

Evaluación formativa para mejorar la educación

Formative Evaluation to Improve Education

ELENA DURO*

Fundación VA

Resumen:

El presente artículo plantea la importancia de revisar tendencias evaluativas a nivel sistema y la necesidad de incorporar como sujetos de evaluación a los docentes noveles como un proceso de mejora educativa aún no desarrollado en el país. Revisa tendencias tradicionales de evaluación y expone la necesidad de un cambio de enfoque a nivel sistema que incluya las evaluaciones formativas. Pone en foco la necesidad de introducir éstos modelos de evaluación formativa en la población de docentes noveles, con el propósito de incidir en mejoras en la formación inicial docente y en el diseño de políticas de acompañamiento en las prácticas de enseñanza en esta población meta.

Palabras clave: Evaluación formativa - Acreditación de saberes - Criterios de evaluación - Autorregulación de aprendizajes - Docentes noveles

Abstract:

This article raises the importance of reviewing evaluation trends at the system level and the need to incorporate novice teachers as subjects of evaluation as a process of educational improvement still undeveloped in the country. It reviews traditional evaluation tendencies and exposes the need for a change of approach at the system level that includes formative evaluations. It focuses on the need to introduce these formative evaluation models in the population of novice teachers, with the purpose of influencing improvements in initial teacher training and in the design of support policies in the teaching practices of this target population.

Keywords: *Formative Evaluation - Accreditation of Knowledge - Evaluation Criteria - Self-Regulation of Learning - Novice Teachers*

"El éxito de los aprendizajes se juega más en el campo de la corrección de los errores y en la regulación continua que en la genialidad del método"

Perrenoud (1991)

Introducción

En este artículo compartiremos nociones en torno al potencial de la evaluación formativa y el peso que tiene en los aprendizajes y en los procesos de mejora continua. Para ello, en un primer momento se abordan características de la evaluación formativa en el aula y hacia el final se brindan sugerencias para aplicarla a un modelo integral de mejora en docentes noveles.

En los últimos tiempos, la evaluación ha recibido atención especial entre los educadores y las comunidades educativas, tanto por su sentido formativo como por su sentido cuasi-prescriptivo. En especial, la evaluación formativa y formadora –en la cual un supuesto básico es que el error es concebido como oportunidad de aprendizaje– ha sido de particular interés por su potencial transformador de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Se ha probado que las actividades de retroalimentación constituyen una de las intervenciones pedagógicas que mayormente impactan en los desempeños de los estudiantes (Anijovich, 2019). En particular, algunos tipos de devoluciones son especialmente significativas para el aprendizaje y estimulantes de la metacognición (Hattie y Timperley, 2007). Además de su impacto en los desempeños, se ha señalado que la evaluación formativa contribuye a reducir la brecha entre el estado inicial y las expectativas de logro, influye en la autoestima de los estudiantes y contribuye a la autorregulación del aprendizaje (Anijovich y Cappeletti, 2017).

A pesar de su relevancia, en la práctica, el uso real de metodologías evaluativas formativas es poco extendido, poco sistemático y limitado a un conjunto de instrumentos, que dependen de las habilidades y conocimientos de los docentes. Existe registro, aunque insuficiente, en torno a la práctica evaluativa en las aulas, sus reales alcances como medio de aprendizaje de los estudiantes y monitoreo de las prácticas. Mientras que la literatura (LLECE-UNESCO, 2021) da recomendaciones bien específicas sobre qué intervenciones son más o menos efectivas, cómo planificar la evaluación diagnóstica y formativa y qué métodos utilizar (desde tarjetas de salida hasta listas de cotejo), la experiencia muestra que en el aula todavía tienen vigencia los métodos sumativos o la implementación de los pocos instrumentos más difundidos –típicamente, las rúbricas (Anijovich, 2019).

Las normativas curriculares que regulan la educación incluyen el fin de promover habilidades, capacidades, competencias y, más recientemente, aprendizajes basados en proyectos (ABP). En torno a la definición de competencias, existen numerosas acepciones. Para Perrenoud (2010) la noción de competencia, articula un conjunto de esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción. Competencias y ABP son constructos que emergen – en alguno de sus sentidos– para vincular más el campo del saber al del saber hacer, en una escuela que se percibe alejada de los contextos y realidades de las comunidades en las que interviene. Asimismo, las nociones de capacidades, competencias y ABP se vinculan con aspectos del campo emocional, actitudinal y social que integran la formación del ser y del vivir juntos, remitiéndonos al famoso ensayo de Jaques

Delors "Los 4 pilares de la educación": aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, sobre el que aún restan grandes desafíos educativos para alcanzarlos. Es necesario comprender que la evaluación y el aprendizaje son dos caras de un mismo proceso y que articular la evaluación con la práctica en un único proceso abrirá puertas a mejores y mayores aprendizajes para el conjunto. Las formas de evaluar en el aula, en pos de aprendizajes plenos en todos los estudiantes, requerirán de diversos dispositivos de evaluación adecuados a los contextos y a los grupos en la búsqueda de acciones justas, eficientes, eficaces y pertinentes.

Acerca del concepto de evaluación educativa

La evaluación es una actividad cotidiana intrínseca a las actividades de la vida diaria. Siempre estamos tomando decisiones en base a evidencia. Sin embargo, en la vida de la escuela, estudios coinciden en señalar que la evaluación suele resultar una carga para los y las docentes por el tiempo que conlleva su desarrollo, y autores como Ravela *et al.* (2019) la llegan a denominar el "elefante invisible". También hay coincidencias en señalar que en las carreras de formación docente, la evaluación no ha sido incorporada en el currículo como esta disciplina lo exige. Muchas veces, no sabemos cómo evaluar bien a nuestros estudiantes, sin embargo, las evaluaciones condicionan las oportunidades de aprendizaje y hasta los trayectos educativos de los estudiantes. De allí, también su enorme importancia y potencial, la evaluación no solo condiciona el aprendizaje, promoviendo más o menos oportunidades de aprender, sino que en un uso extremo y habitual actúa como un determinante de las trayectorias educativas.

Existen numerosas acepciones en torno al concepto de *evaluación*, así sea en su consideración más amplia - como la evaluación de políticas y/o programas -, o a su definición cuando alude a la dimensión de aprendizajes en el aula. Pero siempre, sea cual fuere el enfoque, el objeto de evaluación o la perspectiva a la cual se adhiera, la evaluación incluye la idea de *proceso*, de *recopilación o sistematización de información*, de *análisis en base a esa evidencia* y al establecimiento de un *juicio de valor*, que finaliza muchas veces en una *toma de decisión*.

Reconociendo el fin social acreditativo que tiene la evaluación de los aprendizajes en los sistemas educativos, en la concepción que aquí sostenemos, adherimos a la idea de "evaluación como aprendizaje". En esta idea, las nociones de enseñar, aprender y evaluar se entrelazan en un diálogo permanente resultando en un único proceso. En un ámbito en donde evalúan los docentes, se autoevalúan los docentes, se autoevalúan los estudiantes, todos aprenden.

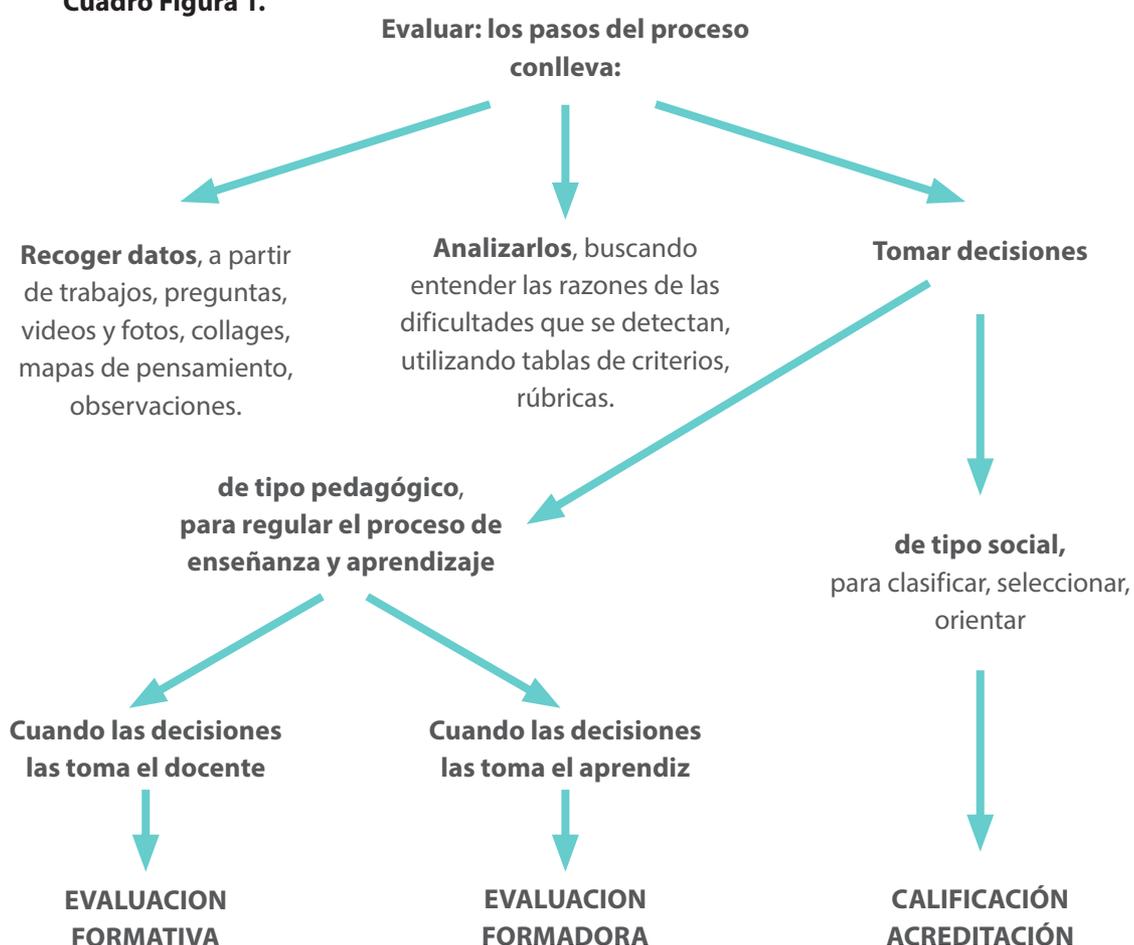
La concepción de la evaluación como aprendizaje podemos encuadrarla dentro del movimiento de evaluación auténtica, que consiste en un modelo alternativo a las formas de evaluación predominantes en el siglo XX en las escuelas, muy dirigidas al fin de calificar y clasificar estudiantes a través de dispositivos que no necesariamente inducen a aprendizajes. En este movimiento el conocimiento se concibe como una construcción humana compleja, inacabada, en evolución permanente y vinculada con necesidades y proyectos personales más que a cuestiones preestablecidas.

Cuando pensamos en uno de los fines de la educación, que es el de lograr sujetos autónomos que alcancen el ideal de aprender a aprender a lo largo de la vida, vemos en la evaluación un proceso clave para alcanzar este propósito que se forja desde los primeros

años de la escolaridad. En la actualidad, observamos además cómo las nuevas pedagógicas abren sus puertas a los conocimientos que devienen de las neurociencias cognitivas y de las emociones. A partir de estos nuevos saberes sabemos que la autorregulación, la atención, la apertura y la autoconfianza –entre otros aportes del campo–, constituyen elementos indispensables para alcanzar aprendizajes plenos. Cuando la evaluación se constituye en un proceso de autorregulación de aprendizajes, es cuando cobra su máximo potencial. Neus Sanmarti Puig (2020) señala que aprender implica poder reconocer cuales son nuestras ideas, y formas de hacer, alcanzar comprensión respecto a las razones que las explican, y, finalmente, tomar decisiones orientadas a cambiarlas si fuera necesario. Esto no es otra cosa que evaluar.

Como se observa en los pasos y funciones del proceso evaluativo, hay que reflexionar en cuanto al peso que ha tenido en nuestras instituciones educativas la función de tipo social por sobre la sustantiva/pedagógica que requiere todo proceso de aprendizaje.

Cuadro Figura 1.



Fuente: Sanmarti Puig (2020)

Los regímenes académicos dominantes que han regulado los trayectos educativos de los estudiantes, generaron una tendencia hacia una perspectiva de evaluación necesaria para cierto fin pero insuficiente en términos de aprendizajes. Más centrada en resultados finales con la finalidad de acreditar saberes que dirigida a potenciar el propio proce-

so de aprender. Hay principios éticos que regulan la evaluación -además de técnicos y metodológicos-. En el plano de la ética y estándares de calidad, existen marcos regulatorios exigibles en el campo de la evaluación cuando es de nivel macro -políticas y programas sociales-. Los estándares de calidad incluyen, por ejemplo, que la evaluación debe ser rigurosa, que tiene que tener adecuada evaluabilidad, que debe ser conducida por principios éticos y jurídicos, tener una adecuada comprensión cultural, ser relevante y útil (Estándares De Evaluación Para América Latina y El Caribe, 2021). El derecho a estar informado, en torno a un proceso macro evaluativo es algo incorporado tiempo atrás en la evaluación de políticas. Ahora bien, pareciera que en el plano de la evaluación áulica de aprendizajes, quedamos como docentes más sujetos a nuestra propia experiencia y conocimientos propios y de colegas, que a un marco que nos oriente. Este marco está dado a través de los regímenes académicos, preponderantemente orientados a cumplir con los requisitos de la función social evaluativa de carácter sumativo con el propósito de acreditación. No contamos con una guía más clara, consensuada, validada, de calidad y confiable que oriente nuestras propias prácticas evaluativas y el impacto que éstas tienen en los aprendizajes de los estudiantes.



Imagen por Freepik - Freepik.com

Repensar nuestra concepción en torno a la evaluación

Como señalamos al inicio, evaluar es aprender y viceversa. Llegar a esta noción y ponerla en acción demanda poder repensar viejas prácticas y adentrarse de lleno en una pedagogía auténtica, plena, significativa o de la comprensión. En estas nuevas propuestas pedagógicas y evaluativas el aprendizaje es un proceso de autorregulación. Una educación centrada en el alumno, es aquella que posibilita promover procesos de autorregulación y metacognición que generen nuevos marcos de aprendizaje significativo.

Para sostener un aprendizaje y una evaluación auténtica, siguiendo a Sanmartí Puig (2020), describimos las cuatro nociones sobre las que debemos reflexionar:

La evaluación que sirve para aprender debe ser gratificante.

Si no cambiamos las formas de concebir la evaluación en el aula de una manera de alejar las emociones negativas que produce en los estudiantes - y también en los profesores - , la evaluación se aleja de su sentido profundo y permanecerá en su fin solo de acreditación.

Aprender requiere evaluarse.

Se requiere asumir y visibilizar el error como un punto de partida para aprender. El docente en su rol de evaluador, invita a que sus estudiantes se autoevalúen, retroalimenta y da feedback del proceso de aprendizaje en un dispositivo de evaluación, lo ayuda y orienta en sus pensamientos. En esta perspectiva el docente recomienda para mejorar y el estudiante se autoevalúa y se plantea como se propone avanzar.

El aprendiz debe ser protagonista de la evaluación.

El docente ayuda en la corrección de los estudiantes, pero son ellos los que tienen que comprender las razones de sus dificultades y ver cómo vencerlas solos o con la ayuda de sus docentes y compañeros. Concebir al estudiante como el centro y protagonista de las evaluaciones.

La evaluación de los resultados de un proceso de aprendizaje tiene sentido si se ha aprendido.

La evaluación final o de resultados si es solo para acreditar aprendizajes tiene sentido siempre que se haya aprendido. Puede y tenemos que hacer gratificante la idea de contar con evidencias de lo aprendido y que el estudiante reciba su retroalimentación.

¿Qué debemos tener en cuenta cuando planificamos la evaluación en el aula?

Cuando estamos por desarrollar instrumentos de evaluación o aplicar instrumentos de evaluación a nuestros alumnos tenemos que pensar y tener claridad sobre el plan de evaluación. La primera pregunta que debemos respondernos es sobre la finalidad: ¿evaluamos para mejorar los aprendizajes en todos los estudiantes o solo para calificarlos. Pero además, deberemos definir los objetivos y precisar qué capacidades académicas y emocionales vamos a evaluar; cuáles serán los criterios de la evaluación; el rol del evaluador, ¿evalúa el docente, se auto evaluará el alumno o es una coevaluación entre estudiantes? Es importante hacer uso de estos roles en el aula en distintos momentos del proceso; selección de los mejores dispositivos, que sean gratificantes y útiles para su propia autorregulación; tener claridad sobre cómo vamos a comunicar y devolver los resultados. Esto último es la fase más desconsiderada y es clave en toda instancia evaluativa que pretende ser formativa.

Evaluación como aprendizaje

Para que la evaluación adquiera su fin formador y formativo, requiere de claridad en la propuesta pedagógica, cohesión entre los docentes de manera de aunar prácticas y experiencias que orienten este proceso transformador, valores compartidos y tiempo para ver sus resultados - como todo proceso - en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Y sobre todo, posicionar al estudiante como centro del proceso de un modo participativo, a través de instancias que promuevan autoevaluación, autorregulación y

metacognición, a partir de los tipos de dispositivos de evaluación que se implementen a lo largo del proceso de enseñanza.

Carácter diagnóstico de las evaluaciones formativas

Estas evaluaciones asumen carácter diagnóstico porque se proponen valorar aquellos conocimientos, capacidades y competencias, académicas y emocionales necesarias para afrontar aprendizajes nuevos. Además, su carácter diagnóstico radica en poder valorar el punto de partida de los estudiantes y planificar desde esta base el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta evaluación articula los saberes previos en términos de conceptos, capacidades y competencias necesarias para iniciar una nueva etapa de formación e indaga sobre otras dimensiones centrales y condicionantes del aprendizaje insuficientemente explorado. A este tipo de prueba se las denomina "estructuras de acogida" porque hace referencia al conjunto de actitudes, conductas, representaciones, razonamientos, formas de comunicación, apertura, propias de cada alumno en cada etapa de su desarrollo, conformando la estructura en la que se inserta y organiza el nuevo conocimiento.

Es necesario introducir a los estudiantes en las instancias previas a la aplicación de un instrumento de evaluación, sobre los fines y lo que esperamos de ellos, como un prerrequisito de generar interés y actitud positiva ante los ejercicios que se plantean. Llevar a los estudiantes a actividades de autorregulación en instancias de evaluación, implica cambiar del modelo tradicional "aplicar y calificar", e ir hacia un modelo compartido entre docentes y estudiantes de propósitos y desafíos de las instancias de evaluación y del trabajo más importante posterior, el garantizar tiempo a los procesos de autoevaluación, autorregulación y análisis del error. Estos tiempos se incluyen en una buena planificación evaluativa.

Podemos observar en la siguiente imagen, una buena guía desarrollada por Sanmartí Puig (2020) de cómo llevar a cabo en el aula este proceso evaluativo:

¿En qué pensar para poder autorregularnos?

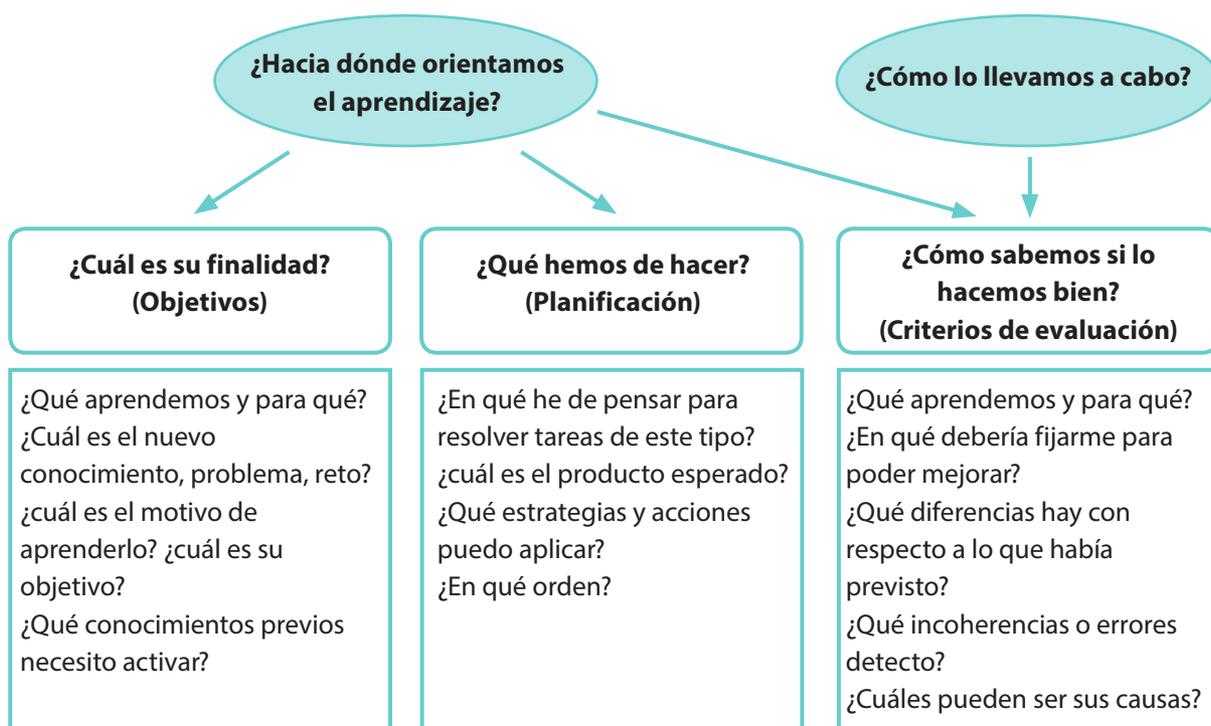


Gráfico. Fuente: Sanmartí Puig (2020)

La evaluación formativa en el aula, siguiendo el modelo presentado, interpela a las prácticas evaluativas más usuales y nos acerca a un nuevo paradigma en donde aprender implica también autoevaluarse y enseñar implica evaluar en un tejido en donde participan docentes y alumnos con distintos roles según el momento y la modalidad que se adopte. Introduce además una dimensión clave en el proceso de aprendizaje que es la dimensión emocional y actitudinal personal y el peso que tienen estos factores en el aprendizaje. Este tipo de indagaciones para llegar a verdaderos procesos de autorregulación y por ende, de atención –base del aprendizaje– por parte de los estudiantes, requieren cambios en la formas, en los tiempos destinados y en la planificación de la evaluación entendiendo que ahora es parte constitutiva de todo proceso no solo de enseñar sino y específicamente es parte del aprender.

Hacia una propuesta de Evaluación Formativa en Docentes Noveles

Aquí proponemos algunas ideas de un enfoque evaluativo en el paradigma de la evaluación formativa aplicada a docentes noveles, a modo de reflexionar y aportar a la mejora continua de la formación inicial de los y las docentes. La necesidad de mejorar la formación inicial de los docentes emerge como un imperativo que visualizamos de manera indirecta a través de los problemas de calidad de aprendizajes de los estudiantes en nuestro país –aun reconociendo los vínculos condicionantes y no necesariamente determinantes entre práctica y resultados- y, por otro lado, lo inferimos por la escasa o nula información en torno a estándares de calidad de formación con el que egresa un futuro docente.

El sistema formador integrado por los subsistemas de Institutos de Formación Docente y algunas Universidades en cada provincia y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no cuentan con estándares de calidad del perfil de egresado, así como de instancias de monitoreo o evaluación del sistema formador en su conjunto. Esto da por resultado un sistema formador heterogéneo cuya calidad aún desconocemos, solo sabemos de su enorme diversidad en términos de tamaño, infraestructura, formas de acceso a cargos, carreras, entre otras dimensiones.

Un primer antecedente de evaluación relativo a saberes básicos de los futuros docentes en el país fue la Evaluación Diagnóstica Enseñar (Evaluación Diagnóstica Enseñar Ministerio de Educación, 2017) un proceso evaluativo acompañado por instancias de autoevaluación institucional que lideré junto a un equipo de profesionales años atrás. Enseñar fue la primera evaluación exploratoria de carácter nacional de estudiantes avanzados de formación docente implementada por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECCyT) a través de la Secretaría de Evaluación Educativa y en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (CFE). Participaron los estudiantes de las carreras de formación docente de Educación Primaria y de materias del ciclo básico de la Educación Secundaria, que estuvieran realizando la residencia o la hubiesen finalizado al momento de la evaluación. Apuntaba a tener información que posibilitara acompañar a los futuros docentes en sus primeros pasos en el ejercicio de la profesión y a contribuir para enriquecer la reflexión pedagógica al interior de cada Instituto. Su objetivo fue sumar elementos de diagnóstico al sistema de formación docente, a partir de información en torno a saberes básicos de las y los estudiantes e informar sobre las características de las instituciones.

Evaluación Diagnóstica Enseñar principales hallazgos:

- A la luz de la información obtenida en esta evaluación diagnóstica se visualiza un escenario del sistema formador caracterizado por una gran diversidad y heterogeneidad en la formación de los futuros docentes y en las instituciones que lo conforman. Esta particularidad atraviesa tanto a los estudiantes de institutos de gestión estatal como privada. Este escenario diverso encierra brechas de desigualdad que demandarían políticas de fortalecimiento diferenciadas.
- Entre las características de los estudiantes, las trayectorias educativas previas en el nivel secundario y el nivel educativo de la madre aparecen como variables relacionadas a los desempeños.
- El 82% de los estudiantes participantes son mujeres y el 18% varones. En relación a la edad, el 51% de los estudiantes indicó que tiene 26 o más años mientras que el resto señaló tener 25 años o menos. Cuando se analizan los cargos directivos en los Institutos se observa que el 69% está cubierto por mujeres y el 31% por varones.
- En relación a la situación laboral de los estudiantes, el 57% trabaja y el 34% de este colectivo lo hace en la docencia. Cabe destacar que los estudiantes que declararon trabajar en la docencia obtuvieron mejores desempeños que el resto. Esto muestra la relevancia de la práctica de enseñanza en el proceso de formación de los futuros docentes.
- Es mayoritaria la población de estudiantes que declara haber elegido la carrera por cuestiones vinculadas a la valoración de la educación y la docencia. A su vez, aquellos estudiantes que eligieron la carrera por otras razones, obtuvieron desempeños más bajos en relación al grupo que valoró la educación al momento de elegir su carrera.
- Las menciones de estudiantes y directivos en relación a la infraestructura y al equipamiento del instituto fueron mayoritariamente favorables. El 50% de los estudiantes declara una alta satisfacción con las condiciones de infraestructura y equipamiento. En este último grupo prevalecen los que obtuvieron desempeños por encima del promedio nacional.
- En relación con el acceso a cargos directivos, la mayor parte de los directivos del sector estatal accedieron al cargo por concurso jurisdiccional, mientras que en el sector privado la principal forma de acceso fue por concurso organizado en la propia institución. Tanto el acceso por concurso como la antigüedad y la titularidad de los directivos y docentes fueron variables que se relacionaron con los desempeños de los estudiantes.
- En concordancia con lo que suelen mostrar estudios en otros niveles educativos relativos a la gestión directiva, los directivos declararon que el mayor tiempo de la gestión lo destinan a tratar aspectos de la organización del instituto, así como a dialogar con docentes y estudiantes y a tratar aspectos de enseñanza y aprendizaje. En menor proporción destinan tiempo a supervisar y evaluar docentes, y a articular con otras instituciones.
- Se observan variaciones en los desempeños de los estudiantes según el tamaño del territorio o municipio donde se encuentra el instituto. La cantidad de población del territorio es una variable que aparece relacionada con los desempeños (mejores desempeños se encontraron en los IFD ubicados en territorios con mayor población).

- En relación con el tamaño del instituto, dado por la cantidad de estudiantes, aparecen también variaciones en los desempeños. En aquellos de tamaño medio –los que albergan entre 200 y hasta 400 estudiantes– se concentran mejores rendimientos de los estudiantes.
- Si se hace foco en los desempeños según el nivel de profesorado cursado, se observa que los estudiantes de los profesorados de nivel secundario alcanzaron mejores desempeños en Lectura. Esta diferencia no se plasmó en relación con el área de Criterio Pedagógico, en donde ambos niveles del profesorado muestran los mayores desafíos, más específicamente en el área de evaluación de los aprendizajes.
- Dentro del nivel secundario, no se observan grandes diferencias entre profesorados. Sin embargo, una mayor proporción de estudiantes del profesorado de Inglés obtiene resultados superiores al promedio, tanto en Criterio Pedagógico como en Lectura. En esta última área, también los estudiantes de Lengua/Lengua y Literatura obtienen buenos resultados, aunque en menor proporción.
- Se observan ciertas tensiones en relación con la formación en el plano de las estrategias de enseñanza dirigidas a trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje, así como el abordaje de la educación inclusiva, lo que implica enfrentar desafíos importantes. Según los directivos, los futuros docentes están bien formados para ejercer la docencia en contextos de diversidad y grupos heterogéneos, pero al mismo tiempo reconocen dificultades en la formación que reciben los estudiantes en estrategias para afrontar dificultades de aprendizaje. Por otro lado, si bien la mayoría de los estudiantes evaluados se siente con mucha confianza para ejercer la docencia en diversidad de contextos, algunos muestran inconvenientes en la resolución de los ejercicios que incluyeron casos de estudiantes con alguna discapacidad y en la planificación o evaluación en contextos de diversidad.

La evaluación educativa siempre debe ser enmarcada en una instancia que abone a la mejora de la calidad, y dentro de las dimensiones que abarca la calidad, en el área de la evaluación de docentes se prioriza aquellas instancias relacionadas con su formación, sus prácticas de enseñanza y el impacto en las aulas. A su vez, la evaluación puede ser concebida como una instancia que incentive a docentes e instituciones a instaurar mejoras, motive a la carrera profesional, jerarquice a los docentes mejor formados y retroalimente al sistema formador.

Hay acuerdos sobre la necesidad de mejorar la formación inicial y cada quien lo plantea desde diferentes perspectivas. Una de ellas, es la brecha que observamos entre la formación recibida y expectativas de prácticas de práctica profesional. El comparativo siguiente no pretende agotar el análisis sino pensar estas brechas a partir de algunos aspectos que echen luz sobre modos de reducirlas.

Brechas entre formación y expectativas de práctica de enseñanza



Fuente: Elaboración propia.

Como venimos señalando, toda evaluación es un recorte de configuraciones más complejas, por ello no debe adjudicarse alcanzar valoraciones en torno al conjunto de dimensiones que engloba el concepto de calidad educativa. Una propuesta de evaluación formativa para docentes noveles recientemente egresados requiere establecer claramente sus propósitos y alcances y poder comunicarlo a los docentes de manera de comprender que su fin no es controlar sino acompañar procesos de mejora continua. Es importante señalar dos aspectos centrales al pensar en evaluación para el sistema formador o para la evaluación de desempeños de sus actores para que cobre sentido: la primera, considerar la necesidad de insertar toda instancia de evaluación en un marco integral para la mejora de la calidad de las instituciones formadoras y del desempeño profesional de los docentes en las aulas; la segunda,

promover las acciones de retroalimentación y fortalecimiento necesarias que deriven de los resultados obtenidos, hacia los sujetos evaluados como hacia las instituciones.

Actualmente el debate sobre evaluación docente a nivel global (Martínez y Beltrán, 2020) versa en cómo llevar a cabo una evaluación integral de los profesores que resulte útil para promover cambios en sus prácticas de enseñanza y desempeños profesionales. El enfoque que ha prevalecido en el ámbito de la evaluación docente ha sido aquel con fines de control o recompensa, considerado en la actualidad un enfoque insuficiente de corte más administrativo que no alcanza niveles de reflexión teórica y práctica suficiente que impacte en las aulas.

Los marcos o paradigmas de la evaluación docente aludieron más al paradigma tradicional, positivista, con enfoque cuantitativo y orientado hacia el control –como el caso de evaluaciones sumativas de corte administrativo o de sólo acreditación –; El enfoque propuesto responde al paradigma de enfoque crítico y alternativo, formativo, orientado al perfeccionamiento. El primero suele denominarse evaluación sumativa (o de control), en tanto que el segundo corresponde a la evaluación formativa orientada al perfeccionamiento o procesos de mejora continua.

La evaluación formativa (Ramírez y Montoya, 2014), a diferencia del enfoque más tradicional, busca entender al docente como un profesional en desarrollo. Busca el perfeccionamiento del docente a nivel personal y, como consecuencia, a la mejora de las demás funciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas funciones incluyen el desarrollo social y emocional de los alumnos, la adquisición de conocimientos, la utilización y renovación metodológica y de materiales educativos, de cooperación dentro y fuera del aula y de autodesarrollo.

Es importante que la evaluación esté en relación con el proceso de formación y de capacitación, articulación imprescindible que suele estar ausente. Es en esa segmentación de procesos donde la evaluación aparece como una instancia de cierta ajenidad cuando, por el contrario, debería ser parte intrínseca del proceso formador y de mejora continua.

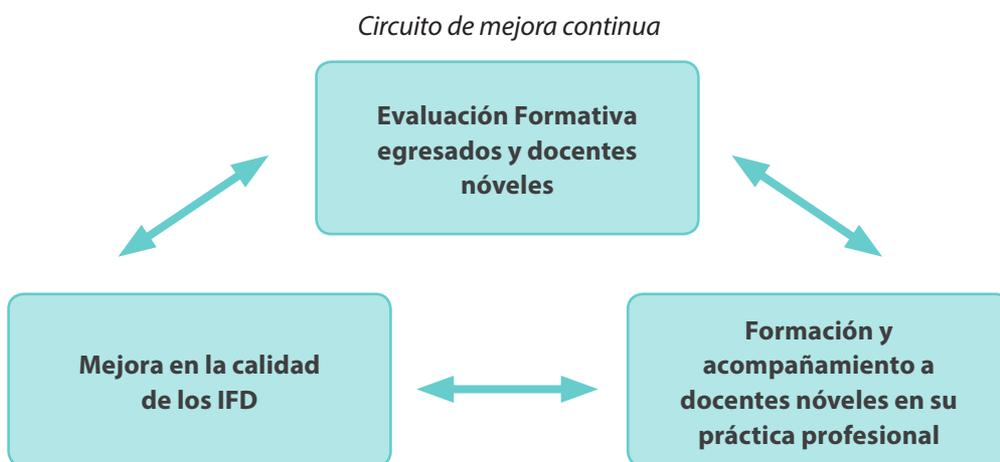
Las tendencias actuales remiten a considerar instancias de evaluación formativa articuladas o combinadas con las evaluaciones que apunten a formas de acreditación, reconocimientos o incentivos.

Como toda instancia evaluativa, la formativa no escapa a las preguntas de evaluación que orientan todo el proceso, desde su idea o propósito inicial, su desarrollo, implementación y proceso de retroalimentación. En este sentido, cabe preguntarse por el papel de los actores (dimensión social) busca determinar el rol de los implicados en el proceso de evaluación, su actuar, su sentir y el nivel de participación; las razones (dimensión política) que responden a la pregunta de por qué evaluar; quién debe beneficiarse en una evaluación formativa y qué estándares deben ser considerados (dimensión ética); el marco teórico que sustenta el proceso ¿cómo se define la evaluación?, ¿qué perfil docente se necesita para formar al ser humano y ciudadano ideal a partir de la propuesta plasmada tanto en el modelo educativo como en el proyecto general de nación?, ¿qué proceso se debe seguir para lograr una evaluación integral, participativa y eficaz para la mejora? (dimensión procedimental); ¿cómo se practica una evaluación formativa?, ¿qué herramientas deben usarse?, y ¿cómo debe procesarse la información? (dimensión metodológica); y por último las preguntas que dan paso al diseño del proceso de retroalimentación, devolución de resultados y usos de los mismos. Esta dimensión es la que permite el cír-

culo de un proceso de mejora continua y suele denominarse dimensión de uso, pero preferimos llamarla dimensión de progreso.

A partir de la consideración de los retos actuales en el campo de la evaluación docente comparto sugerencias a considerar en el marco del modelo evaluativo integral que contemple la evaluación formativa para egresados recientes del sistema formador:

- Enmarcar la evaluación como un dispositivo de la política de mejora de la formación docente.
- Otorgarle un carácter formativo a la evaluación.
- Planificar y comunicar las acciones de retroalimentación y mejora de los profesionales noveles
- Diseñar y comunicar el dispositivo de acompañamiento y formación a los docentes noveles recién egresados que acceden a la evaluación en el proceso inicial de su desempeño profesional.
- Definir las articulaciones entre la evaluación formativa y la formación que brindan los IFD así como los canales de retroalimentación hacia el interior de cada una de las Instituciones formadoras.
- Brindar incentivos a quienes acceden a la evaluación.
- Integrar a todos los evaluados en un Plan de Acompañamiento a los Docentes Noveles.
- Elaborar un plan de mejora continua de los IFD a partir de los insumos derivados de la evaluación formativa.



Fuente: Elaboración propia

¿Qué objetivos macro se podrían alcanzar con esta propuesta de evaluación formativa a docentes noveles?

- Contribuir a la mejora de la calidad educativa en torno al sistema formador en base a evidencias.
- Promover un modelo de evaluación integral - gradual con fines formativos para docentes noveles de manera de alcanzar estándares de calidad con impacto en su desempeño profesional.

- Reconocer públicamente el esfuerzo de los docentes noveles por su voluntad de formarse y ser evaluados como proceso intrínseco al hecho educativo.
- Identificar a partir de los hallazgos distintos niveles de calidad en la docencia impartida y acompañar con procesos de mejora a las instituciones formadoras y a los propios sujetos de la evaluación formativa.

A modo de últimos comentarios señalamos que la evaluación aún no es concebida como una disciplina específica, pero a su vez es inherente a todo proceso educativo y de aprendizaje. Mejorar la educación implica renovar enfoques y mejorar las prácticas evaluativas a las que el sistema y sus actores están acostumbrados. Evaluar ya no puede ser un mecanismo de control. Se aprende también del error, y la autorregulación es el mecanismo a través del cual el sujeto aprende. Este proceso lleva tiempo y requiere de los métodos de evaluación adecuados a tal fin. Esta disciplina es una deuda en las etapas de formación de los docentes. Esperamos que estos párrafos aporten al cambio que la enseñanza requiere si la idea final es promover mejoras continuas que conduzcan a caminos de mayor excelencia educativa donde todos y todas aprendan.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2019) *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Retroalimentación formativa*. SUMMA
- Anijovich, R., & Capeletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Evaluación Diagnóstica Enseñar. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2017). Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional_ensenal_2017.pdf
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007) "The power of feedback", *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.
- ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2021) <https://www.relac.net/wp-content/uploads/2021/08/2021-ESTANDARES-ESPA-V4.pdf>
- LLECE-UNESCO (2021) *Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia*. UNESCO.
- Martínez, R. L. y Beltrán, M.R. (2020) "Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente", *Perfiles Educativos*, 42 (169), pp. 144-159.
- Sanmartí Puig, N. (2020) *Evaluar y Aprender: un único proceso*. España: Octaedro Editorial.
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.
- Ramírez, M. y Montoya, J (2014) "La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: una revisión de la literatura", *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 12 (2) pp. 77-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4845326>
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2019) *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Uruguay: Magro Editores.



* Elena Duro es Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata; Especialista e Metodología de la Investigación en Educación, Universidad Torcuato Di Tella; Magíster en Dirección de Instituciones Internacionales, Apostilla de la Haya. Se ha desempeñado como Directora Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación; Especialista de Educación, UNICEF y Secretaria de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente es Dra. Ejecutiva, Fundación Vivir Agradecidos, Argentina. E-mail: elenaduro07@gmail.com