

LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN CONTEXTO: PUNTOS DE VISTA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES¹

Younes Nathalie²
Gaime Elvire³

La literatura está repleta de modelos teóricos y normativos de evaluación formativa en relación con los cuales las prácticas de los docentes suelen ser consideradas desde el punto de vista del déficit y descalificadas (Morrisette, 2010). Los estudios realizados a menudo están desconectados de la complejidad de la evaluación formativa, multidimensional y situada. Desde una perspectiva comprensiva y contextualizada, en este artículo damos cuenta de una investigación realizada en un colegio entre docentes y estudiantes de una clase de 3º de ESO (estudiantes de 14 y 15 años) sobre el significado, la construcción y la aplicación de la evaluación, tratando de identificar su dimensión formativa y sus determinantes.

La evaluación formativa es ampliamente reconocida como favorable para el desarrollo del aprendizaje. Sin embargo, este enfoque sigue siendo poco utilizado en la enseñanza secundaria, donde la evaluación suele ser sinónimo de control y clasificación de los estudiantes, sin contribuir a su progreso, sino minando sin duda su motivación.

DE LA CONSTATAción AL ESTUDIO DE LAS MEDIACIONES Y LOS MEDIOS

Al unir la evaluación y el aprendizaje mediante el concepto de «evaluación como aprendizaje», Earl (2003) renueva el paradigma de la evaluación formativa: “La evaluación como apoyo al aprendizaje forma parte de las prácticas cotidianas de los estudiantes y los docentes que, individualmente y en interacción, buscan, reflexionan y reaccionan ante la información procedente de intercambios, demostraciones y observaciones con el fin de

¹ Younes Nathalie, Gaime Elvire. L'évaluation formative en contexte – Points de vue d'enseignants et d'élèves. In: Diversité, n°169, 2012. La pression évaluatrice. Quelle place pour les plus faibles? pp. 161-166; doi : <https://doi.org/10.3406/diver.2012.3609>; https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2012_num_169_1_3609;

² Profesora y psicóloga social, doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Blaise-Pascal (Francia)

³ Doctora en Antropología, Universidad Blaise-Pascal (Francia)

favorecer el aprendizaje en curso.” (Allal y Laveault, 2009). En este sentido, la evaluación y el aprendizaje ya no están separados, al igual que los docentes y los estudiantes se asocian como socios. La evaluación formativa requiere elaborar de manera crítica, informada, comprensiva y pragmática un “proyecto de trayectoria” estratégico individualizado de formación.

Pero a pesar de la larga historia de la pedagogía del concepto de evaluación formativa, esta cultura sigue estando poco desarrollada y se ha constatado que, de hecho, también en Francia se utiliza poco, especialmente en la enseñanza secundaria. Los profesores, los estudiantes y las familias parecen conformarse o resignarse a una evaluación que se reduce al control de los conocimientos y a la clasificación de los estudiantes.

Para comprender el impacto impulsor o inhibidor de la evaluación, es necesario analizar las mediaciones que intervienen en los ámbitos social, cognitivo, afectivo e instrumental. Estas mediaciones están “íntimamente entrelazadas en situaciones reales (...) y vinculadas a las prácticas sociales en las que y a través de las cuales se constituyen y cobran sentido” (Mottier-Lopez, 2006, p. 83). Está en juego el sentido que se da a la evaluación y a los conocimientos que se deben adquirir, así como un cierto intercambio sobre esta cuestión entre estudiantes, profesores y familias. En este proceso, las interacciones entre las prácticas docentes, las competencias psicosociales y las condiciones del entorno son determinantes, especialmente en lo que se refiere al compromiso y reconocimiento mutuos.

El mayor éxito escolar de los niños procedentes de entornos socialmente favorecidos está estadísticamente demostrado. Además, el perfil motivacional del estudiante, es decir, su sensación de eficacia personal, sus objetivos de aprendizaje y el valor que se concede a las materias, es también fundamental para su implicación y su éxito. De ahí, que al recurrir únicamente a explicaciones sociales o personales que otras causas externas explican de manera lógica el fracaso o el éxito sin considerar lo que ocurre en la escuela, cuestión que a menudo se da, en las interpretaciones cotidianas, pero también en las científicas. Sin

embargo, las encuestas y las investigaciones ponen de manifiesto, cómo la organización de los sistemas educativos y las prácticas docentes participan en esta selección determinada socialmente.

Considerando, por lo tanto, que la evaluación, más allá de su dimensión técnica, debe entenderse en su contexto, hemos puesto en marcha una observación de estas prácticas y sus representaciones. Buscamos comprender cómo se lleva a cabo la evaluación en cada situación y cómo intervienen las mediaciones determinantes del entorno, el significado y los dispositivos.

UNA CLASE DE 3º: UN ENTORNO POCO PROPICIO PARA EL EJERCICIO FORMATIVO

La encuesta se llevó a cabo durante el año escolar 2009-2010, en colaboración con el director y tres profesores voluntarios que impartían clases, especialmente implicados en la evaluación de las competencias de redacción (dos profesores de francés, entre ellos el tutor de esta clase, y un profesor de historia y geografía). Aunque no se encuentra en una ZEP (zona de educación prioritaria), este colegio está clasificado del cuarto grupo de una escala que va del 1 al 5, la que se basa, en particular, en las categorías socioprofesionales de las familias de los estudiantes.

El contexto parece caracterizarse por grandes dificultades en el ejercicio de la profesión. Aunque están comprometidos con el éxito de todos los estudiantes, los docentes han expresado un sentimiento de cansancio, frustración e incluso sufrimiento, provocado por las condiciones duras de trabajo y, en algunos casos, por la incapacidad de hacer progresar a un gran número de sus estudiantes que muestran dificultades. En algunos casos, parece que los profesores han identificado los problemas a los que se enfrentan los estudiantes y las medidas que deben adoptarse para remediarlos, pero estas medidas requerirían un acompañamiento personalizado que no tienen tiempo de llevar a cabo.

Por su parte, los estudiantes evalúan negativamente el clima social de la clase en lo que respecta al orden, la organización y también el esfuerzo escolar. Así, tres cuartas partes de los estudiantes consideran que no es muy importante alcanzar un determinado nivel en clase, que muchos compañeros no suelen tomar apuntes y que dedican más tiempo a hablar de actividades extraescolares que de actividades escolares. Las relaciones con los profesores parecen ambivalentes. Si bien, la mayoría de los estudiantes consideran que los profesores se ponen a su alcance y les prestan atención. Contrariamente también, casi todos los estudiantes afirman que los profesores no confían en ellos y no les piden su opinión para impartir una enseñanza más interesante. Así, los estudiantes de esta clase son relativamente críticos con la institución escolar y su organización, así como con sus propias actitudes, sin embargo, sensibles al compromiso de los profesores tienen para su progreso escolar.

SENTIDOS QUE SE LE DAN A LA EVALUACIÓN

Para los tres profesores de la clase estudiada, la evaluación permite, en primer lugar, situar a los estudiantes unos respecto a otros e indicarles su nivel, o incluso su valor, en una disciplina. Expresan su conciencia del carácter afectivo de la evaluación, positiva en caso de evaluación positiva y negativa en caso contrario, con la sensación de que una evaluación negativa es determinante, que es difícil salir de ella y que puede provocar un rechazo de la materia y de la escuela en general. Esta situación les genera sentimientos de injusticia e impotencia.

También existe una conciencia de la sobre determinación social de las competencias en materia de redacción y de éxito escolar en general. De esta forma los profesores expresan: “Se ve claramente que los estudiantes que dominan a la perfección las estructuras lingüísticas son estudiantes que están inmersos en la lengua. No es algo que les haya enseñado la escuela”, “Tengo la sensación de estar haciendo una selección social”.

Esta percepción se formaliza desde un punto de vista político por uno de los profesores, especialista en la materia⁴ y, además, muy comprometido políticamente expresa:

“La certificación es como un sello simbólico que se coloca sobre los individuos y que les asigna su lugar en la sociedad, cuando en realidad su rendimiento escolar y ese lugar están determinados socialmente. Los padres tienen una idea vaga de estos mecanismos, ninguno de los estudiantes y muy pocos profesores tienen esta visión, porque también viven en la ideología del mérito. De tal manera que para ellos la evaluación sanciona el trabajo o las capacidades y se convierte así en algo moral, cuando en realidad su función es social”.

La evaluación también mide la desviación con respecto a la norma escolar del entorno al que pertenecen los estudiantes. Los profesores entrevistados son sensibles a las condiciones sociales, incluso a las condiciones de vida y al estado psicológico de los estudiantes, y destacan que tienen en cuenta estas variables en su evaluación propia. Pero la evaluación es también, según los profesores, una apreciación del esfuerzo, del compromiso escolar y de la motivación de los estudiantes, que se traduce en una dinámica progresiva o no. Por último, reconocen que la relación afectiva con el educando también influye y, que no todos los estudiantes se beneficiarán de una evaluación tan sensible a sus esfuerzos.

Para todos los estudiantes de la muestra, tanto para los más competentes como para los menos competentes, la evaluación tiene como objetivo indicar su nivel. La nota es para ellos el indicador principal y prestan poca atención a los comentarios de los profesores sobre sus exámenes, comentarios que los estudiantes con dificultades a veces no han leído o que son incapaces de recordar, como pudimos constatar en las entrevistas realizadas inmediatamente después de la devolución de los exámenes.

⁴ Ha impartido un curso académico sobre evaluación y es uno de los presentadores de *N'Autre école*, una revista pedagógica comprometida. Nota del traductor, se puede ampliar información sobre la revista en [https://fr.wikipedia.org/wiki/N%27Autre_%C3%A9cole#Notes]

Existe consenso en que la nota refleja un compromiso entre el nivel de competencias y el grado de trabajo e inversión, y no sus capacidades. Sin embargo, las entrevistas con los educandos con fracaso escolar revelan una imagen de sí mismos degradada en términos de capacidades escolares. En las entrevistas se observan indicadores no verbales del carácter afectivo de las malas notas (por ejemplo, vemos a un estudiante literalmente doblegado por el peso de sus notas, a otra que manifiesta su rechazo negándose ostensiblemente a interesarse por su examen, que tira al suelo...).

La competencia académica influye en la lucidez relativa a la evaluación:

- En cuanto al carácter relativo de la nota: cuantas más dificultades tienen los estudiantes, más consideran que la calificación es justa, inmutable, indiscutible, que refleja su nivel real y su trabajo, y que se la merecen. No son conscientes del carácter socialmente determinado de la evaluación de las competencias, de su variabilidad según las situaciones, los estudiantes y los profesores.

Por el contrario, los estudiantes más competentes son conscientes del carácter construido de la nota y de sus determinantes: nivel de la clase, del colegio, exigencias de los profesores, trayectoria del estudiante, valoración del estudiante por parte del profesor...

- En cuanto al sentido que se le da al aprendizaje previsto: los estudiantes con un nivel de competencia más bien bajo le dan poco sentido a la competencia redactora, cuya utilidad no ven. Les cuesta mucho nombrar situaciones en las que se requiere saber redactar (excepto para escribir cartas de motivación), a diferencia de los estudiantes más competentes y de aquellos cuyos padres siguen su escolaridad y ven también un interés más amplio: “En cualquier trabajo, hay que saber escribir”.
- En cuanto a las expectativas de los profesores y sus criterios de evaluación: los estudiantes menos competentes no tienen una idea clara de lo que se espera de ellos, ni de los criterios de evaluación. Incluso tienen una representación truncada de los criterios de evaluación de

los profesores, que solo mencionan criterios formales (ortografía, cuidado del trabajo, conjugación). Por el contrario, el estudiante (Y) con dificultades, pero que está progresando y haciendo un esfuerzo real, ha enunciado con bastante precisión y acierto las expectativas de los profesores en relación con la redacción, al igual que los estudiantes competentes, que las expresan con mucha precisión.

Por el contrario, ninguno de los estudiantes encuestados menciona los factores determinantes de su éxito o fracaso escolar, que todos atribuyen únicamente a su trabajo personal y a su capacidad para concentrarse.⁵

LA PARTE DEL ACOMPAÑAMIENTO FORMATIVO

Los dos profesores no especialistas en evaluación se sienten incómodos al responder a la pregunta sobre la definición de evaluación formativa: “Sé muy poco sobre la evaluación formativa. Cuando estudiaba en el IUFM (Centro de Formación del Profesorado en Francia) no elegí ese módulo y durante mis inspecciones apenas se habló de la evaluación”. Sin embargo, tienen algunas ideas al respecto: “Para mí, una evaluación formativa es una evaluación que tiene en cuenta el trabajo y los pasos que logran dar. Es cierto que es injusto que no se tenga en cuenta el progreso”. Uno de ellos realizó unas prácticas sobre el tema y recuerda un discurso que iba en contra de la evaluación “impresionista” y abogaba por una evaluación ajustada a las necesidades diferenciadas de estudiantes: “Se nos pedía que tuviéramos criterios muy precisos, tareas muy codificadas, con baremos⁶. Eso requiere muchísimo tiempo. Era muy tecnicista, rígido, fragmentado... Me irrita ese discurso tecnicista y el resurgimiento del discurso gerencial en términos de objetivos y competencias que alcanzar”. El tercer profesor especialista en la materia prefiere hablar de evaluación estimulante: “La evaluación formativa da esperanza, se corresponde con una filosofía

⁵ Nota del traductor: este tema puede profundizarse en el libro de Philippe Perrenoud 1996 *La construcción del éxito o del fracaso escolar* Madrid, Fontamara

⁶ Sistema de normas o escala de valores para medir o evaluar algo.

educativa, con unos valores. El objetivo de la evaluación estimulante es mostrar que la institución no busca aplastar al alumno”.

Los tres profesores tienen prácticas relacionadas con la evaluación formativa para animar y/o hacer progresar a los estudiantes: la confianza en sí mismos, la autoestima, el sentido de las competencias que deben adquirir, la ayuda individual, la posibilidad de volver a hacer su trabajo, la valorización de los trabajos realizados, que corresponden con sus valores y objetivos pedagógicos. “La mayoría de los estudiantes han perdido la confianza en sus capacidades académicas. Se trata de demostrarles que son capaces de hacer algo, aunque no sea lo que se espera en tercero...”

Los tres profesores también tienen en común que califican conscientemente por encima de la media a los estudiantes y los animan, ya sea verbalmente o en los comentarios escritos en los exámenes o en los boletines: “A veces pongo un 11⁷ en lugar de un 7⁸ para desbloquearlos, para devolverles la confianza. No se imaginan lo mucho que esto puede desbloquear las cosas. A veces lo hago cuando veo potencial en el estudiante y a menudo funciona. “Intento explicarles la diferencia entre notas y valor, que nada es inmutable y hacerles sentir que los aprecio, aunque sus notas sean bajas. Estos profesores son conscientes tanto de este “deslizamiento” relacionado con el bajo nivel general del colegio, que valora a los estudiantes de nivel medio que parecen buenos y a los que se tiende a recompensar, como del peligro de esta sobrevaloración artificial que engaña a los estudiantes y a sus padres... Por lo tanto, intentan, cada uno a su manera, que los estudiantes distingan, tanto para ellos mismos como para los profesores, entre las evaluaciones destinadas a fomentar y valorar el progreso, y las notas que tienen la función de objetivar el nivel del estudiante en relación con el nivel requerido.

⁷ El sistema de calificaciones en las escuelas secundarias francesas tiene una escala del 0 al 20.

⁸ Esta calificación aunque es baja se considera como la calificación mínima para aprobar un curso.

Entre las prácticas destinadas a desarrollar las competencias: la posibilidad de volver a realizar todo o parte del trabajo solicitado para la evaluación con la garantía de una nota mejorada, adaptar las instrucciones a las capacidades de los estudiantes, apoyarlos en la realización de la tarea de evaluación, ya sea ayudándoles o permitiéndoles trabajar en equipo. Por último, un profesor compartió una experiencia que consistía en escribir en un procesador de textos la copia de un educando corrigiendo la forma para, por un lado, poder “detectar los puntos valiosos que se pierden en un texto escrito de forma insuficiente” y, al mismo tiempo adjuntar otro, para “mostrar al estudiante una imagen positiva de su trabajo y sus capacidades”.

Esta descripción de las prácticas docentes muestra la complejidad de la elaboración de la evaluación, que a veces asocian las diferentes dimensiones y otras veces las disocian, por ejemplo, entre una calificación que será más bien objetiva, es decir, relativa al nivel del estudiante, mientras que el comentario aludirá a los progresos, pretenderá ser alentador... Resulta interesante observar el tono de los comentarios, que interpreta su trabajo relacionándolo con la calificación (ejemplo típico: “insuficiente” para una calificación baja), informando sobre las deficiencias o, por el contrario, sobre los puntos positivos, o motivador, como “has progresado mucho en ortografía, ¡sigue así!”. Sin embargo, para los estudiantes, el peso de las calificaciones a menudo relativiza los comentarios, cuando los profesores a veces desearían lo contrario...

Aunque algunos estudiantes se quejan de la presión que ejercen sus padres, reconocen la importancia de un apoyo para su trabajo en casa. Otros estudiantes mencionan su dificultad para ponerse a trabajar por la noche cuando llegan a casa y están solos.

A diferencia de la actitud general descrita anteriormente, los estudiantes motivados para progresar son sensibles a los comentarios expresados. La entrevista en profundidad con (Y). (una alumna con dificultades pero que se ha puesto a trabajar) muestra así la importancia que ella concede a los comentarios sobre su trabajo. Y.: “Es motivador, te dan ganas de hacer

más”. Pero hay comentarios que desaniman: “No trabajas lo suficiente, no participa”. “Esta vez me dijo que había cosas buenas, pero que la redacción era insuficiente; normalmente solo pone que es insuficiente. Pero ahora sé que la próxima vez tengo que prestar atención a la redacción”.

¿ES POSIBLE EVALUACIÓN FORMATIVA?

Los elementos aportados por esta investigación exploratoria en un contexto particular, el de una escuela secundaria “difícil”, así como la validez y la variabilidad de estos primeros resultados, deben ser ampliados por lo que acontece en otros contextos escolares antes de pretender cualquier generalización. El desconocimiento teórico de la evaluación formativa, su aplicación práctica entrelazada con una evaluación más sumativa, el “bricolaje”⁹ realizado individualmente por los profesores, la falta de intercambio entre compañeros sobre el tema de la evaluación y la falta de formación son identificables en otros lugares o están relacionados más específicamente con un contexto escolar, a nivel de secundaria, con el perfil de profesores o de su disciplina.

Una de las aportaciones de esta investigación nos parece relativa al análisis de la multidimensionalidad y la multifuncionalidad de la evaluación, que refleja tanto el nivel del estudiante en relación con su clase y su colegio, como el nivel requerido, por ejemplo, para el diploma de secundaria, pero también de su compromiso escolar, su dinámica de aprendizaje, su relación con el profesor, etc.

La actividad de evaluación resulta, por lo tanto, sujeta a arbitrajes y acuerdos complejos. Tal complejidad explica la variabilidad de su construcción y su implementación por parte de los docentes, su soledad y su desconcierto al respecto. La separación entre evaluaciones “sumativas” y formativas resulta, en la práctica, menos efectiva de lo que parecía al inicio

⁹ El término se utiliza en el contexto francófono para referirse a trabajos manuales, en el sentido del texto se refiere como los docentes van improvisando y adaptando estrategias de evaluación usando lo que está a su mano.

de la investigación, ya que estas dos modalidades están finalmente entrelazadas. Este solapamiento genera tensiones tanto a nivel intraindividual como interindividual entre los profesores, cuya intención formativa se ve frenada por la constatación de la desesperante regularidad del fracaso de los estudiantes de los que no consiguen hacer progresar (y ello a pesar de que las dificultades se hayan identificado a veces desde 6º curso), así como por una cultura del mérito que justifica la evaluación clasificatoria, sin tener en cuenta los estragos que produce en la identidad y sus efectos nocivos en el aprendizaje escolar.

Las entrevistas con los docentes revelaron claramente su soledad profesional frente a la problemática de la evaluación: esta cuestión no parece haber sido realmente elaborada, reflexionada, cuestionada ni debatida ni durante su formación inicial o continua, ni en los intercambios informales con sus colegas, ni en las relaciones con los asesores pedagógicos o supervisores.

El paso de la evaluación a su potencial formativo resulta, por lo tanto, especialmente delicado, ya que choca con las condiciones culturales y de formación profesional. De hecho, una ideología dominante competitiva que valora el rendimiento individual y no cuestiona el carácter de reproducción social de la escuela parece impedir una verdadera estrategia formativa de evaluación de las competencias que permita mejorarlas y atenuar las desigualdades sociales y escolares.

De hecho, no existe ningún dispositivo establecido en este sentido, y la falta de formación de los profesores en este ámbito es evidente. También parece necesario profundizar en el punto de vista del estudiante, con el fin de precisar también los factores determinantes de las relaciones con la evaluación: el origen social y la actitud hacia la autoridad escolar del estudiante, la edad y el nivel de estudios, el clima escolar y la pedagogía de los profesores... Porque, si bien en los estudiantes que progresan el «bricolaje» docente parece generar efectos motores en el desarrollo de las competencias, son muchos los que, al quedarse al

margen de esta dinámica, abandonan los estudios y se encuentran, en cierto modo, abandonados a su suerte.

REFERENCIAS

- ALLAL L. et LAVEAULT D. (2009). «Évaluation-soutien d'apprentissage. Prise de position formulée par la Troisième Conférence internationale sur l'Évaluation-soutien d'apprentissage» *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-107.
- ATTALI A. et BRESSOUX P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés. Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.*
- BENNACER H. (2005). «Le climat social de la classe: élaboration d'une échelle adaptée aux collégiens français et prédiction de la performance scolaire» *Revue de Psychoéducation*, 34 (2), 233-263.
- BOUFFARD T., BRODEUR M. et VEZEAU C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire. Rapport de recherche FQRSC (103 pages).*
- BROOKHART S.M. et DEVOGE J.-G. (1999). « Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement » *Applied Measurement in Education*, 12(4), 409-425.
- CHOUINARD R., BOWEN F., CARTIER N., DESBIENS N., LAURIER M. et PLANTE I. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).*
- IGAENR et IGEN (2005). *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école?* Paris: ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- HANCOCK D.R. (2001). «Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation » *Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290.

- MCMILLAN J.H. et WORKMAN D.J. (1998). Classroom assessment and grading practices: A review of the literature. EDRS Microfiche, ED453263. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium.
- MORRISSETTE J. (2010). «Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages» *Mesure et évaluation en éducation*, 33, 3, 1-27.
- MOTTIER LOPEZ L. (2006). « L'évaluation située des apprentissages : le rôle fondamental de la médiation sociale.» In G. Figari et L. Mottier Lopez (éd.), *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie* (p.82-89). Paris: L'Harmattan.
- PARKES J. (2000). «The interaction of assessment format and examinees' perceptions of control» *Educational Research*, 42(2), 175-182.