

Evaluación Formativa del Aprendizaje de los Estudiantes: Entre Innovaciones, Fracasos y Posibles Renovaciones a través de la Investigación Participativa

Lucie Mottier Lopez



Édition électronique ÉLÈVES
URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1692>
DOI : 10.4000/questionsvives.1692
ISSN : 1775-433X

Éditeur
Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée
ISBN : 978-2-912643-47-6
ISSN : 1635-4079

Référence électronique
Lucie Mottier Lopez, « L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouvellements par des recherches participatives », *Questions Vives* [En ligne], N° 23 | 2015, mis en ligne le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1692> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1692>

Ce document a été généré automatiquement le 21 décembre 2020.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International

- 1 En los años 1970-2000, la evaluación formativa del aprendizaje de los alumnos suscitó un enorme interés, tanto en la comunidad científica como en la política educativa de la Suiza francófona. Hoy, sin embargo, ya no parece tan evidente hablar de evaluación formativa, o utilizar otros términos. ¿Cómo entender este interés, y luego desinterés? A partir de una síntesis bibliográfica y de las evaluaciones realizadas por distintos organismos, las dos primeras partes del artículo trazan las grandes líneas del contexto sociohistórico de la evaluación formativa del aprendizaje de los alumnos en la Suiza francesa: en primer lugar, el interés por esta función de la evaluación a nivel científico y en el contexto político que condujo a las decisiones sobre las reformas escolares; después, el fracaso de los cambios deseados, con la vuelta en vigor de la evaluación numérica basada en certificados en las escuelas primarias.
- 2 Frente a estas observaciones, ¿debemos rendirnos y aceptar que la evaluación escolar es cada vez más selectiva y está marcada por la cultura imperante de la medición, de las cifras, del "informe"? O, a partir de experiencias pasadas, ¿aún existen posibilidades de construir espacios de cambio a favor de prácticas evaluativas que estén al servicio del aprendizaje y la diferenciación pedagógica de los estudiantes? La tercera parte del artículo reflexiona sobre las

posibilidades de transformar las prácticas de evaluación de los docentes a través de la investigación participativa y colaborativa. Todo ello ambientado en el contexto de las escuelas primarias de Ginebra, se presentan tres estudios. Sus objetivos se discuten a la luz del contexto sociohistórico en el que se sitúan y en relación con las cuestiones del desarrollo profesional de los docentes. El propósito de este artículo no es presentar los resultados producidos por esta investigación per se. Pero, en relación con el tema de este número de la revista, la idea es objetivar la forma de participación de los docentes en esta investigación frente al delicado tema de la evaluación de los aprendizajes en el aula con fines transformadores.

1. El auge de la evaluación formativa en la Suiza francófona

- 3 Esta sección esboza los principales movimientos que han contribuido a promover la evaluación formativa del aprendizaje de los alumnos en la Suiza francófona y que han dado lugar a decisiones políticas de reforma de los centros escolares. Se basa en los análisis sistemáticos que realizamos de la literatura de investigación francófona sobre la evaluación formativa entre 1979 y 2002 en Allal y Mottier Lopez (2005), completados hasta 2007 y puestos en perspectiva con las cuestiones de la evaluación certificativa en Mottier Lopez y Laveault (2008), luego completados de 2008 a 2014 en un trabajo destinado a reflexionar sobre los vínculos conceptuales entre evaluación, aprendizaje y didáctica en Mottier Lopez (2015, enero). Estas síntesis se cruzaron con los escritos institucionales producidos en la Suiza francófona durante el periodo de reformas escolares entre 1980 y 2010. En aras del análisis documental, y con el fin de ilustrar las principales orientaciones temáticas, citamos en este apartado los títulos de obras o informes que han marcado especialmente los contextos científicos y políticos que nos interesan.

1.1. La evaluación formativa, un tema acuciante para la comunidad científica

- 4 En la Suiza francófona, la "cuestión evaluativa" relativa al aprendizaje de los alumnos comenzó a plantearse en los años setenta, en particular a raíz de las propuestas de "aprendizaje del dominio" (Bloom, Hastings y Madaus, 1971) difundidas y debatidas por los investigadores estadounidenses radicados en la Universidad de Ginebra, Linda Allal y Michael Huberman. La distinción entre evaluación sumativa y formativa, desarrollada en los trabajos de Bloom para la evaluación del aprendizaje de los alumnos, llevó a Cardinet (1983), encargado de diseñar las pruebas de orientación, a defender una tercera función: la evaluación predictiva, denominada posteriormente evaluación pronóstica. Con ello se pretende distinguir las prácticas de evaluación que se utilizan más específicamente para orientar y admitir a los estudiantes en los programas de formación. Perrenoud (2001) define estas diferentes funciones del siguiente modo:

Evaluación formativa. Su función es apoyar la regulación de la enseñanza y el aprendizaje en curso; se desarrolla dentro de un currículo escolar;

Evaluación basada en certificados. Garantiza el conocimiento del mercado laboral en relación con terceros, al final de un curso de estudio; tiene lugar al final de un curso determinado;

Evaluación pronóstica. Es la base para las decisiones de selección u orientación basadas en la presunta capacidad de seguir un nuevo curso, por ejemplo, un curso de secundaria en particular; Se encuentra en la parte superior de un curso de estudio y subyace a una elección. (pág. 19)

- 5 Al igual que en otros países francófonos, hubo un animado debate sobre las diferentes funciones de la evaluación, en particular en lo que respecta a la idea innovadora, en ese momento, de que la evaluación podía utilizarse para mejorar los sistemas de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes. La obra colectiva *L'évaluation formative dans un enseignement différentiel*, publicada por Allal, Cardinet y Perrenoud en 1979, da cuenta de este interés por la evaluación formativa en la Suiza francófona. Fue el resultado de intercambios entre investigadores belgas y suizos entre 1977 y 1978³, tras la constatación de una falta de claridad sobre los conceptos utilizados, una confusión entre terminologías a veces divergentes y resultados poco conocidos relativos a experimentos a menudo aislados. Se organizaron intercambios internacionales entre Bélgica, Francia y Suiza, que condujeron a la creación, en 1986, de la Asociación Francófona para el Desarrollo de las Metodologías de Evaluación de la Educación en Europa (ADMEE-Europe). Con ocasión del primer coloquio en Dijon, una polémica marcó el trabajo, retomado en el coloquio de 5.1.2. De un inventario de prácticas a decisiones de reforma en la Suiza francófona 1987: ¿en qué medida la evaluación formativa debe dedicarse a la investigación en didáctica de las disciplinas o puede ser objeto de un campo de investigación por derecho propio?
- 6 Esta cuestión siguió siendo una cuestión acuciante en la Suiza francófona en las décadas de 1980 y 1990, ya que psicólogos, didácticos y sociólogos compartían un interés común por esta nueva forma de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. La obra colectiva de Allal, Bain y Perrenoud, *Evaluación formativa y didáctica del francés* (1993), da fe de ello. Se atreve a sugerir que la evaluación formativa, que requiere considerar tanto el contenido de los conocimientos impartidos como los procesos de aprendizaje psicológico de los alumnos, podría poner fin a la tradicional separación entre didáctica y evaluación. En cuanto a la perspectiva sociológica de Perrenoud, examina la evaluación formativa y la diferenciación pedagógica, su corolario, como estrategias susceptibles de luchar contra el fracaso escolar y, más ampliamente, de contribuir a una política de democratización de los estudios.
- 7 De manera más general, este interés por la evaluación formativa está dando lugar a un gran número de trabajos en la comunidad científica francófona que están contribuyendo a una ampliación significativa de su campo conceptual (Allal & Mottier Lopez, 2005). Una concepción más amplia de la evaluación formativa se desarrolla progresivamente en relación con el modelo de la pedagogía del dominio, distanciándose e incluso creando una ruptura epistemológica más radical con sus raíces postbioconductistas iniciales.

1.2 De la visión general de las prácticas a las decisiones de reforma en la Suiza francesa Suiza francófona

- 8 Al mismo tiempo que la labor científica en la Suiza francófona, la comisión pedagógica de la Conferencia Suiza de Ministros Cantonales de Educación emprendió un examen de la situación de las escuelas primarias entre 1980 y 1984 (proyecto SIPRI). Este proyecto utiliza grupos de trabajo y una red de escuelas de contacto para desarrollar y probar "mejoras" en diferentes áreas, incluida la "apreciación del trabajo de los alumnos". El informe final de Salamin (1986) insiste en la importancia de que el profesor distinga tres funciones de la evaluación (formativa, sumativa y pronóstica). Enfatiza el valor de los procesos de autoevaluación de los estudiantes y la importancia de la comunicación con los padres. También recomienda espaciar los tiempos de promoción y promover activamente la evaluación formativa en el aula.
- 9 Este informe influiría en la orientación de las políticas educativas de los cantones francófonos y en las reformas posteriores. En los años noventa, los responsables políticos de los cantones francófonos encargaron a un comité que formulara propuestas encaminadas a hacer avanzar los enfoques y las prácticas de evaluación en los distintos niveles de la enseñanza obligatoria. Weiss (1996) elaboró un informe titulado *Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin*. A éste siguió, en 1997, un coloquio sobre la evaluación en la Suiza francesa, organizado bajo los auspicios de la Conferencia intercantonal sobre la enseñanza pública en la Suiza francesa y el Tesino (el primer y único coloquio sobre este tema celebrado hasta la fecha). El resultado fueron unas actas con un título

revelador: Pour une évaluation plus formative (Weiss, Wirthner, Bain, Greub & Perrenoud, 1998).

- 10 En general, como observa Wirthner (2010) en su revisión retrospectiva, los años 1980-1990 sirvieron para construir un cuerpo de conocimientos sobre la evaluación formativa. Los fundamentos teóricos y también políticos, basados en experimentos iniciales en escuelas piloto, parecían estar en su lugar en ese momento para emprender reformas en la evaluación escolar y más ampliamente. El cantón de Ginebra abrió el camino, con una fase de "exploración intensiva" de la reforma de la escuela primaria, conocida como Rénovation, entre 1994 y 1998, seguida de una fase de "extensión gradual" entre 1998-2002. En el cantón de Vaud, tras un referéndum, la École en mutation fue aceptada en 1997, en respuesta a un sistema de evaluación y orientación considerado demasiado selectivo. Aunque importantes, los cambios en la evaluación escolar en estas dos reformas representan sólo un aspecto de otros cambios importantes, incluida una reorganización de la escuela en ciclos de aprendizaje plurianuales. Se considera que el cambio en las prácticas y el cambio en las estructuras son codependientes.

2. Un plebiscito a favor de la vuelta a la evaluación numérica a efectos de certificación.

- 11 Gilliéron Giroud y Ntamakiliro (2010) hacen un balance de las reformas en el ámbito de la evaluación en la Suiza francófona. Los resultados son bastante mixtos, por no hablar del fracaso. Esta parte del artículo expone las principales líneas de resistencia y luego esboza algunas vías interpretativas.

2.1. Confusión entre evaluaciones formativas y certificativas, y dificultades técnicas

- 12 A partir de mediados de la década de 2000, es decir, apenas unos años después de la aplicación de las reformas, se desarrolló un clima social conflictivo, principalmente por la abolición de las calificaciones numéricas en la escuela primaria. Como observa Blanchet (2010), en referencia al trabajo de Allal et al. (1979):

El abandono de las calificaciones tenía por objeto eliminar el estrés debilitante de muchos alumnos, centrar a los alumnos y profesores en los contenidos que debían adquirir y liberar un tiempo significativo y valioso para múltiples regulaciones que favorecían el aprendizaje en lugar de la selección. (págs. 83-84)

- 13 Pero estos objetivos se entienden mal. El énfasis en la evaluación formativa sugiere que ya no es necesario certificar los logros de los alumnos al final de los ciclos de aprendizaje. Se está produciendo un paréntesis entre los interlocutores sociales (incluidos los profesores), que no comprenden la función certificadora de un informe escolar sin notas en las primeras etapas de la enseñanza primaria. En otras palabras, la evaluación de certificación, que se transmite cualitativamente al final del ciclo, se considera una evaluación formativa. El análisis de Blanchet (2010), en el cantón de Vaud, también expone las dificultades asociadas al uso de evaluaciones cualitativas en una evaluación basada en certificados: procedimientos engorrosos, elección de términos para sustituir a las notas, construcción de un significado para las evaluaciones cualitativas, comprensión del aprendizaje y el éxito en relación con los requisitos de promoción, vuelta a las escalas, combinaciones de evaluaciones cualitativas y cuantitativas, establecimiento de un umbral de aprobado sin calcular una media. Blanchet (2010) constata una falta de anticipación en cuanto a los aspectos más técnicos y prácticos de cómo evaluar el aprendizaje sin utilizar notas y promedios.
- 14 En general, los procedimientos que se ofrecían a los maestros eran engorrosos de poner en práctica; Los padres han perdido el rumbo, paradójicamente considerando que la abolición de las notas y de los promedios numéricos refuerza la selectividad de la escuela (Wirthner, 2010). Aquí vemos lo difícil que es desentrañar las dos "misiones" de la evaluación, en el sentido de Abernot (2013), entre una evaluación que sirve a la formación de la persona y una

evaluación que tiene una función de clasificación social. Tomando nota de esta resistencia, y de los apasionados debates que siguieron, los cantones de Friburgo y Valais desistieron de reformar su sistema de evaluación. En el cantón de Ginebra, en 2006 se votó por votación popular a favor de la reintroducción de los grados en el segundo ciclo de la escuela primaria (alumnos de 8 a 12 años) y de la decisión de promoverlos al final de cada nivel escolar. El entonces Consejero de Estado, a cargo del Departamento de Instrucción Pública, endureció el voto al restablecer el cálculo de los promedios de calificaciones para establecer la certificación anual. En el cantón de Vaud, una iniciativa popular también pide que se utilicen los grados a partir del tercer año de 6° de primaria (alumnos de 8 años). Una contrapropuesta fue aceptada en 2005, luego de un ciclo de foros y debates sociales, que postergó las calificaciones numéricas para el quinto año de primaria (alumnos de 10 años).

- 15 La evaluación formativa sigue estando identificada en los marcos normativos de los distintos cantones francófonos. Hoy en día, sin embargo, ya no es una prioridad ni en el discurso político ni en la oferta de formación profesional continua en el cantón de Ginebra, como destacó nuestra revisión bibliográfica en Mottier López (2014). Siete años después del regreso de los grados a las escuelas primarias de Ginebra, incluso ha habido un aumento. De hecho, en otoño de 2013 se decidió el uso de medias y el cálculo de medias hasta la décima parte de un conjunto de notas. En cuanto a los dos primeros niveles de escolaridad (alumnos de 4 a 6 años), los profesores deben realizar evaluaciones por áreas temáticas a partir del final del 2° nivel (alumnos de 6 años). Anteriormente, solo se requería una evaluación general del progreso del estudiante en esta etapa de la escolaridad.

2.2 Un cambio (relativo) de interés en la evaluación formativa

- 16 En el discurso político actual en la Suiza francófona, hay que decir que la evaluación formativa ya no es (tanto) un tema de transformación de las prácticas pedagógicas. La confusión entre evaluación formativa y evaluación de certificación sin notas ha desacreditado prácticamente la función pedagógica y didáctica de la evaluación, que consiste en proporcionar información para apoyar el aprendizaje de los alumnos y regular y diferenciar los procesos de enseñanza. Sin ir más lejos, en cuanto se habla de evaluación sin nota (como es el caso de la evaluación formativa), se sospecha de subjetividad arbitraria y de injusticia. El simbolismo que transmiten las notas (y las medias de notas) sigue profundamente arraigado en las representaciones sociales: se dice que las cifras garantizan una mayor justicia, objetividad y fiabilidad. Algunos creen incluso que la cultura de los números, los indicadores cuantificados, la medición y la rendición de cuentas invade cada vez más el ámbito educativo, dejando su huella en los conceptos de evaluación (Felouzis y Hanhart, 2011). La evaluación formativa ha dejado de ser una cuestión políticamente relevante en una sociedad que tiende a reforzar los procesos de selección, a pesar del mito de la igualdad de oportunidades.
- 17 Este declive en la evaluación formativa no solo se observa a nivel político. De hecho, también en la comunidad científica francófona, nuestro análisis de la literatura en Mottier Lopez (2015, enero) muestra que la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes ya no es un campo de investigación tan vivo como lo fue en las décadas de 1980 y 2000.⁷ El término evaluación formativa a veces se percibe como un uso excesivo, incluso en la comunidad de habla inglesa (William, 2011). Esto se conoce como apoyo al aprendizaje, evaluación auténtica, evaluación alternativa, etc. Más radicalmente, Perrenoud (1998) ya se preguntaba a finales de la década de 1990 si no debería evitarse el término evaluación cuando el proyecto debe asociarlo con el aprendizaje, la regulación, la autorregulación, etc. tanto es así que queda connotado en las representaciones sociales a la medida y el control normativos.
- 18 ¿Nos hemos equivocado al considerar una función formativa del desarrollo en la evaluación de los aprendizajes a la que se debe dar prioridad sobre la misión de selección que también se asigna a la escuela? Como cree Abernot (2013), ¿podemos seguir abogando por una evaluación que:

es a la vez un medio y un fin. Un camino, porque para poder avanzar, tienes que estar constantemente informado de tu progreso y sentirte valorado por él. Pero también es un fin, porque es la evaluación la que da

al hombre su potencial de evolución. (pág. 196)

- 19 En esta perspectiva, ¿qué vías podemos vislumbrar para seguir pensando en el cambio de concepciones, prácticas y teorizaciones de una evaluación que esté principalmente al servicio de la formación de las personas, sin negar la necesidad de validación social y reconocimiento de sus logros?

3. Basarse en acontecimientos pasados para planificar cambios en las prácticas de evaluación en el futuro.

20. Transformar las prácticas docentes y, en términos más generales, cambiar la cultura escolar y la relación con la escuela es un desafío. Como hemos visto, la evaluación escolar es uno de esos objetos cruciales en torno a los cuales se expresan tensiones frente a las diversas misiones de la escuela y su papel en la educación y la sociedad (Blanchet, 2010). Los discursos ideológicos sobre la evaluación son fuertes, tanto a favor como en contra. En Allal y Mottier Lopez (2005), un análisis de los trabajos en lengua francesa sobre evaluación formativa entre 1979 y 2002 mostró que la evaluación formativa se desarrolló esencialmente a nivel teórico. La conclusión fue que "la promesa teórica del trabajo en lengua francesa sobre la evaluación formativa necesitaría una base empírica mucho más sólida" (p. 283).
21. Una trampa es proponer modelos teóricos atractivos que no tengan suficientemente en cuenta las realidades contextuales sobre el terreno. Tampoco faltan propuestas prescriptivas en la literatura de evaluación: ¿cómo evaluar "bien"? ¿cómo hacer que la evaluación sea más justa y efectiva, qué herramientas utilizar, qué métodos favorecer y aplicar? Sin negar la utilidad de este tipo de preguntas, nuestro cuestionamiento científico se centra en las prácticas de evaluación tal como se desarrollan concretamente en determinadas situaciones y contextos institucionales y culturales. Estos últimos son vistos como co-constitutivos de las propias prácticas (Lave, 1988). Nuestra posición es que este trabajo debe hacerse con actores en el campo, por ejemplo, en el contexto de los llamados enfoques de investigación participativa. Esta parte del artículo reflexiona sobre esta idea, presentando las opciones que presidieron tres mecanismos de investigación asociados a cuestiones de desarrollo profesional. A modo de recordatorio, nuestro objetivo aquí no es presentar los resultados de esta investigación, sino mostrar la naturaleza del compromiso de los profesores-participantes en relación con el problema de la evaluación del aprendizaje en el aula.

3.1 Pensar el cambio con los actores del campo en el contexto de la investigación colaborativa

22. De acuerdo con Bergold y Thomas (2012), el objetivo de la investigación participativa es contribuir a cambiar la realidad social mientras se intenta comprender las prácticas cotidianas a través de la colaboración entre las diferentes partes involucradas. Esta línea de investigación nos invita a pensar, con los actores involucrados, sobre el potencial de transformación de las prácticas, particularmente en lo que respecta a su naturaleza situada, sus desafíos, lógicas, significados y las acciones que implican. Comienza desde:

La convicción de que el conocimiento nunca es un objeto separado de la persona, sino que se inscribe en la relación con la persona y en la experiencia inmediata de las circunstancias en las que se produce esta relación [...] La investigación participativa constituye una acción de pensamiento sobre sí mismo, sobre el grupo y sobre el entorno, ya que es en y a través del intercambio (énfasis subrayado) que cada persona aprende a aceptar los límites inherentes a sus propias estructuras (Bateson, 1973). (Bourassa, Bélair y Chevalier, 2007, pp. 1-2)

23. Los enfoques participativos son multifacéticos. Algunos combinan explícitamente los objetivos de desarrollo académico y profesional de los participantes. Desgagné y colaboradores (Desgagné, 1997; Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier y Couture, 2001) hablan en este caso de investigación colaborativa. Los tres estudios que presentamos a continuación han optado por formar parte de esta concepción por las siguientes razones principales: asociar la investigación y el desarrollo profesional implica la creación de espacios de encuentro y mediación entre investigadores y actores del campo, en la forma, la mayoría de las veces, de encuentros colectivos articulados con la recolección de datos en una situación. Las huellas (orales, escritas, no verbales) producidas durante estas reuniones representan datos de investigación por derecho propio. Los objetivos de estos espacios de encuentro son, en particular, co-definir con los actores del campo "qué es problemático" en sus prácticas pedagógicas, en este caso evaluativas, y abordar la situación problemática a través de prácticas de investigación con un objetivo transformador (Mottier López, 2015a). Uno de los desafíos es crear condiciones propicias para el empoderamiento de los docentes sobre sus propias prácticas y contextos, con respecto a un proyecto común, negociado colectivamente y objetivado por enfoques de investigación rigurosos. En una lógica de experiencia distribuida y relaciones recíprocas (St-Arnaud, 2003), el conocimiento de los actores en el campo es plenamente reconocido sobre sus contextos y realidades profesionales; El investigador aporta conocimientos científicos y herramientas metodológicas útiles al proyecto colectivo. Ningún socio reemplaza al otro, pero, en términos de proceso, todos son co-investigadores (en el sentido de estar "investigando sobre") en relación con el objeto de interés, compartiendo preguntas comunes, pero manteniendo sus propios objetivos profesionales.
24. Más allá de estos principios epistémicos, las revisiones de la literatura disponible sobre investigación participativa muestran formas muy variadas de participación, roles, relaciones entre actores en el campo e investigadores, marcos de referencia invocados, lenguajes y significados negociados (e.g., Bourassa et al., 2007; Vinatier, Filliettaz y Kahn, 2012). Si seguimos a Callon y Latour (1991), son precisamente estos elementos, en términos del proceso de mediación, los que estarían en el centro de la emergencia de la transformación de las prácticas, más que las propiedades mismas del cambio objetivo. A continuación, interrogamos algunos de estos elementos en los tres experimentos de investigación participativa que se objetivan a continuación.

3.2 Tres ejemplos de investigación: ¿qué tipo de relación de colaboración debe establecerse en torno a la práctica de evaluación en cuestión?

25. Los tres estudios se centran en las prácticas de evaluación del aprendizaje de los alumnos del ciclo medio de la escuela primaria de Ginebra (alumnos de 8 a 12 años). Los tres forman parte de un enfoque integral e interpretativo de la investigación. Asumen conjuntamente un objetivo de desarrollo profesional para los docentes involucrados. La escuela ha reconocido la participación de este último como una educación continua por derecho propio. En la Tabla 1 se presenta la oferta formativa anunciada por los investigadores, seguida de las áreas comunes de preocupación tal como fueron negociadas (en el sentido interaccionista del término) entre los participantes. En esta tabla también se presentan los rasgos característicos de cada investigación, lo que nos permite proceder directamente a una discusión comparativa sobre los siguientes puntos: (1) los objetos de estudio, discutidos en relación con el contexto socio-histórico presentado al inicio del artículo; y (2) la forma de participación de los docentes en los procesos de investigación, en términos de roles y responsabilidades, y las principales áreas en las que parecía posible actuar con fines transformadores. Cabe señalar que se trata de una investigación que hemos realizado o dirigido. El análisis comparativo se basa en nuestro conocimiento de esta investigación, pero también en un conjunto de escritos que la han objetivado (presentación de proyectos y descripciones a socios) y publicaciones científicas que citaremos a lo largo del artículo.

3.2.1 Temas de estudio: perspectiva sobre el contexto sociohistórico de las escuelas primarias ginebrinas

26. Con respecto a la primera investigación, el tema que fue propuesto por la investigadora a la escuela y a los profesores en la primavera de 2007 fue "las prácticas de regulación y diferenciación en el aula". La investigadora optó por no mencionar la evaluación formativa directamente a los interlocutores sociales, ya que el contexto no se prestaba a ello en opinión de los consultados. Apenas un año después de la reintroducción de los grados en las escuelas primarias de Ginebra, cualquier evaluación cualitativa parecía, por una parte, sospechosa, en particular debido a las confusiones descritas en la primera parte del artículo. Por otro lado, un grupo de docentes manifestó estar desmotivado para llevar adelante un proyecto que, según ellos, había fracasado. Proponer el tema de la investigación bajo el término "regulación" permitió dar un lugar a la evaluación formativa, pero sin tener que nombrarla demasiado explícitamente.
27. La intención fue realizar una investigación longitudinal sobre los procesos de (auto)regulación y las prácticas de diferenciación pedagógica que requieren la recolección de información a través de enfoques formales y/o informales de evaluación formativa. A partir del tema general anunciado por la investigadora, el grupo de investigación decidió enfocarse más específicamente en las intervenciones del profesor dirigidas a regular a los estudiantes en tareas matemáticas complejas. El análisis del contenido de los intercambios durante los encuentros colectivos muestra que el término "evaluación formativa" apareció inmediatamente en el discurso, asociado a los términos "regulación", "autoevaluación", "metacognición", "diferenciación", en particular. Los docentes –la mayoría de los cuales, hay que decirlo, no estaban a favor de la devolución de las calificaciones, algunos de los cuales habían estado muy involucrados en la reforma escolar– no trataron de estudiar explícitamente las tensiones entre sus intervenciones dirigidas a la regulación formativa del aprendizaje de los alumnos y la limitación de tener que otorgar calificaciones de certificado. Era como si no hubiera o ya no hubiera espacio para la problematización de esta cuestión en el contexto social de la época. La investigación se ha centrado en la naturaleza de las intervenciones formativas de los docentes, especialmente en situaciones en las que los docentes sentían que tenían dificultades para apoyar la autorregulación de los estudiantes.
28. Cuadro 1: Rasgos característicos de los tres estudios sobre las prácticas de evaluación en el ciclo inicial de la escuela primaria de Ginebra (alumnos de 8 a 12 años)

	Búsqueda 1 (R1)	Búsqueda 2 (R2)	Búsqueda 3 (R3)
Objeto	Oferta: Regulación y diferenciación en el aula Objeto negociado: Regulación interactivo entre el profesor y su estudiantes en tareas complejas para con fines de evaluación formativa	Oferta: Evaluación formativa y trabajo de grupos Objeto negociado: Principios organizativos (heurística) es probable que aumente de una "evaluación colaborativa" entre alumnos y con el profesor	Oferta: Evaluación de certificados en la escuela Ginebra primaria en tareas complejo Objeto negociado: Puntos de referencia comunes para desarrollar las pruebas y evaluar el producciones estudiantiles
Socios	1 investigador 9 profesores	2 investigadores 6 profesores	5 investigadores 29 profesores, en 2 cohortes
Duración	3 años escolares (2007-2010) 6 reuniones / año (total, 126 horas de reuniones colectivas)	1 curso académico (2013-2014) 4 reuniones (total, 20 horas)	5 semestres, 2012-2014 3 reuniones para cada cohorte (total, 17 horas para cada cohorte)
Además de la datos "reuniones colectivo"	Datos recopilados por cada profesor en su salón de clases + escritos reflexivos individuales	Datos recopilados por uno de los investigadores en cada clase + entrevistas semi-dirigidas con maestro(s)	Datos recopilados por los investigadores con cada maestro + entrevistas semi-dirigidas
Negociación final significativa colectivo	De experiencias en el aula + datos de observación : - Coanálisis y cointerpretaciones de datos recopilados sobre prácticas o uso de herramientas de investigación cruzado con conocimiento profesional profesores	De experiencias en el aula + datos de observación : - Intercambios en condiciones, herramientas, situaciones favorables para una evaluación colaboración entre estudiantes y con el profesor - En las actividades escolares realizadas en grupos reducidos de estudiantes	De experiencias en el aula + datos de observación : - Comparación de prácticas evaluativas de profesores (construcción de pruebas + evaluación de las respuestas de los alumnos) - Creación de consenso y reconocimiento de discrepancias
Aproximaciones a investigación:	Investigación colaborativa	Investigación-acción colaborativa	Investigación colaborativa de componentes deliberativo
Referencias	Mottier López (2012)	Morales Villabona (2013)	Mottier López, Tessaro, Dechamboux & Morales Villabona (2012)

29. Este tema no ha sido lo suficientemente exitoso como para que se abra una sesión de capacitación (se requiere al menos 10 docentes interesados de forma voluntaria). Esto puede interpretarse como una persistente falta de interés en la evaluación formativa. De una manera menos radical, podemos pensar que este tema no parece lo suficientemente atractivo en comparación con las otras ofertas, o que la dimensión de "investigación" puede haber sido un obstáculo.
30. Por lo tanto, se contactó personalmente con los profesores. Dos profesores de la primera investigación respondieron positivamente y "reclutaron" a tres de sus colegas de la misma escuela, con el apoyo de su director. Una sexta persona, de otra escuela, pidió participar en respuesta a la oferta de educación continua. El sistema de investigación consistió en apoyar a los docentes para explorar, con ellos, la idea de una "evaluación colaborativa" entre los estudiantes y con el profesor, como una extensión de propuestas en la literatura en lengua inglesa (e.g., Hargreaves, 2007) pero poco documentadas en contextos reales de aula. Alternando con la experimentación en el aula, el tiempo colectivo⁹ de esta investigación tuvo como objetivo construir con los docentes un marco heurístico de actuación (no prescriptivo) para pensar las prácticas evaluativas y las posibles transformaciones. El análisis de contenido de los encuentros colectivos de Mottier López y Morales Villabona (presentado) muestra que el colectivo de investigación ha desarrollado principios heurísticos esencialmente en términos de roles compartidos en la relación evaluativa entre estudiantes y con el profesor, así como a nivel didáctico en la estructuración de la actividad (producciones escritas en pequeños grupos) y criterios de evaluación. En comparación con la primera investigación, cabe destacar que, en este caso, la evaluación formativa es formal, instrumentada por diversas herramientas diseñadas por los docentes. En la primera investigación, la evaluación formativa fue principalmente procesual. Aquí, la evaluación es nombrada, explícita y observada en rastros de apreciación basada en criterios producidos por los estudiantes, que se han autoevaluado en un trabajo grupal, y luego reutilizados por el profesor con toda la clase. Las cuestiones de la evaluación de la certificación, si bien no fueron excluidas de las preocupaciones del colectivo de investigación, no representaron un objeto explícito de problematización para los docentes. En su representación, la evaluación formativa, más aún si se trata de interacciones entre estudiantes, permanece principalmente ligada a los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Parece estar en parte desvinculado de los procedimientos de certificación, que requieren principalmente métodos de trabajo individuales por parte de los alumnos.
31. La tercera investigación¹⁰, cuyo enfoque se describe en Mottier López, Tessaro, Dechamboux y Morales Villabona (2012), cambia deliberadamente su perspectiva. Dado que la evaluación basada en certificados está claramente en la vanguardia de la escena político-pedagógica, aunque poco pensada en comparación con las prácticas de evaluación formativa, la opción es que se convierta en el objeto principal de estudio. Esta investigación requirió de discusiones previas con varios directivos de la institución escolar y los directores de las escuelas para obtener las autorizaciones de uso y lograr reunir a una treintena de docentes. La institución quería que el estudio se centrara en las asignaturas escolares de francés y matemáticas (inicialmente, el proyecto consistía en contrastar las observaciones entre una disciplina que tiene peso en las decisiones pronósticas al final de la escuela primaria y una asignatura "menor"). También se nos pidió que tuviéramos en cuenta, en nuestras conversaciones con los profesores, un nuevo plan de estudios que se está aplicando actualmente (el plan de estudios francófono – PER), un tema delicado de una política intercantonal para armonizar la escolarización obligatoria en Suiza. A nivel simbólico, estas pocas negociaciones muestran hasta qué punto la evaluación basada en certificados está bajo el control de la institución educativa que define las reglas del juego. No se requirió tal transacción para las otras dos investigaciones de evaluación formativa, que tienen un marco de prescripción institucional más flexible.
32. Una vez alcanzado el acuerdo, los investigadores anunciaron a los profesores que la investigación tenía como objetivo comprender mejor sus prácticas de evaluación basada en certificados en su contexto de práctica diaria. El sistema propuesto alternaba fases de observación de las prácticas sobre el terreno y reuniones colectivas para experimentar con

las llamadas prácticas de moderación social. Considerada como una práctica completa de desarrollo profesional en algunos contextos de habla inglesa, la moderación social tiene como objetivo co-construir puntos de referencia y consensos compartidos para fundamentar la validez de los juicios evaluativos situados de los docentes (Adie, Klenowski y Wyatt-Smith, 2012). En la investigación de Mottier López et al., los intercambios de moderación social se centraron en dos aspectos en particular: (1) la construcción del instrumento de evaluación, (2) la evaluación del trabajo del estudiante en tareas dadas. Desde el punto de vista científico, uno de los objetivos fue comprender mejor las limitaciones que pesan sobre las prácticas situadas y observar la forma en que los docentes "juegan" con los procesos formativos dentro de la propia evaluación de la certificación, particularmente en términos de ajustes como se observa en Mottier López et al. (2012).

3.2.2 Implicación de los profesores en el proceso de investigación y en los objetivos de cambio perseguidos

33. En un enfoque de investigación colaborativa, se apoya a los docentes para que desarrollen una postura de estar en la investigación sobre sus prácticas y, más ampliamente, de una comunidad de práctica (en el sentido de Wenger, 1998) a la que pertenecen. Un punto decisivo, según Bergold y Thomas (2012), sería su implicación en la toma de decisiones y la responsabilidad compartida del proyecto común. Es por ello que, para cada uno de los tres estudios que nos interesan, cuestionamos el compromiso de los docentes en dos niveles: (1) sobre las prácticas de aula estudiadas, (2) y el diseño del sistema de investigación y su implementación. En cuanto al desarrollo profesional, se discuten las dimensiones sobre las que parecía posible actuar a través del encargo solicitado.
34. El cuadro 2 resume la tendencia de los tres estudios en cuanto a la responsabilidad de los profesores en la toma de decisiones. En cuanto a las prácticas estudiadas en sus aulas, su responsabilidad fue máxima en los tres estudios. En ningún momento el investigador sustituyó su experiencia. Siempre fueron los profesores los que decidieron con qué esquemas experimentar, basándose en sus prácticas existentes (R1 y R3) o en conjunción con enfoques innovadores (R2). En los dos primeros estudios, las consultas tuvieron lugar en el seno del grupo de investigación, y luego cada profesor fue libre de tomar sus propias decisiones. En el segundo estudio, los profesores también optaron por consultarse fuera de las reuniones del grupo. En cuanto al tercer estudio, las prácticas estudiadas se observaron dos veces antes de la moderación social y dos veces después. En cada ocasión, fueron los profesores (o a veces parejas de profesores del mismo centro) quienes decidieron qué querían que vieran los investigadores. A continuación, comentamos estos distintos casos desde el punto de vista de la implicación de los profesores en los procesos de investigación.

35. Tabla 2: Responsabilidad de los docentes en la toma de decisiones

A nivel de las prácticas estudiadas en clase		A nivel del sistema de investigación
R1	Máximo Colectivo de Investigación - Individualmente	Máximo En todas las etapas de la investigación
R2	Máximo Colectivo de investigación: equipo autónomo de profesores implicados en la investigación, de forma individual	Parcial Orientación del problema, elección del sistema de recogida de datos, co-análisis y co- interpretación
R3	Máximo Individualmente (raras parejas de profesores) – Colectivo de investigación-individualmente (dúos)	Mínimo Elección concertada de determinados elementos del sistema de recogida de datos, validez de la significación

- 36 En la primera investigación, los docentes fueron corresponsables de todas las opciones metodológicas. Contribuyeron a todas las fases de investigación: definición del problema y preguntas de investigación, diseño del dispositivo, recogida de datos, análisis y comunicaciones en congresos y en su entorno profesional, siendo coautores de un artículo (Mottier Lopez et al., 2010). En cuanto a las actividades didácticas estudiadas en clase, fueron elegidas por el grupo de investigación en base a las experiencias y conocimientos de los profesores, así como a partir de análisis a priori. El grupo decidió que cada maestro era responsable de recopilar en su propia clase extractos de interacciones que consideraban representativas de la "regulación interactiva" entre ellos y uno o más de sus estudiantes. A continuación, cada profesor tuvo que transcribir los fragmentos que había retenido y escribir una reflexión crítica antes de llevar este material a la reunión, en particular para explicar sus elecciones y contextualizar los datos aportados a la reunión. La premisa era que las elecciones realizadas representaban una fuente significativa de información sobre lo que significa una evaluación formativa interactiva para la profesión, destinada a apoyar la autorregulación de un estudiante en una tarea compleja. Como resultado, el investigador nunca fue a las aulas.
- 37 En términos de desarrollo profesional, las dimensiones sobre las que parecía posible actuar mediante esta investigación se referían esencialmente a la naturaleza de la orientación interactiva destinada a regular al profesor. En otras palabras, el tema concernía directamente a los profesores en cuanto a sus posibilidades y competencias para intervenir con sus alumnos en situaciones de clase. Las interpretaciones colectivas, basadas en unidades de análisis definidas por la literatura científica¹¹ y cruzadas con los conocimientos profesionales de los profesores, tuvieron en cuenta una serie de condicionantes, como los problemas didácticos y de aprendizaje de los alumnos a corto y largo plazo, la ideología de los métodos pedagógicos utilizados y, de forma más general, las tendencias actuales que tienden a favorecer el desarrollo de las competencias de los alumnos en situaciones complejas. La investigación duró tres años y se estructuró en torno a dos ciclos de recogida de datos, análisis e interpretación colectiva, con vistas a una posible transformación de un ciclo al siguiente.
- 38 Pasemos a la investigación doctoral de Morales Villabona, que involucró a los docentes en las elecciones realizadas durante el proceso de investigación, pero de una manera menos sostenida que en el caso anterior. Se pidió a los maestros que definieran cómo podría ser la "evaluación colaborativa" en sus aulas. Hicieron una contribución importante a la elección de las dimensiones a problematizar que tenían sentido para ellos. Esencialmente, cuestionaron los aprendizajes susceptibles de ser evaluados por esta forma de evaluación (habilidades sociales de colaboración, habilidades disciplinares), la co-construcción con los estudiantes de los criterios de evaluación, la explotación de las evaluaciones grupales con fines de regulación y corregulación (Mottier López y Morales Villabona, presentados).
- 39 Los docentes también se encargaron de esbozar lo que podían experimentar en sus aulas a partir del marco común desarrollado conjuntamente. Pero a diferencia de la primera investigación, los profesores no tuvieron que recopilar datos empíricos, ni tuvieron que darles forma. Era el investigador quien visitaba cada aula, gestionaba las observaciones y realizaba las entrevistas post-observatorio. Su función era formalizar los datos observacionales con el fin de proponer un material para ser interpretado colectivamente en las reuniones. Para ello, elaboró un archivo compuesto por varios documentos: descripción de cada actividad de aula (en particular, disciplina escolar, objetivos disciplinares y/o transversales buscados, organización social de la tarea, de la evaluación en pequeños grupos de estudiantes, temporalidades, preguntas pendientes), extractos transcritos de interacciones entre estudiantes, herramientas de evaluación desarrolladas. A partir de este dossier, los profesores se comprometieron a realizar análisis reflexivos y críticos con los investigadores. En comparación con la primera investigación, que se basaba, entre otras cosas, en herramientas de análisis y codificación de la literatura científica, en este caso, los análisis esencialmente dialógicos se basaron únicamente en conceptos propios del campo de la evaluación y del conocimiento profesional de los docentes. No condujeron a una codificación del material, por ejemplo.

- 40 Las dimensiones sobre las que se apuntó una transformación no se relacionaban con las intervenciones directas de los docentes con sus estudiantes (R1), sino con la idea de poder involucrar a los estudiantes de una manera diferente en un "enfoque social" de la autoevaluación (Van Gennip, Segers y Tillema, 2009). Obviamente, el docente es activo en esta intención, entre otras cosas diseñando situaciones didácticas y herramientas de autoevaluación, negociando con los estudiantes los significados asociados con el enfoque evaluativo y su uso. El reto para el grupo de investigación fue pensar en el desarrollo profesional de los docentes a la luz de las observaciones e informaciones producidas por los estudiantes en una situación de aula. A lo largo de un semestre, se llevaron a cabo idas y venidas entre las reuniones de grupo y los experimentos en el aula para refinar las preguntas y considerar ajustes sucesivos en las prácticas del aula. En este sentido, este sistema es similar a la investigación-acción o a la investigación-desarrollo, aunque asume una dimensión colaborativa con un objetivo de desarrollo profesional (Bourassa et al., 2007).
- 41 Por último, en la investigación 3, todo el sistema metodológico fue gestionado por los investigadores¹². Sólo unos pocos elementos estaban bajo la responsabilidad de los profesores, entre ellos la elección de los contenidos de las asignaturas evaluadas en francés y matemáticas, que debían ser comunes a todas las clases a efectos de comparabilidad, y el calendario de las observaciones sobre el terreno. Los profesores no tuvieron que recoger datos empíricos ni diseñar sistemas de clase basados en un conjunto de preguntas elaboradas colectivamente. En este caso, el compromiso de los profesores fue de otro orden, asociado a las prácticas de moderación social que experimentaron a lo largo de tres reuniones (véase el cuadro 1). A partir de los datos de observación previos a estas moderaciones sociales, reunidos por los investigadores, se pidió a los profesores que compararan sus prácticas de evaluación con respecto a pruebas y producciones concretas de los alumnos. A continuación, se encargaron de consensuar las dimensiones de la evaluación de certificados (a modo de recordatorio, en torno a la construcción de la prueba y la evaluación de la producción del alumno) distinguiendo tres niveles, adaptados de Morrissette (2011):
1. Dimensiones consideradas compartidas y comunes entre ellos;
 2. Dimensiones que se consideran legítimamente diferentes.
Estas diferencias son admitidas y aceptables según ellos;
 3. Dimensiones sobre las que existe desacuerdo social.
Las diferencias en las prácticas son impugnadas por el grupo.
- 42 Al mismo tiempo que valora los procesos colectivos de construcción de significados, esta tercera investigación tiene la particularidad de valorar la confrontación de puntos de vista y la construcción de comprensiones vistas como reconocidas y compartidas sobre los acuerdos y desacuerdos sociales. Los puntos de vista deben ser argumentados y comprendidos por el colectivo de investigación. Burchardt (2014) se refiere a esto como investigación deliberada. Este autor también insiste en las aportaciones de expertos externos para descentrar los debates y ofrecer otros marcos para los procesos deliberativos. El tercer proyecto de investigación jugó con esta descentralización, organizando una alternancia entre momentos de confrontación en pequeños grupos de docentes fuera de la presencia de los investigadores, y luego colectivamente con ellos (para más detalles, ver la descripción en Mottier López et al., 2012). Entre cada día de moderación social (espaciado con dos semanas de diferencia), los investigadores analizaron el consenso que surgió colectivamente de los rastros escritos producidos durante las sesiones. Luego, al comienzo de cada nueva reunión, los presentaban al grupo. La responsabilidad de los profesores era entonces confirmar, ajustar y, si era necesario, refutar las propuestas de los investigadores en una lógica de validez de significación¹³ (Pourtois y Desmet, 1997). En otras palabras, el compromiso de los docentes fue contribuir activamente a la emergencia de los elementos de una cultura compartida de evaluación, así como de las singularidades, más o menos legítimas, susceptibles de conducir a variaciones en los juicios evaluativos entre docentes. En términos de investigación, este compromiso también consistió en ser corresponsable de la validación de los elementos identificados.

- 43 Las dimensiones sobre las que pretendía actuar esta investigación se referían esencialmente a los valores, los conocimientos profesionales y los marcos de referencia utilizados de forma más o menos explícita por los profesores en sus prácticas de evaluación. Apuntaba más a una reflexión colectiva y crítica sobre el razonamiento evaluativo y sus consecuencias que a una acción directa sobre las propias prácticas de evaluación. Así, estos espacios sacaron a la luz varias tensiones experimentadas por los profesores entre sus intervenciones formativas con fines de apoyo al aprendizaje y las exigencias de la evaluación de los certificados, dando lugar a dilemas o rupturas situacionales entre las diferentes funciones de la evaluación. Las observaciones sociales posteriores a la evaluación, que se están analizando actualmente, mostrarán hasta qué punto se han producido transformaciones.

4. Conclusiones

- 44 La perspectiva de los tres estudios que hemos presentado ilustra, en parte, la posible pluralidad de formas en que los actores del campo se involucran en la investigación participativa. A modo de recordatorio, asumen plenamente el propósito de contribuir al cambio social a través de la colaboración con los actores involucrados, tratando de comprender con ellos sus prácticas situadas (Bergold y Thomas, 2012). Entre las diferentes formas de investigación participativa, se han privilegiado los mecanismos que reivindican el doble propósito de apoyar los procesos de desarrollo profesional y al mismo tiempo contribuir a la producción de conocimiento científico sobre las prácticas estudiadas (Desgagné et al., 1997, 2001). Esta llamada investigación colaborativa puede ser de diversa índole, algunas asumiendo también un objetivo de investigación-acción, como es el caso de la investigación de Morales Villabona, otras apoyándose en un componente deliberativo en el sentido de Burchardt (2014) como en la investigación de Mottier López et al. (2012).
- 45 Para investigadores y docentes, el objetivo común de los tres estudios fue tratar de comprender mejor las prácticas de evaluación del aprendizaje en el aula, en relación con cuestiones pedagógico-didácticas y sociales más amplias, y luego que los docentes pudieran actuar sobre sus prácticas con plena responsabilidad. La hipótesis es que es probable que las creencias y valores de los participantes se vean transformados por su participación en los procesos de investigación. Pero se trata entonces de una participación pensada y organizada, sobre todo en lo que se refiere a las responsabilidades y a la toma de decisiones en relación con las prácticas en el aula y el sistema de investigación y su aplicación, como hemos tratado de mostrar.
- 46 A menudo se considera que las funciones formativas y certificadoras de la evaluación son irreductiblemente opuestas, especialmente cuando se trata de cuestiones de selección (por ejemplo, Perrenoud, 1998). Nuestra propuesta, desarrollada en Mottier López (2015c), es más bien conceptualizarlos, a pesar de sus oposiciones, como constitutivos de un mismo sistema. Seguimos a Morin (1977) cuando dice que no se trata de oponerse, sino de distinguir y vincular tendencias duales. Esto requiere, por un lado, la integración de las características asociadas a cada elemento y, por otro, la aparición de características propias de la articulación e interacción entre los elementos. Obviamente, la investigación que hemos presentado es modesta en comparación con este tema. De manera más general, se han realizado pocos estudios francófonos sobre las relaciones, las tensiones, las rupturas y la búsqueda de alineación entre las diferentes funciones de la evaluación, que sin embargo deben coexistir dentro de la misma clase y el mismo sistema escolar. La investigación que hemos presentado se inscribe en este objetivo, intentando ir más allá de un enfoque estrictamente instrumental a menudo asociado a la evaluación escolar, con el fin de aprehender los procesos, tensiones, significados, múltiples cuestiones tal como son percibidas por los docentes, en relación con el contexto socio-histórico de las prácticas y al mismo tiempo los contextos singulares que se negocian cotidianamente en el aula. Las cuestiones que plantea este objetivo son agudas y merecen una mayor investigación.

BIBLIOGRAPHIA

Abernot, Y. (2013). Evolution d'homo evaluatus. In J.-F. Marcel & H. Savy, (Ed.), *Évaluons, évoluons. L'enseignement agricole en action* (pp. 185-196). Dijon, France: Educagri éditions.

Adie, L., Klenowski, V. & Wyatt-Smith, C. (2012). Towards an understanding of teacher judgement in the context of social moderation. *Educational Review*, 64(2), 223–240.

Allal, L. (2006). La fonction de régulation de l'évaluation: constructions théoriques et limites empiriques. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Ed.), *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 223-230). Paris: L'Harmattan.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French (pp. 241-264). In *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD Publication.

Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, P. (Ed.) (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (Ed.). (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.

Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Éditions Universitaires.

Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion [110 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201304>

Blanchet, A. (2010). La réforme à l'épreuve de l'évaluation dans le canton de Vaud. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Ed.), *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* (pp. 79-112). Berne: Peter Lang.

Bloom, B. S., Hasting, J. T. & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.

Bourassa, M., Bélair, L.M. & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 23(2), 1-11.

Burchardt, T. (2014). Deliberative research as a tool to make value judgements. *Qualitative Research*, 14 (3), 353-370.

Callon, M. & Latour, B. (Ed.) (1991). *La science telle qu'elle se fait*. Paris: La Découverte.

Cardinet, J. (1983) *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-63.

Felouzis, G. & Hanhart, S. (2011). *Gouverner l'éducation par les nombre? Usages, débats et controverses*. Bruxelles: De Boeck (collection Raisons éducatives).

Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 14(2), 185-199.

Gilliéron Giroud, P. & Ntamakiliro, L. (Ed.) (2010). *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* Berne: Peter Lang.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Morales Villabona, F. (2013). *Modélisation d'une évaluation collaborative des apprentissages des élèves: alternance entre un dispositif de formation et des pratiques en classe à l'école primaire*. Canevas de thèse en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.

Morin, E. (1977). *La méthode* (Tome I: La nature de la nature). Paris: Le seuil.

Morrisette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30(1), 38-59.

Mottier Lopez, L. (2012). Interprétation d'une recherche collaborative dans les termes de la «valuation» de Dewey. *Travail et apprentissage*, 9, 183-199.

Mottier Lopez, L. (2014). L'évaluation pédagogique va-t-elle enfin marcher sur ses deux pieds? Les enseignements de l'histoire récente de l'école primaire genevoise. In D. Laveault (Ed.), «Les politiques d'évaluation en éducation. Et après?» *Éducation et francophonie*, XLII (3), 85-101. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF42-3-NoSpecial-085-MOTTIER_LOPEZ.pdf

Mottier Lopez, L. (2015, janvier). *Cadres psychologiques et didactiques: entre rapprochements et oppositions pour contribuer à la modélisation de l'évaluation formative des*

apprentissages des élèves. Communication au 26^{ème} colloque international de l'ADME- Europe, Université de Liège, Belgique.

Mottier Lopez, L. (2015a). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefour de l'éducation*, 39, 119-135.

Mottier Lopez, L. (2015b). Évaluation-régulation interactive: étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique «Enclos de la chèvre». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120.

Mottier Lopez, L. (2015c). *Évaluer et apprendre en classe. Enjeux des évaluations formative et certificative*. Bruxelles: De Boeck (Le Point sur... Pédagogie).

Mottier Lopez, L. & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 3, 5-34.

Mottier Lopez, L., Borloz, S., Grimm, K., Gros, B., Herbert, C., Methenitis, J., Payot, C., Pot, M., Schneuwly, J.-L. & Zbinden, S. (2010). Les interactions de la régulation entre l'enseignant et ses élèves. Expérience d'une recherche collaborative. In L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin & O. Albanese (Ed.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 33-50). Québec: Presses de l'Université du Québec, collection éducation-intervention.

Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L. & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale: un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions vives*, 6(18). <http://questionsvives.revues.org/1235>

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck.

Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires? *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28.

Salamin, J.-P. (Ed.). (1986). *École primaire suisse: une école pour apprendre: 22 thèses pour le développement de l'école primaire: projet SIPRI*. Berne: CDIP.

St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle: efficacité et coopération*. Montréal: Les presses de l'université de Montréal.

Van Gennip, N.A., Segers, M.S. & Tillema, H.H. (2009). Peer assessment for learning from a social perspective: The influence of interpersonal variables and structural features. *Educational Research Review*, 4, 41-54.

Vinatier, I., Fillietaz, L. & Kahn, S (Ed.). (2012). Enjeux, formes et rôles des processus collaboratifs entre chercheurs et professionnels de la formation: pour quelle efficacité. *Travail et apprentissage*, 9.

Weiss, J. (1996). *Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin: une évaluation pour apprendre et pour choisir: voies et moyens: rapport no 2*. Neuchâtel: IRDP.

Weiss, J., Wirthner, M., Bain, D., Greub, J. & Perrenoud, B. (1998). *Pour une évaluation plus formative: actes du Colloque « Évaluation 97 »*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Wenger, E. (1998). *Community of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press. Wirthner, M. (2010). Un bilan des réformes de l'évaluation du travail des élèves en Suisse romande. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro, L. (Ed.), *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible?* (pp. 13-34). Berne: Peter Lang.

NOTAS

1. Basado en la propuesta de Scriven para la evaluación de programas y sistemas de formación.
2. Nótese la elección por parte del autor del término "evaluación certificativa" en lugar de "evaluación sumativa". Por nuestra parte, también preferimos el término "evaluación certificativa", excepto cuando citamos a un autor que no lo utiliza (por ejemplo, Salamin, en este artículo).
3. Una reunión informal en 1977 en la Universidad de Mons, luego tres reuniones en 1978 en la Universidad de Ginebra.
4. En aquella época, la evaluación se teorizaba principalmente mediante estudios psicométricos y docimológicos.
5. En Allal y Mottier López (2005), mostramos los principales puntos de extensión del modelo de evaluación formativa en obras francófonas.
6. Citamos los niveles escolares tal y como se conocían en la época. Esta denominación ha cambiado desde entonces como consecuencia de una política de armonización de las estructuras entre cantones. Véase: <http://www.edk.ch/dyn/11737.php>
7. Además de las revistas y libros especializados en evaluación, el análisis se amplió a revistas como La lettre de l'AIRDF, Recherches en didactique du français, Revue Pratiques, Revue Repères y Recherche en didactique des mathématiques. Agradecemos a Sophie Serry su ayuda en esta investigación bibliográfica.
8. Término utilizado en el área de Ginebra para designar el documento oficial que agrupa todas las ofertas de formación continua de cada año.
9. Las sesiones de grupo fueron dirigidas por Morales Villabona y nosotros como directores de tesis.
10. Esta investigación cuenta con el apoyo de la Fundación Nacional Suiza para la Ciencia (solicitud n°100013_143453/1), a la que queremos dar las gracias.
11. Remitimos al lector a Mottier López (2015b), quien presenta en detalle las herramientas de análisis y su uso.
12. Estos investigadores son los miembros del grupo de investigación EReD (evaluación, regulación y diferenciación del aprendizaje en los sistemas educativos) que dirigimos, a saber, Lionel Dechamboux, Fernando Morales Villabona, Sophie Serry y Walther Tessaro.
13. Esta validación consiste en someter las interpretaciones de los investigadores al debate de las partes interesadas, lo que se considera una excelente manera de comprobar su verosimilitud y aumentar su credibilidad.

ÍNDICE

Palabras clave: evaluación formativa, reforma escolar, investigación colaborativa, compromiso de los profesores en el proceso de investigación

Palabras clave: evaluación formativa, reforma escolar, investigación colaborativa, compromiso de los profesores en el proceso de investigación

AUTOR

LUCIE MOTTIER LOPEZ

Profesor asociado y jefe del grupo de investigación EReD (Evaluación, Regulación y Diferenciación del Aprendizaje en los Sistemas Educativos). del aprendizaje en los sistemas educativos). Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra