

APORTES PARA EL DIÁLOGO Y LA ACCIÓN

ENERO 2022 N° 25

Concepciones y prácticas evaluativas de docentes rurales multigrado en contextos de prepandemia y pandemia

Fernando Llanos Masciotti
Jessica Tapia Soriano

En el año 2019 se llevó a cabo un estudio para comprender las dinámicas pedagógicas y de género que tienen lugar en las escuelas rurales multigrado de primaria de las tres regiones del Perú: costa, sierra y selva.¹ Una de las dimensiones que se analizó fueron las prácticas de evaluación formativa de los docentes, un tema cuyos hallazgos más relevantes se publicaron en diversos documentos del Proyecto CREER (Llanos y Tapia 2020, 2021a, 2021b).

En el 2020, y con el fin de profundizar en estas prácticas en un contexto de pandemia y de educación a distancia, se realizó un estudio cualitativo en el que participaron diez docentes rurales multigrado en Piura, Cajamarca y Loreto. Este artículo presenta los hallazgos más relevantes de esta investigación y los contrasta con los del estudio cualitativo del 2019, realizado antes de la pandemia.

Palabras claves

educación rural, evaluación, prácticas pedagógicas.

La serie "Aportes para el Diálogo y la Acción" busca aportar al diálogo y a la reflexión sobre temas relevantes para la educación rural, así como apoyar la toma de decisiones.

¹ En total, en las tres regiones se observaron 32 sesiones de clases de 21 docentes en 16 instituciones educativas, y se conversó con niñas, niños, madres y padres de las comunidades rurales donde se encuentran las escuelas.

De acuerdo al Currículo Nacional de Educación Básica Regular (CNEB), desde un enfoque formativo “se evalúan las competencias, es decir, los niveles cada vez más complejos de uso pertinente y combinado de las capacidades. Esta evaluación toma como referente los estándares de aprendizaje, que describen el desarrollo de una competencia y definen qué se espera que logren todos los estudiantes al finalizar un ciclo en la Educación Básica”. Asimismo, se señala que la evaluación es un proceso permanente que busca “identificar los avances, dificultades y logros de los estudiantes con el fin de brindarles el apoyo pedagógico que necesiten para mejorar”. En ese sentido, “la evaluación cumple un papel no solo para certificar qué sabe un estudiante, sino también para impulsar la mejora de los resultados educativos y de la práctica docente” (Minedu 2016: 101-102).

Por otro lado, y de acuerdo a la “Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la Educación Básica” (RVM 094-2020-Minedu), las maestras y maestros pueden plantearse tres preguntas de manera secuencial para ofrecer una evaluación formativa (Minedu 2020b: 11):

1. ¿Qué se espera que logre el estudiante?
2. ¿Qué sabe hacer o qué ha aprendido el estudiante?
3. ¿Qué debe hacer para seguir aprendiendo?

La primera pregunta alude a los criterios de evaluación. Estos son los aspectos relevantes que dan cuenta del nivel de desarrollo de la competencia que se espera que logre la alumna o el alumno en determinados momentos del proceso de aprendizaje.

La RVM 094-2020-Minedu define los criterios de evaluación como “el referente específico para el juicio de valor sobre el nivel de desarrollo de las competencias, describen las características o cualidades de aquello que se quiere valorar y que deben demostrar los estudiantes en sus actuaciones ante una situación en un contexto determinado” (Minedu 2020b: 20).

Según esta resolución viceministerial, los criterios de evaluación son elaborados por los docentes “a partir de los estándares y sus desempeños que deben incluir a todas las capacidades de la competencia y se deben ajustar a la situación o problema a enfrentar”² (Minedu 2020b: 13). De acuerdo con el CNEB, estos le sirven al docente de guía para la construcción de instrumentos, así como para el análisis de evidencia y para la retroalimentación que se realiza durante el proceso de aprendizaje.

Asimismo, según estas normativas, los criterios deben ser compartidos desde el inicio del proceso de enseñanza con los estudiantes en un lenguaje sencillo y accesible para su fácil comprensión y apropiación. De esta manera se favorece la autonomía de las alumnas y alumnos, al utilizar los criterios para emitir juicio sobre su propio aprendi-

² Según el CNEB, los “estándares” son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad y definen el nivel que se espera puedan alcanzar todos los alumnos y alumnas al finalizar los ciclos de la Educación Básica. Asimismo, los “desempeños” se definen como descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje); no tienen carácter exhaustivo, más bien ilustran algunas actuaciones que los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia o cuando ya lo han logrado.



zaje y el de otros por medio de procesos de coevaluación y autoevaluación (Minedu 2016, 2020b)

Una vez que se tiene claro qué es lo que se espera del estudiante, los docentes deben proponer situaciones significativas que sean retadoras y que serán resueltas por las alumnas y alumnos para estar al tanto de qué saben hacer y qué han aprendido. A esto se refiere el segundo elemento clave: ¿qué sabe hacer o qué ha aprendido el estudiante?

Para que las situaciones sean significativas, se requiere que despierten el interés de los estudiantes, que tomen en cuenta sus saberes previos como un punto de partida para construir nuevos aprendizajes, y que sean desafiantes, pero que puedan resolverlas. De esta manera, las alumnas y alumnos tendrán la oportunidad de desplegar una serie de capacidades al intentar solucionar estas situaciones y actividades de aprendizaje. Las producciones y/o actuaciones derivadas de estas situaciones significativas y desafiantes serán evidencias de lo que puede hacer el estudiante y mostrarán hasta qué punto se acerca o se aleja al nivel esperado

de la competencia a la luz de los criterios de evaluación (Minedu 2016, 2020b).

El tercer elemento clave reflejado en la pregunta sobre qué debe hacer el estudiante para seguir aprendiendo se relaciona con la retroalimentación. Esta consiste en “devolver al estudiante información que describa sus logros o progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia. Esta información le permite compararlo que debió hacer y lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo. Además, debe basarse en criterios claros y compartidos, ofrecer modelos de trabajo o procedimientos para que el estudiante revise o corrija” (Minedu 2016: 104).

Retroalimentar implica ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas y dificultades, y ofrecerles comentarios y sugerencias que los lleven a reflexionar sobre su desempeño y a descubrir estrategias que le permitan mejorar sus aprendizajes. Estas orientaciones deben brindarse en el momento oportuno, en un clima de confianza y respeto recíproco entre el docente y los estudiantes, y ser suficientemente claras, específicas y reflexivas (Minedu 2016)

En este artículo se presentan los principales hallazgos —tanto del contexto de educación remota como de antes— acerca de las ideas que tienen los docentes rurales multigrado sobre la evaluación de aprendizajes y cómo conciben y ponen en práctica estos tres elementos clave de la evaluación formativa: criterios, situaciones/evidencias y retroalimentación. El objetivo es contrastar estas concepciones con los requerimientos señalados en las normativas nacionales.

1. ¿Cómo conciben la evaluación los docentes rurales?

Antes de la pandemia, predominaba en el discurso y práctica de los docentes rurales multigrado un enfoque sumativo de la evaluación.³ Las maestras y maestros entrevistados manifestaban realizar dos tipos de evaluaciones: una tenía como finalidad asignar una nota al final de un periodo de aprendizaje (mensual, bimestral, trimestral, anual); la otra, que llaman evaluación “per-

manente”, “diaria”, “constante” e incluso “formativa”, se aplicaba al término de cada actividad y/o sesión diaria. Con respecto al primer tipo de evaluación, su propósito era abiertamente certificador: se la realizaba al final de un periodo y se la usaba para informar a las familias y al estudiante sobre qué tanto había aprendido este último. Generalmente se cumplía a través de pruebas escritas y se apelaba a los temas enseñados (Llanos y Tapia 2020, 2021a).

En cuanto a la segunda clase de evaluación, la permanente, era considerada por los docentes como más pedagógica o formativa, aunque tendía claramente a un enfoque correctivo o “semisumativo”, pues si bien no se asignaba una calificación, se la reducía principalmente a una valoración dicotómica correcto/incorrecto en las tareas, con el fin de identificar si el estudiante había entendido o no los contenidos enseñados (Llanos y Tapia 2020, 2021a).

Por otro lado, era también frecuente evaluar el grado de participación de los estudiantes entendido como el esfuerzo, el hacer lo que indicaba el docente. Por ejemplo, al preguntársele a un maestro: “Del material concreto, ¿cómo se da cuenta que están aprendiendo?”, este respondió: “Los que participan [...] en el grupo quien hace más, quien menos y quien no hace nada (Llanos y Tapia 2021a).

Esta participación era entendida como la evidencia de que las alumnas y alumnos estaban aprendiendo, que colaboraban en

³ El enfoque sumativo se centra en informar sobre el logro del estudiante (con frecuencia, en forma de calificaciones) con respecto a un objetivo de aprendizaje (propósito) al final de un determinado periodo de aprendizaje (momento).

los trabajos grupales, respondían preguntas, no se quedaban callados; era una forma de verificar el cumplimiento de las tareas y acciones señaladas por el docente. Incluso algunas maestras y maestros incluían el comportamiento en la evaluación de los aprendizajes (Llanos y Tapia 2020, 2021a).

En ese sentido, esta segunda clase de evaluación era concebida como una evaluación verificadora de las respuestas correctas/incorrectas y del grado de participación de los estudiantes. En cierto modo, era una evaluación semisumativa en tanto compartía dos características con la evaluación certificadora: el propósito de informar si el estudiante había logrado su objetivo de aprendizaje y el que se realizara al final de un periodo corto, que, en este caso, era al término de cada actividad o sesión. La única diferencia residía en que no era una evaluación calificada.

En el contexto de pandemia, se percibió esta misma tendencia diagnóstica y supervisora en el discurso de las maestras y maestros: la evaluación tiende a limitarse a identificar los avances y dificultades de los estudiantes. Aunque hay docentes que consideran los aciertos y debilidades como un punto de partida para la mejora de los aprendizajes, varios opinan que la evaluación permanente es muy difícil en época de crisis sanitaria, pues siempre han dependido de la observación directa e inmediata de la participación de los estudiantes en sus tareas.

Por ejemplo, una profesora señaló que, a

diferencia de las clases remotas, en las presenciales se puede “estar con los alumnos, estoy viendo que desarrollen, estar ahí facilitando, viendo cómo es que se esmeran en trabajar...”. Ello da nuevamente cuenta de cómo en una mirada formativa se filtra una evaluación supervisora y vigilante que se enfoca sobre todo en el grado de responsabilidad, compromiso y corrección con que los estudiantes resuelven sus tareas. Así es como se ha concebido la evaluación desde antes de la pandemia y esto es algo que no ha cambiado después.

2. Criterios de evaluación: ¿qué es lo que esperan los docentes rurales de los estudiantes al momento de evaluarlos?

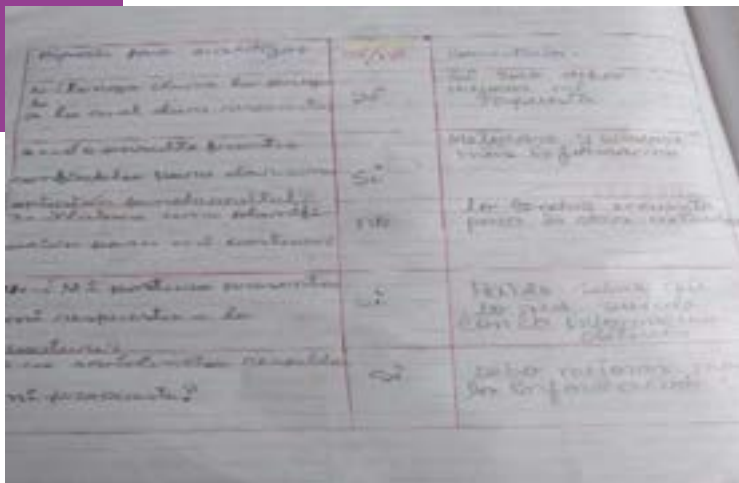
Antes de la pandemia, los docentes evaluaban a las alumnas y alumnos sobre la base de los desempeños de los programas curriculares de primaria. Según decían, esto les ayudaba a diferenciar el grado de exigencia para los estudiantes de distintos grados. Sin embargo, en la práctica, se terminaba evaluando los desempeños curriculares sueltos, aislados, que solo correspondían a alguna capacidad y no a todas. La planificación de la sesión de aprendizaje se basaba en algunos de estos desempeños desarticulados.

Ya en plena crisis sanitaria, en abril del 2020, se aprobó la RVM-094-Minedu y se instaló

en el escenario educativo los criterios de evaluación. No obstante, tanto en el discurso como en la práctica, los docentes rurales siguen sin elaborar *criterios de evaluación* sobre la base de los estándares y desempeños desde el enfoque por competencias. Solo dos maestras rurales se explayaron sobre los criterios de evaluación, asociándolos al desarrollo de competencias y/o a una evaluación formativa. Ambas señalaron que los criterios eran compartidos con los estudiantes, que los extraían de los estándares para adaptarlos y hacerlos comprensibles, que los usaban para hacer una retroalimentación

concreta y efectiva. Esto era alentador. Sin embargo, sus prácticas desvirtuaban el discurso, pues se observó que los criterios de evaluación se centraban, principalmente, en verificar el cumplimiento de la tarea como un fin en sí mismo, y no en evaluar la competencia.

A modo de ejemplo, aquí tenemos una serie de criterios en forma de preguntas dispuestas en una ficha de autoevaluación, propuestos por una docente a cargo de estudiantes de 1º y 2º grado de primaria en contexto de pandemia (Grade 2021):



¿Tengo claras las preguntas a la cual [sic] daré respuesta?

¿Consulté fuentes confiables para dar una opinión fundamental?

¿Elaboré una planificación para mi postura?

¿Mi postura presenta mi respuesta a la postura?

¿Alguna evidencia respalda mi postura?

Este otro ejemplo pertenece a una maestra rural a cargo de estudiantes de 4º, 5º y 6º grado de primaria (Grade 2021):

CRITERIOS	SI	NO
utilizas la información de libros Páginas de Internet o de Familiares	✓	
Identificas los alimentos de mi localidad	✓	

En ambos casos, los criterios de evaluación se han reducido a aspectos relacionados con supervisar el cumplimiento de la tarea, es decir, se sigue vigilando si se hizo o no lo señalado. De esta manera, durante la pandemia, la lógica supervisora se ha seguido manteniendo en la evaluación. A falta de una observación directa, los criterios de evaluación de las listas de cotejo se han convertido en los ojos vigilantes y diagnósticos desde un enfoque de evaluación semisumativa encubierto por un ropaje formativo.

3. Actividades y evidencias de aprendizaje: ¿qué proponen los docentes rurales multigrado para saber qué es lo que han aprendido los estudiantes al momento de evaluarlos?

Antes de la pandemia, las actividades de enseñanza y de evaluación consistían en

extraer y reproducir información a través de preguntas y tareas con respuestas únicas y predeterminadas, orientadas a repetir los contenidos enseñados, de baja demanda cognitiva y sin ajustarse al grado o ciclo de los estudiantes (Llanos y Tapia 2020, 2021a).

Estas prácticas han seguido manteniéndose durante la crisis sanitaria, con la diferencia de que las actividades se adaptan de la estrategia Aprendo en Casa y, en algunos casos, de los cuadernos de trabajo. La lógica es la misma: identificar información y reproducirla en un formato de listados y viñetas (recetas, afiches, recomendaciones, cuestionarios de preguntas y respuestas con un espacio de una o dos líneas para responder, organizadores gráficos, etc.), y/o en ejercicios de apareamiento, de completamiento o para marcar alternativas. Este tipo de actividades no permite que las alumnas y alumnos pongan en juego habilidades de alta demanda cognitiva, como el análisis, la interpretación, el contraste, la fundamentación, la toma de decisiones, la reflexión crítica y la creación, entre otras, tal cual lo dispone el enfoque por competencias del CNEB. Son actividades que se centran en los contenidos y de baja demanda cognitiva, lo que genera evidencias de aprendizaje poco confiables para dar cuenta del nivel de desarrollo de la competencia. Aquí tenemos algunas actividades propuestas por dos docentes:



(Aula de 4º, 5º y 6º)



(Aula de 1º y 2º)

En el primer caso, si bien se trata de una actividad que parte de una situación real y cercana al estudiante, no parece ser desafiante, ni llevar a aprendizajes profundos. Obedece a un formato preestablecido de listado y los contenidos lo extraen los estudiantes de sus saberes cotidianos o de consultas con familiares. Las alumnas y alumnos no parecen aprender ni construir ningún contenido nuevo a partir de esos saberes cotidianos; simplemente transmiten algo que ya conocen porque forma parte de su cotidianidad. Asimismo, la tarea propuesta solo desencadena respuestas en forma de enunciados cortos, sin que sea necesario articularlos por el tipo de texto (instructivo) y por la estructura básica de la tarea ya predeterminada. Definitivamente, se trata de tareas por debajo del nivel esperado, pues no alientan la puesta en juego de capacidades de una o más competencias.

En el segundo caso ocurre algo similar: son preguntas que originan respuestas en forma de un listado de frases cortas, que reproducen contenidos sobre lo que se ha dicho o escrito en alguna fuente de información.

Por otro lado, la imposibilidad de vigilar y la inestabilidad de la comunicación en un contexto a distancia han hecho imposible aplicar pruebas escritas en un tiempo determinado, que eran las pruebas a las que los docentes estaban habituados para calificar el logro de los aprendizajes. Esto era una buena oportunidad para dejar de lado la evaluación certificadora y enfocarse en la formativa.

Así, una docente rural de una escuela multigrado de Piura a cargo de estudiantes de 5º y 6º grado de primaria manifestó lo siguiente:

[...] estábamos acostumbrados a una evaluación de pruebas escritas, ¿sí?, y entonces estábamos acostumbrados a eso. La evaluación acá pues ha sido constante, porque a través de la evidencia yo he estado evaluando, ¿sí? Años anteriores tal vez esperaba “ah, ya terminó la unidad, a evaluar”, o “tal día evaluación de comunicación, de matemática”, entonces cosa que para mí hay que darle cerrada porque tú evalúas constantemente y con las evidencias evalúas mejor todavía, ¿no? (Grade 2021)

Esto representa un avance. Por lo mismo que en la educación remota es imposible vigilar pruebas escritas en un tiempo determinado y corto, en el contexto de educación a distancia, el recojo de información y evidencias puede ser más constante, diverso, y se lo puede desarrollar en un tiempo más prolongado, lo que permitiría profundizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque de desarrollo de competencias.

Sin embargo, en este recojo ha prevalecido la misma lógica verificadora y correctiva de las clases presenciales. Los docentes parecen seguir más preocupados por cómo recoger la mayor cantidad de evidencias, que en analizarlas para identificar las fortalezas y dificultades a la luz de los criterios de evaluación con el fin de mejorar los aprendizajes más relevantes.

En este contexto, se ha reforzado la lógica acumulativa a través del portafolio, un instrumento que ha cobrado protagonismo a partir de las normativas que dictó el Ministerio de Educación en el año 2020. El portafolio es considerado por los docentes como un receptáculo en el que se “guardan” y “archivan” los “trabajos” y “evidencias” de los estudiantes, que serán objeto de una revisión solo posterior y a largo plazo. Así, un maestro rural de Cajamarca explicó que las evidencias almacenadas en el portafolio serán revisadas “cuando las necesitemos”, mientras que otro de Piura afirmó que podrán “servir para otra ocasión”, que son “un insumo bibliográfico para después”, “que les va a quedar como un anecdotario de lo que fue el 2020”. Por su parte, una maestra rural de Cajamarca señaló que el portafolio “les

va a servir para el próximo año”, “como un repaso para que lo tengan allí” (Grade 2021). Todo ello alineado a la normativa dictada en el contexto de emergencia sanitaria (RVM 093-Minedu):

En el portafolio los estudiantes deben registrar actividades, guardar productos o trabajos, colocar ideas y todo aquello que les parezca importante para el aprendizaje. Ello será evidencia de los aprendizajes que luego se analizará con ellos en la etapa presencial y se retroalimentará. (Minedu 2020a: 12)

[...] el portafolio como fuente de información de los avances y dificultades de los estudiantes. (Minedu 2020a: 14)

Promover el uso continuo del portafolio durante todo el año, para que el estudiante guarde sus producciones, ya sean de la modalidad presencial o a distancia. (Minedu 2020a: 19)

Así, el portafolio ha perdido su propósito formativo. Este no es el de la mera acumulación de actividades resueltas para una revisión posterior, sino hacer que el estu-

dante tome conciencia de cómo avanza progresivamente al recolectar evidencias de sus trabajos en un periodo de tiempo determinado (Ravela, Picaroni y Loureiro 2017). Ello sería el punto de partida para el sustento de la retroalimentación del docente en el mismo proceso de aprendizaje y no solo al final y, mucho menos, a largo plazo, como una mera certificación o supervisión de la tarea cumplida a lo largo del año. De esta manera, se ha perdido el sentido de un portafolio basado en un enfoque formativo de evaluación.

4. La retroalimentación: ¿cómo se ayuda a los estudiantes para que sigan avanzando y mejoren sus aprendizajes?

Desde antes de la pandemia, la retroalimentación era concebida por la mayoría de los docentes como un evocar lo enseñado, como un repetir la clase, el ejercicio, la tarea. Incluso un maestro aseguró que mientras más repiten, más aprenden los niños y niñas, y “no porque en realidad dominen sino por costumbre”. La retroalimentación que predominaba era la oral, inmediata, correctiva (respuesta correcta/incorrecta), sin atender los procesos de cómo el estudiante llegaba a la solución o a la respuesta a una situación. Asimismo, se detenían sobre todo en evocar los contenidos enseñados y en aspectos puramente formales (ortografía, caligrafía,

orden). Igualmente, las retroalimentaciones que pretendían ser dialógicas, más bien eran monologales, con respuestas predeterminadas y monosilábicas, solamente correctivas y de baja demanda cognitiva (Llanos y Tapia 2020, 2021b). Sin embargo, según las entrevistas, también había algunos pocos docentes que recurrían a la interacción con los estudiantes para que a partir de ciertas pistas o de hipótesis de los estudiantes sobre cómo resolver un problema, se abriera la posibilidad de una retroalimentación más dialógica, descriptiva y enfocada en el proceso. Esta clase de retroalimentación es una de las más efectivas; en ella el docente se centra en los procesos y estrategias que usa el estudiante para resolver un problema y en ayudarlo a ser capaz de reconocer algún error que pueda cometer en el camino para llegar a la respuesta correcta (y no solo volver a repetir la clase) (Hattie y Timperley 2007). Por ejemplo, un docente rural a cargo de 5° y 6° grado de primaria contó lo siguiente:

Ya, en la época presencial. Por ejemplo, de una experiencia de las plantas. Hemos hecho en Ciencia y Tecnología, teníamos un módulo, un set donde se sembraban diferentes semillas, en lo cual ellos iban observando cada día, a los cuántos días germinaba, desde el proceso de sembró que lo hemos hecho con ellos, ellos iban observando en una listita

en su cuaderno. Por ejemplo, el primer día qué pasa con la semilla, el segundo día, al tercer día y así, hasta que germine. Entonces hay varios niños que, a veces, su plantita no germinaba, no había cuando salga, entonces, por ejemplo, el alumno dice “profesor, de mí, estaba sembrado [...]”, y digo “¿por qué crees que no ha germinado? Entonces el alumno te da bastantes respuestas, “no sé”, “no le echado agua”, “la semilla ha estado vencida” “no le sembré bien”, en fin, tantas hipótesis que se pueden generar. Y le digo “¿y por qué crees que tu compañero sí ha crecido?”. Entonces, de esa forma se va generando, mediante lo que son preguntas que se generan en el momento de acuerdo también al alumno que responda, ¿no? (Grade 2021)

La mayoría de los docentes entrevistados manifestó que, al igual que antes de la crisis sanitaria, la retroalimentación ha seguido una lógica de refuerzo, repetición y/o ejercitación durante la pandemia: se repiten las indicaciones de la actividad, se vuelve a explicar alguna clase bajo otro formato (escrito, video, llamada, audio), y se les envía a los estudiantes fichas adaptadas para que

practiquen. “Afianzar las clases”, manifestó una docente. Más que una retroalimentación, la acción docente parece limitarse a verificar si la actividad o la clase ha sido bien entendida. Asimismo, la devolución predominante ha seguido siendo oral, aunque más individualizada por la inestabilidad de la comunicación grupal, y muchas veces diferida a largo plazo o incluso postergada hasta el año siguiente.

Definitivamente, la retroalimentación — la clave de cualquier evaluación formativa— ha sido el proceso más afectado por la pandemia: los docentes, acostumbrados al monitoreo presencial y grupal con retroalimentaciones formales, correctivas, inmediatas y superficiales, no han podido adoptar una retroalimentación más descriptiva y reflexiva del proceso de aprendizaje, acaso por no estar habituados al análisis detenido y profundo de las evidencias y a la naturaleza correctiva de las tareas que no generaban mayor discusión.

Aunque una docente sí usaba los criterios de evaluación para el proceso de retroalimentación, estos se referían sobre todo al cumplimiento de la consigna de una tarea enfocada en los contenidos. Por ejemplo, esta maestra les pedía a los estudiantes de 5° y 6° grado de primaria que hicieran un mapa conceptual sobre una enfermedad asociada al consumo de alimentos inapropiados. Un niño escogió la diabetes; una niña trabajó la anemia. El papelógrafo que presentó la niña fue el siguiente:



Luego la profesora le envió un audio como retroalimentación:

Tu mapa conceptual está bien elaborado, tiene buena distribución. Has escrito sobre una de las enfermedades que se producen por el mal hábito de consumo de alimentos inapropiados. Te sugiero indagar si existen otras enfermedades que se producen por este hábito, ¿cuáles serán? (Yulissa P., audio enviado a estudiante)

Esta retroalimentación tiene dos características que la alejan de una retroalimentación basada en el enfoque formativo y por competencias: en primer lugar, se centra en la adquisición de contenidos (enfermedades);

en segundo lugar, su reproducción en un formato cerrado (un mapa conceptual). Por otro lado, la última sugerencia es en realidad un ejercicio adicional —“Te sugiero indagar si existen otras enfermedades que se producen por este hábito, ¿cuáles serán?”—, pues la actividad original estaba bien resuelta. La misma docente lo corrobora. Sin embargo, no había mucho que dialogar ni reflexionar en una actividad centrada en extraer información y reproducirla en un formato cerrado. De ahí que la retroalimentación formativa falle por la naturaleza “contenidista” y evocadora de la actividad.

Se hubiera esperado, por ejemplo, que la retroalimentación se enfocara en la relación entre los hábitos de consumo y la alimentación saludable, en explicar por qué esta es o no es una alimentación saludable, en el contraste entre las mismas enfermedades, entre otros asuntos. No obstante, la

tarea en sí misma solo requiere copiar información del libro de texto o de la ficha de trabajo para reproducirla y distribuirla en un mapa conceptual. En este caso, no hay mayor despliegue de habilidades, más allá de ubicar tal o cual información en un formato escolarizado. Como se puede notar, el hecho de que la retroalimentación se centre en la tarea depende también del tipo de actividad propuesta. Si la tarea se orienta hacia la adquisición de contenidos, es demasiado elemental (solo se copia la información y se sigue las indicaciones sobre el formato a ser utilizado) y/o requiere de muy poco despliegue de la competencia, la retroalimentación tenderá a ser correctiva y de supervisión, centrada solo en la tarea, con una mirada no en el proceso sino en la ejecución de la tarea misma (si el estudiante la completó, si la puede ampliar, si le faltó algo).

5. Discusión

a) *Sobre las concepciones de evaluación*

De acuerdo a los hallazgos del estudio, las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes rurales multigrado reflejan una escasa comprensión del enfoque formativo de la evaluación y un entendimiento distorsionado del enfoque por competencias. Coexisten en el discurso la tendencia hacia un enfoque semisumativo/diagnóstico, que

se limita a identificar los logros y dificultades en los trabajos de los estudiantes o a medir su nivel de aprendizaje, y otra tendencia más formativa que asume el reconocimiento del nivel de aprendizaje como un punto de partida para la mejora de los procesos. Sin embargo, en la práctica, se limita a una mirada vigilante, supervisora y correctiva de las tareas. Cabe señalar que una evaluación más formativa y efectiva no solo permite identificar qué estudiantes están teniendo dificultades (monitoreo) o cuáles son esas dificultades específicas (diagnóstico), sino que genera comprensiones acerca de los próximos pasos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (William 2009). Asimismo, es necesario mencionar que la evaluación sumativa (asociada principalmente con la calificación al término de un periodo) cumple también un rol en la escuela, como lo señala el CNEB.

Por otro lado, si bien durante mucho tiempo las evaluaciones formativa y sumativa se han entendido como dos tipos de evaluaciones en oposición, hoy en día se las busca articular, planteando que, aunque ambas se realizan en distintos momentos, pueden tener un mismo propósito formativo (Taras 2005; Guskey, Swan y Jung 2011; Brookhart 2017). Desde esta perspectiva, se busca resignificar la evaluación sumativa de modo que los docentes puedan calificar considerando todos los elementos propios de una evaluación formativa: proponer actividades desafiantes y significativas alineadas a los propósitos de aprendizaje, contar con criterios claros y explícitos para interpretar

y calificar las respuestas de sus alumnas y alumnos, y utilizar esas calificaciones como una información valiosa para apoyar la mejora de los estudiantes brindando oportunidades para que eso ocurra. De acuerdo a sus concepciones y prácticas, la evaluación sumativa que realizan los docentes está aún lejos de nutrirse de una deseable perspectiva formativa.

b) Sobre los criterios de evaluación

Ya desde antes de la pandemia, se percibe una gran dificultad para comprender el sentido de los criterios de evaluación y para usarlos adecuadamente. Por lo general, se los concibe como objetivos concretos de aprendizaje y no como dimensiones centrales de las competencias que se observan de manera recurrente y que permiten ir ca-

racterizando su crecimiento. Así, se suelen elaborar y utilizar criterios que no dialogan con los aspectos centrales de las competencias ni con las expectativas señaladas en los estándares, sino que más bien se centran en elementos superficiales, en supervisar la ejecución de la tarea y en aspectos fragmentados de las competencias.

Sin embargo, los criterios desempeñan un rol clave en tanto están relacionados con los principales procesos de la evaluación formativa. Como se ha señalado, es necesario que los docentes promuevan una evaluación que reconozca los avances, los logros y las dificultades de los estudiantes, pero como puntos de partida para la mejora de los aprendizajes a través de la retroalimentación. Para ello se requiere que elaboren criterios de evaluación basados en los estándares de aprendizaje, de modo que les permitan: a) dirigir el diseño de situaciones



y actividades significativas y retadoras enfocadas en las competencias; b) analizar reflexivamente los trabajos y actuaciones de los estudiantes a través de instrumentos de evaluación; y c) ofrecer una retroalimentación eficaz, cuyo propósito es mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

c) Sobre las actividades de enseñanza y evaluación

Por otro lado, tanto en el contexto prepandémico como durante la pandemia, las actividades de enseñanza y evaluación han tendido a ser elementales, por debajo de la exigencia esperada para el grado o ciclo, centradas en respuestas únicas y predeterminadas y orientadas a la transcripción de contenidos enseñados. En general, los instrumentos de enseñanza y evaluación que se utilizan no permiten que los estudiantes construyan sus razonamientos y, por lo tanto, impiden observar sus comprensiones profundas y el desarrollo de competencias. Sumado a esto, las evidencias no se conciben como muestras de desempeño de los estudiantes que pueden y deben ser analizadas para apoyar sus aprendizajes. Para los docentes, parece aún ajena la idea de que a través de esas evidencias las alumnas y alumnos pueden demostrar lo que están aprendiendo y expresar comprensiones valiosas, por ejemplo, a través de un texto escrito, un mensaje de voz o un video de WhatsApp, y que, por lo tanto, hay ahí mucha información que se puede emplear para apoyar el aprendizaje. Por el contrario, las

maestras y maestros solo recogen información, la acumulan en un portafolio y verifican su cumplimiento y corrección. Lamentablemente, lejos de ser comprendido como un instrumento útil para la retroalimentación, el portafolio es visto como un archivador donde se guardan o acumulan los trabajos de los estudiantes, cuya supervisión o corrección se realizará en algún momento no determinado.

Por todo lo señalado, se recomienda proponer actividades de enseñanza y evaluación que hagan posible a los estudiantes no solo extraer y reproducir información, sino analizarla, cuestionarla, interpretarla, contrastarla con otras fuentes, fundamentar una posición y tomar decisiones; en otras palabras, actividades que promuevan el despliegue combinado de las capacidades de la competencia. Ello permitirá que las evidencias de aprendizaje reflejen de forma confiable qué tan lejos o cerca están las alumnas y alumnos del nivel esperado de la competencia.

d) Sobre la retroalimentación

Por último, los docentes siguen considerando a la retroalimentación como un proceso mediante el cual solo se verifica el cumplimiento de las indicaciones y se señala lo correcto o incorrecto; un proceso enfocado en aspectos superficiales o puramente formales, una repetición de los contenidos cuando ocurren errores y una ejercitación adicional como refuerzo. Asimismo, predo-

mina una retroalimentación breve, oral e inmediata, que la mayoría de veces no es la más adecuada cuando se trata de aprendizajes más complejos. En ese sentido, son escasas las devoluciones extensas, escritas y descriptivas.

Es necesario que la retroalimentación no se limite solo a monitorear y corregir los errores de los estudiantes, sino a comentar y describir sus avances y dificultades para ayudarlos durante el proceso de aprendizaje a optimizar sus desempeños y desarrollar mejor sus competencias. En ese sentido, se esperaría que la retroalimentación sea clara, descriptiva, dialogística, cercana, alineada a los criterios y enfocada en el proceso, y que desarrolle una autonomía progresiva en el estudiante, considerando las heterogéneas condiciones de comunicabilidad en tiempos de pandemia.

6. Recomendaciones finales

- A partir de lo que se observó en los estudios realizados en los años 2019 y 2020, podemos señalar que las dificultades mostradas en la evaluación formativa por los docentes antes de la pandemia se mantienen e incluso se hacen más visibles en el primer año de esta crisis sanitaria. Tanto a través de sus discursos y concepciones, como de sus prácticas, se nota que predomina una idea de evalua-

ción correctiva, sumativa, centrada en el resultado final, asociada a las pruebas escritas y que principalmente apela a los contenidos enseñados. Sobre este punto cabe señalar que, sea en un contexto de educación a distancia o presencial, es urgente orientar la enseñanza y evaluación hacia el desarrollo de competencias y no hacia la acumulación de conocimientos. Junto con ello, se ha visto también la necesidad de insistir en que la evaluación se centre en observar lo que las alumnas y alumnos aprenden y cómo lo hacen, más que en la calificación, selección y promoción de los estudiantes. En ese sentido, es fundamental profundizar la implementación del actual currículo, que promueve una enseñanza y evaluación desde un enfoque por competencias y formativo. Es importante señalar que, si bien las precarias condiciones en que muchos de los docentes y estudiantes tienen clases a distancia o de forma semipresencial pueden dificultar la comunicación, esto no implica abandonar el enfoque formativo de la evaluación y el enfoque por competencias. Podríamos proponer pocas situaciones y actividades, pero realmente potentes, significativas y desafiantes; retroalimentar descriptivamente de modo eficaz, aunque priorizando criterios y estudiantes con mayor dificultad y/o por grupos y/o por turnos, sin necesidad de hacer devoluciones a todos

y en todo.

- Por otro lado, como ya se ha señalado en otros documentos sobre el fortalecimiento de las capacidades docentes (Llanos y Tapia 2021b), se recomienda reorientar y modificar las prácticas evaluativas de las maestras y maestros, pero no con mensajes o estrategias de capacitación prescriptivos u homogeneizadores, sino priorizando el aprendizaje a partir de la reflexión sobre sus propias concepciones y prácticas cotidianas. Así, es necesario tener en cuenta que desarrollar las capacidades específicas de evaluación exige partir de la propia experiencia cotidiana de los docentes y experimentar en forma práctica cada una de estas capacidades. Se trata de promover su discusión, cuestionamiento, validación y/o ajuste a través de preguntas orientadoras que reflejen las inquietudes de las maestras y maestros acerca de la evaluación formativa. Por ejemplo, ¿cómo se traducen las evaluaciones sumativa y formativa en la práctica y en qué se asemejan y se diferencian?; ¿nuestras evaluaciones—formativa o sumativa— miden la competencia y su progresión conforme a los estándares o solo el trabajo específico o algún desempeño aislado?; ¿qué tan importante es elaborar criterios de evaluación para medir la competencia?; ¿cómo plantear situaciones

realmente significativas y desafiantes que permitan poner en juego las capacidades combinadas de los estudiantes?; ¿qué es lo que se espera retroalimentar?; ¿qué estrategias de devolución ponemos en práctica?, entre otras interrogantes.

- Asimismo, hemos señalado que la evaluación formativa involucra el desarrollo de una serie de capacidades referidas precisamente a sus principales aspectos: el diseño de actividades de evaluación, la elaboración y uso de criterios, el análisis de evidencias y la retroalimentación (Llanos y Tapia 2021b). Por ello, fortalecer la competencia evaluativa de los docentes involucra a su vez fortalecer cada una de estas capacidades específicas buscando que se comprendan las relaciones entre todas ellas. Aquí cabe recordar que, si bien la retroalimentación es el centro de la evaluación formativa, esta puede ser eficaz solo si se propone actividades potentes de enseñanza y evaluación cuyo análisis sea descriptivo y a la luz de criterios adecuados de evaluación. Es decir, se busca que cualquier propuesta de formación docente articule los elementos y procesos fundamentales de una evaluación formativa, como son las actividades y evidencias, los criterios de evaluación y la retroalimentación.
- Finalmente, es necesario recordar

que las normativas del Ministerio de Educación (Minedu) publicadas durante la pandemia indican que los docentes propongan experiencias de aprendizaje a partir de las cuales puedan inferir los diferentes niveles de desarrollo de las competencias de sus estudiantes, para, a continuación, trabajar pedagógicamente sobre la base de esos particulares puntos de partida y de esas diferencias, que se han hecho más profundas a raíz de la crisis sanitaria. En ese sentido, insistimos en que la construcción de juicios evaluativos a partir del análisis e interpretación de evidencias es una capacidad crucial para la efectividad de la evaluación formativa, sin la cual se hará muy difícil que operen todas las estrategias de diagnóstico y recuperación de aprendizajes previstas para esta etapa de la pandemia. Los docentes requieren desarrollar esta capacidad interpretativa, además de capacidades para traducir sus análisis e interpretaciones en retroalimentaciones claras y descriptivas para sus estudiantes, así como en próximos pasos para la enseñanza y el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Brookhart, Susan (2011). Starting the conversation about grading. *Educational Leadership ASCD*, 69, 3, 10-14.

Brookhart, Susan (2017). *How to use grading to improve learning*. ASCD.

GRADE (2020). *Estudio cualitativo sobre prácticas pedagógicas y de género en instituciones educativas rurales multigrado de Piura, Cajamarca y Loreto*. Lima: Proyecto CREER.

GRADE (2021). *Estudio cualitativo sobre las concepciones y prácticas evaluativas de docentes rurales multigrado en contextos prepandémicos y pandémicos*. Lima: Proyecto CREER.

Guskey, Thomas, Gerry Swan y Lee Jung (2011). Grades that mean something. *Kappanmagazine*, 93, 2, 52-57.

Hattie, John y Helen Timperley (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Llanos, Fernando y Jessica Tapia (2020). *Las actividades de enseñanza y evaluación en las aulas multigrado rurales*. Lima: GRADE.

Llanos, Fernando y Jessica Tapia (2021a). *Prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado: hallazgos y recomendaciones para la formación docente*. Lima: GRADE.

Llanos, Fernando y Jessica Tapia (2021b). *La retroalimentación dialógica: algunos hallazgos en escuelas multigrado*. Lima: GRADE.

Minedu, Ministerio de Educación, Perú (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Minedu. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Minedu, Ministerio de Educación, Perú (2020a). Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19 (RVM 093-Minedu).

Minedu, Ministerio de Educación, Perú (2020b). Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la Educación Básica (RVM 094-Minedu).

Ravela, Pedro, Beatriz Picaroni y Graciela Loureiro (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Lima: GRADE.

Taras, Maddalena (2005). Assessment—summative and formative—some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53, 4, 466-478.

William, Dylan (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación* (cuarta época), año 3, nº 3, 15-44.