



EVALUACIÓN *DEL* APRENDIZAJE Y *PARA* EL APRENDIZAJE

Reinventar la evaluación en el aula

Tiburcio Moreno Olivos



EVALUACIÓN *DEL APRENDIZAJE* Y *PARA EL APRENDIZAJE*

Reinventar la evaluación en el aula

Tiburcio Moreno Olivos



Casa abierta al tiempo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Dr. Salvador Vega y León

Rector General

M. en C.Q. Norberto Manjarrez Álvarez

Secretario General

UNIDAD CUAJIMALPA

Dr. Eduardo Abel Peñalosa Castro

Rector

Dra. Caridad García Hernández

Secretaria Académica

Dra. Esperanza García López

*Directora de la División de Ciencias
de la Comunicación y Diseño*

Mtro. Raúl Roydeen García Aguilar

*Secretario Académico de la División de Ciencias
de la Comunicación y Diseño*

Comité Editorial

Mtra. Nora A. Morales Zaragoza

Mtro. Jorge Suárez Coéllar

Dr. Santiago Negrete Yankelevich

Dra. Alejandra Osorio Olave

Dr. J. Sergio Zepeda Hernández

Dra. Eska Elena Solano Meneses

EVALUACIÓN *DEL* APRENDIZAJE Y *PARA* EL APRENDIZAJE

Reinventar la evaluación en el aula

Tiburcio Moreno Olivos



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Moreno Olivos, Tiburcio

Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje : reinventar la evaluación en el aula / Tiburcio Moreno Olivos . -- México : UAM, Unidad Cuajimalpa, 2016.

320 p. : diagramas, tablas ; 15 x 21.5 cm.

ISBN: 978-607-28-0762-4

1. Educación – Evaluación. 2. Aprendizaje – Evaluación. 3. Sociología de la educación. 4. Educación superior -- Investigaciones

Dewey: 378.12 M67

LC: LB2822.75 M67

Evaluación *del* aprendizaje y *para* el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula

Tiburcio Moreno Olivos

Primera edición, 2016.

D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Cuajimalpa
División de Ciencias de la Comunicación y Diseño
Avenida Vasco de Quiroga #4871,
Colonia Santa Fe Cuajimalpa,
Delegación Cuajimalpa, C.P: 05300
Ciudad de México

Diseño Editorial

Mtro. Rodrigo Alvarez de Mattos

Cuidado de la edición

Lic. Axel García Ancira Astudillo

Diseño de portada

Lic. Iván Hernández Martínez

Prohibida la reproducción parcial o total de este libro por cualquier medio sin la autorización por escrito de la Universidad Autónoma Metropolitana, el editor o el autor.

ISBN: 978-607-28-0762-4

Derechos reservados © 2016

Impreso en México

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
PRESENTACIÓN	15
CAPÍTULO 1. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y PARA EL APRENDIZAJE	25
Desarrollo de la perspectiva de la excelencia en evaluación	28
Una visión distorsionada de la evaluación	29
Una visión más potente de la evaluación	31
El papel del profesorado	34
Balancear la evaluación <i>del</i> aprendizaje y <i>para</i> el aprendizaje	35
Concepto de aprendizaje	38
Enfoques de aprendizaje	40
Aprendizaje para toda la vida	42
Evaluación <i>del</i> aprendizaje	47
Evaluación <i>para</i> el aprendizaje	48
Los beneficios del balance entre la evaluación <i>del</i> aprendizaje y <i>para</i> el aprendizaje	51
Perspectivas internacionales de la evaluación <i>para</i> el aprendizaje	53
CAPÍTULO 2. POSTURAS EPISTEMOLÓGICAS FRENTE A LA EVALUACIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR	97
La evaluación como tecnología	100
La evaluación como práctica cultural	107
La evaluación como práctica socio-política	112

CAPÍTULO 3. EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN	
Y LA RETROALIMENTACIÓN EN LA EVALUACIÓN	121
La evaluación como fuente de motivación para aprender	122
Evaluación y confianza en el alumno	123
Motivación e importancia de la retroalimentación	124
Algunas consecuencias imprevistas	125
Repensar el papel de la evaluación	127
Replantear la unión entre evaluación y motivación	131
Una visión diferente de la evaluación y la motivación	132
Cómo lograr una retroalimentación más sustentable	135
CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN FORMATIVA	
Y SUMATIVA: ALGUNOS DESAFÍOS	153
El ambiente de aprendizaje: roles y expectativas	155
¿Qué es la evaluación formativa?	157
Un nuevo enfoque en la evaluación formativa	161
El conocimiento y las habilidades que los profesores necesitan	166
Aportes de la investigación en evaluación formativa para el desarrollo de la evaluación sostenible	171
¿Cómo se puede mejorar la evaluación formativa?	177
Procedimientos para la evaluación formativa	186
CAPÍTULO 5. MÉTODOS Y TÉCNICAS	
DE EVALUACIÓN CUALITATIVA	195
Técnicas de recogida de datos	197
Evaluación alternativa	211
Instrumentos de evaluación	215
CAPÍTULO 6. DE LA EVALUACIÓN CONVENCIONAL	
A LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS	239
La formación por competencias	239
Evaluación de competencias	248

CAPÍTULO 7. CONSIDERACIONES ÉTICAS EN LA EVALUACIÓN	271
Ética y metodología	277
Condiciones para la legitimidad moral de la evaluación	278
El papel de la ética en la conducta profesional evaluadora	283
Pautas éticas y códigos para maestros	284
REFLEXIONES FINALES	291
REFERENCIAS	301

PRÓLOGO

LA PIEDRA ANGULAR

La evaluación se ha convertido, desde hace un tiempo, en la piedra angular del sistema educativo. No se puede comprender la enseñanza sin tener en cuenta la evaluación. No sin motivo, porque la evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como al éxito o al fracaso los marca la evaluación, todo se encamina a ese proceso decisivo. Una evaluación pobre da lugar a un proceso de enseñanza pobre. Una evaluación inmoral, corrompe la entraña de la actividad docente.

Lo dice el profesor Moreno Olivos de forma contundente en la introducción:

Aunque es evidente que aprender de forma significativa y relevante depende de muchos factores que se encuentran en interacción, en los entornos educativos formales la evaluación tiene un peso privilegiado y, para la mayoría de los alumnos, constituye la principal razón de sus prácticas de estudio y aprendizaje. Dicho de otro modo, estos aprenden para la evaluación.

La evaluación tiene dimensiones éticas, técnicas, sociales, psicológicas, lingüísticas, económicas, institucionales... He repetido

muchas veces que la evaluación, más que un fenómeno de naturaleza técnica, lo es de carácter ético. Y que más que evaluar mucho y evaluar bien, lo que importa es saber a qué personas y a qué valores sirve la evaluación. Es un fenómeno de extraordinaria complejidad que frecuentemente despachamos en la práctica desde patrones rutinarios muy simplificados.

¿A qué llamamos evaluación? Si preguntas en la librería Dillons, de Londres, dónde puedes encontrar libros sobre evaluación, te mirarán con gesto de sorpresa pidiendo una mayor especificación. Si pides libros sobre *assessment*, te indicarán una sala distinta a la que te llevarían si les pides libros sobre *accountability*, o sobre *appraisal* o sobre *self evaluation*. Hay quien confunde evaluación con calificación, medición o comprobación... Por consiguiente, la primera cuestión que se exige es clarificar lo que se entiende por evaluación, porque el lenguaje sirve para entendernos y, a veces, para confundirnos.

La respuesta a este problema no debe buscarse en la concepción jerárquica de verdad, que se podría definir así: verdad es lo que la autoridad dice que es verdad. Tampoco está la solución en la concepción sociológica de verdad, que podríamos formular de esta manera: verdad es lo que la mayoría dice que es verdad. Porque la verdad no se vota. Y, en tercer lugar, hay que descartar el encuentro de la solución en la visión fundamentalista de verdad, que respondería a este enunciado: verdad es lo que yo digo que es verdad. Tenemos que construir en el diálogo, en el debate, en la investigación, en la reflexión el acuerdo de lo que vamos a entender por evaluación. De ahí la importancia de este libro del profesor Tiburcio Moreno.

Otra cuestión importante es preguntarse por las funciones de la evaluación. Hay finalidades pedagógicamente ricas (comprender, mejorar, aprender, motivar, diagnosticar...), pedagógicamente pobres (medir, comparar, clasificar, seleccionar...) y finalidades espurias (jerarquizar, controlar, imponer, castigar...). Habría que

potenciar las funciones pedagógicamente ricas frente a las pobres, y habría que erradicar las funciones espurias.

Para entender el texto de la evaluación hay que tener en cuenta el contexto. La evaluación no se realiza en la estratósfera ni en una campana de cristal. La evaluación se realiza en el marco de una cultura que hoy se sustenta en unos pilares de naturaleza inquietante: individualismo, competitividad, obsesión por la eficacia, relativismo moral, olvido de los desfavorecidos; en un contexto digital que a veces se ignora, y en el marco institucional universitario que impone condiciones no siempre favorables. Las prescripciones son, a veces, asfixiantes, las condiciones, adversas (masificación en las aulas, presión por incrementar el currículum, malas condiciones laborales, tiempos insuficientes...) y las ayudas, escasas.

Me parece estupendo que haya reflexión pedagógica escrita sobre la docencia universitaria. Pienso que es el nivel del sistema educativo más desatendido por la teoría didáctica. Pareciera que para ser buen profesor universitario lo único que hay que tener es un dominio profundo de la disciplina. No es verdad. Una cosa es dominar una asignatura; otra, saber enseñarla. Y otra, más difícil aún, saber despertar el amor al conocimiento de la misma. Existe también la dificultad añadida de orientar y formar para que el uso del conocimiento no se convierta en un arma contra el prójimo: si el conocimiento que se adquiere en las universidades sirviera para dominar, explotar, engañar y destruir al prójimo, más nos valdría cerrarlas.

No es verdad tampoco que la enseñanza dé lugar de forma automática al aprendizaje. Por eso, el docente universitario debe tener una teoría pedagógica, rica y fundada, que inspire su práctica docente. Y esa teoría tiene una parcela importante en la evaluación. “Déjate de teorías” es una expresión no sólo infundada, sino ridícula. Porque todos tenemos teoría –más o menos explícita– que subyace a lo que hacemos. Remito al lector y a la lecto-

ra al precioso texto del profesor argentino Daniel Prieto Castillo titulado *Elogio de la pedagogía universitaria*.

He dirigido dos experiencias de mejora de la evaluación de los aprendizajes en la Universidad (Santos Guerra y Urbina 2013; Smolka y Santos Guerra 2015). Las dos partían de la misma idea matriz: lo que permite mejorar la práctica de la evaluación es la reflexión sobre la práctica. Para su puesta en marcha, un grupo de voluntarios se presta a indagar sobre su propia práctica y a escribir el correspondiente informe que permite comprenderla y mejorarla. A través de la reflexión se pretende transformar la racionalidad y la práctica de la evaluación. En los libros citados se cuentan las experiencias a las que hago referencia. En ellos se encuentran los informes escritos por los diferentes autores y autoras. El pensamiento errático y caótico que frecuentemente tenemos sobre la evaluación tiene que ser estructurado, ordenado y trabajado lógicamente en el momento de escribir. Además, esos textos se difunden y son para otros docentes una fuente de inspiración y de entusiasmo.

El profesor Tiburcio Moreno, quien me honra con su amistad desde hace muchos años (un amigo es una persona que, a pesar de conocerte muy bien, te sigue queriendo) lleva mucho tiempo –no digo haciendo evaluaciones, que también las hace–, reflexionando y escribiendo sobre la evaluación de los aprendizajes. Ahora nos ofrece este libro que es un verdadero manual, una enciclopedia erudita y, a la vez, una guía para la práctica.

El título es elocuente y en él se nos dice que se va a reflexionar sobre la evaluación *del* aprendizaje y sobre la evaluación *para* el aprendizaje. En la preposición *para* reside una buena parte de la finalidad de la obra. Se puede evaluar, como decíamos, para muchas finalidades. Ésta es, a mi juicio, esencial. Así lo indico yo también en el título de mi libro *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana* (Santos Guerra 2015).

En efecto, el profesor Moreno Olivos, habla y escribe desde la teoría (hay varios capítulos del libro que ofrecen una rigurosa

síntesis de la reflexión teórica sobre el tema) y también desde y para la práctica. Digo *desde* porque él es un profesor universitario, extremadamente cuidadoso y crítico con la forma de hacer la evaluación. Digo *para* la práctica, porque el libro quiere servir de ayuda a los docentes que buscan apoyo para mejorar su práctica evaluadora.

No es fácil guardar este equilibrio. He leído cientos de libros que solamente te sumergen en el pozo de las teorías. Y otros tantos que sólo pretenden dar respuesta práctica al modo de acción. En este caso, la simbiosis es magnífica. Se puede ir desde la práctica a la teoría, y desde la teoría a la práctica. No es sólo un libro para comprender el significado de la evaluación ni un manual que pretenda solucionar los problemas prácticos del docente en el aula a la hora de hacer la evaluación. Los siete capítulos del libro son los arcos de un puente por el que se transita de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría.

Tiene otra cualidad el libro. Está escrito con sencillez, con claridad, con un estilo inteligible. Digo esto porque algunos académicos piensan (y actúan en consecuencia cuando escriben) que mientras mayor sea la riqueza del pensamiento, más incomprendible tiene que ser la escritura.

El libro está dirigido, en primer lugar a docentes universitarios en ejercicio, pero también a estudiantes que se adentran en el terreno de las ciencias de la educación. Los especialistas en evaluación encontrarán en este libro una síntesis interesante de los principales aspectos de la teoría y de la práctica evaluadora. Bienvenido sea.

Miguel Ángel Santos Guerra,
Catedrático Emérito de la Universidad de Málaga.
España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PRIETO CASTILLO, Daniel. 2015. *Elogio de la pedagogía universitaria*. Mendoza: Universidad del Cuyo.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. 1998. *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- . 2015. *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. 2014. *El Arca de Noé. La escuela salva del diluvio*. México: ITESO-Universidad de Guadalajara.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel y Carolina Urbina. 2013. *La evaluación como aprendizaje. Experiencias en la Universidad de Santiago*. Santiago: USACH.
- SMOLKA, Inmaculada, y Miguel Ángel Santos Guerra. 2015. *Reflexionar sobre la evaluación Experiencias en la Facultad de Políticas y Sociología de la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

PRESENTACIÓN

La percepción del público y de los alumnos que ingresan a las universidades es que uno se educa para conseguir un trabajo. Ciertamente, no podemos minimizar que ésta es una meta importante, pese a la miopía que ignora la dimensión social más amplia de la educación. Pero visualizar la educación de esta manera ilustra un problema en la percepción que la gente tiene acerca de la educación y revela ignorancia acerca de lo que es importante. “La mayoría de la gente ve a la educación como un producto que uno compra al final de la caja del supermercado” (Buckman 2007, 31). El autor caracteriza esta mentalidad como producto WalMart.

Concebir a la educación sólo como un resultado distorsiona el *ethos* del aprendizaje. Educar no se reduce a un agregado para el consumo, sino que es una capacidad de autorresponsabilidad para rehacerse a uno mismo de forma continua. Al mirar a la educación sólo como un resultado medible se pierde de vista el proceso educativo como un arte que es cultivado en una atmósfera de libre indagación, donde el resultado, a menudo, no es predecible ni anticipado. Esta reducción en la forma de entender y concebir a la educación tiene su contraparte en una evaluación también estrecha; la preeminencia por esta evaluación estriba

en buena medida en la dificultad que existe para llevar a cabo evaluaciones que se centren en el proceso educativo como transformación y libre investigación, dado que requieren tiempo, un intenso trabajo y dependen de la capacidad de los profesores para hacer juicios responsables y éticos cuando otorgan una nota o calificación.

Muchos profesores universitarios están alarmados por la falta de preparación de los alumnos que ingresan a la universidad, y lamentan el hecho de que en los cursos introductorios a menudo tienen que enseñar las habilidades –escritura, pensamiento crítico, matemáticas básicas– que esperarían que los alumnos hubieran adquirido antes de llegar a la universidad. Los alumnos son inteligentes y capaces, pero a menudo carecen de las habilidades que les ayuden a competir con éxito en el nivel universitario.

Dada la importancia que los resultados de la evaluación han adquirido en los últimos tiempos, en algunos medios ha conducido a que el profesorado se dedique a enseñar para los exámenes o las pruebas estandarizadas, lo cual causa problemas en el aula y en el ambiente de aprendizaje. Un problema principal es que la estandarización tiene la consecuencia negativa de convertir a los alumnos en aprendices pasivos. Los alumnos no se sienten implicados en el proceso de aprendizaje; más bien, se ven forzados a comprometerse con la memorización, la cual les da un archivo inútil en recompensa por el material que se les enseña. El aula se convierte en una tierra estéril de yermo y tortura. Este énfasis en el profesor, y la necesidad por la evaluación, ignora el tema de la responsabilidad de los alumnos en su propia formación. Enseñar para las pruebas estandarizadas es una consecuencia inevitable de la presión administrativa por la medición de los resultados. Consecuentemente, los alumnos son orientados para dar una respuesta “correcta” antes que para pensar por sí mismos y convertirse en aprendices creativos.

Este estado de la situación responde a una ideología neoliberal que ha impregnado al sistema educativo en las últimas décadas; al respecto se afirma:

Es importante comprender que no estamos tratando solamente con positivistas retrógrados que defienden la racionalidad instrumental, sino también con ideólogos conservadores que promueven un cambio educativo autoritario y una pedagogía basada en la rendición de cuentas y exámenes estandarizados que están en completa oposición con el concepto de una democracia abierta y participativa (McLaren y Huerta 2010, 33).

Por otro lado, aun cuando en las instituciones de educación superior las prácticas de evaluación cuantitativa continúan manteniendo su hegemonía, es justo reconocer que los profesores universitarios no se oponen a la evaluación cualitativa. De hecho, hay todo un conjunto de técnicas y estrategias de evaluación que han sido usadas continuamente a través de los siglos: pruebas elaboradas por el profesor, observación, respuestas de los alumnos en clase, portafolios reunidos durante un curso, trabajos de investigación, ensayos cortos, diarios de campo, presentaciones en clases, y conferencias. El énfasis primario del tipo de aprendizaje que produce la evaluación cualitativa radica en el carácter transformador de las personas que lo experimentan, los alumnos, y el compromiso que ellos tienen con sus profesores. Ser educado de esta forma significa que el alumno está conectado y es transformado por el proceso mismo. Este tipo de educación no se reduce a la mera acumulación de material que se manifiesta mediante un resultado.

Históricamente, la universidad ha estado orientada por la búsqueda de la verdad: no por el producto, ni por resultados cuantitativos, y por supuesto no por ganancias o beneficios. De hecho, esta libertad y naturaleza no controlada de la educación universitaria es la que le permite generar respuestas para las dificultades y los problemas imprevistos que requieren de soluciones originales.

Hay suficientes estudios que afirman que la actual generación de alumnos tendrá que cambiar de empleo de cinco a siete veces duran-

te su vida laboral. El pensamiento crítico y el convertirse en aprendices a lo largo de la vida debería ser el factor decisivo en la educación. Insistir en que todo es medible promueve sólo un, y quizás falso, sentido de responsabilidad (Buckman 2007, 35-36).

Desde la década de los noventa del siglo pasado, diversos organismos internacionales señalaron la necesidad de replantear el rol del docente de educación superior, de suerte que pueda responder mejor a las actuales demandas de una sociedad globalizada e interconectada. Esto significa un firme compromiso de las instituciones de educación superior de asumir un nuevo paradigma de formación, basado en el aprendizaje a lo largo de la vida, la orientación prioritaria hacia el autoaprendizaje y el diseño de innovadoras modalidades educativas en las cuales el alumno sea el actor central del proceso formativo (Barrón 2009).

Aunque es evidente que aprender de forma significativa y relevante depende de muchos factores que se encuentran en interacción, en los entornos educativos formales la evaluación tiene un peso privilegiado y, para la mayoría de los alumnos, constituye la principal razón de sus prácticas de estudio y aprendizaje. Dicho de otro modo, estos aprenden para la evaluación.

Por supuesto, cuando la evaluación consiste en *repetir* la información recibida, tal cual ésta fue dada, aprender para la evaluación, no cabe duda, se convierte en un esfuerzo estéril, en un artificio que se extingue tan pronto como se supera dicha evaluación.

Sin embargo, cuando esa evaluación demanda la solución de problemas y conflictos en los que habitualmente los alumnos se ven envueltos, debiendo argumentar apropiadamente las razones de determinada respuesta o solución, y por qué una es mejor que otra, entonces aprender para esa evaluación no se diferencia mucho de aprender para la vida.

En este último caso se habla de *aprendizaje sostenible*. El alumno, teniendo en cuenta sus distintas facetas en la vida, habrá adquirido unas competencias que con bastante frecuencia deberá

emplear para afrontar las demandas del entorno social en el que habita y se desenvuelve. En coherencia con este tipo de aprendizaje, se propone una *evaluación sostenible* (Monereo 2009; Boud 2000). Evaluar las competencias es un asunto complejo, pero indispensable para poder tener un mínimo de garantías de que los alumnos han adquirido las competencias previstas en el programa educativo.

La frase que enuncia: “la evaluación es el jardín mejor guardado de la escuela”, ilustra bastante bien lo que ocurre al interior de la “caja negra” que es el aula de clases, donde cada profesor instrumenta la evaluación de acuerdo con sus condiciones, concepciones y creencias acerca de lo que significa el aprendizaje escolar y su valoración.

La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son elementos estrechamente interrelacionados, de modo que cualquier cambio en la evaluación necesariamente trastoca la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Como su título indica, en esta obra se pondrá el acento en la evaluación *del* aprendizaje y *para* el aprendizaje porque ambas se consideran importantes, y ocupará un lugar destacado la evaluación formativa. Es claro que toda acción pedagógica descansa sobre una parte intuitiva de evaluación formativa, en el sentido de que haya inevitablemente un mínimo de regulación, en función de los aprendizajes o al menos de los funcionamientos observables de los alumnos. Sin embargo, para que llegue a ser una práctica realmente nueva, sería preciso que la evaluación formativa sea la *regla* y se integre a un dispositivo de pedagogía diferenciada. Es este carácter *metódico, instrumentado y constante* el que la aleja de las prácticas comunes. Por consiguiente, no sería impreciso afirmar que todo docente, constantemente, realiza una evaluación formativa, al menos en el sentido pleno de la expresión.

Si la evaluación formativa no es otra cosa que la forma de regular la acción pedagógica, ¿por qué no es una práctica común

o habitual? Cada profesor dispone de ella, como todo el mundo. Pero se dirige y regula su acción en función de la dinámica de conjunto del grupo-clase y de la distribución de los resultados, más que de las trayectorias de cada alumno. La evaluación formativa introduce una ruptura, porque propone *desplazar esta regulación al nivel de los aprendizajes e individualizarla*.

Estableciendo un símil entre la medicina y la evaluación se afirma que:

Ningún médico se preocupa por clasificar a sus pacientes de menos enfermo a más grave. Menos aún sueña con administrarles un tratamiento colectivo. Se esfuerza en precisar para cada uno un diagnóstico individualizado, como base de una acción terapéutica a su medida. *Mutatis, mutandis*, la evaluación formativa debería tener la misma función en una pedagogía diferenciada. Para ese fin las pruebas escolares tradicionales se revelan de poca utilidad, porque esencialmente son concebidas en vista del recuento más que del análisis de los errores, para la clasificación de los alumnos, antes que para la identificación del nivel de conocimientos de cada uno (Perrenoud 2008a, 15).

La evaluación es un tema complejo que tiene distintas aristas y aunque se reconocen avances significativos en el plano teórico en los últimos años, aún hay interrogantes para las que no se tiene una respuesta clara y precisa como: ¿Con qué propósito y con qué criterios se evalúa?, ¿quién o quiénes deben responsabilizarse de esta tarea?, ¿quién evalúa al evaluador?, ¿es mejor no evaluar que hacerlo de forma deficiente?, ¿cómo se mide el deseo de aprender?, etcétera.

Definitivamente la evaluación presenta grandes áreas de oportunidad en nuestro país. No sólo la evaluación del aprendizaje, sino su anverso, la evaluación de la enseñanza, pues ambas continúan siendo espacios que presentan lagunas y serias limitaciones. Aludiendo a la evaluación de la docencia, se afirma:

En el acercamiento a las experiencias de evaluación se constató que la instauración de procedimientos para evaluar resulta difícil, inclusive, se llegan a frenar iniciativas en casos extremos por considerarlas de carácter punitivo hacia el profesorado. En algunas instalaciones el rechazo inicial de los profesores termina por diluirse, ya que su participación les permite el acceso a los programas de compensación salarial, por lo general aceptados por los académicos, aunque con el señalamiento de muchos problemas en su aplicación cotidiana (Rueda 2004, 4).

A continuación, se describe *grosso modo* la estructura general de la obra que está conformada por siete capítulos. El capítulo 1 alude a un cambio fundamental en la forma de concebir la evaluación, que implica transitar de la evaluación *del* aprendizaje hacia la evaluación *para* el aprendizaje. Es necesario destacar que no se trata sólo de un cambio en el lenguaje, en la forma de denominar las cosas, sino del sentido y atribuciones que se le asignan a la evaluación. Se trata de una visión más potente de la evaluación, que es concebida como una fuente de experiencias de aprendizaje. Como la materia prima de la evaluación del aprendizaje es, precisamente, el aprendizaje, en este capítulo se asume un concepto de éste, el cual es coherente con la visión de la evaluación que se defiende. Ahí se distinguen dos enfoques de aprendizaje: profundo y superficial.

Se desarrolla el vínculo existente entre la evaluación y el aprendizaje a largo plazo, así como el papel que la evaluación puede cumplir en la promoción del aprendizaje permanente, éste último, un elemento considerado muy importante en la llamada sociedad del conocimiento que se caracteriza por el cambio constante en todos los órdenes de la vida.

La evaluación como proceso, mientras ocurre, puede ser altamente formativa, lo que significa que no sólo debe servir para verificar el aprendizaje adquirido, sino que puede traer grandes beneficios para el evaluado. No se trata de reemplazar la evalua-

ción *del* aprendizaje por una evaluación *para* el aprendizaje, sino de encontrar un balance entre ambas, buscando potenciar la segunda, toda vez que su presencia es aún incipiente en la mayoría de las escuelas.

En este capítulo también se abordan las perspectivas internacionales de la evaluación *para* el aprendizaje, entre las cuales se encuentran: evaluación interactiva, evaluación alternativa, evaluación formativa y sumativa, evaluación *para* el aprendizaje, evaluación sostenible y evaluación de competencias.

En el capítulo 2 se hace un análisis de tres miradas distintas sobre la evaluación: como tecnología, como práctica cultural y como práctica socio-política, al tiempo que se admite que en la realidad todas ellas se encuentran presentes –al menos parcialmente– en las prácticas evaluativas. No obstante, la evaluación como tecnología continúa mostrando cierto dominio del campo. Esto es comprensible toda vez que encaja mejor con un enfoque tecnocrático de la educación como el que impera en la actualidad en muchos sistemas educativos en el mundo, incluido, por supuesto, el nuestro.

El capítulo 3 comprende el papel de la motivación y la retroalimentación en la evaluación. Se trata de dos conceptos centrales en educación que están inextricablemente relacionados, por lo que su comprensión resulta fundamental para obtener mejores beneficios de la evaluación. Quizá nunca se insistirá lo suficiente en la idea de que la evaluación, por la fuerte influencia que ejerce en el *ethos* de las escuelas y las implicaciones que tiene en la vida de las personas, entre otras razones, puede ser un medio que despierte el interés y la motivación para aprender o bien puede convertirse en el principal obstáculo para promover el aprendizaje.

Hay temas a los que se hace referencia habitualmente, pero que pocas veces se desarrollan de forma amplia en los textos que tratan sobre la evaluación del aprendizaje, tal es el caso de la retroalimentación y su importancia para el aprendizaje. En esta sección se analiza con mayor detalle cómo los docentes pueden,

mediante la evaluación, conseguir una retroalimentación más sostenible, es decir, una retroalimentación de alto valor. También se ofrecen algunas ideas para mejorar la congruencia entre la orientación y la retroalimentación.

En el capítulo 4 se establece la distinción entre evaluación formativa y sumativa, pero se avanza un paso más, al señalar los retos que aún afrontan estos tipos de evaluación. Aunque se desarrollan ambas, se profundiza en la evaluación formativa (tipos, elementos, enfoque, condiciones requeridas para su implementación, su relación con la evaluación sostenible) por los beneficios que tiene para el aprendizaje. También se incluyen algunos procedimientos para la evaluación formativa. Se trata de un aporte de corte metodológico en el que el lector podrá ahondar en algunas propuestas concretas de evaluación que seguramente ya conoce e incluso ha implementado en el aula, pero de las que puede sacar un provecho aún mayor. Estos procedimientos son el interrogatorio, la retroalimentación mediante las calificaciones, la coevaluación y la autoevaluación. Tales propuestas de evaluación tienen la virtud de que bien empleadas pueden contribuir a generar procesos de aprendizaje valiosos.

Los dos capítulos siguientes de esta obra están dedicados principalmente al tratamiento de la dimensión metodológica de la evaluación desde una perspectiva cualitativa. En el capítulo 5 se abordan algunas de las técnicas y estrategias de evaluación más habituales: observación, entrevista, encuesta, trabajos de los alumnos, portafolio de evidencias, exposiciones, exámenes, anecdotario, lista de control, cuestionario, sociograma, psicograma, diario del alumno, grabaciones y rúbricas.

No podíamos dejar de incluir en esta obra un apartado dedicado al tema de la evaluación de las competencias, dada la importancia que el enfoque de competencias ha cobrado en las dos últimas décadas en todo el mundo, y particularmente, en el sistema educativo mexicano, cuyas reformas curriculares emprendidas en años recientes –las cuales comprenden desde el nivel

preescolar hasta la educación superior– se basan en este enfoque. Así, en el capítulo 6, luego de hacer un breve repaso de la transición de la evaluación convencional –al menos en el plano del discurso– a una evaluación inscrita en un currículum basado en competencias (o por competencias), se pasa a sugerir algunas orientaciones metodológicas para la evaluación del aprendizaje de competencias.

Por último, aunque no por ello menos importante, en el capítulo 7 se explora un asunto que generalmente se soslaya en las publicaciones sobre esta temática, como es el papel y las implicaciones de la ética en la evaluación. Se reconoce que las prácticas educativas son prácticas sociales, y por consiguiente, la dimensión ética es ineludible. Se reflexiona acerca de la responsabilidad social del docente como evaluador y su importancia con relación a los juicios de valor que formula respecto a la actuación y desempeño de sus evaluados.

A modo de colofón se incluye un apartado de reflexiones finales, el cual representa un esfuerzo de síntesis de las principales ideas vertidas en cada uno de los apartados que conforman la obra, las cuales están aderezadas con reflexiones acerca de las implicaciones para el cambio y la reforma educativa, con particular énfasis en la reforma de la evaluación.

CAPÍTULO 1. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y PARA EL APRENDIZAJE

Este capítulo de apertura es fundamental, porque contiene el título de la obra, y por ende, el tema central de la misma. En éste se aborda el tradicional concepto de evaluación *del* aprendizaje, pero desde una perspectiva teórica contemporánea que considera a la evaluación y al aprendizaje como procesos interactivos complejos. Se incorpora un concepto que es mucho más reciente, la evaluación *para* el aprendizaje. No se trata sólo de un juego de palabras, sino de un cambio de fondo respecto a la forma de concebir la evaluación. En este nuevo enfoque, la evaluación se entiende como un proceso que puede y debe potenciar el aprendizaje del educando, pero para ello se requieren ciertas condiciones que permitan hacer de la evaluación una experiencia de aprendizaje.

Empezaremos por afirmar que si se busca relacionar de forma significativa a la evaluación con la mejora de la escuela, es imperativo mirar a la evaluación a través de nuevos ojos. Los actuales sistemas de evaluación son nocivos para un gran número de alumnos y ese daño surge, entre otras causas, del fracaso para balancear el uso de las pruebas estandarizadas y las evaluaciones de aula al servicio de la mejora escolar.

Esto ocurre en el ámbito de la evaluación porque durante mucho tiempo hemos estado tratando de encontrar respuestas a preguntas erróneas. Los políticos habitualmente se preguntan ¿Cómo podemos usar la evaluación para distribuir premios y castigos de modo que se incremente el esfuerzo del profesor y del alumno? Al parecer, a ellos les interesa saber cómo intensificar el temor asociado con las pruebas anuales, de modo que esto presione a las escuelas a obtener resultados de aprendizaje más altos. El cómo se responda a estas cuestiones, ciertamente afectará el funcionamiento de las escuelas. Pero ese impacto no siempre será positivo. Además, los políticos que se formulan tales preguntas típicamente pasan por alto dos cuestiones más importantes: ¿Cómo emplear la evaluación para ayudar a que todos los alumnos quieran aprender? ¿Cómo apoyarles para que se sientan capaces de aprender? Si no se responde a estas preguntas, no habrá una mejora de la escuela.

Las autoridades educativas, en sus distintos niveles, contribuyen al creciente daño a la evaluación cuando refuerzan las creencias de los políticos y dirigen los esfuerzos en lograr que las puntuaciones de las pruebas suban. Es innegable que la rendición de cuentas del aprendizaje del alumno es importante, así como lo son las *pruebas de alto impacto* para comprobar la calidad de la escuela –siempre que las pruebas sean de buena calidad– sin embargo, la preocupación por las puntuaciones de las pruebas debe estar precedida por una serie de cuestiones más fundamentales: ¿Los actuales enfoques de evaluación están mejorando el aprendizaje del alumno? ¿Podrían otros enfoques de evaluación tener un impacto mayor? ¿Se pueden diseñar sistemas de evaluación que sirvan para que los alumnos quieran aprender y se sientan capaces de aprender?

Además, los expertos en medición también parecen haber olvidado un punto clave. Durante décadas, las prioridades se han basado en la creencia de que lo más importante es descubrir formas cada vez más sofisticadas y eficientes de generar puntuaciones

en las pruebas que sean válidas y confiables. Consideramos que las puntuaciones exactas son esenciales, pero se deja sin respuesta una pregunta nodal: ¿Cómo maximizar el impacto positivo de las puntuaciones de las pruebas sobre los alumnos? En otras palabras, ¿cómo estar seguros de que los instrumentos, procedimientos y puntuaciones de evaluación sirven para ayudar a que los alumnos quieran aprender y se sientan capaces de aprender?

Si no actuamos con cautela, en materia de evaluación, pronto podemos caer en los mismos errores que nuestros vecinos del país del norte:

Somos una nación obsesionada con la creencia de que la ruta para la mejora de la escuela está pavimentada con mejores, más frecuentes y más intensas pruebas estandarizadas. El problema es que tales pruebas, ostensiblemente desarrolladas para que “ningún alumno se quede detrás” están de hecho causando que mayores segmentos de nuestra población escolar estén quedándose atrás porque las pruebas provocan que muchos caigan en la desesperanza –justo el efecto contrario de lo que tales políticas pretenden (Stiggins 2002, 759).

El rendimiento escolar del alumno disminuye porque estas pruebas aplicadas habitualmente una vez al año son incapaces de proveer a los profesores con información continua acerca del rendimiento del alumno, datos que ellos necesitan para tomar decisiones de enseñanza cruciales. Ante esta situación, es necesario que los profesores confíen en la evaluación de aula. El problema es que los profesores generalmente son incapaces de obtener o usar de forma efectiva información confiable sobre el desempeño del alumno en la vida cotidiana, a causa del vacío (agotamiento) de recursos que produce el empleo excesivo de las pruebas estandarizadas. No hay recursos que permitan que los profesores traten de crear y conducir evaluaciones de aula apropiadas. Por las mismas razones, los administradores estatales y de las escuelas no han sido formados para construir sistemas de

evaluación que equilibren las pruebas estandarizadas y las evaluaciones de aula. Como resultado directo de estas condiciones descritas, los sistemas de evaluación permanecen en constante crisis y los alumnos sufren las consecuencias.

En la actualidad contamos con suficiente conocimiento acumulado acerca de cómo construir sanos ambientes de evaluación que satisfagan las necesidades de información de todos los que toman decisiones de enseñanza, que ayuden a los alumnos a intensificar su deseo de aprender y a que se sientan capaces de hacerlo y así conseguir un incremento significativo en su aprendizaje. Pero para alcanzar esta meta, debemos establecer los mecanismos que hagan posible una evaluación sana. Crear tales mecanismos requerirá que empecemos por ver a la evaluación con otra óptica. El bienestar de nuestros alumnos depende de nuestra buena voluntad para hacerlo.

DESARROLLO DE LA PERSPECTIVA DE LA EXCELENCIA EN EVALUACIÓN

Según Stiggins (2002), la evolución que ha sufrido la evaluación en las dos últimas décadas ha estado orientada a mantener fuertemente la visión de que la mejora de la escuela requiere:

- la articulación de estándares de rendimiento superiores,
- la transformación de estas expectativas en evaluaciones rigurosas, y
- la expectativa de rendición de cuentas, por parte de los educadores, del rendimiento del alumno, como se refleja en las puntuaciones de las pruebas.

Los estándares son importantes porque enmarcan las definiciones aceptadas o apreciadas del éxito académico, en tanto que la rendición de cuentas obliga a atender estos estándares cuando los educadores planean e imparten la enseñanza en el aula. La

evaluación provee la evidencia de éxito por parte de los alumnos, los profesores y el sistema escolar en su conjunto.

Se piensa que para obtener un beneficio superior de la energía dedicada a la mejora de la escuela hay que *subir la barra* estableciendo estándares de “clase mundial” para el rendimiento del alumno, como opuesto a las competencias mínimas. Lejos de intensificar el impacto de los estándares y las evaluaciones, los políticos, a menudo, mantienen la promesa de otorgar premios para las escuelas que obtengan altas puntuaciones y sanciones para las escuelas que no lo consigan.

En esta atmósfera, la confianza está depositada en las evaluaciones del aprendizaje de alto impacto como indicador para informar la toma de decisiones en la rendición de cuentas. Desde esta óptica, se espera que estas pruebas brinden información acerca de cuánto han aprendido los alumnos, si los estándares fueron cubiertos, y si los educadores realizaron el trabajo para el que se les contrató.

UNA VISIÓN DISTORSIONADA DE LA EVALUACIÓN

El ambiente de evaluación antes descrito expresa un conjunto de creencias sociales acerca de qué papel debe jugar la evaluación en las escuelas. Durante años hemos logrado llevar estas creencias a extremos desafortunados. Por ejemplo, se ha pensado que la evaluación debe servir a dos propósitos: *informar para la toma de decisiones y motivar el aprendizaje*. Con respecto al primero, se han construido sistemas de evaluación alrededor de la creencia de que las decisiones más importantes son tomadas por quienes diseñan los programas educativos y hacen las políticas que afectan a un rango más amplio de aulas y alumnos. Por ello, se ha otorgado mayor peso, primero, a satisfacer las necesidades de información de los que toman las decisiones (a nivel federal o estatal). Este es el fundamento de la fuerte creencia en el poder

de las pruebas estandarizadas, las cuales proveen datos comparables que pueden ser sumados a través de escuelas, zonas y estados para informar decisiones programáticas de largo alcance.

Con respecto al uso de la evaluación *para motivar*, casi todos transitamos por aulas en las cuales los profesores creían que la mejor forma de incrementar el aprendizaje era maximizando la ansiedad, y la evaluación siempre tenía que ser el intimidador más grande. A causa de sus propias experiencias exitosas en ascender a posiciones de liderazgo y autoridad, la mayoría de quienes hoy dirigen la educación aprendieron que el camino para el éxito, cuando se enfrentan con un desafío mayor, consiste en redoblar sus esfuerzos: trabajo más duro y más inteligente. Es decir, consideran que la forma para conseguir que los alumnos aprendan más, es enfrentarlos con un reto más difícil. Esto provocará que redoblen sus esfuerzos, aprendan más, sus puntuaciones en las pruebas suban y las escuelas sean más efectivas. Según esta visión, de lo que se trata es de motivar a los alumnos para que realicen un esfuerzo mayor “estableciendo estándares académicos más altos”, “subiendo la barra” e implementando más pruebas de alto impacto (*high-stakes tests*), término derivado de juegos de alto riesgo. En el fondo, éste es el fundamento de la creencia en el poder de las pruebas estandarizadas orientadas a la rendición de cuentas para la mejora de la escuela.

De hecho, la experiencia ha demostrado que cuando algunos alumnos se enfrentan a un desafío mayor, mediante pruebas de alto impacto, lo que hacen es redoblar sus esfuerzos, y aprenden más de lo que podrían haber aprendido sin el incentivo adicional. Sin embargo, esto es cierto sólo para el caso de *algunos alumnos*; esta estrategia no funciona con todos. En cambio, otro amplio segmento de la población escolar, cuando se enfrenta con un reto todavía más difícil que el primero en el que ya hubiere fracasado, no redoblará sus esfuerzos –un punto que la mayoría de la gente olvida–. Estos alumnos verán los nuevos estándares y las deman-

das por puntuaciones más altas en las pruebas como inalcanzables para ellos, y caerán en el desaliento.

Muchos líderes escolares nunca han experimentado la vergüenza y el desalentador trauma del fracaso escolar crónico, de modo que no comprenden cómo las pruebas de alto impacto pueden producir un fracaso aún mayor en muchos alumnos. Pero emplear el poder intimidatorio de las pruebas estandarizadas para la rendición de cuentas pública tiene un efecto sobre este segmento de la población escolar que es exactamente el opuesto al que se pretende.

Por lo tanto, no es lógico construir ambientes de evaluación sobre el supuesto de que las pruebas estandarizadas tendrán el mismo efecto en todos los alumnos. Esto no sucederá con sólo desearlo. Algunos alumnos enfocan las pruebas con un historial personal académico fuerte y una expectativa de éxito. “Algunos vienen a dar muerte al dragón, mientras que otros esperan ser devorados por éste” (Stiggins 2002, 761). Como resultado, la evaluación de alto impacto fortalecerá el aprendizaje de algunos mientras desmotivará a otros y causará en ellos desaliento.

UNA VISIÓN MÁS POTENTE DE LA EVALUACIÓN

Sin embargo, el pasaje anteriormente descrito no es la única vía; existe otra forma en que la evaluación puede contribuir al desarrollo de las escuelas, la cual, desafortunadamente, ha sido en gran parte ignorada en la evolución de los estándares, la evaluación y el movimiento de la rendición de cuentas. La evaluación también puede ser empleada para aprender,¹ lo que en la bibliografía especializada se conoce con el concepto de evaluación *para* el aprendizaje.

La evaluación *para* el aprendizaje es cualquier evaluación que tiene como primera prioridad en su diseño y en su práctica, ser-

¹ Término acuñado por el Grupo de Reforma de la Evaluación (Assessment Reform Group 1999).

vir al propósito de promover el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se elabora principalmente para servir a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias. Una actividad de evaluación puede contribuir al aprendizaje si proporciona información que los profesores y los alumnos puedan usar como retroalimentación para evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan. Dicha evaluación se convierte en “evaluación formativa” cuando la evidencia es utilizada efectivamente para adaptar la enseñanza de modo que responda mejor a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Si las evaluaciones *del* aprendizaje proveen evidencia del rendimiento de los alumnos para informes públicos, las evaluaciones para el aprendizaje sirven para ayudar a los alumnos a aprender más. La distinción crucial estriba entre una evaluación para determinar el estatus del aprendizaje y una evaluación para promover un aprendizaje mayor.

Tanto las evaluaciones *del* aprendizaje como *para* el aprendizaje son importantes. Aunque actualmente se llevan a cabo muchas evaluaciones *del* aprendizaje, si se quiere conseguir un balance entre las dos, se debe hacer una inversión mucho más fuerte en la evaluación para el aprendizaje. Ahora sabemos que se pueden obtener grandes beneficios en el rendimiento escolar si se convierte el proceso diario de evaluación en el aula en un instrumento más poderoso para el aprendizaje. Para ello, será necesario proveer a los profesores con las herramientas de evaluación que necesitan para hacer mejor su trabajo.

Lo anterior supone equiparar la idea de evaluación *para* el aprendizaje con un término común entre nosotros: “evaluación formativa”. Pero hay que tener cuidado con su empleo porque no son conceptos equivalentes. La evaluación *para* el aprendizaje es un proceso que va más allá de las pruebas frecuentes y no provee a los profesores con evidencia de modo que ellos puedan revisar

su enseñanza, aunque esos pasos son parte de esto. Además, la evaluación *para* el aprendizaje debe incluir a los alumnos en el proceso.

Cuando los profesores evalúan *para* el aprendizaje, usan el proceso de evaluación en el aula y el continuo flujo de información acerca del desempeño del alumno que esto provee, a fin de obtener beneficios, no sólo de verificar el aprendizaje adquirido. Ellos hacen esto para:

- Comprender y articular en beneficio de la enseñanza el logro de las metas que los alumnos están alcanzando.
- Informar a los alumnos de esas metas de aprendizaje, de modo que las comprendan desde que inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer el conocimiento de la evaluación y, por tanto, ser capaces de transformar sus expectativas en ejercicios de evaluación y procedimientos de puntuación que reflejen con precisión el aprendizaje del alumno.
- Usar las evaluaciones de aula para construir la confianza de los alumnos en sí mismos como aprendices y ayudarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como a establecer una base para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Traducir los resultados de la evaluación de aula en retroalimentación descriptiva (*versus* retroalimentación de juicio) para los alumnos, ofreciéndoles orientaciones específicas acerca de cómo mejorar.
- Ajustar continuamente la enseñanza basada en los resultados de las evaluaciones de aula.
- Conducir a los alumnos hacia la autoevaluación regular con estándares sostenidos de forma constante, de modo que ellos puedan ver su progreso a través del tiempo y así sentirse responsables de su propio éxito.
- Involucrar activamente a los alumnos en la comunicación con su profesor y sus familias acerca de su rendimiento y su mejora.

En síntesis, el efecto de la evaluación *para* el aprendizaje consiste en que los alumnos se mantengan aprendiendo y permanezcan confiados en que ellos pueden continuar aprendiendo de forma productiva. En otras palabras, que no caigan en la frustración ni en el desaliento.

EL PAPEL DEL PROFESORADO

Es previsible que pocos profesores estén preparados para afrontar los desafíos que supone la evaluación de aula porque no han tenido la oportunidad de aprender a hacerlo. Pero este caso no es exclusivo de nuestro país ya que, por ejemplo, en la actualidad sólo cerca de una docena de estados en la Unión Americana, explícitamente requiere competencias en evaluación como una condición para obtener la licencia para enseñar. Además, no hay exámenes de licencia disponibles a nivel de estado o federación en los EEUU que verifique las competencias en evaluación. De este modo, los programas de formación docente hacen poco caso de las competencias en evaluación, y la gran mayoría de los programas falla en proporcionar la literatura de evaluación requerida para que los profesores puedan participar en la evaluación *para* el aprendizaje. Esto ha sido así durante décadas, según lo refiere Stiggins (2002).

Además, pocos esperan que los profesores acudan a sus directores por ayuda; actualmente casi ningún estado requiere competencias en evaluación como una condición para obtener la licencia como director o administrador escolar en cualquier nivel educativo. En consecuencia, la formación en evaluación es casi inexistente en los programas de formación de administradores educativos (Stiggins 2002).

Específicamente en cuanto a este punto, en el caso de México el panorama no es más halagüeño, pues no se ha invertido prácticamente nada en la evaluación *para* el aprendizaje. Los profe-

sores raramente tienen la oportunidad de aprender cómo usar la evaluación como una herramienta de enseñanza y de aprendizaje. Y los esfuerzos para evaluar el aprendizaje a través de pruebas estandarizadas no pueden reducir los efectos de esta realidad.

Como resultado de este estado de cosas, se corre el riesgo de que el progreso diario de los alumnos en las aulas en realidad no se esté valorando correctamente. Esto significa que todas las decisiones de enseñanza cotidianas críticamente importantes, adoptadas por los alumnos, profesores y padres pueden estar basadas en información errónea acerca del éxito del alumno. El efecto inmediato es que tendremos un diagnóstico erróneo de las necesidades de aprendizaje del alumno, incompreensión de los educandos acerca de su propia capacidad para aprender, falta de comunicación con los padres y con otros acerca del progreso del alumno y virtualmente una evaluación para el aprendizaje en el aula no efectiva. Las consecuencias extremadamente perniciosas para el aprendizaje del alumno son obvias.

BALANCEAR LA EVALUACIÓN *DEL* APRENDIZAJE Y *PARA EL* APRENDIZAJE

En la actualidad se cuenta con una amplia literatura sobre evaluación del aprendizaje, sea desde una perspectiva cuantitativa, cualitativa o mixta. La investigación en este campo ha sido pródiga sobre todo en las tres últimas décadas, a raíz del interés que la evaluación ha despertado en todo el mundo, contribuyendo a esclarecer ciertas particularidades de lo que ocurre al interior de la “caja negra”, como se le ha denominado al aula de clase (Black *et al.* 2004; Black y Wiliam 1998a). Hoy tenemos mayor conciencia en:

- que la evaluación es un proceso con múltiples aristas,
- que existen ámbitos del aprendizaje de los que la evaluación no puede dar cuenta plenamente, y

- sobre la persistencia de restricciones metodológicas que no se han logrado superar, etcétera.

Esta información debería conducirnos a reconocer que la evaluación es aún demasiado imperfecta para dar cuenta de la complejidad del proceso de aprendizaje, lo que en la práctica reduciría ciertos efectos perniciosos que ocurren en perjuicio de los evaluados. La admisión de las limitaciones de la evaluación debería generar actitudes más humildes, prudentes y menos arrogantes de parte de organismos evaluadores, especialistas o expertos, autoridades educativas y promotores de la evaluación.

Un asunto con el que uno suele encontrarse cuando investiga este tema es la constatación de que, muchas veces, los profesores no desconocen los avances teórico-metodológicos de la evaluación del aprendizaje, incluso algunos de ellos revelan en su discurso cierto dominio conceptual del campo, sólo que tal conocimiento no garantiza la transformación de sus prácticas evaluadoras (Moreno 2007c; 2010a). El cambio educativo es un proceso complejo y aunque la formación docente es una herramienta indispensable para conseguirlo, es evidente que su alcance es insuficiente (Fullan 2002; Fullan y Hargreaves 1997). Por ejemplo, en la actualidad una buena parte del profesorado admite que la evaluación debe ser integral y no centrarse exclusivamente en la dimensión cognitiva del sujeto que aprende (como si el alumno fuese sólo una mente a la que hay que disciplinar empleando tareas y ejercicios repetitivos), pero este reconocimiento no significa que en su evaluación incluyan otro tipo de contenidos (por ejemplo, los valorales), sobre todo por la escasez de instrumentos lo suficientemente finos como para captar las sutilezas de este tipo de aprendizajes. Es verdad que existen algunas propuestas metodológicas interesantes al respecto, pero su empleo en la escuela aún dista mucho de estar generalizado. Las prácticas de evaluación continúan siendo bastante rutinarias y estrechas.

No obstante las limitaciones que se le puedan imputar a la evaluación del aprendizaje, algunas de las cuales le son propias y otras que dependen más bien de los prejuicios, el contexto y las condiciones en que se desarrolla; lo cierto es que la evaluación como disciplina ha seguido su evolución, de modo que ahora contamos con planteamientos y desarrollos sumamente interesantes que pueden servir como guía para orientarnos hacia mejores prácticas evaluativas.

Por otra parte, en ciertos ambientes se afirma que ya existe demasiada *evaluación del aprendizaje*, lo que podría interpretarse como que tenemos un exceso de evaluación, y por tanto, lo que ahora se requiere es transitar hacia una *evaluación para el aprendizaje*, que es aún somera. Pero claro, el hecho de que hayamos almacenado un vasto cúmulo de conocimientos y experiencias en torno a la evaluación del aprendizaje (producido sobre todo por el avance de la investigación educativa), no significa que este acervo sea suficiente o precisamente el mejor, si como hemos mencionado antes, la evaluación del aprendizaje aún afronta grandes retos.

Una postura intermedia sugiere que los dos tipos de evaluación mencionados son necesarios e importantes y que debemos pugnar por un balance entre ambos. Es en este discurso donde encontramos puntos de convergencia entre la denominada *evaluación del aprendizaje*, *la evaluación para el aprendizaje* y *el aprendizaje para toda la vida*. En este capítulo trataremos de relacionar estos conceptos teóricos centrales, lo que nos permitirá, en un segundo momento, analizar sus implicaciones prácticas en una era en que la escuela mexicana se encuentra inmersa en una dinámica de reforma caracterizada por la incertidumbre y el temor a lo desconocido, y cierta actitud de desconfianza ante las nuevas exigencias, pero también por la constitución de un espacio abierto al debate, la reflexión, la experimentación y la posibilidad de avanzar en la senda de la mejora de la educación. En este escenario, es indudable que la evaluación constituye un tema medular, no sólo por la relevancia que ha cobrado en la política educativa

nacional, sino fundamentalmente por las implicaciones que tiene en la vida de los individuos, las instituciones y la sociedad en su conjunto.

CONCEPTO DE APRENDIZAJE

Un lugar común entre los autores que estudian e investigan el tema de la evaluación del aprendizaje es que pocas veces se detienen a definir el concepto de aprendizaje del que parten, dando por sentado que el lector intuirá la concepción de aprendizaje que subyace en su postura. Pero esto no es un asunto menor, sobre todo si se considera que el aprendizaje es, precisamente, la materia prima de la evaluación, toda vez que los profesores, cuando evalúan a sus alumnos, no lo hacen en el vacío, sino que justo lo que valoran es su aprendizaje (aunque no sea lo único). Por consiguiente, antes de avanzar en el desarrollo del tema que nos ocupa, habremos de detenernos a definir el concepto de aprendizaje que adoptamos en esta obra.

De acuerdo con la teoría constructivista, el conocimiento no se recibe de forma pasiva ni es mecánicamente reforzado, sino que se produce por un proceso activo de dar sentido. El paradigma constructivista toma su nombre de la noción fundamental de que todo el conocimiento humano se construye. Como ha sido señalado por Phillips (1995), esta afirmación se aplica tanto a la construcción de conocimiento público y los modos de investigación en las disciplinas como al desarrollo de estructuras cognitivas en las mentes de los alumnos individuales.

Esto significa que los científicos construyen sus teorías y comprensiones en lugar de limitarse sólo a descubrir las leyes de la naturaleza. Del mismo modo los individuos hacen sus propias interpretaciones, formas de organización de la información y enfoques de problemas en lugar de limitarse a tomar estructuras de conocimiento preexistentes. Sin embargo, un aspecto importante de los distintos aprendizajes es el desarrollo de experiencias

y el ser incluido en los modos de pensar y trabajar en una disciplina o una comunidad de práctica. Tanto la construcción de la ciencia como el aprendizaje individual son procesos sociales.

Aunque el individuo debe hacer algún trabajo privado para internalizar lo que se admite y se practica en el plano social, el aprendizaje no puede entenderse fuera de su contexto social y su contenido (Shepard 2000).

En este trabajo suscribimos los planteamientos de Ausubel *et al.* (2010), quienes consideran que el aprendizaje significativo tiene lugar cuando intentamos dar sentido a nuevas informaciones o nuevos conceptos, creando vínculos con nuestros conjuntos existentes de conceptos y conocimientos factuales, o con experiencias previas. En este caso lo aprendido tiene sentido para el individuo. Al respecto, Entwistle (1998, 45-46) sostiene que la comprensión depende de la capacidad de tejer una red de interconexiones que relacione experiencias y conocimientos previos con la nueva información o nuevas ideas que se presentan.

Demasiado a menudo parece que en la escuela el conocimiento se presenta de formas que dificultan a los alumnos la realización de las conexiones necesarias, sobre todo con sus propias experiencias en la vida cotidiana.

Es importante dar oportunidades a los alumnos para que usen sus propias experiencias, aunque también es esencial ayudarlos a desarrollar una conceptualización más compleja de lo que se aprende. Con frecuencia las conceptualizaciones ingenuas extraídas de la experiencia cotidiana son inexactas y engañosas (Gardner 1993); interfieren activamente en una comprensión más amplia y por eso es necesario ayudar a los alumnos a reconceptualizar sus experiencias, rebatiendo sus conceptos presentes mediante nuevos datos que no encajarán en su comprensión actual.

La brecha entre conceptos ingenuos y formales es especialmente notable en el área de ciencias. Los alumnos suelen contar con explicaciones erróneas de los hechos de la vida diaria, muy arraigadas en su conceptualización ingenua o en marcos alternativos de comprensión. De modo que, aunque es útil apelar a la expe-

riencia de los alumnos, también resulta fundamental establecer conceptos precisos y de base sólida para facilitar el progreso académico en la mayoría de las asignaturas escolares.

Es muy importante en la educación apartarse de una confianza excesiva en el aprendizaje memorístico o maquinal, se debe dar mayor énfasis al aprendizaje significativo y al desarrollo de la comprensión personal. Pero este movimiento también requerirá procedimientos de evaluación que reflejen el tipo de aprendizaje adecuado para los alumnos, sin ignorar que el contenido factual y la precisión seguirán siendo importantes. En este sentido se menciona que “la elección de un modo particular de evaluación refleja, en parte, las características de las asignaturas, pero también el concepto del maestro o del examinador sobre lo que significa el aprendizaje” (Entwistle 1998, 95).

ENFOQUES DE APRENDIZAJE

En años recientes ha habido un incremento en nuestra comprensión acerca de diferentes tipos de aprendizaje y cómo distintos aprendices enfocan el aprendizaje. La enseñanza tradicional regida por pruebas y exámenes a menudo fomenta el aprendizaje de memoria. Con el aprendizaje de memoria el alumno domina hechos que después puede recordar en la situación de examen. Los alumnos podrían llegar a ser muy eficientes en esta forma de memorización.

No pretendemos negar la importancia de este tipo de aprendizaje en ciertos contextos, pero los hechos aprendidos de esta forma podrían ser rápidamente olvidados. Si esperamos que la información sea retenida ésta debe ser bien entendida –generando interacciones e incorporada en mapas conceptuales en el cerebro– o usada repetidamente después de haberse aprendido.

El aprendizaje memorístico, que es esencialmente pasivo porque no requiere el tipo de compromiso que demanda la comprensión, puede dar lugar a poca profundidad o a un *aprendizaje*

superficial. Éste permite recordar, pero mantiene poco o ningún significado para el alumno, no está integrado de forma que para él tenga sentido el mundo. El aprendizaje superficial permitirá a los alumnos manipular fórmulas o trabajar mediante ejercicios detallados a pesar de que no entiendan los principios fundamentales. Esto significa que ellos podrían encontrar dificultades para emplear estos hechos y conceptos en otras circunstancias o contextos, limitando así el valor de su aprendizaje.

El *aprendizaje profundo*, por otro lado, incluye no solamente la memorización, sino un propósito de comprender el material, y requiere un enfoque activo de aprendizaje. Pero el aprendizaje activo no significa que se vea que los alumnos están físicamente ocupados, sino que deben pensar activamente por sí mismos. El profesor espera enseñar, pero sólo los alumnos pueden hacer que el aprendizaje ocurra en sus mentes. Cualquiera queja del tipo: “De los profesores no aprendí nada”, por tanto, tiene muy poca validez real. Las diferencias entre el aprendizaje profundo y el aprendizaje superficial son representadas mediante el siguiente esquema (Ausubel *et al.* 2010; Entwistle y Ramsden 1983; Marton *et al.* 1984).

ENFOQUE DE APRENDIZAJE PROFUNDO	ENFOQUE DE APRENDIZAJE SUPERFICIAL
Intención de desarrollar una comprensión personal	Intención de ser capaz de reproducir el contenido según sea necesario
Interacción activa con el contenido, particularmente al relacionar nuevas ideas con conocimientos previos y experiencias	Aceptación pasiva de ideas e información
Ideas unidas entre sí mediante la integración de principios	Falta de reconocimiento de principios orientadores o patrones
Evidencias relativas a las conclusiones	Aprendizaje centrado en los requerimientos de evaluación

Figura 1. Diferencias entre aprendizaje profundo y aprendizaje superficial (adaptado de Entwistle 1998)

Por supuesto, el aprendizaje que requiere del uso de la memoria es importante para algunos propósitos: hay algunas cosas que es probable se aprendan de memoria de forma más eficiente, tales como números telefónicos, ortografía, tablas de multiplicar. Hay habilidades que son más útiles cuando han sido practicadas lo suficiente hasta convertirse en automáticas. Ellas también con frecuencia son necesarias en la vida diaria, así no se olvidan tan fácil si fueron usadas de forma repetida. Además, en la escuela no existe el tiempo suficiente para que los alumnos aborden todo el aprendizaje en forma profunda. De aquí la noción de aprendizaje estratégico (Marton *et al.* 1984) que implica el uso de una mezcla prudente de aprendizaje profundo y superficial.

APRENDIZAJE PARA TODA LA VIDA

Los orígenes de este concepto –aunque datan de mucho tiempo atrás– en su versión más reciente, podemos situarlos a partir de la década de los setentas del siglo pasado con el Informe Faure de la UNESCO (Faure *et al.* 1973), en el que se emplea el concepto de educación permanente.

En la sociedad actual el conocimiento evoluciona y cambia de forma tan vertiginosa que lo importante ya no es su acumulación por parte del individuo, toda vez que aquél circula y está disponible en distintos formatos a los que puede acceder cuando lo requiera. Lo verdaderamente valioso es que el individuo desarrolle competencias que le permitan identificar patrones o esquemas generales que después pueda transferir a otros contextos distintos y cambiantes.

La llamada *sociedad del conocimiento* no se refiere a una sociedad en la que los individuos tienen el conocimiento, sino más bien a la riqueza de conocimientos de importancia crítica y de nueva construcción situados cada vez más en lugares que son externos al individuo (Hargreaves 2003). Por lo tanto, se recono-

ce que en este siglo se requiere que los individuos cuenten con la capacidad de operar con eficacia en el nuevo orden mundial: individuos dispuestos a seguir aprendiendo durante toda la vida, capaces de hacer frente a la incertidumbre, la diversidad y la necesidad de colaboración con los demás (Broadfoot 2002).

Desde luego, estos planteamientos representan un desafío radical para la evaluación ¿Cómo vamos a medir tales capacidades y cualidades? ¿Deberíamos siquiera tratar de hacerlo? Autores como Carr y Claxton (2002) argumentan que necesitamos urgentemente encontrar maneras de evaluar las disposiciones de aprendizaje de los alumnos. Un punto central –según los citados autores– es la contextualización de las disposiciones de aprendizaje, ante lo cual surgen cuestiones como ¿Hasta qué punto la capacidad del individuo para aprender está en función de su *necesidad de saber* en un momento dado, y por lo tanto, su motivación para aplicarse? O, dicho de otro modo, ¿cuáles son sus “disposiciones”? ¿Qué tan estables son? ¿Son transferibles de un entorno de aprendizaje a otro? Y, finalmente, las disposiciones que existen, ¿son las más importantes?

Convertirse en un asesor

Preparar a los alumnos para el aprendizaje a lo largo de la vida necesariamente implica habilitarlos para elaborar juicios complejos acerca de su propio trabajo y el de otros, y para tomar decisiones en circunstancias impredecibles e inciertas con las que se encontrarán en el futuro. En estas coordenadas, un rasgo central de la evaluación es que los alumnos son pensados como jugadores mucho más activos en el proceso de evaluación.

Tradicionalmente, los alumnos no han sido sujetos de la evaluación: ellos han respondido pruebas y recibido retroalimentación en materias que los profesores juzgan importantes. Ellos han sido vistos como recipientes de las acciones de otros, no

como agentes activos en el proceso de evaluación. Tales concepciones de la evaluación resultan inapropiadas para el aprendizaje a largo plazo, además de que limitan el aprendizaje actual. Ni los profesores ni un currículo establecido provocarán el aprendizaje después de que los alumnos se hayan graduado; serán el deseo de los aprendices, las iniciativas que tomen y el contexto en el que el aprendizaje ocurra, las influencias más poderosas.

Uno de los puntos que por lo común se omiten de las listas de habilidades clave, requeridas por los graduados (e implícito en la noción de aprender a aprender y el convertirse en un aprendiz a lo largo de la vida) es desarrollar la capacidad para ser un asesor del aprendizaje. En realidad en la literatura sobre el aprendizaje, a lo largo de la vida, frecuentemente el énfasis se coloca en las actividades de aprendizaje que deben ser aprendidas. Hay una tendencia a rechazar la capacidad de los alumnos para determinar lo que tiene que aprenderse y para planear en consecuencia. Esto es casi como si se asumiera que el lenguaje de la evaluación no debería perturbar el positivo discurso del aprendizaje a lo largo de la vida.

La capacidad para ser un asesor del aprendizaje efectivo no debe confundirse con la capacidad para actuar bien en tareas de evaluación diseñadas por otros. El marco en el que ellos operan es completamente diferente. El último es más un papel responsivo, el primero es más generativo. Los egresados en el mercado laboral, en general, no están respondiendo exámenes o escribiendo ensayos académicos. Ellos están desconcertados por indagar qué es lo que se considera *un buen trabajo* y por cómo serán capaces de discernir si están produciéndolo. Hay una superposición entre esto y el juicio de si uno está preparado para presentar un examen, pero las tareas del mercado laboral tienen muchos elementos adicionales, y podrían implicar riesgos mayores. Necesitamos, por tanto, examinar lo que los alumnos practican en la actualidad y lo que podrían necesitar para participar en el futuro.

Las tradicionales prácticas de evaluación pueden minar la capacidad de los alumnos para juzgar su propio aprendizaje. Es im-

portante destacar que estas prácticas limitan la agenda del aprendizaje para toda la vida. Candy *et al.* (1994, 150) en su estudio del papel de la educación de pregrado para promover el aprendizaje para toda la vida, reportaron:

[...] si los alumnos son alentados para ser aprendices a lo largo de la vida, deben alejarse de cualquier tendencia hacia el exceso de confianza de las opiniones de otros. Finalmente, en los contextos del mundo real, ellos deben ser capaces de juzgar o evaluar lo adecuado, lo completo o lo apropiado de su propio aprendizaje, así que cualquier práctica de evaluación empleada debe ser comprensible para los alumnos, de modo que pueda ser internalizada como criterio para la autoevaluación crítica (Candy *et al.* 1994, 150).

En otras palabras, si los alumnos están siempre atendiendo a los juicios de otros podrían no adquirir un conjunto más amplio de habilidades que les permitan hacer esto para sí mismos. Además, las tareas de evaluación a menudo enfatizan la solución de problemas antes que la formulación de problemas y comúnmente utilizan ejemplos no reales y descontextualizados para evaluar el aprendizaje. En muchas prácticas de evaluación se omite la participación del alumno en el diseño de la evaluación, y así las etapas clave en juzgar el aprendizaje, tales como el establecimiento de criterios apropiados para la terminación de tareas, son invisibles.

Además, en los cursos a menudo se insinúa –y los profesores usualmente asumen– que la colaboración es un engaño y por tanto los alumnos son desalentados para trabajar cooperativamente.

Históricamente, el propósito de las pruebas de rendimiento ha sido medir la competencia individual de los alumnos. El supuesto tradicional es que la competencia individual es mejor medida sólo por el trabajo individual sin la asistencia de otros. Desde esta perspectiva, la colaboración es vista como “trampa” y las puntuaciones no son

consideradas válidas porque no reflejan el trabajo “propio” del alumno (Webb 1997, 205).

Es frecuente que los alumnos no tengan la oportunidad de ver cómo el proceso de evaluación funciona realmente. Esto es algo que ellos experimentan como un procedimiento al que se someten y no como algo que poseen, toda vez que son considerados como objetos y no como sujetos de la evaluación.

Los sistemas y prácticas de evaluación ejercen considerables limitaciones sobre la conducta de aprendizaje de los alumnos. El conjunto altamente individualizado de supuestos sobre la evaluación de los alumnos (manifiesto en grados y certificación individual) es una de tales limitaciones. Otra es la fragmentación de las tareas de evaluación (y en efecto del currículum) propuestas por la modularización que inhibe algunos enfoques holísticos para evaluar. La más dominante de todas las limitaciones es el tratamiento de la evaluación cuando clasifica, porque conduce a los alumnos a centrarse en las calificaciones antes que en el aprendizaje que éstas pretenden representar.

Estas preocupaciones acerca de la influencia negativa de las prácticas de evaluación no sólo aplican para los enfoques tradicionales. Ahora hay nuevas trampas de evaluación. Las estrategias que tienen un efecto positivo en el aprendizaje actual (por ejemplo, proveer a los alumnos con criterios para la evaluación) podrían tener consecuencias no intencionales a largo plazo que aún tienen que ser identificadas. Por ejemplo, mientras que el uso de los resultados de evaluación y la especificación de los estándares pueden ser deseables, una consecuencia no prevista es representar en los alumnos la idea de que la especificación de los estándares y resultados están determinados, y que el aprendizaje sólo se logra siguiendo tales especificaciones dadas por otros.

Antes de que se inicie el aprendizaje existe la necesidad en los alumnos de identificar por sí mismos lo que requieren aprender, tomando en cuenta un conjunto de factores contextuales, y juz-

gar lo que cuenta como *un buen trabajo*. Por supuesto, la apreciación de los criterios apropiados podría necesitar apoyarse de la retroalimentación de los profesores.

Sin embargo, la meta siempre debe ser que los alumnos por sí mismos aprendan a juzgar lo que constituye un buen trabajo y darles oportunidades para practicar esta habilidad. Pero, sin el desarrollo de los alumnos como asesores, como una meta clara traducida en prácticas específicas, podemos terminar inadvertidamente minando lo que estamos tratando de lograr.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

El campo de la evaluación educativa es tan vasto e intrincado que si uno quiere decir algo sensato y con cierta profundidad debe hacer un recorte y centrar el análisis en uno de sus ámbitos; en este caso, nos estamos refiriendo a la evaluación del aprendizaje, que pese a ser la dimensión más temprana y conocida de la evaluación, aún no ha logrado superar ciertos atavismos cuando ya tiene enfrente nuevos desafíos. Por ejemplo, uno de los problemas en México apunta a los evaluadores; muchos de los errores cometidos en la práctica se deben a su escasa o nula formación; se trata de individuos generalmente improvisados, que desconocen los aportes teórico-metodológicos de la disciplina y que se van (de)formando a través de la experiencia, generalmente de modo intuitivo. En el mejor de los casos, reciben un taller o curso y se espera que después de esto ya se hallen habilitados para cumplir con complejas tareas de evaluación (Moreno 2015). Mientras que uno de los nuevos desafíos se refiere a la evaluación de las competencias en educación, tema al que dedicamos un capítulo en este libro y que desarrollamos más adelante.

Pero la penosa situación de los evaluadores antes descrita no sólo aplica para la evaluación de los alumnos; con esta lógica también opera la evaluación de los docentes, los programas escolares

y las instituciones educativas. En este caso, los errores no son imputables a la evaluación en sí, el sesgo se encuentra en otra parte: la forma de implementarse. Esto revela la poca seriedad con la que se aborda el tema de la evaluación en nuestro medio, a diferencia de países como Estados Unidos e Inglaterra donde las tareas de evaluación generalmente son realizadas por agentes profesionales.

Por otro lado, como hemos afirmado, el aprendizaje es complejo y su valoración no resulta una tarea sencilla. Pero esto no debe entenderse como una renuncia a su evaluación, nada más alejado de nuestra intención. Por supuesto que valorar el aprendizaje de los alumnos es un asunto fundamental, de otro modo no podríamos saber los logros obtenidos y lo que aún falta por alcanzar; desconoceríamos si se han cubierto los aprendizajes esperados por parte de los alumnos y careceríamos de información para retroalimentar la enseñanza. Por tanto, estaríamos imposibilitados para mejorar donde hiciera falta.

Lo que queremos destacar es la idea de que el aprendizaje es un proceso multidimensional, por tanto, no cabe adoptar una concepción simplista que limite su alcance mediante el empleo de técnicas e instrumentos de evaluación rudimentarios y reduccionistas. Además, cabría recordar que la evaluación siempre va a estar condicionada por los modelo(s) de enseñanza, las teorías del aprendizaje, la formación del profesor como evaluador, sus experiencias previas (o la falta de éstas) en este ámbito (por ejemplo, con qué propuestas se siente más cómodo, cuáles le han funcionado, cuáles domina mejor...) y las posibilidades o condiciones laborales que le ofrece el contexto en que ejerce su quehacer.

EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Afirmábamos antes que hoy en día tenemos demasiada evaluación *del* aprendizaje y que quizá lo que hace falta es más evaluación *para* el aprendizaje. Aunque actualmente existen muchas evalua-

ciones *del* aprendizaje, si queremos balancear las dos, debemos hacer una inversión mucho más fuerte en la evaluación *para* el aprendizaje. Se pueden obtener beneficios significativos si convertimos el actual proceso cotidiano de evaluación en el aula en un instrumento más poderoso para el aprendizaje. Para ello, es necesario proveer a los profesores con las herramientas de evaluación que necesitan para hacer mejor su trabajo.

En los últimos años se ha ampliado la forma de concebir la evaluación, hasta hace poco considerada como sinónimo de medición; se han mejorado sustancialmente algunos aspectos técnicos del diseño de pruebas estandarizadas y, en las escuelas, se ha ido construyendo una cultura de la evaluación (Moreno 2011a; Santos Guerra 2003) que permite llevar a cabo, con cierta periodicidad, prácticas de evaluación externa. Esto ha provocado un abuso en la frecuencia con que se aplican exámenes, sin embargo no ha generado un abierto rechazo o malestar entre los participantes, como ocurría a principios de la década de los noventa del siglo pasado, cuando se iniciaba la puesta en marcha en el país del denominado “Estado evaluador”. Definitivamente parece que, con el devenir del tiempo, hemos ido aprendiendo a convivir con la evaluación, como si fuese un mal necesario del que no podemos prescindir, sobre todo por los beneficios que trae aparejados. Pese a los muchos inconvenientes que tiene, los cuales han sido ampliamente documentados por distintas investigaciones (Aboites 2000; Santos Guerra 1999; Moreno 2010c), la evaluación se ha ido sedimentando en la cultura escolar, de tal suerte que hoy en día se le ve incluso con cierta *naturalidad*, como algo que forma parte de la vida cotidiana de las escuelas. Algunos estudiosos del tema atribuyen este éxito relativo de la evaluación –en cuanto a su aceptación casi generalizada– a la íntima relación que guarda con el acceso a recursos económicos tanto ordinarios como extraordinarios. Como reza el viejo adagio: “el interés dicen que tiene pies” y en este caso el interés parece que moviliza a todo el cuerpo (académico) completo.

En el plano del discurso, la evaluación educativa también muestra avances importantes, gracias a los aportes teóricos que esta disciplina ha construido en los últimos años. No obstante, parece que este progreso no ha logrado calar en la conciencia y voluntad del profesorado como para movilizarle a un cambio significativo en sus concepciones y prácticas de valoración del aprendizaje de sus alumnos. Es evidente que existen diferencias por niveles educativos, y esto es más patente en el caso del profesorado de educación superior. Las prácticas de evaluación en el aula, habitualmente, suelen ir por derroteros bastante distantes (y distintos) de lo propuesto por la bibliografía especializada, lo cual representa un serio obstáculo para el cambio y su consiguiente mejora (Moreno 2009a).

Antes se afirmaba que se requiere transitar de una evaluación *del* aprendizaje hacia una evaluación *para* el aprendizaje, buscando un balance entre ambas. La propuesta de evaluación *para* el aprendizaje encaja mejor con una perspectiva socioconstructivista de un currículum que busca desarrollar la capacidad de aprendizaje permanente del individuo. Para lograr tan loable empeño se requiere formación docente en el campo de la evaluación, así como apoyos en las escuelas para que el profesorado pueda implementar los cambios e innovaciones y sobre todo mantenerlos a través del tiempo.

Por ende, la prioridad de evaluación nacional debe ser asegurar que las evaluaciones *de* y *para* el aprendizaje son precisas en su descripción del logro del alumno y son empleadas en beneficio de éste.

Pero las pruebas masivas nacionales proporcionan información sólo una vez al año, y no debemos engañarnos creyendo que ellas pueden servir para todos los propósitos de evaluación. Pueden reflejar incrementos o decrementos en el aprendizaje en grandes grupos sobre una base anual, y pueden servir como guardianas para decisiones de alto impacto, pero no pueden informar momento a momento, día a día, y semana a semana las

decisiones instruccionales afrontadas por los alumnos y los profesores que buscan manejar el proceso de aprendizaje cuando éste se desarrolla; no pueden diagnosticar las necesidades del alumno durante el aprendizaje, ni decirle que tácticas de estudio están funcionando o no están funcionando, o mantener a los padres informados acerca de cómo apoyar el trabajo de sus hijos. Estos tipos de usos requieren evaluaciones *para* el aprendizaje.

Al respecto, Black y Wiliam señalaron que “mejorar la evaluación formativa ayuda a los alumnos de bajo logro más que a otros alumnos y reduce el rango de rendimiento individual mientras eleva el logro total” (Black y Wiliam 1998a, 141). Hipotéticamente, si la evaluación *para* el aprendizaje llegara a convertirse en una práctica estándar en aulas con bajo rendimiento, con alumnos de bajo estatus socioeconómico, las lagunas en el logro que nos molestan tan profundamente hoy en día podrían ser borradas. No se sabe de ninguna otra innovación de mejora de la escuela que pueda declarar efectos de esta naturaleza o tamaño.

Black y Wiliam (1998a) concluyen su resumen de autoevaluación de los alumnos como sigue: La autoevaluación de los alumnos, lejos de ser un lujo, es de hecho un componente esencial de la evaluación formativa; cuando alguien está tratando de aprender, la retroalimentación de su esfuerzo tiene tres elementos: a) redefinición de la meta deseada, b) evidencia acerca de la posición actual, y c) la comprensión de una forma para llenar el vacío entre las dos anteriores. Los tres elementos deben ser comprendidos antes que el educando pueda emprender una acción para mejorar su aprendizaje.

LOS BENEFICIOS DEL BALANCE ENTRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y *PARA* EL APRENDIZAJE

Los alumnos se benefician de la evaluación *para* el aprendizaje en ciertas formas significativas. Primero, se convierten en apren-

dices con mayor confianza porque se ven a sí mismos como exitosos. Este éxito les permite asumir el riesgo de continuar tratando de aprender. El resultado es un rendimiento mayor para todos los alumnos –especialmente para los de bajo logro– ya que ayuda a reducir el vacío de rendimiento entre los alumnos de clase media y los de estatus socioeconómico bajo. Además, los alumnos llegan a comprender que esto significa hacerse cargo de su aprendizaje para controlar su propio éxito y tomar decisiones que les traigan un éxito mayor. Esta es la base del aprendizaje permanente o para toda la vida.

Los profesores se benefician porque sus alumnos están más motivados para aprender. Por lo tanto, sus decisiones de enseñanza están informadas por datos más precisos acerca del rendimiento del alumno. Los profesores también se benefician del ahorro de tiempo que resulta de su capacidad para desarrollar y usar las evaluaciones de aula más eficientemente. Los padres también se benefician al ver un rendimiento escolar más alto y un mayor entusiasmo para aprender por parte de sus hijos. Ellos también comprenden que sus hijos están aprendiendo a manejar su propio aprendizaje a lo largo de la vida. Los administradores escolares y los líderes educativos se benefician al cubrir los estándares de rendición de cuentas y obtener el reconocimiento público de hacerlo. Los políticos se benefician de la misma forma. Cuando las escuelas trabajan más efectivamente, tanto los líderes políticos como los líderes escolares son reconocidos como responsables de este resultado.

En resumen, todos ganan. No hay perdedores. Pero el precio que debemos pagar para lograr tales beneficios es una inversión en los profesores y sus prácticas de evaluación en el aula, algo que, por cierto, no parece estar considerándose en el sistema educativo mexicano. Una de las acciones que se podría emprender es la creación de un programa de desarrollo profesional especialmente diseñado para que los profesores adquieran la pericia (*expertise*) que necesitan para evaluar el aprendizaje de sus alumnos.

PERSPECTIVAS INTERNACIONALES
DE LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

En esta sección pasaremos revista a algunas de las tendencias más importante en el campo de la evaluación cualitativa del aprendizaje. Algunas de estas orientaciones son bien conocidas por los lectores, porque tienen más tiempo de existencia y han tenido una difusión más amplia en el medio educativo, como es el caso de la distinción entre evaluación formativa y sumativa, o la evaluación que incluye la participación del alumno; pero existen otras corrientes más recientes que son menos conocidas y que han tenido menor presencia en el discurso educativo en nuestro país, como es el caso de la evaluación para el aprendizaje, la evaluación sostenible y la evaluación de las competencias.

En la actualidad, los docentes en su faceta de evaluadores disponen de una serie de recursos tanto cognitivos como sociales que les permiten comprender mejor la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, podríamos decir que están mucho mejor equipados que antes para actuar en el aula de forma acertada y expedita, ofreciendo diversas respuestas o alternativas de solución a una determinada situación que se presente.

La evolución que ha sufrido la evaluación del aprendizaje en los últimos veinticinco años ha sido notoria. Hemos transitado de una evaluación como sinónimo de medición (de corte positivista con una fuerte carga conductista), donde el énfasis estaba puesto en la dimensión instrumental (el cómo de la evaluación), donde el evaluador era concebido como alguien que actúa de forma aséptica y neutral (evaluación libre de valores) para lograr una medición *objetiva y científica* del rendimiento escolar; hacia una perspectiva de la evaluación mucho más amplia y compleja, no restringida a su dimensión técnica, en la cual se reconocen las profundas implicaciones éticas y morales que tiene para los participantes. Esta imagen de la evaluación incluye conceptos como justicia, equidad, no discriminación y emancipación. En definitiva:

estamos ante una práctica profesional no sencilla, en cuya realización hay varias operaciones implicadas, ya que consiste en un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio a partir de la información recogida (Gimeno 1995, 343).

En esta nueva visión, se admite que la objetividad absoluta no existe y que la subjetividad se puede reducir considerablemente en la medida en que la evaluación esté técnicamente bien hecha y el evaluador sea competente.

Existen distintas acepciones de evaluación en educación, pero en el lenguaje coloquial:

Se otorga al verbo *evaluar* el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material. En la práctica cotidiana dominante, el significado de evaluar es menos polisémico: consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones (Gimeno 1995, 338).

La evaluación está experimentando cambios importantes en todas partes del mundo. En algunos países como la República Checa, Dinamarca e Inglaterra se está desarrollando una evaluación adaptada como parte integral del nuevo sistema, pruebas graduadas específicas de evaluación para alumnos con dificultades de aprendizaje que no pueden alcanzar los objetivos mínimos del currículo nacional. En otros países europeos, la evaluación se dirige hacia la habilidad en la resolución de problemas y no a la memorización de información o hechos; las evaluaciones nacionales se vinculan al aprendizaje de competencias, y se propone que la evaluación de ámbito nacional no sea empleada para comparar alumnos, profesores, colegios o regiones. También se destaca la información de la evaluación para apoyar el desarrollo del alumno y el interés público de la información sobre la mejora de la escuela.

Como el lector podrá apreciar, en este escenario la evaluación del aprendizaje es adaptada y contextualizada; está orientada a fomentar el desarrollo de las capacidades o competencias de los alumnos, nunca para que memoricen datos sin comprenderlos. La información que brinda la evaluación es empleada para una mejora integral de la escuela no para clasificar y comparar a las escuelas o a los alumnos en función de los resultados obtenidos. Se priman las funciones pedagógicas de la evaluación antes que las funciones sociales o de control.

El progreso de la evaluación del aprendizaje como campo de investigación se refleja en la aparición de un nuevo discurso que enfatiza planteamientos como: evaluación interactiva, evaluación alternativa, evaluación formativa y sumativa, evaluación *para* el aprendizaje, evaluación participativa (que incluye al alumno), evaluación sostenible, evaluación de competencias, entre otros. A continuación, en la primera parte, vamos a tratar brevemente cada una de estas propuestas, y en la segunda parte aludiremos al desarrollo profesional del docente, relacionado con la evaluación para el aprendizaje.

Evaluación interactiva

Una de las perspectivas recientes que se puede identificar en la literatura es la de percibir a la evaluación integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje, en contraste con la visión de la evaluación como una etapa final de dicho proceso. Al parecer existe un posible desajuste creado entre el proceso de enseñanza y su evaluación que como parte integrante de él debería seguir una misma perspectiva de desarrollo. Barberá (1997) señala que el proceso de enseñanza y el de evaluación son inseparables ya que, si un método de enseñanza enfatiza el aprendizaje memorístico, la evaluación adoptará este mismo enfoque.

La evaluación debe ser parte integrante de la enseñanza. Sin embargo, las investigaciones realizadas lo largo de más de 30 años han documentado que la sola evaluación no mejora el rendimiento de los estudiantes, es la forma en que los resultados de la evaluación se utilizan para informar a la enseñanza y al aprendizaje lo que conecta la evaluación con el logro académico.

Se considera que las funciones sociales y de control que tiene la evaluación restan importancia al conocimiento que se puede obtener de los alumnos mientras trabajan y se dialoga con ellos. Esta condición laboral hace que los docentes admitan como normal el separar los momentos de enseñanza de los de comprobación. Esta escisión entre las tareas de enseñar y evaluar en los profesores tiene su equivalente en los alumnos: la disociación entre la adquisición de información o aprendizaje y las estrategias para responder mejor a la evaluación.

Cuando el docente disocia a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la convierte en un ejercicio que influye muy poco en la transformación de su práctica de enseñanza y el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos. Como consecuencia, la evaluación, para la mayoría de los maestros, tiene un único propósito: justificar las calificaciones de sus alumnos. Mientras que, para los alumnos, la evaluación representa un cedazo del éxito o fracaso escolar, una actividad artificial alejada de la adquisición del verdadero aprendizaje.

Para combatir estas posiciones nocivas, se propone una *evaluación integrada e interactiva*, es decir, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ésta entendida como un proceso natural de información sobre lo que ocurre, que utiliza múltiples recursos, sin plantear necesariamente procedimientos formales de evaluar. Se trata de conocer al alumno, por lo que se precisa de una atención consciente y reflexiva por parte de los profesores, incorporando el interés como una más de las tareas de la enseñanza. El conocer al alumno demanda comunicación abierta con él, comprender sus problemas, circunstancias y su trabajo escolar.

En esta interlocución con los alumnos es muy importante considerar que: a) el diálogo es un proceso de intercambio entre participantes; b) todos los interesados deben tener la posibilidad de participar; c) todas las personas deben ser activas en el discurso; d) todos los participantes son iguales; e) el diálogo debe ser considerado legítimo; f) debe ser posible para todos desarrollar una comprensión del tema; g) todos los argumentos que se debatan son legítimos y; h) el diálogo debe continuamente producir acuerdos que puedan proporcionar una plataforma para la investigación y la acción práctica (Nakazawa y Muir 2009).

Desde esta óptica se pretende que las relaciones entre alumnos y profesores sean más cordiales y abiertas en el proceso evaluativo, el cual se considera que debe ser asumido de forma democrática, horizontal y participativa, de modo que la evaluación se convierta en una tarea conjunta entre alumnos y profesores. No obstante, muchas veces surgen contradicciones. Hay docentes que durante las clases establecen relaciones estrechas y cálidas con sus alumnos, pero al momento de evaluar aplican estrategias tradicionales y muestran pautas de comportamiento que se caracterizan por ser distantes e impersonales.

Es preciso recuperar un cierto sentido naturalista de la evaluación como medio de conocimiento. También es conveniente enfatizar que sólo la información reunida por los profesores, la mayoría de ella a través de la evaluación informal, de acuerdo con sus esquemas de apreciación y en el transcurso de la acción, es la que, seguramente, ellos emplean como información orientadora del curso de los acontecimientos de la clase y en la cual se basan para la elaboración del juicio sobre los alumnos (Gimeno 1995; Moreno 2000; 2009a; Santos Guerra 2003; Santos Guerra y Moreno 2004).

Este enfoque propone una sincronización entre el proceso de enseñanza y el proceso evaluativo; tal acoplamiento no es más que la demanda de que se evalúe lo que se ha enseñado, constataando que se ha de mantener una tensión en favor del proceso

evaluativo, con la finalidad de que no resulte una simple copia de los contenidos desarrollados en clase.

En este punto conviene insistir en que:

Valorar el grado en que un alumno tiene los conocimientos y habilidades previstos al final de un ciclo escolar no es sencillo, si se quiere cubrir de manera suficiente las diversas materias o áreas del currículo y los temas de cada área o materia. La tarea se complica si se quiere conocer el avance del alumno –lo que es esencial para ofrecer retroalimentación–, ya que la evaluación deberá hacerse desde el inicio del ciclo escolar y en varios momentos del mismo, en forma permanente” (Martínez 2009, 12).

Ya se ha señalado que la evaluación es un ámbito de pensamiento y de actuación pedagógica que a lo largo de los años ha sufrido una serie de cambios tendientes a su mejora. Una de las propuestas, surgida hace ya algunos años, ha sido la denominada evaluación alternativa, cuyos rasgos principales se tratarán a continuación.

Evaluación alternativa

En la segunda mitad del siglo pasado las pruebas estandarizadas recibieron muchas críticas, entre las que destacan: a) miden sólo conocimiento declarativo y no procedimental, b) se centran en el resultado y no en el proceso, c) no cubren adecuadamente el dominio evaluado, d) existen diferentes habilidades e incluso inteligencias que no son evaluadas por este tipo de *tests*, e) son medidas relativas, f) la estandarización supone una muestra homogénea, g) el formato de elección múltiple limita las evaluaciones y supone otras habilidades distintas a las evaluadas y, h) se alejan de las verdaderas demandas contextuales. Por todo lo anterior, se menciona que este tipo de evaluación no ofrece a los alumnos la

oportunidad de mostrar sus verdaderas competencias. Los objetivos son homogeneizados y no representan adecuadamente los intereses de cada alumno en su currículum; la puntuación también se centraliza y se basa en criterios establecidos por personas que no conocen a los alumnos, sus metas, o sus oportunidades de aprendizaje (Bravo y Fernández del Valle 2000).

Como la palabra “*tests*” se había convertido en tabú, la alternativa consistió en varios rótulos que llevaban la palabra “evaluación”. Las denominaciones más usuales fueron “evaluación de la actuación”, “evaluación auténtica”, “evaluación directa”, o el término más genérico “evaluación alternativa”. Aparentemente era como si se volviese al antiguo examen abierto, pero las distintas denominaciones, que reflejan diferencias implícitas sobre dónde se pone el énfasis, muestran que la evaluación alternativa es mucho más que un examen en el que hay que escribir sobre un tema. En general, se admite que se debería reconocer una amplia gama de información cuando se está evaluando un objeto y que ésta no debería ceñirse sólo a los resultados. Esto no quiere decir que toda evaluación deba recopilar siempre todos los tipos de información posibles. Las evaluaciones individuales pueden centrarse en un conjunto seleccionado de datos dependiendo de las prioridades y de las limitaciones de tipo práctico. Las últimas tendencias están de acuerdo en que los alumnos, como objetos de la evaluación, deben ser evaluados basándose en una amplia gama de información que refleje su comportamiento, actuación, actitudes, destrezas, y objetivos.

La evaluación auténtica agrupa todo un conjunto de alternativas a la evaluación tradicional, donde la respuesta no está limitada a la elección de una de las alternativas presentadas y el contexto es significativo. La persona evaluada hace, crea o produce algo durante un tiempo suficiente para poder evaluar el proceso, el resultado o ambos. En los *tests* tradicionales la respuesta era correcta o incorrecta, sin posibilidad de conocer el proceso por el cual esa opción era elegida. Otros requerimientos que la eva-

luación auténtica debe cubrir son: la tarea debe dejar libertad al examinado; el material que sirve de estímulo no debe estar estandarizado; han de ser las propias personas evaluadas las que elijan el momento de actuar para estar verdaderamente motivadas; incluso, y especialmente en el ámbito educativo, el evaluador debe conocer a las personas que está evaluando, sus circunstancias vitales y su historia de ejecución de la tarea. Existen diferentes modalidades de evaluación alternativa y las fronteras entre unas y otras no son tan marcadas, en todo caso, cada una de ellas pone el énfasis en distintos recursos y elementos metodológicos para su desarrollo en la práctica.

Evaluación formativa y sumativa

La distinción entre evaluación formativa y sumativa –acepciones acuñadas por Scriven (1967)– es fundamental para entender el sentido pedagógico de la evaluación. Aunque estos conceptos surgieron en la discusión metodológica sobre la evaluación del currículo se han extrapolado a la evaluación de alumnos porque tienen poder explicativo por sí mismos.

La evaluación sumativa (también conocida como evaluación final o de producto) tiene como propósito determinar niveles de rendimiento, decidir si se produce el éxito o el fracaso. Hace referencia al juicio final y global de un proceso que ha concluido y sobre el que se emite una valoración terminal. Tiene un carácter retrospectivo, sanciona lo que ha ocurrido, viéndolo desde el proceso final. Su preocupación es decir cuánto ha progresado o aprendido el alumno. Considera los productos de aprendizaje y de enseñanza. Su finalidad principal es servir a la selección y jerarquización de alumnos según los resultados logrados (Gimeno 1995).

Por lo general, se administra una vez al año, y evalúa contenido en un amplio alcance o de *grano grueso*, ya que cubre todo el currículum de un ciclo escolar completo. Los exámenes estatales

o pruebas estandarizadas anuales son típicamente evaluaciones sumativas. Los resultados de estas pruebas se utilizan con frecuencia para la rendición de cuentas a fin de determinar qué tan bien están actuando las escuelas, las zonas escolares o los estados.

Debido a su naturaleza poco frecuente y amplia cobertura, estas pruebas tienen una utilidad limitada para informar la enseñanza en el aula. Y, por desgracia, los resultados a menudo se usan inadecuadamente para diseñar el currículum y para tomar decisiones de intervención. El sistema escolar y la presión social reclaman básicamente evaluaciones sumativas finales, mientras que la evaluación útil para el profesor es la formativa. Es, pues, el tipo de uso que se hace de la evaluación lo que determina que tenga un carácter u otro.

Por su parte, la evaluación formativa es aquella que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo: un proceso de aprendizaje, una estrategia de enseñanza, un proyecto educativo, un material didáctico, etcétera. Evidentemente, la intervención para la mejora de un proceso tiene sentido hacerla mientras éste ocurre. El propósito de la evaluación formativa se asocia con una evaluación de carácter continuo, realizada mediante procedimientos informales, dependiendo más de las capacidades diagnósticas de los profesores que de pruebas o instrumentos técnicos aplicados. No porque no los admita, sino porque la dinámica habitual de una clase hace inviable una aplicación constante de instrumentos o pruebas formales. Pero esta tarea no resulta sencilla porque:

El contacto diario con los alumnos y la posibilidad de tener en cuenta numerosas muestras de sus ejecuciones, tanto por la observación del trabajo hecho en clase como por la revisión de tareas en el hogar, podría permitir a los docentes ganar en validez y en confiabilidad, respecto de pruebas que deben aplicarse en periodos reducidos de tiempo. Sin embargo, la dificultad intrínseca de la evaluación, aunada a la falta de una preparación adecuada para ello, hace que en

muchos casos las valoraciones que hacen los maestros no tengan la calidad que teóricamente podrían tener (Martínez 2004, 829).

Por lo general, la evaluación formativa está asociada con el tipo de evaluaciones llevadas a cabo por los profesores en el aula. Ellas tienen un ciclo más corto, siendo implementadas semanalmente, día a día, e incluso minuto a minuto, y son de *grano más fino* con respecto a los objetivos específicos de aprendizaje. La investigación sobre la evaluación formativa sugiere que cuando se utiliza adecuadamente, proporciona evidencias valiosas para informar a la enseñanza, y el logro de los alumnos mejora, incluso en las evaluaciones sumativas. Sin embargo, Riddle y Valencia (2002) advierten que la investigación de la evaluación formativa indica que se necesita algo más que la simple evaluación en el aula para producir estos efectos positivos sobre el aprendizaje.

Según la investigación, la evaluación formativa es un proceso (no un producto) durante el cual los maestros utilizan información con los alumnos para dirigir los próximos pasos en su aprendizaje. Este tipo de evaluación debe proporcionar retroalimentación específica a los alumnos acerca de lo que necesitan hacer para mejorar y debe involucrarlos en la autoevaluación. También debe ser diseñada para adaptarse a las necesidades individuales del alumno. En resumen, la evaluación formativa es algo más que las pruebas elaboradas por el profesor, las entrevistas, la observación o incluso los portafolios. El carácter formativo de la evaluación está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que se obtiene que en las técnicas concretas empleadas.

El poder de la evaluación formativa para valorar los resultados de la evaluación sumativa

Es importante identificar los tipos de evidencia cuantitativa y cualitativa (a) que la investigación actual es capaz de proveer; (b) que

probablemente resulten convincentes para programas de desarrollo profesional y para los encargados de formular políticas educativas; y, (c) que debería ser desarrollada en la investigación futura.

Los tópicos de investigación prioritarios para los que la evidencia cuantitativa y cualitativa necesita ser reunida y analizada, se definen para:

- *Comprender las percepciones de los alumnos y de los maestros:* se necesita más trabajo para comprender la experiencia de la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de los participantes en el proceso; debemos escuchar cuidadosamente las voces de los alumnos y de los maestros.
- *Implementar cambios en la evaluación:* necesitamos estudiar y lograr una comprensión más profunda acerca de cuál es la mejor manera de iniciar, implementar e institucionalizar cambios en las prácticas de aula y en la escuela, particularmente dadas las continuas presiones por evaluaciones para la rendición de cuentas públicas.
- *Anclar la evaluación en la teoría del aprendizaje:* es necesaria mayor investigación en cuanto a la relación entre la evaluación para el aprendizaje y el amplio campo de investigación sobre el esfuerzo intelectual; se requieren explicaciones de cómo el aprendizaje y la teoría pedagógica se articulan para promover un impacto positivo de la evaluación.
- *Relacionar las asignaturas escolares:* mucha de la investigación sobre la evaluación para el aprendizaje y su impacto en los alumnos ha sido conducida dentro de los dominios de asignaturas específicas. Los estudios futuros deberían delinear más precisamente tanto los rasgos como los aspectos específicos de una correcta evaluación de la asignatura y de su coordinación.

De lo anterior, emergen las siguientes orientaciones de investigación:

- Es importante esforzarse para comprender la complejidad de la evaluación para el aprendizaje. Si hay una elección que debe hacerse para conducir la investigación, deberá sacrificarse la precisión para hacer frente a la complejidad.
- Los hallazgos de la investigación a gran escala necesitan conectarse con estudios naturalistas más pequeños de modo que estos sean considerados como ventanas complementarias en la práctica de aula.
- El presupuesto para investigar la evaluación en el aula es exiguo; debe reunirse evidencia suficiente para convencer a las agencias financiadoras del poder que tienen estos medios para mejorar la escuela.

Evaluación para el aprendizaje. Profundizando en el cambio conceptual

El cambio más dramático en nuestra visión de la evaluación está representado por la noción de ésta como una herramienta para el aprendizaje. En el pasado la evaluación ha sido vista sólo como un medio para determinar la medición y después la certificación; ahora se sabe que los beneficios potenciales de la evaluación son mucho más amplios y afectan a todas las etapas del proceso de aprendizaje (Moreno 1999).

En ciertos ambientes se afirma que ya existe demasiada evaluación *del* aprendizaje, lo que podría interpretarse como un exceso de evaluación, y por tanto, lo que ahora se requiere es transitar hacia una evaluación *para* el aprendizaje, que es aún incipiente (Stiggins 2002). Pero el hecho de que se haya almacenado un vasto cúmulo de conocimientos y experiencias en torno a la evaluación del aprendizaje no significa que este acervo sea suficiente o precisamente el mejor, si se reconoce que la evaluación del aprendizaje aún afronta serios desafíos. Una postura intermedia sugiere que los dos tipos de evaluación mencionados son nece-

sarios e importantes y que se debe pugnar por un balance entre ambos.

No se trata sólo de un juego de palabras, la idea tiene un calado profundo. Si bien esta expresión puede resultar novedosa, no así su contenido o esencia. Desde hace años se viene pugnando por la necesidad de hacer de la evaluación una experiencia de aprendizaje, aunque algunos autores sostienen que no debe confundirse la evaluación para el aprendizaje con la evaluación formativa, porque son de naturaleza distinta.

De acuerdo con Black *et al.* (2004, 10), la evaluación *para* el aprendizaje es cualquiera que tenga como primera prioridad en su diseño –y en su práctica– servir al propósito de promover el aprendizaje de los alumnos. Se trata de usar la evaluación para aprender y no sólo para verificar lo aprendido. Por lo tanto, difiere de la evaluación que se diseña sobre todo para servir a los propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias.

La evaluación para el aprendizaje es algo que va más allá de las pruebas frecuentes y no provee a los profesores con evidencia de modo que ellos puedan revisar la enseñanza, aunque esos pasos son parte de esto. Además, la evaluación para el aprendizaje debe incluir a los alumnos en el proceso.

Una actividad de evaluación contribuye al aprendizaje si proporciona información que profesores y alumnos pueden usar como retroalimentación para evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en que participan. Dicha evaluación se convierte en “evaluación formativa” cuando la evidencia es utilizada efectivamente para adaptar la enseñanza de modo que responda a necesidades de aprendizaje.

Tanto las evaluaciones *del* aprendizaje como *para* el aprendizaje son importantes. La distinción crucial está entre una evaluación para determinar el estatus del aprendizaje y una evaluación para promover un aprendizaje mayor. En resumen, el efecto de la evaluación para el aprendizaje consiste en que los alumnos

se mantengan aprendiendo y permanezcan confiados en que ellos pueden continuar aprendiendo productivamente. En otras palabras, que no caigan en la frustración ni en la desesperanza.

Nuestros actuales sistemas de evaluación son nocivos para muchos alumnos y ese daño surge, entre otras causas, de nuestro fracaso para balancear el uso de las pruebas estandarizadas y las evaluaciones de aula al servicio de la mejora escolar. Es claro que precisamos construir sanos ambientes de evaluación que puedan satisfacer las necesidades de información de todos los que toman decisiones de enseñanza, requerimos entornos que ayuden a los alumnos a querer aprender, a que se sientan capaces de hacerlo y así conseguir un incremento significativo en sus logros de aprendizaje.

La evaluación *para* el aprendizaje y las actuales teorías del aprendizaje

Este apartado se centra en el problema de cómo perfilar las actuales teorías del aprendizaje y los modelos de enseñanza y así conceptualizar la evaluación para el aprendizaje. La evaluación formativa inicialmente fue desarrollada dentro del modelo de dominio de aprendizaje de Bloom sobre la base de los principios del neo-conductismo del diseño instruccional (enseñanza-*test-feedback*-corrección).

Es importante hacer notar cómo la evaluación formativa es transformada cuando está basada en otras concepciones de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación formativa si está basada en principios constructivistas o socio-constructivistas, o en ideas de participación en una comunidad de práctica, como propugnan las teorías del aprendizaje situado? Por ejemplo, la noción de Vigotsky de Zona de Desarrollo Próximo puede ser usada para conceptualizar la integración de la “eva-

luación formativa interactiva” dentro de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Las siguientes preguntas revelan algunas inquietudes que los especialistas en el campo se plantean (Stiggins y Arter 2001):

- ¿Debemos explicar cómo varias teorías o visiones del aprendizaje –por ejemplo, constructivista, social constructivista, teoría metacognitiva– consideran a la evaluación, qué papel juega ésta en cada una de ellas?
- ¿Debemos entender la relación entre motivación y aprendizaje? ¿Cómo la evaluación para el aprendizaje contribuye o podría contribuir más plenamente a la motivación?
- La evaluación para el aprendizaje no es solamente un asunto de instrumentos y herramientas. Es organizar ambientes de aprendizaje, interacciones de aula, y las interpretaciones y usos de las evidencias de aprendizaje. ¿En qué grado la evaluación para el aprendizaje está actualmente conectada con cada uno de estos temas?
- ¿Cuáles son las teorías del aprendizaje de los maestros? ¿Cuáles son las concepciones de aprendizaje de los alumnos? ¿Cómo se relacionan éstas? ¿Qué piensan ellos acerca de la evidencia de aprendizaje aceptable y el papel de la evaluación?
- ¿Qué intervenciones podrían conducir a los alumnos hacia una comprensión de los requisitos de la calidad del trabajo? ¿Qué conversaciones mantienen acerca de la naturaleza de la calidad? ¿Cómo es negociado? ¿Quién decide? ¿Qué dice esto acerca de la evaluación para el aprendizaje?
- ¿Cómo la evaluación para el aprendizaje influye la comprensión de los alumnos acerca de lo que ya saben, cómo usan la retroalimentación y el desarrollo de la autoevaluación, monitoreo y corrección?
- La evaluación para el aprendizaje ejerce una gran presión sobre los profesores para que sean expertos en sus asignaturas.

- ¿En qué medida y en qué forma ellos pueden identificar errores, diagnosticar conceptos erróneos, diseñar un plan para la participación de los alumnos, etcétera?
- ¿Queremos describir la trayectoria del cambio en las prácticas de evaluación formativa de los maestros como una reflexión de su comprensión del aprendizaje, y de cambios en sus creencias acerca de la evaluación?
 - ¿Qué tipos de desarrollo profesional cambian más efectivamente la forma en que los profesores ven el proceso de aprendizaje y por tanto participan en la evaluación?

Estas preguntas no parecen tener una respuesta expedita ni sencilla, pero no cabe duda de que son importantes para reflexionar acerca de la evaluación *para* el aprendizaje y su relación con las teorías del aprendizaje.

Evaluación que incluye al alumno: roles y beneficios

Otra de las perspectivas recientes en la bibliografía subraya la importancia que tiene la participación e implicación de los alumnos en el proceso de evaluación de su aprendizaje. Un extremo del *continuum* podría consistir en retroalimentar y modificar la enseñanza, con la participación de los alumnos limitada a cambiar sus conductas bajo el control del maestro; el otro polo implicaría una visión social constructivista donde los alumnos están íntimamente involucrados en comprender su propio aprendizaje y en la planificación de qué hacer a continuación. En el contexto de este tipo de cambio, los asuntos de poder son centrales. Los maestros están preocupados acerca de la transferencia de poder a los alumnos. Las preguntas clave de investigación giran en torno a cómo decidir quién y cuándo debería tener el poder. Las respuestas surgirán desde la más profunda comprensión de cómo la evaluación se refiere al aprendizaje. Si la meta es el pro-

greso del alumno hacia el aprendizaje auto-dirigido, la creciente participación y la habilidad de auto-control (autoevaluación) es críticamente importante. La investigación sobre la reflexión y la regulación metacognitiva, y sobre la atención e intencionalidad del aprendizaje provee perspectivas valiosas a este respecto (Stiggins y Arter 2001).

La participación del alumno a menudo es analizada sólo en términos individuales, es decir, el foco se pone en la participación individual de cada uno en una trayectoria de aprendizaje personal. Necesitamos analizar la participación en una perspectiva interactiva más social; esto significa ver la participación del alumno en las prácticas de evaluación, lo que implica las interacciones de toda la clase y las interacciones entre pares que contribuyen a una trayectoria de aprendizaje en el aula. Hay un reconocimiento creciente de que la interacción alumno-alumno es potencialmente una fuente valiosa de evaluación del aprendizaje. Los alumnos reciben una cantidad importante de retroalimentación de sus pares, a menudo mucho más de la que los profesores pueden ofrecer a cada uno de ellos, por la gran cantidad de estudiantes en la clase.

La investigación que pone los reflectores sobre el alumno individual ha demostrado poderosamente que el aprendizaje de conceptos o habilidades particulares a menudo se logra a través de la interacción alumno-alumno; aunque también muestra que esta interacción alguna vez puede ser completamente negativa, en formas discretas que el maestro no necesariamente nota.

La literatura sobre el aprendizaje cooperativo (Serrano, González-Herrero y Pons 2008; Serrano, *et al.* 2008; Serrano y González-Herrero 2007), no obstante, ha producido un fuerte consenso en el sentido de que este modo de aprendizaje usualmente tiene beneficios para todos los alumnos en la cantidad de lo aprendido, en la profundidad del aprendizaje, la motivación, las habilidades y actitudes sociales. El modelo de aprendizaje social-interaccionista ha enfatizado la importancia del andamiaje del aprendizaje,

con alumnos que son asistidos por otros en su *Zona de Desarrollo Próximo*. Todas estas consideraciones sugieren que se debe prestar atención a la cultura de la evaluación creada por la interacción entre pares y por el diálogo profesor-alumno.

Desarrollo profesional relacionado con la evaluación *para* el aprendizaje

Hasta ahora en nuestro país las políticas y programas de formación del profesorado han prestado escasa atención al desarrollo de competencias profesionales para evaluar el aprendizaje de los alumnos, esto ha ocurrido tanto en la formación inicial como en la formación continua. Según Stiggins y Arter (2001) para emplear la evaluación en beneficio de los alumnos, los educadores necesitan:

- Ser muy claros sobre qué es lo que los alumnos quieren saber y ser capaces de hacerlo. Ellos necesitan tener estrategias que garanticen que los alumnos comprenden los propósitos de aprendizaje para cada uno y en cada lección.
- Saber cómo involucrar productivamente a los aprendices en la autoevaluación.
- Ser capaces de proveer a los alumnos con retroalimentación que esté específicamente relacionada con los objetivos de aprendizaje elegidos. Esta retroalimentación necesita ser descriptiva de lo que se hizo bien, ser descriptiva de lo que necesita mejorarse, e incluir sugerencias específicas de cómo hacer mejoras.
- Saber estrategias efectivas de cómo hacer preguntas que mejoren el aprendizaje y la motivación del alumno.
- Saber cómo generar información confiable acerca del aprendizaje de los alumnos para planear los pasos siguientes y proveerlos con retroalimentación precisa. Esto incluye compren-

der las diversas alternativas de evaluación (pruebas de opción múltiple, ensayo, evaluación de la actuación, y comunicación personal), cuándo usar cada una de ellas, y cómo diseñarlas de modo que generen información precisa.

- Saber cómo involucrar a los alumnos en todas las formas de evaluación para maximizar su aprendizaje y su bienestar.
- Ser conscientes de todos los usuarios y los usos de la información generada por la evaluación, de modo que las evaluaciones y la comunicación puedan ser diseñadas teniendo al usuario en mente. Por ejemplo, si el propósito es incluir a los alumnos, los profesores necesitan saber cómo diseñar los materiales de evaluación y el mejor contexto para hacerlo, y necesitan saber cómo proveer retroalimentación específica.
- Otros propósitos (por ejemplo, comunicarse con los padres o generar información para uso fuera del aula), podrían requerir diferentes diseños de evaluación, materiales o técnicas de comunicación.

Las estrategias y procedimientos de desarrollo profesional que podrían implementarse para ayudar a los docentes a ser competentes en la evaluación, incluyen:

- Proveer oportunidades para el diálogo entre los aprendices.
- Basarse en las necesidades de los participantes e implicarlos en el proceso.
- Establecerse en los momentos apropiados (en el día y año escolar).
- Poseer un carácter continuo, sostenido y apoyado con los recursos humanos y financieros necesarios.
- Ser apoyados por un líder en el sistema y a nivel escolar.
- Ser vistos por los profesores y los líderes escolares como una responsabilidad profesional clave.
- Incluir el aprendizaje situado; por ejemplo, que las oportunidades para que los participantes aprendan surjan directamente de su situación de trabajo.

- Modelar o emplear muestras de trabajo de los alumnos: esto permite el aprendizaje a través de ejemplos concretos.
- Proveer oportunidades para el análisis crítico y reflexión sobre las prácticas de evaluación de sí mismo y de otros colegas.
- Brindar oportunidades para practicar, asumir riesgos y debatir con la expectativa de que eso no será perfecto la primera vez.

Por último, se han identificado algunos enfoques, técnicas y modelos de desarrollo profesional efectivos. Los enfoques pueden ser empleados en distintas combinaciones y en varios niveles, según sea apropiado a las circunstancias particulares, por ejemplo, con profesores individuales, con grupos de profesores, con toda la escuela, con grupos de escuelas, y en las comunidades más amplias a las que las escuelas sirven. La lista no intenta sugerir que algunos enfoques son necesariamente mejores que otros, aunque se considera que los primeros cuatro podrían ser particularmente efectivos.

- 1) Grupos de aprendizaje–aprendizaje cooperativo, formados por pequeños grupos de profesores. Estos equipos pueden hacerse sobre la base de niveles de años, centros de interés en evaluación, y pueden organizarse dentro de grupos escolares, a través de grupos de escuelas o asignaturas. Su propósito puede ser compartir ideas, diseñar recursos, práctica crítica, solución de problemas y proveer apoyo a los otros;
- 2) compartir mejores prácticas;
- 3) observar a los colegas;
- 4) asesorar y dar apoyo uno a uno;
- 5) demostrar nuevos desarrollos y estrategias a otros colegas (dentro de las escuelas y a través de las escuelas);
- 6) desarrollo de materiales de apoyo apropiados (manuales, libros, revistas, videos, sitios web);

- 7) desarrollo de proyectos de investigación-acción en el aula;
- 8) páneles o foros para escuchar las voces de los alumnos, padres y profesores;
- 9) talleres interactivos destinados a satisfacer necesidades específicas y a personas específicas; y
- 10) notas clave, presentaciones, conferencias.

Como puede apreciarse existe un amplio abanico de enfoques y estrategias que pueden emplearse para promover el desarrollo profesional de los docentes orientado a la mejora de la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje.

Evaluación sostenible

Otra de las propuestas actuales en este campo es la formulada por Boud (2000), un investigador australiano que ha acuñado el concepto de *evaluación sostenible*. En sus publicaciones el citado autor relaciona la evaluación sostenible con otro concepto en boga en los últimos años, el *aprendizaje para toda la vida*; destaca la importancia que tiene la evaluación en la promoción del aprendizaje permanente, con lo que llama la atención respecto al papel estratégico que la evaluación puede cumplir, no sólo para dar cuenta del estado actual del aprendizaje del individuo, sino también en cuanto a las implicaciones para su aprendizaje en el futuro (Boud y Falchikov 2006). El concepto de *evaluación sostenible* significa que “satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de los alumnos para satisfacer sus propias necesidades futuras de aprendizaje” (Boud 2000, 151). La evaluación sostenible no es un nuevo tipo de práctica de evaluación, sino una forma de construir sobre la evaluación formativa y sumativa para fomentar metas de aprendizaje a largo plazo.

Se trata de formar educandos cualificados y flexibles que puedan ir más allá de los límites para los que su curso los prepara,

que centren la atención no sólo en el aprender-cómo-aprender, sino en el subconjunto de ésta, que a menudo se olvida: el aprender-cómo-evaluar. Los alumnos deberán ser efectivos auto-evaluadores, no atender esta cuestión es estar mal preparados para hacer frente al cambio. Pero, ¿qué recursos básicos son necesarios para la evaluación sostenible? De acuerdo con Boud (2000), los siguientes puntos identifican las características que las tareas de evaluación deben promover para que puedan ser consideradas como parte de la evaluación sostenible:

a) *Confiar en que las nuevas tareas de aprendizaje se pueden dominar.* Las actividades de evaluación deben propiciar que los alumnos estén mejor preparados para hacer frente a sus próximos desafíos o, como mínimo, no peor de lo que podrían estar. Parte del equipaje para la siguiente tarea de aprendizaje es tener la confianza suficiente en que ésta puede ser abordada con alguna posibilidad de éxito. Sin este aprendizaje, los alumnos pueden llegar a mostrarse reacios y tratar de evitar tareas similares a aquellas en las que han tenido un encuentro fallido. Esto no significa que las tareas de evaluación deban ser tan fáciles que todo el mundo las pueda hacer, sino que los alumnos no estén tan desalentados que se den por vencidos de antemano.

b) *Explorar criterios y estándares que se aplican a cualquier tarea de aprendizaje.* Una parte importante de que el alumno asuma la responsabilidad de su evaluación personal es la capacidad de identificar qué estándares adecuados deben aplicarse. Los estándares y criterios, ocasionalmente, pueden ser explícitos, pero sobre todo, tienen que deducirse de la actuación de los demás, a partir de pistas y claves del contexto, de la investigación de las fuentes de información y de los informes de otros alumnos con más experiencia. Se trata de tareas fundamentales de la evaluación sostenible.

c) *Desarrollar dispositivos de auto-control y juzgar la progresión hacia las metas.* ¿Cómo pueden saber los alumnos si están avanzando en la dirección deseada? Esto implica el uso y desarrollo

de una serie de estrategias y dispositivos desplegados en el proceso de aprendizaje. Incluye el establecimiento de objetivos intermedios y el control progresivo a intervalos regulares, el mantenimiento de revisiones del aprendizaje, así como dispositivos metacognitivos más sofisticados. No sólo es necesario conocer cuáles son los estándares y criterios adecuados, es preciso ser capaz de detectar el grado en que el trabajo de uno ha producido satisfacción.

d) *Posibilitar el acceso al aprendizaje entre compañeros y otras personas con experiencia para reflexionar sobre los retos y obtener apoyo para renovar los esfuerzos.* Es menos probable que el aprendizaje más complejo pueda llevarse a cabo de forma aislada de los otros. Nosotros necesitamos de los demás para muchos propósitos: para ayudarnos a controlar nuestro entendimiento, ver formas alternativas de interpretar una tarea o situación, actuar como una caja de resonancia de nuestras ideas, proveer apoyo cuando nos sentimos desanimados, identificar nuevas fuentes de información, y ofrecer otros puntos de vista y otros juicios. Incluso en las instituciones educativas, nunca hay suficientes maestros alrededor cuando se necesita ofrecer esta gama de conocimientos especializados y ellos no necesariamente son siempre las personas más útiles para ofrecerlos.

e) *Emplear la retroalimentación para influir en las nuevas formas de compromiso con la tarea de aprendizaje.* Si bien hay límites en cuanto al número de ocasiones en que los alumnos son capaces de completar el ciclo de retroalimentación y aplicar los resultados de éste para mostrar la mejora del rendimiento, estos eventos son importantes en el modelado del proceso de evaluación completo que puede ser necesario en las nuevas situaciones de aprendizaje. A menos que la retroalimentación se aplique y se utilice para demostrar la mejora, no hay manera de saber si ha sido eficaz. En la evaluación sostenible los alumnos no sólo deben ser destinatarios de dicha retroalimentación, sino que tienen que ser capaces de organizar esto por sí mismos y saber cuándo se ha completado.

Por último, cabe advertir que la evaluación sostenible no es una noción que puede ser localizada en determinadas actividades o que sea independiente del contexto de aprendizaje. Si es una idea vigorosa, tendrá que ser continuamente reinventada y conceptualizada por los profesores y los alumnos a través del tiempo. Además, la evaluación sostenible no es susceptible de ser operacionalizada de una manera instrumental. Lo que es una actividad sostenible en una situación o para un alumno puede no serlo para otro. Una tarea de evaluación no puede ser juzgada en términos de su contribución al desarrollo del aprendizaje sostenible simplemente a través de la observación de las instrucciones dadas a los alumnos. Es una función de muchos factores y de cómo el alumno enfoca el aprendizaje, esto debe ser visto como relacional. Es decir, el efecto de la evaluación sostenible en los alumnos depende de su interpretación de la misma y de cómo responden a las características particulares de la tarea. No puede existir independientemente del entorno de aprendizaje.

Como ya se ha mencionado, las prácticas de evaluación sostenible deben ser juzgadas desde la perspectiva de si efectivamente dotan a los alumnos para una evaluación de su propio aprendizaje a lo largo de la vida. La visión de que la evaluación puede ser sostenible significa que “satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de los alumnos para satisfacer sus propias necesidades futuras de aprendizaje” (Boud 2000). Es decir, las actividades de evaluación no deben dirigirse sólo a las necesidades inmediatas de certificación o retroalimentación de los alumnos en su aprendizaje actual, sino también contribuir en alguna forma a su aprendizaje futuro.

Fue Boud quien argumentó que “los propósitos de la evaluación deberían ser ampliados para incluir la preparación de los alumnos para la evaluación sostenible” (Boud 2000, 151). Este autor enfatizó el rol específico de las actividades de evaluación en contribuir positivamente al desarrollo del conocimiento, las habilidades y la disposición para el aprendizaje más allá de la escuela.

Sin embargo, no es la preparación de los alumnos para la evaluación sostenible lo que es importante, sino el uso de la evaluación sostenible como parte de la preparación de los alumnos para su futuro aprendizaje y experiencias de evaluación (Ecclestone y Pryor 2003).

Es claro que todos los aspectos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación juegan un importante papel en el aprendizaje a largo plazo. Pero hay un número de razones importantes para centrarse en la evaluación como tal. La evaluación tiene un poderoso efecto sobre los alumnos, los profesores y los programas educativos. La evaluación comunica la intención de los alumnos y es un indicador para ellos de lo que se considera más importante:

Para los alumnos las competencias que no son objeto de evaluación carecen de interés. Por tal motivo, hay que evaluar todas las competencias consideradas esenciales para la formación del alumno ya que las competencias que no se evalúan desaparecen del currículum real (Moreno 2010b, 85).

Si las prioridades del aprendizaje a lo largo de la vida no están contempladas en las prácticas de evaluación, particularmente en las prácticas de evaluación sumativa, pueden no ser tomadas en serio. La evaluación influencia las percepciones que los alumnos tienen del currículum y las formas en que ellas podrían emplear el proceso para fomentar las habilidades del aprendizaje a lo largo de la vida.

Hay un efecto de repercusión de la evaluación que influencia las acciones y el énfasis del alumno. Por estas muchas razones la evaluación provee un punto de intervención estratégico para influir el desarrollo del aprendizaje a largo plazo.

Un desafío principal para alinear la evaluación con el aprendizaje a largo plazo es que a los alumnos se les está preparando para un futuro que, en gran medida, es desconocido para ellos mismos y para aquellos que diseñan y conducen los programas

de educación superior (Barnett 2000). Esto no implica que no se pueda conocer nada acerca de ese futuro, o que no puedan hacerse algunos supuestos razonables acerca de éste. Barnett lo describe como un futuro que abarca la necesidad de hacer frente a la supercomplejidad. Es decir, que los desafíos que tendrán que afrontarse no podrán ser abordados por el conocimiento disciplinario o interdisciplinario y los problemas requerirán la combinación de *expertise* en nuevas formas.

La preparación de los alumnos para un futuro desconocido no sólo incluye centrarse en las pocas partes del futuro que pueden ser predecibles. Es muy probable que éstas se limiten al conocimiento y las formas de práctica profesional existentes y bien podrían operar sólo en el corto plazo y no sobre la carrera de un alumno. No es posible ni deseable ser totalmente instrumental, ya que esto demanda conocimiento sobre lo que se requerirá, lo cual es, intrínsecamente, inaccesible.

Basándose en el análisis de Black y Wiliam (1998a; b), Boud (2000) utilizó una investigación sobre evaluación formativa como punto de partida para identificar los temas a ser incorporados en un programa de reforma de la evaluación. Los puntos considerados en la revisión de la práctica de evaluación para hacerla más sostenible fueron:

- La importancia de un marco, basado en estándares, que permita a los alumnos ver su propio trabajo a la luz de una práctica aceptable.
- La creencia de los profesores de que todos los alumnos pueden tener éxito.
- La necesidad de fomentar la confianza en la capacidad de los alumnos para aprender, porque estas creencias afectan su rendimiento.
- La necesidad de separar los comentarios de las calificaciones porque éstas distraen a los alumnos de los comentarios de retroalimentación.

- La necesidad de centrar la evaluación en el aprendizaje en lugar del desempeño.
- El papel vital del desarrollo de habilidades de autoevaluación.
- Fomento de una evaluación reflexiva con pares.
- Asegurar que los comentarios sobre las tareas de evaluación se utilizan efectivamente para influir el aprendizaje posterior.

Sin embargo, es necesario ir más allá de la identificación de elementos particulares para analizar qué tipos de prácticas son necesarias y qué debe guiar nuestra atención sobre ellas. No es posible desarrollar un conteo definitivo de los tipos de actividades de evaluación que es necesario incluir en un programa de aprendizaje a largo plazo. El debate puede ser estimulado mediante el uso de un rango de ejemplos que indican direcciones en las que moverse hacia un sistema de evaluación más contextualizado, participativo y relacional.

Por otro lado, mientras que la demostración del pensamiento crítico es un criterio bien establecido para la evaluación, a menos que sea más específico en su aplicación, dicho criterio seguirá siendo mera retórica. Bowden y Marton (1998, 167) sostienen que es necesario que los alumnos sean expuestos a ciertos tipos de preguntas en las tareas de evaluación para que puedan ser capaces de desarrollar las habilidades que permiten “discernir y manejar simultáneamente los aspectos relevantes de las diversas situaciones”. Estas preguntas tienen que ser abiertas, *desnudas* (es decir, no técnicas) y nuevas para los alumnos (Bowden y Marton 1998, 175). En la concepción de evaluación de Bowden y Marton, el objetivo es que los alumnos estén comprometidos con el discernimiento de los aspectos pertinentes de los problemas o cuestiones, y que encuentren, al mismo tiempo, formas para su manejo. Para ello, los alumnos necesitan, en su opinión, emplear tanto los conocimientos disciplinares como los profesionales. De esta manera los alumnos pueden ser evaluados en formas que

dirigen su capacidad para manejar situaciones en el futuro que no han tratado anteriormente.

Los mensajes dados por los evaluadores tienen una poderosa influencia –positiva y negativa– en las acciones de los alumnos. El uso del *vocabulario final* (Rorty 1989) en la evaluación, es decir el uso de lenguaje cargado de valor, las palabras de juicio, ha sido identificado como un mecanismo que daña la autoestima e inhibe el aprendizaje (Boud 1995a). Los aprendices permanentes necesitan garantizar que están conscientes del lenguaje que utilizan para referirse a su propio aprendizaje y no desarrollar malos hábitos de utilizar un lenguaje de juicio excesivo. La auto-opresión es, a menudo, más difícil de remover de uno mismo que la opresión de una fuente externa conocida.

¿Qué significa para la enseñanza y la práctica de evaluación la aceptación del objetivo de la evaluación sostenible?

¿Cuáles son las implicaciones de tales requisitos para las asignaturas? ¿Qué fundamentos será necesario que presente en la educación superior? Las siguientes son algunas ideas iniciales sobre lo que podría ser una propuesta a explorar:

- *Lograr el desarrollo de habilidades de evaluación sostenible como un resultado de aprendizaje explícito.* Tiene que haber toda una categoría nueva de los resultados de aprendizaje asociados con preparar a los alumnos para que sean evaluadores efectivos. Los resultados de aprendizaje de esta categoría incluyen estrategias de aprendizaje de auto-evaluación, la comprensión y definición de criterios, la capacidad de identificar señales y claves del contexto de aprendizaje, hacer juicios adecuados, dar y recibir retroalimentación.
- *Proporcionar oportunidades para la práctica de habilidades de evaluación en diferentes dominios del conocimiento y en diferentes circunstancias.* Sería imprudente asumir que la evaluación sostenible implica habilidades fácilmente transferibles que, una vez aprendidas en un dominio, podrían aplicarse en

otros. Como aún es necesario hacer investigación al respecto, mientras podría ser razonable operar sobre la base de que la práctica considerable y la retroalimentación son necesarias en diferentes contextos.

- *Revisar las prácticas de evaluación existentes para determinar si pueden tener efectos que contradigan los resultados de la evaluación para toda la vida.* Es posible que encontremos que mucho de lo que actualmente hacemos en evaluación socava esta meta. Por ejemplo, si los alumnos no están expuestos a ejemplos de lo que constituye un *buen trabajo*, son propensos a participar en el modelado negativo y a adoptar malas prácticas. Si no están comprometidos con la construcción y reconstrucción de criterios para juzgar el trabajo, no podrán establecer criterios de eficacia para el trabajo cuando un maestro esté ausente. Si sólo escriben ensayos, no podrán ser capaces de comunicarse en otros modos. Si sólo aprenden a actuar ante exámenes, no serán capaces de desplegar la gama de recursos del ambiente normal de trabajo. Si sólo saben la teoría, no podrán aplicar las ideas en la práctica, etcétera.
- *Responder a las expectativas de aquellos que tienen visiones de la evaluación bien formadas.* Los supuestos sobre la naturaleza de la evaluación, sostenidos por los profesores y los alumnos, pueden inhibir el compromiso respecto a una concepción de la evaluación sostenible. Visiones tales como “la evaluación es trabajo del profesor” o “tú eres el experto, qué sé yo si esto es bueno”, son frecuentes. El cambio de concepciones no sólo requiere una buena razón, supone hacer frente a la inculturación y trabajar a través de implicaciones incómodas. A medida que la escuela cambia, esta tarea debería ser más fácil.
- *Encontrar formas de comprender el contexto propio.* Es común que los alumnos participen durante un curso en muchas tareas de evaluación diferentes sin pensar en el crédito formal o las calificaciones, pero –por otro lado– también es cierto que no se levantará un lápiz sin tener en cuenta la ponderación

de la evaluación. Hay muchas razones para esto: diferentes culturas disciplinarias, diferentes presiones de competición y diferentes ideologías del personal docente. Esto sugiere que no podemos limitarnos a considerar sólo las políticas de la institución sobre la evaluación sostenible. Si bien al principio podría ser ampliamente aceptada, su traducción en la práctica necesita tener en cuenta muchos factores. Además de los mencionados, hay –por ejemplo– diferentes demandas epistemológicas de la materia, los colegios profesionales y las metas del curso. Estas variaciones significan que un movimiento a favor de la evaluación sostenible requiere su reconocimiento y comprensión de cómo se manifiestan en un curso particular o facultad, así como las influencias contextuales más amplias que impactan el aprendizaje de los alumnos (Boud y Walker 1998).

- *Acompañar las actividades de evaluación con actos de deconstrucción y reconstrucción.* Debemos aprender a detectar los posibles efectos no deseados antes de que una estrategia de evaluación sea adoptada. Esto implica, en primer lugar, examinar los efectos de la evaluación sobre los enfoques de aprendizaje de los alumnos. ¿Esta forma de evaluación alienta a los alumnos a adoptar un enfoque de aprendizaje superficial o profundo? Y en segundo lugar, examinar los efectos de la evaluación en los enfoques de los alumnos para la autoevaluación. ¿Se anima a los alumnos a participar significativamente de los criterios de un buen trabajo en esta área? ¿Añade al repertorio de estrategias de autoevaluación de los alumnos? ¿Es rápido para los alumnos diseñar sus propias estrategias de evaluación para responder mejor a las tareas de evaluación fijadas?
- *Poner al descubierto la comprensión de nuestra expertise para que sea accesible a otros.* Si hemos de esperar que los alumnos busquen criterios y estándares que se aplican a su propio trabajo, es posible que tengamos que ser más transparentes

acerca de nuestra propia *expertise* y lo que ésta constituye, y hacer que este conocimiento esté a disposición de los alumnos. Esto implica no sólo transmitir lo que sabemos, sino alistar a los alumnos en los procesos de cómo llegamos a saber lo que sabemos. Aunque gran parte de esto puede ser tácito y difícil de articular, un avance hacia una apertura mayor en los estándares nos obliga a ser más explícitos. Esto ya se ha producido en muchos frentes. Hoy en día es poco común encontrar alumnos carentes de información relativa a la evaluación o la ponderación de los objetivos del curso; lo que se necesita es un nuevo movimiento para explicar y hacer accesibles los estándares que aplicamos actualmente en la asignación de las calificaciones y para juzgar lo que es un buen trabajo. Tenemos que aprender a concentrarnos en nuestra experiencia como aprendices y a descentrarnos de nuestro papel como poseedores del conocimiento.

- *Asegurar que la evaluación respeta la integralidad del conocimiento.* La trampa en todas las actividades de evaluación es fragmentar y compartimentar el conocimiento y la comprensión en aras de tener un proceso manejable que fija limitaciones de tiempo de los métodos de evaluación comunes; no obstante, gran parte del conocimiento no puede ser compartimentado o mercantilizado de esta manera. Es necesaria una visión holística para el desarrollo sostenible de la evaluación. Esto implica el uso de tareas de evaluación que incluyan el tratamiento del conocimiento en el contexto, la aplicación, el análisis y la capacidad, así como la competencia. No significa que los alumnos no deban empezar con ejemplos simples en lugar de complejos, sino que, incluso los elementos del conocimiento, deben verse en un contexto más amplio.

Tal vez el mayor reto de todos es continuar con este programa junto al propósito dominante de certificación de la evaluación. El tiempo y los recursos tendrán que ser desplazados de la función

de evaluación sumativa y redistribuirse para satisfacer los más amplios objetivos educativos de la evaluación sostenible. Esto sólo puede suceder si el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida se adopta como el núcleo de los cursos en lugar de ser visto como parte de la retórica comercial.

Evaluación de competencias

Otra de las perspectivas que ha cobrado relevancia en las últimas dos décadas en todo el mundo es la educación por competencias. En el caso mexicano, desde principios del presente siglo a la fecha, prácticamente todo el sistema educativo se encuentra imbuido en una vorágine de reformas curriculares, las cuales tienen un componente en común: el remplazo de un currículum convencional (algunos lo denominan enciclopédico o academicista) por un currículum basado en competencias.

Esta serie de reformas se ha ido implementando gradualmente en los centros educativos, no sin encontrar serias resistencias por parte del profesorado. Estas reacciones, en parte, se pueden explicar por el desconocimiento del enfoque de competencias y por los escasos apoyos con que cuentan las escuelas para hacerse cargo de la nueva propuesta. En este escenario, la distorsión de los presupuestos principales de la reforma parece ser una consecuencia predecible.

Existen distintos enfoques y concepciones teóricas acerca de la educación por competencias (Bolívar 2010; Díaz Barriga 2006). No hay una teoría unificada del concepto de competencias, de modo que cuando uno se adentra en el estudio de esta temática lo que encuentra es un panorama abigarrado e incierto en el que cohabita una amplia gama de concepciones que se sitúan en distintas coordenadas teóricas, psicológicas, sociológicas, políticas, históricas, culturales, geográficas, por mencionar sólo algunas (Escudero Muñoz 2008). A esta falta de consenso en torno al propio concepto de

competencias se le pueden añadir otras dificultades, entre las que destacan la falta de experiencia en la puesta en práctica de un currículo basado en competencias (Gimeno 2008) y la evaluación de las competencias (Cano 2008; Álvarez Méndez 2008). Precisamente a este último tema vamos a dedicar las siguientes líneas.

Si consideramos que el enfoque de competencias por sí mismo presenta un cierto grado de dificultad, dados los cambios significativos que demanda introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje (planeación, metodologías de enseñanza, recursos y materiales didácticos, distribución de tiempos y escenarios de aprendizaje, gestión de las tareas, agrupamiento del alumnado...), el asunto se torna más complejo cuando nos adentramos en el ámbito de la evaluación, dado que muchos profesores carecen de competencias para evaluar el aprendizaje, además de que, en general, algunos documentos oficiales difundidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP 2008), para el caso de la educación básica, tampoco se caracterizan por su nitidez. Se señala que se tienen que evaluar las competencias, pero faltan directrices u orientaciones concretas respecto al cómo debe hacerse esto, más allá del llenado de algunos formatos que contienen ciertos indicadores para tal efecto.

Al respecto, McDonald *et al.* (1995) sugieren que un enfoque de evaluación basado en competencias es muy apropiado en la educación y la formación profesional, para:

- Asegurar que la enseñanza y la evaluación sirvan a los resultados esperados, en lugar de basarse, por ejemplo, en los cursos llevados a cabo o dados en el tiempo.
- Facilitar la concesión de créditos para las competencias adquiridas en otra parte.
- Ayudar a los alumnos a comprender claramente lo que se espera de ellos si quieren tener éxito en el curso.
- Informar a los posibles empleadores lo que significa una determinada cualificación.

Por su parte, Hagar *et al.* (1994) citados por McDonald *et al.* (1995), identifican cuatro principios básicos de la evaluación por competencias:

Validez. Las evaluaciones son válidas cuando evalúan lo que dicen que evalúan. Esto se logra cuando:

- Los evaluadores son plenamente conscientes de lo que debe evaluarse (algún criterio adecuado o resultado de aprendizaje definido).
- Las evidencias se obtienen de las tareas que están claramente relacionadas con lo que será evaluado.
- Hay suficientes muestras de diferentes pruebas para demostrar que el desempeño ha sido cubierto.

Confiabilidad. Las evaluaciones son confiables cuando se aplican y se interpretan de manera consistente de un alumno a otro, y de un contexto a otro.

Flexibilidad. Las evaluaciones son flexibles cuando están correctamente adaptadas a una amplia gama de modalidades de formación y a las diferentes necesidades de distintos alumnos.

Justicia. Las evaluaciones son justas cuando no generan desventajas entre alumnos particulares, por ejemplo, cuando todos los alumnos comprenden lo que se espera de ellos y que forma tendrá una evaluación.

En un sistema de evaluación por competencias, los evaluadores hacen juicios, basados en la evidencia recopilada de una variedad de fuentes, sobre si una persona cumple con un estándar o un conjunto de criterios. La idea de estándares de competencia es esencialmente un desarrollo de la evaluación con referencia al criterio que prosperó en los Estados Unidos, con la incorporación de un enfoque sobre la importancia de la evaluación del desempeño, y su aplicación sobre todo a la educación vocacional y profesional.

La competencia no puede ser observada directamente, pero se puede deducir a partir del rendimiento. Por lo tanto, tenemos

que pensar sobre el tipo de actuaciones que nos permitirá reunir evidencias en cantidad y calidad suficientes para hacer juicios sólidos sobre la competencia de un individuo. Tales juicios no pueden ser absolutos. Según McDonald *et al.* (1995), existen tres grandes principios que pueden ayudar a los evaluadores a emitir juicios acertados sobre la competencia:

- a) *Utilizar métodos de evaluación capaces de evaluar las competencias de forma integrada.* La competencia incluye conocimiento, comprensión, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes, y ética. Se deben integrar métodos para evaluar una serie de elementos de competencia y todos sus criterios de desempeño simultáneamente. Aunque se reconoce que la observación es la técnica reina para la evaluación de las competencias, es peligroso inferir demasiado mediante la observación de la actuación, ya que los profesionales se encuentran en una muy amplia variedad de contextos. Así pues, es casi inevitable que habría ocasiones en las que el conocimiento necesitará ser probado independientemente de la actuación.
- b) *Seleccionar métodos que son más directos y relevantes para lo que se está evaluando.* Por ejemplo, en la formación de los mecánicos de automóviles, para evaluar la competencia de diagnóstico, los evaluadores deben observar los pasos en el diagnóstico –una evaluación de la actuación– mientras que la interpretación de los diagramas de circuitos o un conjunto de instrucciones pueden ser evaluados a través de una prueba escrita. Para evaluar la competencia general, estos dos métodos y otros tendrán que ser utilizados. Existen razones que justifican el carácter directo de la evaluación: para asegurar que los esfuerzos de aprendizaje de los alumnos son correctamente dirigidos, de modo que los criterios de juicio sean claros para los alumnos. Los trabajos recientes en el campo de la psicología cognitiva sugieren que la resolución de problemas se da en un contexto específico: quienes resuelven

problemas confían en estrategias específicas en lugar de estrategias generales. Hay una creencia generalizada de que el uso de la evaluación del desempeño es una condición suficiente para una mejor evaluación. Aunque el uso de este tipo de evaluación ayuda a los profesores a pensar más en cómo conseguir que todos los alumnos formulen y resuelvan problemas –es decir, fomentan el aprendizaje real– tal cambio en la evaluación no es suficiente para aumentar el rendimiento de los alumnos en general.

- c) *Usar una amplia base de evidencias para la inferencia de la competencia.* Se recomienda emplear una combinación de métodos, técnicas e instrumentos (observaciones, entrevistas, simulaciones, proyectos, estudios de caso, portafolios, rúbricas, cuestionarios, pruebas escritas, informes, diarios de campo, trabajos de investigación, exposiciones, autoevaluación, coevaluación...) para obtener datos a partir de los cuales poder deducir la competencia, cuando la base de evidencias es más estrecha, la inferencia es menos generalizable para el desempeño de otras tareas. Por ejemplo, el desempeño en pruebas de papel y lápiz en cualquier profesión probablemente será una base demasiado limitada para evaluar la competencia en el trabajo.

Como el lector puede apreciar, el enfoque de evaluación basado en competencias hace hincapié en el desempeño o la actuación, requiere una mayor variedad de pruebas o evidencias que la evaluación tradicional, así como el empleo de métodos directos de evaluación.

A manera de resumen, diremos que en este apartado hemos procurado señalar algunas de las perspectivas internacionales de la evaluación del aprendizaje, un ámbito que ha sufrido cambios importantes en los últimos veinticinco años. Después de conocer las nuevas concepciones de la evaluación del aprendizaje, los do-

centes como evaluadores nos vemos instados a reflexionar acerca de nuestras concepciones y prácticas de evaluación. Como hemos visto, los cambios hacen referencia a la necesidad de integrar plenamente la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una tarea pospuesta durante largo tiempo porque la tendencia dominante ha sido considerar a la evaluación como un apéndice al final de dicho proceso. Enseñar y evaluar han sido contemplados como dos momentos distintos, separados uno del otro.

Los cambios también pugnan por una evaluación alternativa y auténtica, por superar la visión sumativa (de producto) y fortalecer la visión formativa (de proceso) de la evaluación; por transitar de una evaluación *del* aprendizaje hacia una evaluación *para* el aprendizaje, lo que necesariamente exige implicar verdaderamente a los alumnos en el proceso evaluativo (mediante la autoevaluación y la coevaluación), considerando los múltiples beneficios que estas experiencias tienen en su proceso de aprendizaje.

Esta ola reformadora nos acerca a la visión de la *evaluación sostenible*, que como ya hemos mencionado, debe ser juzgada por su capacidad para proveer herramientas a los alumnos que les permitan valorar su propio aprendizaje a lo largo de la vida. Se trata de una evaluación que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de los alumnos para satisfacer sus propias necesidades futuras de aprendizaje.

Es los últimos años también hemos sido testigos de la emergencia del enfoque de competencias, y su consiguiente evaluación, así como de las dificultades para implementarse en las escuelas. Existe un conjunto de pasos para el desarrollo de una estrategia de evaluación basada en competencias, que podría contribuir a reducir algunos inconvenientes: a) agrupar los elementos de competencia y los criterios de desempeño en alguna forma. (Esto puede dar lugar a la unión de elementos y criterios asociados a través de unidades de competencia); b) examinar los métodos de evaluación disponibles concentrándose en aquellos

que tienen mayor potencial para integrar y dirigir la evaluación; c) evaluar los métodos a la luz de los asuntos prácticos, tales como el tiempo y el dinero disponibles; y d) elaborar un cuadro de especificaciones, uniendo el método a cada una de las competencias que será evaluada.

No obstante, estos planteamientos teóricos no se podrán hacer realidad si no se atiende adecuadamente la formación de los docentes en el campo de la evaluación, pues son ellos los encargados de cristalizar en las aulas las propuestas innovadoras. La competencia en las técnicas y los procesos de evaluación para el aprendizaje son atributos que definen a un profesor exitoso. Como tal, identificamos dos implicaciones principales para la profesión docente: a) existe la necesidad de asegurar que todos los profesores sean competentes en la evaluación para el aprendizaje; y b) debería haber oportunidades apropiadas y apoyo para el desarrollo profesional en el área de la evaluación para el aprendizaje, así como un reconocimiento apropiado de esta competencia (por ejemplo, mediante acreditación o certificación). En definitiva, pensamos que la evaluación *para* el aprendizaje debe ser considerada como un asunto central de competencia profesional y un foco para el desarrollo profesional inicial y continuo del profesorado.

A continuación, en la *figura 2* se condensan los planteamientos principales de las tendencias internacionales de la evaluación para el aprendizaje tratadas en este capítulo.

DENOMINACIÓN	CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS METODOLÓGICOS
Evaluación interactiva	Evaluación integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje. Proceso natural de información sobre lo que ocurre en el aula, que utiliza múltiples recursos.	Sincronización entre el proceso de enseñanza y el de evaluación, demanda se evalúe lo enseñado, manteniendo una tensión en favor del proceso evaluativo.	Generalmente emplea procedimientos informales de evaluación.
Evaluación alternativa	Reconoce una amplia gama de información que refleja el compromiso, actuación, actitudes, destrezas, y objetivos del alumno y no se limita sólo a los resultados. Algunas denominaciones son: evaluación auténtica de aula (evaluación basada en el rendimiento, evaluación de portafolios y registros personales, evaluación del logro), lista de chequeo, evaluación holística, observación infantil, evaluación de la actuación.	En la evaluación la respuesta no se limita a la elección de una de las alternativas presentadas y el contexto es significativo. La persona evaluada hace, crea o produce algo durante un tiempo suficiente para poder evaluar el proceso, el resultado o ambos.	La tarea de evaluación deja libertad al examinado; material de estímulo no estandarizado; el evaluado elige el momento de actuar; el evaluador conoce al evaluado, sus circunstancias vitales y su historia de ejecución de la tarea.

DENOMINACIÓN	CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS METODOLÓGICOS
Evaluación formativa y sumativa	<p>La <i>evaluación formativa</i> tiene como propósito favorecer la mejora de algo: el aprendizaje, la enseñanza, un proyecto educativo, un material didáctico, etc. Proporciona retroalimentación a los alumnos acerca de lo que necesitan hacer para mejorar e involucrarlos en la autoevaluación. Se diseña para adaptarse a las necesidades individuales del alumno.</p> <p>El carácter formativo de la evaluación está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que se obtiene que en las técnicas empleadas.</p> <p>La <i>evaluación sumativa</i> tiene como propósito determinar niveles de rendimiento, decidir si se produce el éxito o el fracaso. Hace referencia al juicio global de un proceso que ha concluido y sobre el que se emite una valoración terminal.</p>	<p>La <i>evaluación formativa</i> se asocia con las evaluaciones llevadas a cabo por los profesores en el aula. Cuando se utiliza adecuadamente, proporciona evidencias valiosas para informar a la enseñanza, y el logro de los alumnos mejora, incluso en las evaluaciones sumativas.</p> <p>La <i>evaluación sumativa</i> tiene un carácter retrospectivo, dice cuánto ha progresado o aprendido el alumno. Sirve a la lección y jerarquización de los alumnos según los resultados logrados.</p>	<p>La <i>evaluación formativa</i> tiene un carácter continuo, emplea procedimientos informales y depende más de las capacidades diagnósticas de los profesores que de instrumentos técnicos aplicados. Tiene un ciclo más corto, se implementa semanalmente, día a día, e incluso minuto a minuto, y es de grano más fino con respecto a los objetivos específicos de aprendizaje.</p> <p>La <i>evaluación sumativa</i>, por lo general, se administra una vez al año, y evalúa contenido de <i>grano grueso</i>, ya que cubre todo el currículum completo.</p>

DENOMINACIÓN	CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS METODOLÓGICOS
Evaluación para el aprendizaje	<p>Tiene como prioridad en su diseño y en su práctica, promover el aprendizaje de los alumnos. La evaluación es usada para aprender y no sólo para verificar lo aprendido. El efecto de la evaluación para el aprendizaje es que los estudiantes se mantengan aprendiendo y permanezcan confiados en que pueden continuar aprendiendo productivamente.</p>	<p>Difiere de la evaluación que se diseña con propósitos de rendición de cuentas, clasificación, o acreditación de competencias. Tanto las evaluaciones del aprendizaje como para el aprendizaje son importantes. La distinción crucial estriba entre una evaluación para determinar el estatus del aprendizaje y una evaluación para promover un aprendizaje mayor.</p>	<p>La evaluación ofrece información que profesores y alumnos pueden usar como retroalimentación para evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje. La evaluación debe incluir a los alumnos en el proceso.</p>
Evaluación sostenible	<p>Satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de los alumnos para satisfacer sus propias necesidades futuras de aprendizaje. La evaluación sostenible no es un nuevo tipo de práctica de evaluación, sino una forma de construir sobre la evaluación formativa y sumativa para fomentar metas de aprendizaje a largo plazo.</p>	<p>La evaluación sostenible debe dotar a los alumnos para una evaluación de su propio aprendizaje a lo largo de la vida. La evaluación debe contribuir positivamente al desarrollo del conocimiento, las habilidades y la disposición para el aprendizaje más allá de la escuela.</p>	<p>Confía en que las nuevas tareas de aprendizaje se pueden dominar. Desarrolla dispositivos de auto-control y juzga la progresión hacia las metas. Posibilita el acceso al aprendizaje entre compañeros y otras personas con experiencias para reflexionar sobre los retos y obtener apoyo para renovar los esfuerzos. Emplea la retroalimentación para influir en las nuevas formas de compromiso con la tarea de aprendizaje.</p>

DENOMINACIÓN	CONCEPTO	CARACTERÍSTICAS	ASPECTOS METODOLÓGICOS
Evaluación de competencias	<p>La evaluación es un proceso en el que se valora de forma integral (conocimientos, habilidades, y actitudes y valores) la adquisición y el desarrollo de competencias; requiere la participación activa y comprometida del alumno con la evaluación de su aprendizaje. En la evaluación es muy importante el contexto porque sólo mediante su actuación en <i>contexto</i> el sujeto puede demostrar el grado de dominio que posee de las competencias logradas.</p> <p>Se trata de una evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto, incluye distintos contenidos de aprendizaje y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos.</p>	<p>Asegura que la enseñanza y la evaluación sirvan a los resultados esperados.</p> <p>Facilita la concesión de créditos para las competencias adquiridas en otra parte.</p> <p>Ayuda a los alumnos a comprender claramente lo que se espera de ellos si quieren tener éxito.</p> <p>Informa a los empleadores lo que significa una determinada cualificación.</p>	<p>Utiliza métodos para evaluar las competencias de forma integrada.</p> <p>Se trata de métodos directos y relevantes (observación, proyectos, estudio de casos, resolución de problemas, simulaciones, exámenes, rúbricas, portafolios...) para evaluar el desempeño o la actuación del alumno.</p> <p>También emplea diversas modalidades de evaluación (auto-evaluación, coevaluación y heteroevaluación). Requiere una amplia variedad de pruebas o evidencias para inferir las competencias.</p>

Figura 2. Perspectivas internacionales de la evaluación para el aprendizaje (elaboración del autor)

Aunque, como hemos visto, existen distintas tendencias acerca de la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva cualitativa, en la bibliografía especializada se identifican tres grandes paradigmas en los que se sitúa el discurso de la evaluación: la evaluación como tecnología, la evaluación como práctica cultural y la evaluación como práctica sociopolítica. En el capítulo siguiente abordaremos estas orientaciones, así como algunos de los alcances que tiene, tanto en el currículum escolar como en las prácticas educativas, la adopción por parte del docente de una u otra orientación.

CAPÍTULO 2. POSTURAS EPISTEMOLÓGICAS FRENTE A LA EVALUACIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR²

En este capítulo se abordan tres perspectivas teóricas de la evaluación: la evaluación como tecnología, la evaluación como práctica cultural, y la evaluación como práctica socio-política. Aunque desde el punto de vista teórico-epistemológico existe una clara distinción entre ellas, en el contexto de la escuela estas configuraciones operan simultáneamente de forma muchas veces interrelacionada, lo que no significa que todas tengan el mismo valor y reconocimiento social, pues la evaluación como tecnología se impone a las otras posturas, al ser fuertemente impulsada por organismos nacionales e internacionales, mediante la aplicación de pruebas masivas estandarizadas. También se analizan las implicaciones de estas perspectivas en el ámbito del desarrollo curricular y las prácticas pedagógicas del profesorado. Pese a que en el discurso se destacan los beneficios de la

² Una versión anterior a la edición de este capítulo fue publicada en Chile. Cfr. Tiburcio Moreno Olivos. 2014. "Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum", *Revista Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, Vol. 53 (1): 3-18. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

evaluación formativa, ésta continuamente se ve opacada por una evaluación a gran escala, cuyos resultados orientan la toma de decisiones de las autoridades educativas.

Estamos viviendo una época en que la evaluación ha adquirido un gran protagonismo en los sistemas educativos de todo el mundo; algunos consideran que este interés responde sobre todo a la necesidad de rendición de cuentas de la forma en que se administran los recursos públicos que la sociedad destina para la operación de los sistemas escolares y su relación con los resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos esperados. Las recientes crisis económicas no han hecho más que enfatizar este interés por una mayor vigilancia y control de la escuela. Esta obsesión por la racionalización tiene una vieja data, podríamos situar su génesis con el advenimiento de la sociedad industrial del siglo XIX en los países occidentales, donde el énfasis estaba puesto –y continúa estando– en lograr la máxima eficiencia y eficacia de los sistemas educativos.

No obstante los logros que la humanidad ha conseguido en el ámbito educativo, sobre todo en el último siglo, lo cierto es que la evaluación es uno de los componentes que muestra una mayor resistencia al cambio y la innovación. Algunos autores consideran a la evaluación como “la piedra de toque” del currículum escolar, lo que significa que si cambiamos todos los demás componentes, pero dejamos intacto el sistema de evaluación empleado por el docente, no debemos esperar cambios en el aula, porque nada nuevo ocurrirá. Es así de simple y de complejo, el asunto.

En la primera década del siglo XXI, hemos sido testigos de cómo la evaluación ha ido cobrando una mayor presencia en el ámbito internacional, al tiempo que ejerce una fuerte influencia en las políticas de evaluación que son adoptadas por los países en desarrollo. A este predominio difícilmente pueden resistirse, toda vez que dichas evaluaciones son patrocinadas por organismos internacionales, los cuales detentan un poder económico y político que les posibilita imponer a los países periféricos una

visión dominante en la evaluación. Como veremos, éste es un enfoque de la evaluación como tecnología.

En México, esta visión de la evaluación como tecnología lejos de perder fuerza –ante las nuevas concepciones y enfoques de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación educativa– parece surgir con nuevos bríos, dado el valor y reconocimiento que, paradójicamente, las pruebas masivas y sus puntuaciones, han adquirido en las políticas educativas nacionales. Contrariamente a la tendencia que se observa en los países desarrollados, donde las evaluaciones masivas y estandarizadas parecen haber entrado en una fase de declive, según Hargreaves y Shirley se trata de una era de postestandarización de la educación que responde a una:

estandarización educativa [que] ha embrutecido nuestro currículum y ha lastrado nuestras escuelas con una burocracia aún más despótica y arbitraria cuya inflexibilidad nos está minando la adaptación al futuro. Estas viejas ideas del cambio educativo surgidas en el siglo XX están totalmente desfasadas y no sirven para este rápido, flexible y vulnerable nuevo mundo del siglo XXI (Hargreaves y Shirley 2012, 13).

En este mismo sentido, Ravitch (2011) lanza una crítica a las ideas en boga para la reforma de las escuelas en Estados Unidos, entre las que se encuentran las pruebas estandarizadas y la rendición de cuentas punitiva, remedios que –según la autora– van acompañados de excesivas prescripciones y requerimientos burocráticos.

Al referirse a la situación de la educación básica en Escocia, MacKinnon (2010) también lanza un ataque a la excesiva estandarización. La autora advierte la existencia de un mecanismo conductista de control, que ha generado un monstruo de especificaciones y un aparato de aplicación para éstas. Ante esta fuerte estandarización, el nuevo gobierno del Reino Unido busca liberar a las escuelas de los objetivos, el control y la prescripción,

promoviendo un enfoque más abierto de la rendición de cuentas. En el ámbito del currículo, MacKinnon (2010) señala que se creó una matriz laberíntica de objetivos de rendimiento y, por lo tanto, un modelo de producto del aprendizaje.

En este escenario, se advierte de las secuelas negativas de la estandarización, la cual ha mermado la autonomía y la capacidad profesional del profesorado: “Los niños no aprenden a pensar por sí mismos si se espera que los maestros sólo hagan lo que se les dice”.

LA EVALUACIÓN COMO TECNOLOGÍA

El discurso de la evaluación es hoy en día en su mayor parte un discurso de la tecnología. Durante buena parte del siglo XX y lo que va del XXI, los propósitos de la evaluación no han cambiado sustancialmente: la evaluación ha sido usada principalmente para tomar decisiones relacionadas con la clasificación, la selección y la certificación, basadas en mediciones de lo que los individuos saben.

Asimismo, aunque han sido importantes los desarrollos técnicos (la teoría de respuesta al ítem o el análisis de sesgos del ítem) y los cambios tecnológicos (*tests* adaptados a la computadora), fundamentalmente se mantienen los mismos procedimientos usados, siendo las pruebas o *tests* el método primario de evaluación educativa. Esto significa que los juicios que se hacen acerca del aprendizaje están mediados por el diseño de instrumentos de medición, así como por la asignación de puntuaciones y su interpretación.

La supremacía de la medición y los métodos estadísticos en la evaluación educativa, en los Estados Unidos en particular, ha requerido un incremento de conocimiento técnico y especializado, el cual promueve la identificación de la evaluación con la tecnología. Hay una creencia prevaleciente, incluso por aquellos

involucrados en el proceso de desarrollo, en que la evaluación es principalmente un asunto de técnica y procedimiento, al cual se subordinan otras preocupaciones.

Un cambio principal durante los pasados cincuenta años ha sido la creciente demanda de *tests* educativos por parte de los responsables de las políticas, quienes están insatisfechos con la calidad de la educación (lo que ha sido puesto en evidencia por las puntuaciones de los *tests*) y esperan pruebas que sirvan como instrumentos de cambio de la enseñanza y el aprendizaje (Linn 1989).

En consecuencia, se especula que nuevas pruebas basadas en renovadas perspectivas constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje (como se refleja en las reformas curriculares más recientes) cambiarán las prácticas de aula. Se cree que estas nuevas pruebas también podrían emplearse para facilitar el aprendizaje, brindar retroalimentación a los alumnos y a los profesores, y para mejorar la educación en general. Sin embargo, las prácticas de evaluación continúan siendo, en su mayor parte, normativas con un énfasis en la selección y, aunque ha habido intentos por desarrollar nuevos procedimientos de evaluación, estos no han sido radicalmente modificados para informar y apoyar el cambio en la enseñanza y el aprendizaje.

Estos propósitos de evaluación, junto con los procedimientos de las pruebas usadas para estos fines, parecen sugerir que la evaluación es vista como una tecnología desarrollada por técnicos o expertos en medición y usada por otros para tomar decisiones específicas o introducir cambios. La tecnología ha sido refinada para ser más eficiente, estandarizada y codificada; y la evaluación, generalmente, ha sido vista como externa y separada de la enseñanza y el aprendizaje.

Hoy en día, los debates acerca de la evaluación tienden a limitarse a asuntos de tecnología y forma; es raro encontrar que estas controversias se ocupen del papel que la evaluación juega en el contexto de la sociedad más amplia. Las actuales prácticas de evaluación son debatidas, por ejemplo, con respecto al impacto que

tienen sobre la definición o estrechez del currículum, no sobre la necesidad de diferentes formas de evaluación (Shepard 1989). Sólo en raros casos hay investigadores que examinan las funciones que la evaluación cumple para validar y reproducir ciertas formas de conocimiento o ideas a expensas de otras (Broadfoot 1996; Hanson 1993; Kvale 1993). Se puede afirmar que la discusión acerca de la evaluación se mantiene principalmente dentro de los límites de la comunidad educativa experta y la preocupación de los educadores.

Una excepción ocurre cuando la evaluación llega a ser parte del debate público a través del sistema legal, cuando los asuntos de privacidad, sesgos e imparcialidad hacia ciertos grupos o individuos son traídos a la luz. Estos asuntos, sin embargo, a menudo son reducidos a discusiones sobre los aspectos técnicos de las puntuaciones de las pruebas y tendencias de selección.

En esta postura epistemológica, el currículum es entendido como producto, y el profesor juega un papel secundario –cuando no nulo– en la elaboración de los objetivos educativos. El alumno tampoco participa, en todo caso se le considera sólo como persona con un *conjunto de características psicológicas*, el cual, se presume, actúa, procesa, siente, aprende, de determinada forma bajo ciertas circunstancias. Por ende, ambos personajes en realidad carecen de poder. En estas coordenadas, Boud señala que:

El problema fundamental del enfoque predominante de la evaluación es que construye alumnos como sujetos pasivos. Es decir, los alumnos no tienen ningún otro papel que no sea someterse a los actos de evaluación de los demás, a ser medidos y clasificados. Cumplen con las normas y procedimientos para satisfacer las necesidades de una burocracia evaluadora (Boud 2007, 17).

Desde luego, esta postura es incompatible con la concepción del alumno como aprendiz activo que es necesaria para una visión primordialmente educativa de la evaluación.

Esta concepción del currículum, sus componentes y el papel de los sujetos implicados conlleva a concebir la evaluación como

un elemento de control a distintos niveles: de los profesores sobre los alumnos, del centro educativo sobre los profesores y alumnos, y de los administradores y diseñadores del currículo sobre el sistema. Algunos autores refieren que en realidad se trata de la construcción de un currículum “a prueba de profesores”, el cual debe ir acompañado del diseño y aplicación de evaluaciones capaces de controlar e imponer esa verticalidad, cuestión que en algunos países se resolvió mediante la elaboración de *tests* cada vez más *sofisticados* (Fernández 1994).

Este tipo de evaluación tiene como punto de mira al alumno, y son las calificaciones el índice para medir el éxito o fracaso, no sólo de éste, sino que, incluso, de profesores, escuelas y el sistema educativo en general, los cuales se valoran ya sea directa o indirectamente por medio de ese parámetro, entendido como las puntuaciones obtenidas en los exámenes por parte de los alumnos. Esto es precisamente lo que está ocurriendo en México con los resultados de las pruebas masivas (PLANEA, EXCALE, EGEL, EXANI, PISA...) que se aplican en los distintos niveles del sistema educativo: el éxito o fracaso de los individuos o de las instituciones educativas se determina a partir de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en dichas pruebas.

En esta perspectiva, se impone desde fuera de la comunidad escolar cómo y qué contenidos culturales seleccionar, cómo presentarlos y, por supuesto, cómo evaluarlos. Así pues, aunque los profesores elaboren las pruebas con las que evalúan a sus alumnos, no pueden considerarse propias, originales o contextualizadas, toda vez que están marcadas por normas externas y, sobre todo, por la dominación hegemónica de la ideología educativa subyacente.

La mayoría de las veces no son necesarias imposiciones externas para que la evaluación continúe siendo un control externo. Incluso, ese mismo paradigma tecnista puede darse en modalidades de evaluación más participativas, como es el caso de la autoevaluación (ya sea de los alumnos, los profesores o los centros escolares). La aceptación incuestionable de los objetivos y

finés educativos, conseguida por los procesos de *inculturación ideológico pedagógica* de los individuos, mediante la hegemonía, es suficiente para producir la repetición de esquemas y rutinas evaluadoras al servicio de intereses ajenos –a todas luces– a las necesidades educativas de las comunidades escolares.

Esta inculturación ideológico-pedagógica se expresa mediante la desprofesionalización de los docentes, quienes, despojados de un pensamiento crítico, terminan por asumir que su trabajo no consiste en poner a prueba, transformar o cuestionar el currículum oficial, sino en aplicarlo, siguiendo las prescripciones establecidas lo más fielmente posible. Ante las demandas escolares que los docentes afrontan en la cotidianidad del aula, privados de la confianza en su capacidad profesional, a menudo se muestran incapaces de atenderlas y no es infrecuente que soliciten la intervención de otros para solucionarlas. En México, en muchas escuelas primarias del país, los profesores compran los exámenes que aplican a sus alumnos durante el ciclo escolar.

Desde esta perspectiva epistemológica, se entiende la evaluación como medición. Los docentes se convierten en *medidores* de las conductas observables de los alumnos, mientras que su trabajo se rutiniza, degrada y devalúa. La evaluación deja de ser un servicio de auto-información, para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje y reorientar al sistema, transformándose en una preocupación casi exclusiva por el control de la situación y por el mantenimiento de la disciplina en el aula. Las funciones de la evaluación que se privilegian son: selección, represión, fiscalización y potenciación de la reproducción social dominante. Hace ya tres décadas que Apple (1982) advertía que cuando los profesores ceden el control de las habilidades curriculares y pedagógicas a las grandes editoriales, estas habilidades son remplazadas por técnicas para controlar mejor a los alumnos.

Para la perspectiva técnica, la evaluación, igual que sucede con el diseño e implementación del currículum, está separada del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende, puede ser llevada a

cabo por personas distintas a los profesores que imparten la enseñanza a los alumnos. Desde esta óptica, para que la evaluación goce de autoridad y legitimidad ha de adoptar la forma de medida (Grundy 1991), con lo que se pierde la oportunidad de hacer del momento de la evaluación una experiencia de aprendizaje, que resulte formadora para los educandos. Desafortunadamente, esta concepción aún permanece muy arraigada entre el profesorado.

Según House (1981), la perspectiva técnica (o tecnológica) asume que la enseñanza y la innovación son tecnologías con un desarrollo predecible, susceptibles de ser trasladadas de una situación a otra. El énfasis de esta perspectiva está en la propia innovación; en sus características y en las partes que la componen, y en el tratamiento tecnológico del asunto. La premisa que subyace bajo esta perspectiva técnica es que todo el mundo comparte el interés por implementar las innovaciones, y que los fines de las mismas están fuera de toda cuestión y firmemente asentados. Lo único que falta decir es cuál es la mejor manera de llevarlos a cabo.

En el marco de la reforma de la evaluación internacional, la perspectiva técnica se centra en los aspectos relacionados con la organización, la estructura, la estrategia y la habilidad para desarrollar nuevas técnicas de valoración. Según este planteamiento, la evaluación alternativa (denominada así porque surge como una opción frente a la evaluación dominante –entendida como medición y basada en los *tests*–) es una tecnología compleja que requiere unos conocimientos elaborados, por ejemplo, de cara a diseñar parámetros válidos y fiables para medir el trabajo que se realiza en el aula. La tarea consiste en crear procedimientos plausibles que sean significativos y ecuanímenes, y que ayuden a los profesores a obtener la capacitación necesaria para integrar las nuevas técnicas de valoración, así como la calificación del trabajo de clase, el sistema de portafolios, la autoevaluación, las rúbricas, los diarios en vídeo y las exposiciones, dentro de su práctica habitual. Autores como Stiggins (1995) plantean el *analfabetismo* evaluador que predomina en los centros escolares: sin una visión transparente sobre

el significado del éxito académico y sin la capacidad de transformar esa visión en valoraciones de calidad, no seremos capaces de ayudar a los alumnos a progresar eficazmente en su aprendizaje ni de integrar las evaluaciones en su práctica habitual.

Los modos de evaluar alternativos presentan un laberinto de problemas técnicos, entre los cuales destacan:

- Requieren tiempo
- Plantean dudas en cuanto a su validez y fiabilidad
- A veces son difíciles de separar del proceso de enseñanza y aprendizaje
- A menudo no están bien descritos
- Con frecuencia suponen que los profesores poseen las destrezas necesarias para llevarlos a cabo

Los métodos alternativos de evaluación en el aula suponen un terreno desconocido para la mayoría de los docentes, muchos de los cuales cuentan con muy poca formación (si es que tienen alguna) en el campo de las apreciaciones valorativas; no suelen poseer los conocimientos fundamentales para efectuar mediciones y se sienten, por lo general, descontentos con la calidad de sus calificaciones (Stiggins 1991; Moreno 2011a, b). Por si esto fuera poco, para la implementación de las nuevas estrategias se requiere cada vez una mayor complejidad. Además del esfuerzo que han de realizar los educadores para convertirse en evaluadores competentes, existen muchas cortapisas institucionales que crean problemas técnicos de cara a la implementación de los nuevos procedimientos. La falta de tiempo, de recursos, de formación profesional y del apropiado asesoramiento para poder ejecutar de manera adecuada las nuevas estrategias, son algunos de los problemas habituales.

En resumen, la perspectiva técnica plantea que la evaluación es un asunto técnico antes que personal y social. En ese sentido, para hacer buenas evaluaciones lo que se necesita es poseer co-

nocimiento del campo de la medición de modo que se puedan diseñar instrumentos válidos y confiables cada vez más sofisticados. Desde esta perspectiva, se llama la atención sobre la dificultad de diseñar y perfeccionar formas válidas para efectuar las mediciones; sobre los obstáculos que afronta el docente a la hora de adquirir nuevas habilidades y estrategias de valoración; sobre la necesidad de armonizar las expectativas existentes en los hogares y en la escuela, y entre los diferentes cursos académicos; y sobre la cuestión del tiempo y los recursos necesarios para implantar las nuevas prácticas evaluadoras como procedimientos habituales en los centros escolares (Hargreaves *et al.* 2001).

LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA CULTURAL

Desde esta perspectiva el currículum –y por ende, la evaluación– pertenece al ámbito de lo práctico, lo que quiere decir que se sitúa en el campo de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y alumnos. Si aceptamos que la evaluación es un asunto práctico, todos los participantes habrán de ser considerados sujetos y no objetos.

Uno de los principios inherentes a la perspectiva práctica consiste en que las personas, niños incluidos, son fundamentalmente racionales. La prueba de este compromiso con la racionalidad aparece en la firme creencia en la *capacidad de prudencia y discernimiento del juicio personal*, ejercitada a través de procesos sistemáticos de reflexión. Como el lector ya se habrá podido percatar, estas capacidades quedan fuera del discurso de la evaluación en educación desde una perspectiva técnica.

En este escenario, el primer cometido que afronta el práctico (docente) consiste en interpretar el *currículum* como texto, pero, ¿qué significa esto? Significa que el análisis textual rechaza la autoridad del documento para imponer su propio significado, lo

que supone que el práctico no sólo tiene derecho, sino también obligación de dar su propio significado al texto.

Si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los textos curriculares como acción práctica, o sea, como acción que compromete su propio juicio, también tomarán en serio la categoría de los alumnos como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular. Algo que, por cierto, en la evaluación generalmente se pierde de vista. Lo anterior supone que la preocupación del profesor será el aprendizaje, no la enseñanza. Este planteamiento es una de las banderas que enarbolan las actuales reformas educativas en el mundo, las cuales propugnan por un *paradigma centrado en el aprendizaje*, aunque, muchos docentes no comprenden cabalmente su significado o simplifican la propuesta a tal grado que terminan socavando toda la fuerza transformadora del aprendizaje (Moreno 2010a, b).

Se concibe al currículum como un asunto práctico y, por consiguiente, a los participantes en el proceso curricular como sujetos activos. La tarea del profesor deja de ser la de enseñar a los alumnos algo que él sabe para convertirse en un mediador que los pone en contacto con los contenidos culturales, al tiempo que los capacita para que se introduzcan en una comunidad de conocimiento.

Este enfoque del currículum influye también en la forma de mirar la evaluación. Por tanto, dicho concepto habrá de ser reconsiderado. Desde esta perspectiva, la evaluación de los objetivos previos no tiene cabida. En este sentido, Grundy afirma:

Como el significado del currículum es cuestión de deliberación a cargo del práctico, del que parten ciertos juicios y acciones, y dado que la importancia del acontecimiento se cifra tanto en la acción o interacción como en el resultado, se deduce de ello que carece de sentido hablar de la eficacia del currículum en términos de objetivos especificados de antemano (Grundy 1991, 102).

Desde esta perspectiva la evaluación se convierte en una parte integrante del proceso educativo en su conjunto y no se queda en algo separado. Fue Stenhouse (1994) quien argumentó en contra de la separación entre el desarrollador (del currículum) y el evaluador, y a favor de una investigación integrada del currículum. Si el interés básico es para un fin práctico, la evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrollados a través de la experiencia de aprendizaje favorecen el bien de los participantes. No son juicios que puedan efectuar por completo quienes permanecen fuera de la situación de enseñanza, porque requieren el tipo de conocimiento personal al que sólo pueden acceder los participantes en la situación de aprendizaje. Los puntos de vista de terceros son útiles para la reflexión, pero, en último término, el interés práctico exige que los participantes sean los jueces de sus propias acciones (Grundy 1991).

Como lo correcto no puede determinarse por completo con independencia de la situación, la acción práctica se caracteriza por la elección y la deliberación. La acción práctica, centrada en los procesos de elaborar decisiones adecuadas que promuevan el bien permite mayor deliberación y, por tanto, una elección entre más acciones, dado que según Aristóteles: *deliberamos no sobre fines, sino sobre medios*. La deliberación es, pues, un elemento esencial de la acción práctica.

Así, la esencia de la noción griega de praxis (acción práctica) consistía en que la acción debería adoptarse sobre la base de un entendimiento pleno. Es más, se pensaba que el entendimiento sólo se lograba mediante la deliberación y el debate, a través de los cuales se aclaraba el significado de una situación o acontecimiento.

La acción siempre supone un riesgo, porque el resultado o las consecuencias nunca pueden conocerse por completo de antemano. Siempre existe un elemento de riesgo ante efectos no buscados de la acción. Esto resulta, de manera particular, pertinente para la educación “porque los hechos escolares o de la vida de la clase nunca dejarán de tener un carácter abierto e

indeterminado” (Carr y Kemmis 1988, 53). El interés práctico, por tanto, genera una acción entre sujetos, no sobre sujetos. La deliberación incluye el interpretar la situación, así como otorgarle sentido a la misma, de forma que se decida y se lleve a cabo la acción apropiada (la que se supone promueve el bien de los participantes).

Se destaca la importancia del modo en que se interpretan e integran las innovaciones en el contexto social y cultural de los centros escolares. Existe preocupación, sobre todo, por lo relativo a los *significados, las percepciones y las relaciones humanas*. Se debe considerar que cuando se alude a un enfoque de evaluación “de proceso”, se coloca en el centro a la *deliberación, el juicio y la atribución de significado*. La perspectiva práctica no contempla la división entre los diseñadores y los ejecutores del currículum. Por consiguiente, la evaluación no puede concebirse como algo separado de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni del desarrollo del currículum. No cabe ni la evaluación impuesta desde fuera, ni el dualismo del profesor actuando separadamente como enseñante y como evaluador. Sólo hay un papel con múltiples funciones o tareas interrelacionadas. El docente es, por el hecho de serlo, evaluador y como evaluador también es y ha de seguir siendo educador. Se evalúa con la intención de perfeccionar los procesos educativos y en esto todos son actores, todos son participantes activos y responsables directos. Los objetivos educativos se convierten en *hipótesis* a comprobar en la clase. Los alumnos también han de comprometerse con la evaluación, pues los significados e interpretaciones de todos los participantes han de tenerse en cuenta en la interacción humana (Stenhouse 1987). Este tipo de enfoque de evaluación entra en contradicción con el concepto de enseñanza para el examen, e incluso, puede chocar con ciertas normas oficiales para la calificación de los alumnos. Cabe advertir que las políticas educativas al uso de alcance nacional, así como el peso de las tradiciones pedagógicas (y evaluadoras) de los centros educativos pueden constituir un freno para que el

docente oriente su actuación en el aula desde una perspectiva práctica de la evaluación.

House (1981) afirma que el proceso de innovación es en realidad una interpretación entre culturas, donde el cambio aporta nuevas ideas a la historia cultural de una escuela. Desde esta óptica, la reforma de la evaluación consistiría en una transformación de la cultura de las relaciones humanas implicadas en los procesos de valoración. Por otro lado, los procedimientos de evaluación alternativos no son acontecimientos que tengan lugar al final del aprendizaje (al concluir la clase, la unidad, el semestre o el año académico), sino que representan una parte integral del aprendizaje. Su objetivo no es tanto agrupar por categorías a los alumnos, o a las cantidades de conocimientos, como desarrollar conceptos comunes para toda la comunidad acerca de cómo y cuándo ocurre el aprendizaje. Tales procedimientos han de ser lo suficientemente sensibles como para detectar las representaciones mentales que los alumnos tienen de las ideas importantes. Deben ser capaces de discernir la habilidad de los alumnos para aplicar los conceptos adquiridos a la resolución de los problemas. Este tipo de evaluación ha sido designada como auténtica (Valencia 1993; Moreno 1999; 2004).

La evaluación genuina, en ese sentido, es polifacética, directa y profunda y depende en gran medida de la valoración de los profesores. Los alumnos llevan a cabo tareas reales bajo la supervisión del docente que dirige el proceso y aprovecha las oportunidades de retroalimentación que éste ofrece. Los criterios de evaluación no están ocultos ni suponen un misterio. Se anima a los profesores a enseñar para lograr esos fines, ya que las actividades de los alumnos incluyen situaciones reales que deben dominar para tener éxito. Este enfoque implica un diálogo constante con y entre los alumnos, requiere una evaluación continua, una autoevaluación y la valoración mutua entre compañeros. Los aprendices contribuyen activamente a la consecución de sus propios objetivos.

En resumen, la perspectiva de la evaluación como práctica cultural subraya la interacción entre varios puntos de vista, creencias y valores. La tarea de desarrollar procedimientos alternativos de evaluación trasciende los aspectos técnicos de medición, coordinación y destreza para entrar en el área de las relaciones y la comunicación entre las partes implicadas en el ejercicio de la evaluación.

LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIO-POLÍTICA

En este punto, revisamos la historia de la evaluación, porque su genealogía permite analizar cómo –particularmente el uso de los exámenes– ha constituido, a través del tiempo, una práctica socio-política. La historia de la evaluación amplía nuestra comprensión de su empleo como un mecanismo para ejercer el poder, y para seleccionar y clasificar a los individuos según sus méritos. Estas funciones de la evaluación siguen vigentes, aun cuando el papel de la evaluación se ha ampliado y diversificado, y a partir de los cambios que la sociedad ha sufrido. Las implicaciones curriculares también parecen claras. Al principio mediante la evaluación se descubría el nuevo conocimiento o se legitimaba el conocimiento existente, después se empleó para verificar el aprendizaje individual y la adquisición del conocimiento establecido.

La historia de la evaluación rara vez ha sido estudiada sistemáticamente, aunque los procedimientos de evaluación formal hayan existido durante siglos. Una perspectiva histórica más amplia indica que los propósitos de la evaluación han cambiado para reflejar las transformaciones de la sociedad, pero con pocas excepciones, los procedimientos, aunque fortalecidos y sistematizados, han permanecido fundamentalmente sin cambios. Los primeros exámenes del servicio civil chino, por ejemplo, a menudo han sido citados como uno de los precursores de las formas de evaluación actuales (Dubois 1970). Estos exámenes –altamente

competitivos y complejos– fueron usados para seleccionar individuos moralmente aceptables y capaces de sostener altos cargos públicos en una sociedad caracterizada por tener clases dirigentes no heredadas. El propósito de estos exámenes era estrictamente selectivo y no tenía fines educativos.

Otro origen de las prácticas de evaluación actuales puede encontrarse en los exámenes que se realizaban en las universidades europeas medievales, que contaban con uno de los primeros tipos de escolarización formal. Estos exámenes variaban considerablemente de una institución a otra; eran eventos públicos orales, a menudo considerados como ceremonias. En aquella época, era responsabilidad del maestro nominar a los alumnos para los exámenes, pero solamente lo hacían cuando estaban listos y eran capaces de tener éxito. Como resultado, “el fracaso de un candidato era un evento extremadamente raro” (Wilbrink 1997, 35). Como el acceso a la universidad estaba determinado por el estatus social, los exámenes altamente selectivos eran innecesarios. Más bien, los exámenes eran un reconocimiento público de que los candidatos podían responder cuestiones y clases sobre libros prescritos, con lo que se les otorgaba licencia para enseñar. Estos exámenes entonces tuvieron un propósito didáctico, haciendo obvia la unión entre enseñanza y evaluación.

Al mismo tiempo, las disputas –una forma de argumento donde los alumnos, usando la deducción, defendían públicamente una tesis y establecían su validez– eran cotidianamente organizadas en las universidades como parte de los requerimientos de la ceremonia de graduación. La disputa también era empleada en la enseñanza para conducir la discusión y para desarrollar un método escolástico de pensamiento (Rudolph 1962). En la Edad Media la disputa fue el único método para desarrollar nuevo conocimiento y para analizar críticamente los recientes descubrimientos o las teorías traducidas. En algunos casos, la disputa apareció para validar el conocimiento de los individuos, así como para crear nuevo conocimiento dentro de un campo particular.

Esta tradición de evaluación eventualmente redundó en “actos ridículos” y finalmente desapareció en el siglo XVIII, porque su espíritu era contrario al espíritu que reconocía el papel del experimento y la experiencia como una fuente de conocimiento.

La evaluación, entonces, ya no podía ser considerada como una forma para debatir públicamente, descubrir y validar el conocimiento, sino más bien era usada como una herramienta para verificar el aprendizaje individual y la adquisición del conocimiento establecido.

Junto con los cambios sociales y económicos, las nuevas concepciones de conocimiento trajeron también un sistema diferente de valores para la educación y la escolarización. Hasta el siglo XVIII las universidades no parecían particularmente comprometidas en promover logros o en promocionar la ambición individual y el éxito. Como Rothblatt argumenta:

El carácter era más importante que la competencia, la integración armoniosa de la mente y el cuerpo era preferible a un talento experto, y la cortesía era superior a la firmeza [...] El logro en general no era medido en forma demasiado precisa. Usualmente se acordaba que la emulación fuera el estándar deseado [...] La innovación, la creatividad y la originalidad –cualidades tan admiradas en nuestro mundo académico actual– eran vistas con sospecha (Rothblatt 1982, 5).

La industrialización y la producción de masas, eventualmente, trajeron una ética del logro y la ambición individual, con la noción relacionada de éxito que, inevitablemente, define también al fracaso. En este clima cultural, un sistema de exámenes competitivos apareció como mecanismo para reconocer el éxito, y las formas escritas de exámenes pronto remplazaron las presentaciones orales. Se buscaba ahora “un énfasis mayor en la velocidad y la resistencia” (Rothblatt 1982, 14).

La forma escrita estrechó el rango del conocimiento evaluado y las preguntas con interpretaciones múltiples fueron sistemáti-

camente excluidas de los exámenes. La necesidad de formas más objetivas de evaluación fue urgente cuando los exámenes llegaron a ser cada vez más y más competitivos. Los exámenes competitivos fueron usados, primero, como una forma de motivar a los alumnos para aprender y, eventualmente, clasificarlos de acuerdo a su mérito, para premiarlos y hacer honores a su aprendizaje.

Cuando el estatus familiar y la herencia empezaron a ser cuestionados como base para otorgar posiciones importantes, los exámenes se convirtieron en un factor determinante en la carrera y el futuro del individuo. Con el surgimiento de la burguesía y el capitalismo, el orden social estaba en flujo, y la evaluación del logro sirvió como base para otorgar privilegios. Las decisiones se tomaban con base en el mérito, antes que en el estatus social. En este proceso, la evaluación pierde su función didáctica o educativa, y se convierte en un mecanismo por medio del cual la estructura social podía ser reorganizada a fin de crear la posibilidad de movilidad social. Entonces, las prácticas de evaluación empiezan a ser vistas y desarrolladas como una tecnología usada para propósitos sociales específicos de selección.

Coincidentemente (o no), el desarrollo y uso de la medición y las pruebas psicológicas emergieron al final del siglo XIX, proporcionando los medios por los que la tecnología de evaluación podía ser formalizada y estandarizada para darle un atractivo de objetividad, en un tiempo en que las apuestas eran altas por someter a los individuos a tal evaluación. Guiados por una preocupación por la eficiencia, antes que por una preocupación política, estos desarrollos psicométricos de procedimientos de pruebas estandarizadas fueron consistentes con las condiciones socio-políticas de la época, cuando una economía de producción de masas reclamaba una educación de masas y la selección de los individuos más capaces para avanzar en el nuevo orden económico y político (Cronbach 1975).

Esta breve revisión histórica refleja cómo las prácticas de evaluación han sido una parte integral de las actividades inte-

lectuales y morales, y han contribuido a definir el valor del conocimiento y su papel en controlar la realidad social. Desde esta perspectiva más amplia, consideramos cuestiones críticas que deben ser tomadas en cuenta a fin de teorizar las actuales prácticas de evaluación y sus implicaciones curriculares.

Toda evaluación supone una realización de juicios de valor, lo cual a su vez implica ejercer el poder y la autoridad, así como negociar los intereses contrapuestos de diferentes grupos, lo cual nos introduce de lleno en el corazón de la perspectiva política de la evaluación, pues se rebasan la coordinación técnica y la comunicación humana para atender a las luchas de poder entre ideologías y grupos de intereses en la sociedad y en las escuelas. Adicionalmente, se considera a la evaluación en el aula como una estrategia potencialmente conflictiva que, en lugar de afianzar el poder de las personas, puede transformarse en una nueva y sofisticada forma de selección y vigilancia.

Hay tres aspectos en esta visión de gran importancia para el debate sobre los procedimientos de calificación y valoración. En primer lugar, la evaluación en el aula pone el énfasis en el proceso de comprensión del aprendizaje y no sobre los planes del evaluador. Se concentra en tratar de descubrir lo que el alumno sabe, entiende o es capaz de hacer. Los alumnos deben asumir cierta responsabilidad sobre su aprendizaje y los profesores tienen la obligación de crear las condiciones para que esto ocurra. La evaluación es parte del proceso; es una parte esencial que permite a los educadores, aprendices y padres identificar hasta qué punto se ha progresado y señalar las directrices para seguir avanzando (Earl y LeMahieu 1997; Gipps 1994; Stiggins 1995).

Según esta perspectiva epistemológica de la evaluación, es importante que los criterios de valoración sean transparentes, que proporcionen a todos igualdad de oportunidades y que su aplicación pueda rebatirse públicamente; que tales criterios sean conocidos por los alumnos y que puedan desarrollarse con su colaboración, de modo que se facilite su comprensión y se redis-

tribuya el poder dentro del aula; que los juicios evaluadores sean actos de negociación explícita entre todos los implicados; y que los procesos de valoración se muevan en diversas direcciones: de alumno-alumno y alumno-profesor, así como entre padres y profesores, y del educador al alumno. Esto constituye un cambio fundamental en la política evaluativa tras décadas de ejercicio en las que los profesores usaban su poder para juzgar y clasificar a los alumnos según criterios y procesos que eran misteriosos, secretos y a menudo arbitrarios.

Para la tradición crítica el currículum está situado en el centro de la relación educativa y personifica los nexos entre saber, poder e identidad. El currículum ocupa una posición estratégica en las reformas educativas porque representa el espacio donde se concentran y desdoblán las luchas en torno a los diferentes significados sobre lo social y lo político (Tadeu Da Silva 1998).

La evaluación, como práctica socio-política, desconfía del *statu quo*, responsabilizándolo de las desigualdades e injusticias sociales. En ese sentido, pretende ser transformadora de la realidad y se enfoca en lo que el currículum hace y no en cómo hacer el currículum. Se afirma que la escuela opera ideológicamente por medio del currículum, actuando de manera diferenciadora y generando desigualdades de clases. La escuela contribuye a reproducir la sociedad capitalista, al transmitir, a través de las materias escolares, las creencias que nos hacen ver el orden social existente como bueno y deseable.

Situados en el nivel del aula, el currículum establece los papeles de los profesores y alumnos, así como sus relaciones, redistribuyendo las funciones de autoridad e iniciativa. El currículum define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que cuenta como realización válida de ese conocimiento por parte de quien es enseñado (Tadeu Da Silva 1999).

En resumen, se plantea que el currículum desplaza ciertos procedimientos y conceptos epistemológicos (por ejemplo, enseñan-

za, aprendizaje y evaluación), situando otros en su lugar; incluye ciertos saberes y excluye otros. El currículum también fabrica los objetos de los que habla: saberes, competencias, éxitos, fracasos; y produce los sujetos de los que habla, los individuos a los que interpela. El currículum establece diferencias, construye jerarquías, produce identidades y la evaluación es uno de sus medios más efectivos para lograrlo.

El docente, en su faceta de evaluador, se asume como un intelectual crítico que analiza, interpreta y cuestiona el proyecto formativo, prima un interés constitutivo del conocimiento emancipador. Se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipan a los individuos de ideas falsas, de formas de comunicación distorsionadas y de formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social. Mediante la práctica educativa se intenta crear condiciones para que la realidad pueda ser transformada en acción organizada y cooperativa. Por ende, la evaluación es concebida como un proceso democrático, participativo y liberador, que demanda la implicación consciente del alumno como sujeto que aprende (Kemmis 1988).

En este capítulo hemos analizado tres posturas epistemológicas que se han adoptado frente a la evaluación, destacando algunos de sus rasgos más significativos y sus implicaciones en el currículum escolar. Estas perspectivas se encuentran presentes y orientan en buena medida las prácticas de evaluación en educación básica, sólo que la evaluación como tecnología representa un enfoque dominante, toda vez que se sitúa en un paradigma tecnológico racional de la educación, cuya noción de evaluación es sinónimo de medición de los resultados o productos de aprendizaje. Esta postura constriñe la evaluación a un asunto técnico-metodológico, que deja fuera del debate otros componentes fundamentales como la dimensión ético-moral del evaluador.

El hecho de que la evaluación como tecnología tenga tanto impulso en todo el mundo, gracias a su promoción por parte de los

organismos internacionales (por ejemplo, la OCDE con la prueba PISA), tiene como correlato el desplazamiento de las otras dos perspectivas de la evaluación que resultan más afines con las actuales concepciones de la enseñanza y el aprendizaje desde un enfoque del currículum de corte constructivista.

Si la evaluación como tecnología despoja al docente (y al alumno) de poder, no hay cabida para la deliberación práctica ni para el buen juicio del profesor como evaluador, quien a partir de reconocer las circunstancias y las condiciones particulares en que ocurre el aprendizaje, se encuentra en una mejor posición para hacer una valoración más contextualizada, realista y justa del mismo. Respecto a la tercera perspectiva, la evaluación como práctica socio-política, la evaluación como tecnología deja de lado el asunto del poder y la lucha entre grupos que defienden intereses distintos; ésta se presenta como una práctica neutral y aséptica, sustraída de la dimensión política, social y cultural, que le es inherente.

Ésta parece ser una de las grandes paradojas de la evaluación en educación: mientras que en las últimas tres décadas hemos cambiado –al menos en teoría– radicalmente nuestra mirada acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; en la práctica pervive una evaluación entendida como sinónimo de medición, estandarizada, externa, sumativa y centrada en productos. Y aunque en los países desarrollados esta tendencia está a la baja y transitan hacia una desestandarización de la evaluación, en los países periféricos parece que llevará más años dar un giro en esta dirección. Al menos en México, la evaluación estandarizada se instaure como la “verdadera evaluación”, como aquella que *realmente* cuenta para los reconocimientos, premios y estímulos; la otra, la evaluación interna, formativa, diseñada por el profesor en su aula, parece que seguirá a la sombra de la evaluación como tecnología por más que en el discurso se destaquen sus bondades para la mejora del aprendizaje de los alumnos y la enseñanza del profesor.

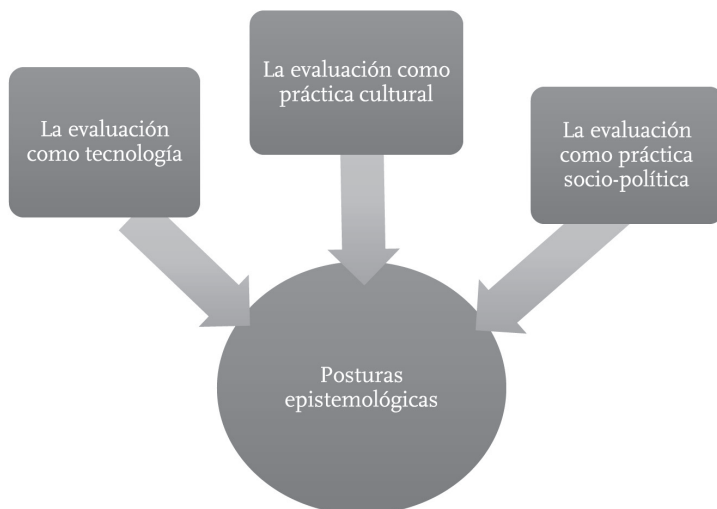


Figura 3. Posturas epistemológicas frente a la evaluación
(elaboración del autor)

Por otro lado, es innegable que existe una estrecha conexión entre motivación y evaluación. La evaluación *para* el aprendizaje puede convertirse en una importante fuente de motivación para aprender, pero para ello debe satisfacer una serie de condiciones que, por supuesto, no siempre están dadas de antemano. Las buenas evaluaciones, que usan adecuadamente la retroalimentación, pueden fomentar la confianza en el alumno y en su capacidad para aprender, en tanto que experiencias negativas con la evaluación pueden lesionar dicha confianza y dañar su autoestima. En el siguiente capítulo se analiza la relación entre evaluación y motivación, así como sus implicaciones en el proceso de aprendizaje, destacando la relevancia que tiene en dicho proceso el papel de la retroalimentación.

CAPÍTULO 3. EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN Y LA RETROALIMENTACIÓN EN LA EVALUACIÓN

El título de este capítulo refiere a un tema central que ha sido desarrollado ampliamente por diversos autores del ámbito de las ciencias de la educación. Algunos afirman que la evaluación puede ser una fuente de motivación para aprender, mientras que otros investigadores sostienen lo contrario o al menos afirman que los resultados de la investigación no han demostrado dicha relación.

Nosotros compartimos la idea de que la evaluación bien empleada puede ser una fuente de motivación para promover aprendizajes significativos en los educandos y que las malas prácticas de evaluación pueden constituir un serio obstáculo que frene los deseos de aprender cualquier tipo de contenido. Sin motivación no puede haber aprendizaje, las emociones y disposiciones internas del sujeto están íntimamente unidas a la dimensión intelectual, de modo que si el individuo no se siente implicado en el proceso y no experimenta la necesidad interna de aprender, es poco probable que cualquier aprendizaje pueda ocurrir.

LA EVALUACIÓN COMO FUENTE DE MOTIVACIÓN PARA APRENDER

Una de las funciones pedagógicas más importantes de la evaluación es la motivación que puede producir en los evaluados. La investigación más reciente ha revelado que lo que hace más efectivo el aprendizaje es que los alumnos se involucren activamente en el proceso de evaluación (Stiggins 2002). Las formas en las cuales la evaluación puede afectar la motivación y la autoestima de los alumnos, así como los beneficios que implica comprometerlos en la autoevaluación, sugieren que ambos merecen una cuidadosa atención.

Los alumnos sólo pueden evaluarse a sí mismos cuando tienen una imagen suficientemente clara de las metas que están aprendiendo. Y muchos alumnos carecen de tal imagen. Si a los educandos se les otorga solamente notas o calificaciones, ellos no se beneficiarán de la retroalimentación de su trabajo. En este tenor se menciona que “cuando a los alumnos se les da una nota final en una tarea junto con comentarios formativos, es altamente probable que ellos atiendan sólo la nota y no tomen en serio los comentarios” (Butler 1988 [citado en Moreno 2007a]).

En esta obra reiteramos que es posible que los alumnos puedan aprender y sientan la confianza de hacerlo, pero si el desafío es desmesurado, la misión llega a ser imposible, y el alumno abandona o finge que trabaja, en ambos casos no aprende nada. Hay que considerar que “sólo se combaten con seriedad aquellos obstáculos superables. Si se le asigna una misión imposible al estudiante, provocaremos la renuncia en cuanto se hagan evidentes las dificultades” (Perrenoud 2010b, 71).

En otra obra este mismo autor (Perrenoud 2009, 17) plantea que una pedagogía diferenciadora busca constantemente la distancia óptima entre dos registros:

- a) El del desarrollo intelectual: el concepto de zona de desarrollo próximo propuesto por Vygotski convierte al desarrollo ope-

ratorio en condición indispensable del aprendizaje; las situaciones educativas pueden generar un desarrollo intelectual o acelerarlo, pero es evidente que es necesario que esté al *alcance de la mano*, accesible.

- b) El de los conocimientos, competencias y actitudes disponibles: el alumno aborda siempre una situación con un capital cultural que si a menudo es pobre o desfasado, no le permite adentrarse en la tarea de comprender el problema y las metas, de participar en una estrategia colectiva.

EVALUACIÓN Y CONFIANZA EN EL ALUMNO

Los alumnos conseguirán éxito académico sólo si ellos en realidad desean tener éxito y si se sienten capaces de conseguirlo. Aquéllos que carecen de ese deseo o no tienen confianza en sí mismos es casi seguro que no serán exitosos. Por lo tanto, la pregunta esencial es doble: ¿Cómo ayudamos a nuestros alumnos para que quieran aprender y se sientan capaces de aprender?

Históricamente se ha construido una respuesta a estas preguntas sobre algunos supuestos. Se asume que se puede estimular al máximo el esfuerzo del profesor y el aprendizaje del alumno mediante amenazas públicas que avergüenzan tanto a los alumnos como a los profesores, si los primeros no tienen éxito académico. Existe la idea que la razón por la que no se produce el aprendizaje es porque los profesores y los alumnos no están haciendo el esfuerzo requerido para tener éxito. Y la sabiduría convencional considera que la intimidación es el método más efectivo para estimular un mayor esfuerzo, es decir, la amenaza de los efectos negativos por las bajas puntuaciones obtenidas en las pruebas.

MOTIVACIÓN E IMPORTANCIA DE LA RETROALIMENTACIÓN

El aprendizaje no es sólo un ejercicio cognitivo: implica a la persona en su totalidad. En todas las aulas alrededor del mundo existe la necesidad de motivar a los alumnos, pero a menudo se cree que la mejor manera de hacerlo es mediante el otorgamiento de recompensas extrínsecas como pueden ser calificaciones, reconocimientos y premios, sin embargo, existe amplia evidencia empírica que pone en duda este supuesto (Black *et al.* 2004).

Los alumnos invertirán esfuerzos en una tarea sólo si creen que pueden lograr algo. Si un ejercicio o actividad de aprendizaje es visto como una competencia, entonces todo el mundo es consciente de que habrá perdedores y ganadores, y los que tienen una historia personal como perdedores creerán que tiene poco sentido intentarlo. Así, el problema es motivar a todos, aunque algunos estén limitados a conseguir menos que otros. Al abordar este problema, el tipo de retroalimentación dado es muy importante. Muchas investigaciones apoyan esta afirmación, tal es el caso de Black *et al.* (2004) quienes nos ofrecen algunos ejemplos al respecto:

- Los alumnos a los que se expresa que la retroalimentación les ayudará a aprender, en efecto, aprenden más que aquellos a quienes se comenta: *como nos dices que tan listo eres ya sabes que calificaciones obtendrás*. La diferencia es mayor para los alumnos de bajo rendimiento.
- Los alumnos a quienes se retroalimenta con calificaciones es probable que lo perciban como una manera de compararse con los demás (la intervención del ego); en cambio, a aquellos a quienes sólo se les hacen comentarios acerca de su trabajo, lo verán como una ayuda para mejorar (implicación en la tarea). Este último grupo, supera al anterior.
- En un sistema competitivo los alumnos de bajo rendimiento atribuyen sus resultados a la falta de “capacidad”; mientras

que los alumnos de alto rendimiento lo imputan a su esfuerzo. En un sistema orientado a la tarea, todos los resultados se consideran producto del esfuerzo, con lo que se logra un mejor aprendizaje, sobre todo en los alumnos con bajo rendimiento.

- Una revisión exhaustiva de la investigación encontró que la retroalimentación mejora el rendimiento en 60% de los estudios. En los casos donde la retroalimentación no fue útil, ésta resultó ser sólo un juicio o calificación sin ninguna indicación de cómo mejorar.

En general, la retroalimentación ofrecida en forma de recompensas o calificaciones aumenta la implicación del ego en lugar de la participación en la tarea. Si los profesores centran la atención de los alumnos en su *capacidad* y no en la importancia del esfuerzo, terminarán dañando la autoestima de los alumnos de bajo rendimiento y conduciendo a problemas de *indefensión aprendida*. La retroalimentación que se centra en lo que hay que hacer alienta a todos a pensar que pueden mejorar. Dicha retroalimentación puede mejorar el aprendizaje, tanto directamente, a través del esfuerzo que puede derivarse, como indirectamente, mediante el apoyo a la motivación para invertir en tal esfuerzo.

ALGUNAS CONSECUENCIAS IMPREVISTAS

En este punto una pregunta clave es ¿Qué sucede si el bajo rendimiento escolar no se debe a una falta de esfuerzo de los profesores, sino a la ausencia de oportunidades de formación para desarrollar la pericia, así como al tiempo y a otros recursos necesarios para elevar el rendimiento de los alumnos y las puntuaciones de las pruebas? ¿Qué pasa si el resultado de esta falta de apoyo radica en las experiencias de aprendizaje diarias y las evaluaciones de aula que fracasan para centrarse efectivamente en los estándares

de rendimiento deseados? En estas circunstancias, ¿es posible que la amenaza de sanciones por las bajas puntuaciones en las pruebas estandarizadas se oriente hacia una acción productiva? En tales condiciones, consideramos que no, que se mantendrá la enseñanza efectiva fuera del alcance del profesorado. Un resultado mucho más probable será la intensificación de la ansiedad en los profesores, quienes no sabrán qué hacer para sobrevivir en este tipo de ambiente de evaluación.

¿Qué sucede cuando se incrementa la ansiedad de las personas mediante amenazas públicas que revelan su ineficacia y después se fracasa en ofrecerles las herramientas necesarias para afrontar esa tensión acrecentada? ¿Y qué pasa si este hábito se repite cada año? De acuerdo con los planteamientos de Stiggins (1999, 192), es posible que los profesores atrapados en estas circunstancias respondan en una de las siguientes formas:

- Incrementan en gran medida su nerviosismo, que es activado cuando tratan (en un estado de miedo y con todos los puntos en contra) de averiguar qué acciones de enseñanza pueden realizarse para conseguir puntuaciones más altas en las pruebas.
- Se muestran a la defensiva y después muy frustrados, lo que les lleva a concluir que es mejor oponerse a todos los esfuerzos de *mejora de la escuela*.
- Abandonan la profesión a causa de la profunda falta de apoyo que sienten.

Es evidente que las acciones anteriormente descritas no van a permitir al alumno fortalecer su rendimiento escolar. Es más, aquellos alumnos que se enfrenten con una fuerte presión para conseguir puntuaciones más altas en las pruebas, aunado a una falta de oportunidades centradas en el aprendizaje, pueden experimentar un sentido de futilidad de los estudios –un sentimiento de desaliento– lo que puede ocasionar que cesen su trabajo y

opten por abandonar cualquier intento. Para muchos de ellos, la evidencia consistente de una pobre actuación que repetidamente se comunica a su familia o al público, puede resultar en una profunda y permanente pérdida de confianza.

Por otro lado, qué resultados significativos para la mejora de la escuela podemos esperar, cuando profesores enojados y carentes de apoyo aplican estrategias de enseñanza potencialmente contraproducentes para el aprendizaje, cuando los alumnos consideran que el éxito académico está fuera de su alcance y cuando ellos han dejado de esforzarse.

Los políticos y los responsables de los programas educativos necesitan contar con resultados de evaluación que sean comparables a través de las aulas a fin de demostrar que sus iniciativas funcionan. Pero consideramos que las decisiones más importantes –aquellas que determinan si una escuela funciona o no– no deberían ser tomadas sobre la base de resultados de pruebas que se aplican en intervalos de tiempo demasiado prolongados.

En todas las escuelas a lo largo y ancho del país, diariamente alumnos y profesores toman muchas decisiones de peso sobre la base de evidencias de logro reunidas mediante las continuas evaluaciones de aula. Estas son las evaluaciones que verdaderamente nutren las decisiones cotidianas que guían el aprendizaje y que motivan a los aprendices a creer o a perder la confianza y negar su propio potencial académico.

REPENSAR EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN

En la última década nuestro sistema educativo ha experimentado de forma notoria el poder político de las evaluaciones internacionales. Es innegable que las pruebas estandarizadas tienen su valor, éstas de algún modo sirven para ejercer cierta presión sobre los alumnos, profesores y administradores de cara a conseguir altos estándares académicos, como se refleja en las altas puntua-

ciones de las pruebas. Además, los resultados de la evaluación pueden informar políticas y orientar decisiones sobre programas muy importantes. Pero tales pruebas por sí mismas no pueden producir la deseada mejora de la escuela, porque ellas no tratan directamente con asuntos de la efectividad del profesor o de la motivación del alumno.

De acuerdo con Stiggins (1999, 193), en las dos décadas pasadas hubo avances importantes en la capacidad de la comunidad evaluadora para crear nuevas pruebas que brinden información precisa acerca del rendimiento del alumno. Actualmente, los programas internacionales de evaluación reúnen estándares aceptables de calidad técnica. Pero el costo del logro de una alta calidad en muchos niveles diferentes de la evaluación a gran escala ha sido astronómico, no sólo en dinero invertido sino también en oportunidades perdidas.

En este tenor, Stiggins (1999) nos advierte que lo que hemos ignorado casi por completo es el otro 99% de las evaluaciones que acontecen en la vida de un alumno. Esas son las evaluaciones elaboradas y aplicadas por sus maestros en el aula. Si lo que buscamos es la calidad de la educación, entonces el tiempo invertido tiene que asegurar que cada profesor en el día a día esté obteniendo información confiable acerca del aprendizaje de los alumnos y que éste sabe cómo usar esa información en beneficio de ellos (Stiggins 1999). Si la evaluación que se fragua en las aulas en el día a día no resulta efectiva, entonces podemos estar seguros de que la evaluación en los otros niveles (regional, estatal, nacional, internacional) representa un completo desperdicio de recursos, especialmente de tiempo y dinero. Ninguna evaluación estandarizada aplicada una vez al año puede frenar o eliminar las consecuencias nocivas causadas a los alumnos por los continuos errores en la medición de su rendimiento (Stiggins 1999).

Existen diversos problemas que resultan del uso rutinario de evaluaciones de aula no precisas: diagnósticos erróneos de las necesidades de los alumnos, falta de comprensión de que tan rápido o lento los alumnos están aprendiendo, o informes de eva-

luación con calificaciones que sistemáticamente no representan el aprendizaje real del alumno.

Sin evaluaciones de aula de alta calidad, la enseñanza no puede funcionar, y las escuelas no pueden ser efectivas. Hemos fracasado al invertir en el uso preciso y efectivo de las evaluaciones de aula, en imponer estándares autorizados que requieren que los profesores sean competentes en evaluación a fin de poder practicarla, y en preparar a los directores de las escuelas para proveer una supervisión correcta y un liderazgo en la evaluación de aula.

Hoy en día sabemos cómo construir sanos ambientes de evaluación que puedan satisfacer las necesidades de información de todos los que toman decisiones de enseñanza, ayudar a los alumnos a que quieran aprender y se sientan capaces de aprender y así apoyar un incremento significativo en sus logros de aprendizaje. Pero para alcanzar esta meta debemos establecer mecanismos que hagan posible una evaluación sana, lo cual requerirá que empecemos por ver a la evaluación de un modo distinto. El bienestar de nuestros alumnos depende de nuestra buena voluntad para hacerlo así. Si deseamos maximizar el logro de los educandos, debemos poner una mayor atención a la mejora de la evaluación de aula (Stiggins 2002).

La responsabilidad primigenia para conseguir el éxito académico no reside en los profesores, directores, supervisores, padres o cualquier otro adulto involucrado en el sistema educativo; el desafío siempre ha sido y será encontrar formas productivas para motivar a los alumnos. Esto nos conduce a preguntas esenciales: ¿cómo se puede ayudar a los alumnos para que quieran aprender?, ¿cómo motivarlos para que tengan control interno y asuman la responsabilidad de maximizar su propio éxito? Retomando los planteamientos de Stiggins (1999), a continuación se presentan algunas alternativas: ¿Cuál parece más factible de funcionar?

- ¿Privar a los alumnos de la oportunidad de alcanzar metas esenciales porque sus profesores no saben qué metas son esas, o asegurarse de que cada uno de los profesores es con-

- fiable y tiene un dominio competente de las metas que los alumnos deben alcanzar?
- ¿Conservar a los alumnos adivinando lo que vendrá en la próxima prueba con la esperanza de que la incertidumbre los obligue a estudiar duro y a aprender más, o esbozar lo que cubrirá la próxima prueba de modo que puedan concentrar su estudio productivamente?
 - ¿Mantener a los alumnos suponiendo la calificación que recibirán en su boleta y dejarlos sorprendidos de lo que esa nota significa cuando finalmente la obtengan, o mantenerlos al corriente desde el principio de cómo va su progreso en relación a los estándares esperados?
 - ¿Intimidar a los alumnos con evaluaciones estatales que reflejan expectativas de logro que ni siquiera sus profesores pueden comprender o no son capaces de comunicar, o construir sistemas de evaluación abiertos y honestos que dejen la meta clara para que todos la puedan considerar y alcanzar si invierten la energía necesaria para hacerlo?
 - ¿Conducir a los alumnos a la conclusión de que copiar en un examen se justifica como una estrategia de supervivencia, porque lo que cuenta es terminar en una posición alta, o ayudar a los alumnos a comprender que engañar a otros acerca de su nivel real de rendimiento sólo traerá consecuencias negativas en su propio éxito posterior?

Durante muchas décadas en el ámbito de la educación, los educadores no necesitaron preocuparse acerca de la motivación de todos los alumnos. Aquéllos que estaban motivados tendían a trabajar duro y a aprender mucho. Ellos obtenían los lugares más altos de la clasificación. Aquéllos que no estaban motivados y no aprendían ocupaban los niveles más bajos de la escala.

Pero durante la década de los noventa la sociedad ha cambiado la misión de las escuelas. Digamos que la sociedad ahora se ha vuelto más exigente y demanda algo más que sólo una cla-

sificación confiable ordenada al final de la escuela obligatoria. Ahora busca que todos los alumnos satisfagan altos estándares académicos: que se conviertan en lectores y escritores competentes, y que resuelvan problemas matemáticos. Ese cambio en la misión coloca a los educadores frente al desafío de encontrar formas para motivar a todos los alumnos, no sólo a los tradicionales ganadores. Y si los educadores no somos exitosos en motivar a todos los alumnos, habremos fracasado en cumplir nuestra misión asignada.

La evaluación no se puede abolir, pero sí se pueden reformar productivamente los ambientes de evaluación; esto se logra cuando se usa la evaluación de aula no sólo como un mecanismo de clasificación, sino como un medio para ampliar el segmento de alumnos que quieran obtener éxito y se sientan capaces de conseguirlo.

REPLANTEAR LA UNIÓN ENTRE EVALUACIÓN Y MOTIVACIÓN

Algunas veces las estrategias de supervivencia que los alumnos emplean en la escuela les permiten incrementar considerablemente su aprendizaje. Cuando ellos deciden manejar el riesgo potencial del castigo para estudiar muy duro y aprender mucho, entonces el sistema de control de la conducta funciona como se desea. Los alumnos que responden de esta forma cubrirán los indicadores de alto rendimiento (Stiggins 1999).

Desafortunadamente, algunas veces las estrategias que los alumnos adoptan conducen exactamente a la dirección opuesta. ¿Qué pasa si un alumno decide asumir el riesgo de fracasar copiando?, ¿qué conduce a un mayor y mejor aprendizaje?, ¿qué pasa si algunos alumnos fracasan en aprender en sus primeros años de escuela y por tanto carecen de los prerrequisitos para lo que sigue, convirtiéndose así en fracasados crónicos y carentes de confianza? Los alumnos que están convencidos de que su fra-

caso es inevitable desarrollan un sentido de futilidad y desesperanza: una creencia de que el éxito está más allá de su alcance. Lentamente, con el paso del tiempo, dejan de intentarlo. ¿Es posible que estos alumnos cubran estándares de alto rendimiento?

Cada profesor, en cada aula, seguramente identifica de qué alumnos se trata. Ninguna estrategia de intimidación cambiará la visión que estos alumnos tienen de sí mismos. Ninguna evaluación nacional y ninguna amenaza de un *reprobado* en su boleta hará que crean en sí mismos como aprendices. ¿Cuál es nuestra responsabilidad con respecto a estos alumnos? Es claro que el modelo motivacional en el que hemos basado el proceso educativo –la manipulación de premios y castigos– no funciona con estos alumnos (Stiggins 1999).

UNA VISIÓN DIFERENTE DE LA EVALUACIÓN Y LA MOTIVACIÓN

Nuestro reto colectivo consiste en lograr que los alumnos que han perdido la confianza en sí mismos como aprendices consigan recuperarla, reavivando esa confianza. Con la psicologización que ha sufrido la educación desde hace varias décadas, podría ser muy tentador concebir la situación anterior como un problema de auto-concepto, es decir, como un asunto personal-emocional. Entonces este caso se plantearía en términos de “si sólo pudiéramos elevar ese auto-concepto de los alumnos, esto los convertiría en aprendices capaces”. Consideramos que enfocar el asunto de esta forma es contraproducente, porque conduce el problema en la dirección equivocada. En realidad, se necesita ver el asunto primero como un problema de evaluación en el aula. Si estos alumnos son conducidos a creer en sí mismos, entonces primero deben experimentar alguna forma de creencia en el éxito académico como reflejo de una evaluación en un aula real (Stiggins 1999).

Es decir, primero se consigue el éxito académico y después viene la confianza como una consecuencia natural de aquél. Con la

confianza incrementada aparece la creencia de que aprender sólo puede ser valioso si se intenta. Los alumnos deben experimentar éxito al centrarse específicamente en objetivos académicos rigurosos, y no enunciados generales, a menudo descentrados y manipulados, tales como “*es bueno que lo estés intentando duramente*”. Sólo intentarlo no lo es todo. Es necesario centrar el esfuerzo con una expectativa de éxito. Los alumnos deben creer honestamente que eso que cuenta –y en verdad es la única cosa que aquí cuenta– es el aprendizaje que resulta del esfuerzo invertido. Ellos deben percibir que el esfuerzo que no produce aprendizaje no es suficientemente bueno (Stiggins 1999).

La evidencia de que los alumnos necesitan renovar su confianza en sí mismos como aprendices no puede proceder de una evaluación a nivel regional, estatal, nacional o internacional que se aplica una vez al año. Debe proceder de la evaluación continua del aula. Esto coloca al profesor de aula directamente en el corazón de la conexión entre la evaluación y la efectividad de la escuela. ¿Somos lo suficientemente hábiles para usar la evaluación de modo que conduzca a todos los aprendices que han perdido la confianza en sí mismos a iniciar o a reconstruir esa confianza una vez que ha sido destruida? Pero, ¿qué hacemos cuando ese sistema perdió su poder motivacional ante los ojos de algunos (¡quizá muchos!) alumnos?

No obstante este panorama inquietante, Stiggins (1999, 196) nos trasmite la idea de que no todo está perdido, que existen alternativas para nuestra tradición evaluadora basada en la manipulación mediante premios y castigos. El citado autor sugiere tres herramientas que, tomadas en conjunto, nos permiten explotar una buena fuente de motivación ilimitada que reside dentro de cada alumno. Estas herramientas son:

- Evaluación de aula que incluya al alumno
- Mantener una calificación que incluya al alumno
- Comunicación que incluya al alumno

La enseñanza del profesor debe llevar a los alumnos al límite de sus capacidades, de modo que ellos puedan crecer desde ahí. Pero, desde el punto de vista del alumno, ese paso final puede ser un riesgo. “¿Qué pasa si lo intento y fracaso?”. Entonces, el reto del profesor es ayudar a todos los alumnos a alcanzar su límite personal con la confianza necesaria para arriesgarse al fracaso que podría resultar de dar ese paso final. Nuestros alumnos deben entender que, cuando tratamos de crecer, algunas veces fracasamos primero, y que el fracaso está bien. El truco es ayudar a los alumnos a comprender que el fracaso contiene el germen del éxito posterior.

En otras palabras, debemos evitar mandar el mensaje a los alumnos de que el fracaso es una cosa mala. El fracaso es inevitable, especialmente cuando estamos intentando algo nuevo. Los profesores competentes usan el proceso de evaluación de aula como una intervención pedagógica para enseñar la lección de que el fracaso es aceptable al principio, pero que éste no puede continuar. La mejora debe seguirle. El éxito es definido como una mejora continua. Para enseñar estas lecciones, podemos incluir al alumno en los procesos de evaluación, el mantenimiento de la calificación y de la comunicación (Stiggins 1999).

Si el alumno se encuentra en educación básica, la evaluación de aula puede abrirse con la intención de reunir a los alumnos con sus padres; y los educandos son invitados a participar en la definición de los criterios con los que su trabajo será juzgado. Después, ellos aplican esos criterios a las primeras muestras de su trabajo. Esto les revela donde están actualmente en relación a donde quieren estar. En síntesis, se incluye a los alumnos en la evaluación para ayudarles a edificar su visión del significado de su éxito académico. El resultado son clases en las que no hay sorpresas ni excusas, lo que construye un clima de verdad y confianza.

Una forma de complementar esto es pedir a los alumnos que elaboren portafolios de evidencia de su trabajo a través del tiempo, requiriéndoles periódicamente auto-reflexiones acerca de los

cambios que ellos observan. En efecto, se pueden emplear repetidamente las evaluaciones de aula que incluyen al alumno para tener un espejo que les permita verse a sí mismos, y al estatus de su progreso. Esto puede ser un poderoso constructor de confianza (Stiggins 1999).

La comunicación incluye a los alumnos en el proceso de compartir información con otros acerca de sus logros. Una forma de hacerlo es mediante reuniones con los padres delante del alumno. Cuando los aprendices están bien preparados, en un periodo amplio, para contar la historia de su propio éxito (o falta del mismo), parecen experimentar un cambio fundamental en su sentido interno de responsabilidad para esa meta (Stiggins 1999).

CÓMO LOGRAR UNA RETROALIMENTACIÓN MÁS SUSTENTABLE

Cualquier persona que realice una actividad exigente, por muy experimentada que sea, puede, de vez en cuando, obtener los beneficios de una retroalimentación constructiva y bien orientada. En distintos pasajes de esta obra hemos insistido en las bondades de una retroalimentación efectiva, pues es bien sabido que una retroalimentación suministrada periódicamente puede ayudar a las personas a hacer un balance de lo bien que están haciéndolo, y a estudiar la manera en que, por ejemplo, su eficacia puede ser mayor, su carga de trabajo se hace más manejable, o su satisfacción en el trabajo aumenta. Pero cuando la actividad en cuestión no resulta del todo familiar e implica un aprendizaje nuevo e importante, como en el ámbito educativo, el papel de la retroalimentación es particularmente poderoso. De hecho, según Hounsell (2007) en la educación superior la retroalimentación bien elaborada puede mejorar el aprendizaje de tres maneras importantes:

1. *Acelerando el aprendizaje.* Aumentando la rapidez con la que los alumnos pueden aprender dentro de un periodo de tiem-

po determinado, lo cual permite que el aprendizaje ocurra más de prisa, o en mayor profundidad o alcance, de lo que sería un caso contrario.

2. *Optimizando la calidad de lo que se aprende.* Se trata de asegurar que los resultados de aprendizaje obtenidos cumplan con los estándares requeridos (por ejemplo, en términos de precisión, apreciación de la complejidad, aplicabilidad a los problemas del mundo real, etcétera).
3. *Elevando el logro individual y colectivo.* A través de permitir que los alumnos alcancen estándares o niveles de logro más altos de los que podrían de otro modo haber alcanzado, es decir, sin recurrir al andamiaje proporcionado por la retroalimentación.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento del valor inherente que tiene la retroalimentación, en la educación universitaria actual, la sostenibilidad de la retroalimentación parece estar bajo amenaza, como lo evidencian las preocupaciones generalizadas de los alumnos sobre el suministro de información en la era de la educación superior de masas. En Australia, por ejemplo, tres encuestas quinquenales sucesivas (Krause *et al.* 2005) han mostrado consistentemente una insatisfacción con el ajuste en la retroalimentación, por parte de dos de cada cinco alumnos de primer año. Mientras que las encuestas en Hong Kong (Carless 2006) revelan no sólo diferencias significativas en la forma de percibir la retroalimentación entre alumnos y profesores, sino que manifiestan también el descontento de los alumnos con el nivel de detalle en la información proporcionada y su poca contribución para ayudarles a mejorar su desempeño. En Inglaterra también se aplicó una encuesta nacional sobre las percepciones de los graduados de sus experiencias en la universidad, la retroalimentación apareció como un foco importante de preocupación del alumno (National Student Survey 2005). Otra fuente es un análisis de los informes de casi 3 mil visitas de garantía de calidad

en un periodo de ocho años. Los críticos comentaron sobre “el fracaso de un significativo número de instituciones para proporcionar retroalimentación adecuada sobre el trabajo de los alumnos” (QAA 2003, 28). Las inquietudes de los alumnos acerca de la orientación y la retroalimentación variaron ampliamente, abarcando no sólo la coherencia y la amabilidad de los comentarios de los tutores, sino el tiempo y la frecuencia de la retroalimentación y la adecuación de las orientaciones sobre las expectativas y criterios de evaluación (Hounsell 2007).

En gran medida, algunos explican esta oleada de descontento estudiantil con la retroalimentación como consecuencia del surgimiento de la educación superior de masas, lo que ha traído consigo un incremento de la matrícula y el ingreso de alumnos mucho más diversos que en el pasado (SFC 2003; McInnis *et al.* 2000).

Otro rasgo del cuadro trazado anteriormente es que las cargas de trabajo asignadas al profesorado han aumentado considerablemente, mientras que a los alumnos se les ha establecido un menor número de tareas escolares, y las oportunidades para la interacción en las tutorías y prácticas se han reducido (DfES 2003)... y esto en una época en que, podría suponerse razonablemente, que dirigirse a un espectro mucho más amplio de capacidades y aspiraciones de los alumnos exigiría, más bien un mayor número de oportunidades para obtener práctica en las tareas evaluadas y más –no menos– orientación y apoyo (Hounsell 2007).

En este orden de ideas se advierte que un cambio que ha resultado ser disfuncional ha sido el tránsito hacia estructuras curriculares por módulos, trimestres y semestres. En la práctica, esto ha conducido a la generación de unidades de aprendizaje que se comprimen en un par de semanas en vez de que éstas se extiendan a través de un año académico completo, por lo que las tareas y evaluaciones tienden a agruparse hacia el final de una unidad. Y cuando la evaluación está *cargada al final*, un módulo o unidad puede estar cerca de concluir –o puede haber terminado–

antes de que los alumnos reciban retroalimentación significativa de su trabajo, con la consecuencia de que hay poca o ninguna oportunidad de sacar provecho de lo que se podía aprender de la retroalimentación para las siguientes evaluaciones (Yorke 2001; Higgins *et al.* 2002; Gibbs 1999).

En tales circunstancias, se genera fácilmente una espiral descendente. El desencanto de los alumnos aumenta cuando la retroalimentación que reciben de su trabajo es muy poco informativa, o no constructiva, o llega demasiado tarde para ser de uso práctico. Su confianza en su valor como alumnos, por lo tanto, empieza a decaer. Mientras que el docente agobiado por tener que calificar y hacer comentarios sistemáticos a los trabajos de clases numerosas descubre fuertes indicios de que los alumnos no toman la retroalimentación en serio, aunado a la falta o disminución de pruebas de que su retroalimentación *ha hecho una diferencia* a la calidad del trabajo de los alumnos (Hounsell 2003). Algunos educandos, al parecer, ni siquiera se molestan en recoger el trabajo que se ha calificado y comentado, en tanto que otros lo recogen, pero parecen estar interesados sólo en la calificación que recibieron. El compromiso del personal docente para proporcionar información útil, por consiguiente, puede estar cada vez más debilitado (Hounsell 2007).

Un punto importante tiene que ver con el cómo puede revertirse esta espiral descendente, de modo que se pueda lograr la sostenibilidad de la retroalimentación a largo plazo en la educación superior. En su sentido más inmediato, esto significaría la restauración del lugar de la retroalimentación como un recurso pedagógico que es muy apreciado por el profesorado y los alumnos por la función clave que tiene en apoyar el logro de las metas del currículum y los resultados de aprendizaje. Pero en un sentido más fundamental, la sustentabilidad de la retroalimentación podría, como la evaluación sustentable (Boud 2000), ser una función que contribuye a equipar a los alumnos para aprender de forma prospectiva en sus vidas y carreras, más allá de la graduación en la escuela.

En estas coordenadas, Hounsell (2007) propone la exploración de tres mecanismos para alcanzar una retroalimentación más sustentable:

- Mayor énfasis en ofrecer una retroalimentación de alto valor
- Modificar el papel de los alumnos en la retroalimentación
- Mejorar la congruencia entre la orientación y la retroalimentación

Mayor énfasis en ofrecer una retroalimentación de alto valor

A principios del milenio, Knight (2002) estableció una distinción entre evaluaciones de *alto riesgo* y evaluaciones de *bajo riesgo*, que pronto demostró ser conceptual y valiosa en la práctica: se enmarca desde la perspectiva de los alumnos, y corta la muy conocida, pero desgastada, división entre evaluación formativa y sumativa, de manera que abre nuevas perspectivas e ideas. Hounsell (2007) retoma esta diferenciación y la aplica para establecer la distinción entre retroalimentación de *alto valor* y de *bajo valor*, colocando en el centro el impacto potencial que la retroalimentación puede ofrecer al aprendizaje de los alumnos: es decir, en qué medida se puede obtener un efecto significativo sobre la calidad de su aprendizaje, en un momento determinado, durante sus estudios en curso, y en su desarrollo a largo plazo. Lo que se considera más importante es lo revelador o duradero de la retroalimentación, es decir, su carácter *sustentable*.

Esta diferencia teórica se puede implementar en el aula mediante la valoración de la naturaleza y la calidad de las observaciones escritas formuladas por los profesores sobre el trabajo que devuelven al alumno. Aunque existen escasos trabajos donde se analiza este tipo de comentarios de retroalimentación, los pocos que se conocen sugieren una amplia variación entre los profesores, no sólo en la cantidad de comentarios hechos, sino en el

ámbito de aplicación, enfoque, tono y claridad (Ivanic *et al.* 2000; Chanock 2000). También se ha identificado que los comentarios de *bajo valor* parecen centrarse en cuestiones relativamente menores relacionadas con el lenguaje (ortografía, puntuación, sintaxis), la precisión fáctica, o la finura bibliográfica. La retroalimentación de bajo valor también suele ser críptica: marcas en el margen de las hojas, taquigrafía ortográfica como “¿?”, “!” o “(...)”, o el uso de imperativos escuetos y afirmaciones como: “explicar”, “un poco confundido”, “¿Vinculación?” (Lea y Street 2000). Fundamentalmente, se trata de comentarios de retroalimentación poco transparentes, que invocan un conjunto de convenciones académicas y normas básicas para la comunicación dentro de la asignatura, que son en gran medida tácitas en lugar de explícitas, y de las que los alumnos pueden tener sólo una comprensión incompleta e incierta (Hounsell 1987). Como Lea y Street observan:

Frente a la escritura, que no parece tener sentido dentro de su propio marco académico, ellos [los profesores] tienen más probabilidades de recurrir a lo que sienten como categorías descriptivas familiares como “estructura y argumento”, “claridad” y “análisis”, con el fin de dar a los alumnos información sobre su escritura. En realidad, su comprensión de estas categorías puede estar delimitada por su propia perspectiva disciplinaria individual, pero puede ser menos significativa fuera de este marco, por lo que no se entiende fácilmente por los alumnos no versados en esa orientación particular de la disciplina (Lea y Street 2000 [citados en Hounsell 2007, 104]).

La investigación sobre las percepciones y experiencias de los alumnos acerca de los comentarios de retroalimentación revela un panorama similar. Mientras confirma la necesidad de transparencia, también existe una preocupación por parte de los alumnos de que la retroalimentación no sólo destaque sus fortalezas y debilidades, sino que indique cómo pueden ir mejorando su

trabajo. En una encuesta a alumnos de historia, por ejemplo, Hyland concluye que:

Muchos alumnos subrayaron que mientras estaban “tratando siempre de lograr un mayor estándar”, rara vez sabían “cómo fijarlo”. Y esto se debió principalmente a “no saber lo que se quiere decir” cuando los profesores utilizan términos como “estructura”, “análisis” y “pensamiento original” en la crítica de un ensayo de historia; a no recibir asesoría clara, precisa y práctica sobre cómo hacer mejoras; y a no tener el beneficio de las tutorías para hablar de los problemas de aprendizaje y logros (Hyland 2000, 244 [citado en Hounsell 2007, 104]).

Sin embargo, el grado en que la retroalimentación puede apoyar a los alumnos a mejorar la calidad de su trabajo no radica sólo en la naturaleza de las observaciones formuladas por los profesores en las tareas y evaluaciones. También está vinculado con el momento y la eliminación gradual de la retroalimentación –evaluaciones saturadas hacia el final de un semestre en la forma que ya se ha señalado– y con la relevancia de la retroalimentación más allá de la tarea a la que ésta se refiere. Pero es probable que la retroalimentación tenga mucha mayor duración si esa calificación o evaluación se repite, si forma parte de una cadena vinculada de evaluaciones dentro de un módulo o unidad de aprendizaje, o mejora la comprensión de los alumnos de la evolución de un componente central (un concepto clave, por ejemplo, o la habilidad para interpretar datos) de un programa más amplio de estudio. Esto no es algo inalcanzable; un ejemplo concreto es el asesoramiento de una investigación de postgrado, donde la realización de una tesis está estrechamente ligada a los ciclos recurrentes de diálogo y retroalimentación: el borrador de un capítulo o parte de un capítulo se presenta a los sinodales para recibir sus comentarios, críticas y sugerencias para mejorarlo, y

luego el alumno lo vuelve a trabajar antes de una nueva presentación, que a su vez también puede revelar a los asesores qué tan bien ha sido comprendida y dirigida su retroalimentación. La transposición directa de este enfoque hacia cursos impartidos de pregrado (licenciatura) no es tan sencilla, excepto en el caso de la tesis o proyecto de fin de carrera donde, irónicamente, el potencial para la retroalimentación recurrente a veces no se aprovecha (Hounsell 2007).

Otro recurso que al parecer no ha sido suficientemente explotado tiene que ver con la retroalimentación anticipada en un curso, que consiste en que el profesor no sólo anota las preguntas de un examen anterior en una página *web*, sino que alerta a los alumnos de las potenciales *trampas para incautos* y les ofrece sugerencias sobre cómo se podrían abordar preguntas fructíferas (McCune y Hounsell 2005). Al informar de sus estrategias de revisión para los próximos exámenes, tal retroalimentación puede ser objeto de un uso directo y práctico por parte de los alumnos.

En los ejemplos que hemos comentado antes se puede apreciar cómo la retroalimentación se ha metamorfoseado en *alimentación anticipada*, recuperando el argumento de Black de que la retroalimentación puede servir de aprendizaje sólo “si implica tanto la *evocación* de pruebas como una respuesta a estas pruebas, *utilizando* esto de alguna manera para mejorar el aprendizaje” (Black *et al.* 2003, 22).

A estas alturas el lector seguramente ya se percató de que este tema de la retroalimentación es algo complejo; en este sentido, se advierte que en la retroalimentación de *alto valor* no sólo se trata de brindar comentarios que sean sustantivos, oportunos y directamente utilizables. Un profundo enfoque de orientación y retroalimentación también incorporaría lo que Sadler ha denominado “ejemplares de rendimiento”; se trata de ejemplos auténticos de trabajos finalizados de los alumnos que representan un logro de alta calidad en una determinada asignatura y nivel en ese tipo de tarea asignada. Estos ejemplos pueden ser cru-

ciales en ayudar a los alumnos a lograr lo que Sadler consideraría un prerrequisito para el logro alto: a saber, “un concepto de calidad más o menos similar al llevado a cabo por el maestro” (Sadler 1989, 121). De hecho, como Sadler argumentó más tarde, esto estaría de acuerdo con el objetivo final de la mayoría de los sistemas educativos, que es:

Ayudar a que los alumnos no sólo crezcan en conocimiento y experiencia, sino también que progresivamente se conviertan en individuos independientes del profesor para lograr el aprendizaje permanente. Por lo tanto si la retroalimentación suministrada por el docente da paso a la autoevaluación y al autocontrol, lo que el docente aporta al acto de evaluación debe formar parte del currículum del alumno, no ser sólo un accidente o un complemento intrascendente al mismo (Sadler 1998, 82).

Modificar el papel de los alumnos en la retroalimentación

Existe una segunda vía encaminada a conseguir una retroalimentación más sustentable que consiste en transformar el papel de los alumnos en dicho proceso, lo cual se puede hacer mediante diversas formas: en la focalización, generación e interpretación de la retroalimentación, y en la comunicación y participación de la misma. Actualmente sabemos del potencial que tiene para el aprendizaje de los alumnos el hecho de que ellos se involucren activamente en la autoevaluación y en la evaluación de pares; diversos autores han realizado una serie de investigaciones que han puesto de relieve estos beneficios (Falchikov 2001; Brew 1999; Boud 1995b).

Igualmente, en la bibliografía se pueden identificar argumentos sólidos acerca de las ventajas particulares de la participación de los alumnos en los procesos de retroalimentación. Es más, la mayor parte de los investigadores que pertenecen a este cam-

po consideran que una retroalimentación activa y valiosa es indispensable si se desea que los alumnos alcancen resultados de aprendizaje de alta calidad.

Desde la perspectiva de la evaluación formativa, el proceso de retroalimentación tiene su fundamento conceptual en las teorías constructivas del aprendizaje. En este proceso es el propio alumno el artífice de la creación de significado, siendo fundamental la participación tanto del profesor como de los alumnos mediante un diálogo de colaboración reflexiva (Askew 2000).

Mientras tanto, para autores como Nicol y Macfarlane-Dick (2006) el sustrato teórico esencial se encuentra en la autorregulación del aprendizaje, la cual ofrece un conjunto de principios de buenas prácticas de retroalimentación. No obstante, es previsible que muchos de nuestros alumnos no cuenten con la capacidad para autorregularse, es decir, para supervisar, dirigir y priorizar sus actividades de aprendizaje, de modo que será necesario apoyarles para que aprendan a hacerlo, y una forma efectiva de conseguirlo es mediante una retroalimentación bien diseñada y una evaluación formativa, de este modo se puede empoderar a los alumnos para que generen su propia retroalimentación interna de forma más efectiva.

En la bibliografía especializada encontramos que un autor de referencia obligada para quien se avoca al estudio de la evaluación formativa y la retroalimentación, indudablemente es Sadler (1989), por muchos considerado como la figura más influyente en este campo. Este autor nos ofrece su conceptualización de evaluación formativa en la que destaca dos acciones interrelacionadas y fundamentales que deben ser ejercidas por el alumno: 1) la percepción de una brecha entre lo que él o ella entiende o puede hacer, y un nivel deseado de comprensión o habilidad; y 2) la adopción de medidas para cerrar esa brecha.

Posteriormente otros autores como Black y sus colegas, quienes se han visto fuertemente influidos por los planteamientos de Sadler (1998), expresan estas ideas en los siguientes términos:

El alumno primero tiene que entender la evidencia acerca de esta brecha y luego tomar acciones sobre la base de esas evidencias. Aunque el profesor puede estimular y guiar este proceso, el aprendizaje tiene que ser llevado a cabo por el alumno. Sería un error considerar al alumno como un receptor pasivo de cualquier llamada a la acción: hay complejos vínculos entre la forma en que se entiende el mensaje, la forma en que esa percepción motiva una selección entre diferentes cursos de acción y la actividad de aprendizaje que podría seguir. Estos argumentos dejaron claro teóricamente que el desarrollo de la autoevaluación por parte del alumno puede ser una característica importante de cualquier programa de evaluación formativa (Black *et al.* 2003, 14).

A partir de estos planteamientos conceptuales se podría afirmar que un compromiso auténtico y significativo del alumno con la retroalimentación, sin duda, constituiría una condición *sine qua non* de la sustentabilidad. Pero el convencimiento no tiene por qué basarse sólo en conceptualizaciones de evaluación en establecimientos de educación formal; existen razones de tipo práctico, además de argumentos relacionados con la empleabilidad y el aprendizaje permanente, que también tienen su atractivo. Una razón pragmática para involucrar al alumno en la retroalimentación proviene de la participación de sus compañeros en la calificación, por ejemplo, de los informes de laboratorio o pruebas de aula a mitad del semestre, tareas de calificación que podrían representar una sobrecarga de trabajo inviable para el profesor; además que se trata de evaluaciones de bajo riesgo, cuya función es principalmente formativa.

Este tipo de experiencias de aula, donde los alumnos tienen la oportunidad de poner en práctica ejercicios de evaluación de pares y de seguir modelos de respuestas proporcionadas por el profesor, además de que permiten repartir la carga de trabajo que conlleva la calificación de un grupo, ofrece a los alumnos una retroalimentación que de otra manera no hubieran tenido, así

como el conocido *aguijón* que representa recibir la retroalimentación de los compañeros.

En cuanto a la empleabilidad y el aprendizaje permanente, las razones que se esgrimen tienen que ver con el hecho de que la experiencia de dar y recibir retroalimentación es muy apreciada en el mercado de trabajo, y puede servir a una variedad de usos que son valiosos en la vida cotidiana más allá de la escuela. En este sentido, Cohen *et al.* (2001) refieren que en la experiencia de la retroalimentación:

El que brinda la retroalimentación tiene que identificar lo que constituye un buen trabajo en una determinada materia y expresar estas ideas en forma coherente, a la vez que comunica eficazmente a los receptores potenciales acerca de sus necesidades de retroalimentación. El que recibe los beneficios de la retroalimentación identifica y articula estas necesidades, recibe comentarios detallados de un compañero que ha enfrentado un desafío similar y responde adecuadamente a la retroalimentación (Cohen *et al.* 2001, 249).

Dado que el involucramiento y la colaboración auténtica del alumno se tornan indispensables en el proceso de retroalimentación, se han identificado diversas formas que permiten una mayor participación de los alumnos que pueden contribuir a generar una retroalimentación más rica.

Se parte del supuesto de que el enfoque tradicional, aún presente en la actual educación superior de masas, que busca inculcar en los alumnos una idea acerca de los criterios de evaluación³ es cada vez más impracticable; por consiguiente, se propone un enfoque alternativo que busca transmitir un conocimiento tácito y explícito acerca de los criterios de evaluación. Para lograr esto se emplea una mezcla de ejemplos, al tiempo que se practica la evaluación de pares y el diálogo entre el profesorado y los alumnos.

³ Innovación en criterios de evaluación que se den mediante prácticas individuales y en equipos pequeños, o con la imitación, retroalimentación y discusión.

Otra alternativa se basa en la participación de los compañeros en lo que se conoce como “retroalimentación recurrente”, donde, en una serie de reuniones, los alumnos utilizan criterios de valoración previamente identificados para suministrar retroalimentación a sus compañeros en versiones cada vez más pulidas o refinadas de un trabajo escrito (Falchikov 2001).

Una tercera opción consiste en una iniciativa llevada a cabo en el campo de la literatura inglesa, en la cual se aprecia cómo los alumnos más avanzados pueden ser conducidos más directamente hacia la retroalimentación mediante una combinación desafiante de diversas posibilidades. El ejercicio consiste en que los alumnos elaboren dos ensayos, en el primero que presentan completan una hoja de autoevaluación en la que no sólo identifican los puntos fuertes y débiles de su ensayo y sugieren que calificación merece, sino que indican en qué aspectos de su trabajo les gustaría tener más información del docente. Para el segundo ensayo, cada alumno califica el trabajo de otro de sus compañeros:

Según criterios y normas básicas que ellos mismos eligen. (Los alumnos pueden, por ejemplo, pedir al par calificador que señale sólo lo que admira, o sólo lo que desea discutir). Ellos pueden, si lo desean, a continuación, revisar el ensayo, y presentar tanto el trabajo evaluado por el par (que ahora se convierte en un proyecto) como la versión final; si el alumno muestra señales de hacer un buen uso de los comentarios de sus pares, al autor del ensayo más que al evaluador se le da crédito por eso (Mallett 2004, 28-29).

Mejorar la congruencia entre la orientación y la retroalimentación

En esta sección trataremos la última de las tres vías que se proponen para conseguir una retroalimentación más sustentable, la cual consiste en el diseño de entornos de enseñanza-aprendizaje que buscan maximizar el grado de *congruencia* (McCune

y Hounsell 2005; Hounsell *et al.* 2005) entre los resultados de aprendizaje de alta calidad y las oportunidades para la retroalimentación formativa. El concepto de congruencia se retoma del modelo de Biggs (2003) de la *alineación constructiva*, que se centra en la bondad del ajuste entre los objetivos curriculares y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y de evaluación como un prerrequisito de la eficacia pedagógica, mientras que se reconoce la importancia que tiene la amplia variedad de influencias contextuales y la necesidad de considerar las limitaciones y oportunidades identificadas, que influyen en lo que puede ser viable y practicable en un entorno institucional dado.

Las dos vías tratadas anteriormente –los comentarios de mayor valor y un papel más central de los alumnos en el intercambio de retroalimentación– pueden ofrecer oportunidades valiosas para la retroalimentación formativa en un curso o programa de estudio. La primera de ellas es el reconocimiento de los beneficios complementarios de la retroalimentación intrínseca y extrínseca (Hounsell 2003). En este punto se establece una importante distinción entre la retroalimentación extrínseca y la intrínseca, al señalarse que la primera siempre es *ex post facto*, en una tarea –arquetipalmente el trabajo de un curso– que ha sido en parte o completamente realizada por el alumno fuera de las actividades de enseñanza-aprendizaje presenciales; en tanto que la retroalimentación intrínseca se produce de forma incidental y concurrentemente (Nicol y Macfarlane-Dick 2006); se entreteje en los encuentros cotidianos en el aula. Por ejemplo, mientras los alumnos trabajan en responder una pregunta o solucionar un problema, ellos obtienen retroalimentación prácticamente instantánea en forma de comentarios y sugerencias por parte del maestro, ya sea en su enfoque de la pregunta o problema, o bien, en la calidad de su respuesta o solución.

Al igual que ocurre con la evaluación formativa y sumativa, la retroalimentación que hasta ahora ha recibido una mayor atención es la extrínseca, en tanto que la intrínseca se mantiene a

la sombra, desaprovechando así el potencial formativo con que cuenta este tipo de retroalimentación. En estas coordenadas, existe una práctica que ha llamado la atención; consiste en el uso de *sistemas de respuesta personal*⁴ que buscan mantener el control instantáneo de la comprensión que los alumnos tienen de los puntos clave en una conferencia (véase, por ejemplo, Draper 2004; Boyle 2004). Pero se advierte que no se trata de un fenómeno que sólo ha ocurrido gracias a la tecnología. El tutorial en pequeños grupos bien establecidos o el seminario también puede ofrecer ricas posibilidades para la retroalimentación intrínseca, especialmente cuando se utiliza para ayudar a los alumnos a moldear sus contribuciones en una discusión hacia ejemplos cada vez más refinados del discurso académico en la disciplina o materia de que se trate (Anderson 1997).

Otra poderosa herramienta para generar entornos de enseñanza-aprendizaje nutridos por la retroalimentación también nos convoca a repensar las concepciones convencionales de lo qué es la retroalimentación y cómo ésta se puede enriquecer. Diversos estudios han revelado los efectos aceleradores que tiene la retroalimentación sobre las actividades de aprendizaje que en conjunto se podrían denominar “tareas colaborativas y expuestas” (Hounsell y McCune 2003; Hounsell 2003). Se trata de tareas en las que el producto final o trabajo realizado no es privado ni se presenta individualmente al profesor, sino que se expone abiertamente a todos o a algunos de los miembros del grupo. Un ejemplo de este tipo de tareas se produce cuando los alumnos trabajan cooperativamente en una tarea compartida, y por lo tanto, en la puesta en común, aprenden de sí y entre sí; pero no sólo aprenden distintas perspectivas y puntos de vista, sino también acerca de estrategias para hacer frente a este tipo de tareas: por ejemplo, las formas de analizar una pregunta, presentar evidencias, decidir sobre una

⁴ En Los sistemas de respuesta personal los alumnos usan un dispositivo electrónico que sostienen con la mano para indicar sus respuestas a preguntas de opción fija.

estructura óptima para un proyecto de una exposición o un análisis, expresar un argumento a una conclusión decisiva... (Hounsell 1998). Otro ejemplo puede darse tanto en el plano individual como grupal, donde la tarea asignada concluye con una presentación oral o un cartel. Esto significa que aun cuando los alumnos hayan realizado su trabajo de forma individual, sus presentaciones a una audiencia formada por sus compañeros de curso son abiertas, lo que puede servirles para percibir formas alternativas de abordar la misma tarea o una función similar.

Lo importante en relación a las ideas que se vienen exponiendo en este apartado es que se trata de romper con los convencionalismos instaurados durante largo tiempo en torno al “trabajo establecido”, gestionado de forma individual y privada, con tareas colaborativas y mostrables que pueden funcionar como sustituto de la retroalimentación, emulando solicitar a los alumnos estrategias alternativas para la comunicación de resultados e ideas, a la vez que les da a conocer de primera mano ejemplos de trabajo de alta calidad por parte de sus compañeros de clase.

Es posible convertir los entornos de enseñanza-aprendizaje en sitios más fértiles para la retroalimentación, pero para ello será necesario hacerla mucho más visible y con un componente más centrado en la enseñanza y en las políticas y estrategias de evaluación.

Como ya se comentó, muchos alumnos a menudo experimentan fallos e inconsistencias en la retroalimentación que reciben de sus profesores, ocasionados por una concepción distorsionada que estos tienen de la retroalimentación, lo cual se traduce en un tratamiento superficial y una práctica marginal de subsilencio, que se regatea a los alumnos. En definitiva, predomina una noción de la retroalimentación como una tarea administrativa, antes que como una necesidad pedagógica.

Aunque el panorama descrito se puede apreciar en todos los niveles del sistema educativo, parece evidente que los docentes universitarios y sus instituciones deben hacer mayores esfuerzos

para garantizar que sus prácticas y procedimientos de evaluación sean rigurosos, coherentes y semejantes a los de otras universidades que han avanzado en este ámbito.

Hasta aquí esperamos haber insistido lo suficiente como para que no quepa ninguna duda acerca del valor inherente que tiene la retroalimentación para potenciar la capacidad de aprendizaje de los alumnos. Pero no vale cualquier tipo de retroalimentación. La calidad de ésta es un determinante clave para conseguir un alto rendimiento escolar, y por desgracia, con demasiada frecuencia la retroalimentación no es monitoreada durante el curso, no se incluye en las revisiones de los programas educativos, y no es tomada en cuenta por los evaluadores externos; tampoco se adoptan medidas para ayudar a los docentes de nuevo ingreso a adquirir experiencia en el suministro de retroalimentación (para que sean apoyados por colegas veteranos que revisen y perfeccionen sus conocimientos). Esto rara vez es visto por los departamentos o facultades como algo importante de llevar a cabo con diligencia.

Pero esta realidad no es inmutable, se puede alterar, de suerte que la retroalimentación deje de permanecer en la sombra, cumpliendo indefectiblemente con su papel de “Cenicienta”; para lograrlo, precisa ser incorporada en la corriente principal de las estructuras y procesos institucionales, convirtiéndola así en una necesidad estratégica. Por lo expuesto hasta ahora se puede inferir que la retroalimentación requiere con urgencia una verdadera rehabilitación; un primer paso consiste en dejar de considerarla simplemente como un medio valioso para lograr un fin (el logro de los objetivos del curso y los resultados de aprendizaje) y empezar a concebirla como un valioso fin en sí misma, dentro de la universidad y más allá de ésta.

En el siguiente capítulo vamos a centrar la atención en dos tipos de evaluación a los que usualmente se hace referencia en los textos sobre la temática: *evaluación formativa* y *evaluación sumativa*. Además de establecer una distinción teórica entre ambos tipos de evaluación. Acorde con el propósito de este libro, desa-

rrollaremos con mayor profundidad la evaluación formativa: su concepción, los roles y expectativas que demanda, tipos, elementos que la conforman, y el conocimiento y las habilidades que los docentes necesitan para implementarla en el aula. También se continuará profundizando en la relación que existe entre la evaluación formativa y la evaluación sostenible, así como en algunas condiciones que se requieren para mejorar la evaluación formativa.

CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA: ALGUNOS DESAFÍOS

Existen diferentes clasificaciones de la evaluación según distintos criterios empleados (funciones, momentos de aplicación, quién evalúa...); una de las clasificaciones más empleadas en la literatura alude a la distinción entre evaluación formativa (o de proceso) y evaluación sumativa (o de producto), que desde mediados de la década de los sesenta del siglo pasado estableció Scriven (1967).⁵ Desde entonces, se han publicado varios buenos textos en los que se aborda esta temática; nosotros intentaremos, con el afán de contribuir a ampliar su comprensión, explorarla desde otros ángulos que han sido menos estudiados por los investigadores educativos.

Desde hace tiempo se ha aceptado que la evaluación tiene dos propósitos principales: 1) *certificar el rendimiento*, lo que permite a los alumnos graduarse con un registro validado de su desempeño en el programa educativo que han cursado. La certificación comúnmente es usada por los empleadores para emitir juicios sobre la aceptación en un empleo, y por las instituciones educativas para cursar estudios posteriores y, 2) *facilitar el aprendizaje*, mediante

⁵ Michael Scriven (1928-) es considerado en todo el mundo como una autoridad en el campo de la evaluación educativa.

la información que se obtiene de las respuestas de varios tipos de pruebas y tareas; los alumnos están mejor capacitados para juzgar sus propios logros e identificar de forma más efectiva lo que necesitan aprender del programa. Estos dos propósitos han sido asociados con dos grupos de prácticas: evaluación sumativa y evaluación formativa, respectivamente (Boud y Falchikov 2006).

La *evaluación sumativa* tiene el firme propósito de certificar el nivel de rendimiento de un alumno al final de un curso o programa. Como la certificación responde a una amplia expectativa pública asignada a la evaluación, parece difícil eliminar las percepciones bien establecidas de este propósito. La idea está demasiado arraigada en la conciencia pública como para ofrecer un punto de apoyo para el cambio.

Existen muchos asuntos importantes que ya han sido identificados como necesarios de ser atendidos por la evaluación sumativa. Por su parte, Knight (2002) ofrece una conceptualización de la evaluación sumativa en educación superior y advierte del riesgo de considerarla como segura. El citado autor argumenta que los problemas de la evaluación sumativa están tan profundamente establecidos, que cambiar la evaluación en sí misma es insuficiente y es necesaria una revaloración de la naturaleza del currículum de educación superior.

La *evaluación formativa* también ha sido objeto de debate en años recientes. El consistente estudio de Black y Wiliam (1998a) identificó un conjunto de asuntos que no han sido plenamente tomados en cuenta por la práctica de evaluación, tales como: centrar la evaluación en el aprendizaje, separar la clasificación y la retroalimentación, y usar la autoevaluación y la coevaluación. Más recientemente, Yorke argumentó que:

Existe la necesidad de un desarrollo teórico posterior respecto a la evaluación formativa, que requiere tomar en cuenta la epistemología disciplinar, las teorías del desarrollo intelectual y moral, las

etapas del desarrollo intelectual del alumno, y la psicología de dar y recibir retroalimentación (Yorke 2003, 477).

Movido por una inquietud similar en cuanto a la retroalimentación del trabajo del alumno, Hounsell identifica “una creciente preocupación de que la provisión de retroalimentación en las tareas puede estar en declive” (2003, 68). Para superar este descenso el citado autor propone dos vías a seguir: involucrar al alumno en la generación de retroalimentación, y un enfoque de tareas más abierto y colaborativo.

EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE: ROLES Y EXPECTATIVAS

Existe una distancia significativa entre la planeación de nuevos tipos de actividad en el aula y su puesta en práctica en formas que se correspondan con los objetivos para los que fueron diseñados. El desarrollo efectivo de la evaluación formativa sólo se producirá cuando cada maestro encuentre su propia manera de incorporar las lecciones e ideas que son exhibidas en sus propios patrones de trabajo en el aula.

El ambiente de aprendizaje es un componente fundamental para el cambio de la evaluación. Si queremos proyectar un cierto “tipo de ambiente”, debemos ser conscientes de que se requiere también una nueva *cultura de aula*, la cual puede ser desconocida y desconcertante para los profesores y los alumnos. Las innovaciones llevadas a cabo por los profesores quizá requieran cambiar el *contrato de aula* entre el profesor y el alumno, es decir, cambiar las normas que rigen los comportamientos que se esperan y que son considerados legítimos por los profesores y los alumnos.

En el nuevo escenario de la educación superior los alumnos se ven instados a modificar sustancialmente su actuación en el aula, lo cual significa, entre otras cosas, dejar de ser receptores pasivos de los conocimientos transmitidos por el profesor para

convertirse en sujetos activos que pueden asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Pero esto no parece una tarea sencilla toda vez que tanto ellos como sus profesores han permanecido al margen de la evaluación; tradicionalmente han sido objetos no sujetos de la misma. Refiriéndose a la evaluación del profesorado, García reporta que, según la información derivada de diversas investigaciones del grupo de evaluación de la docencia en México, “el docente no ha sido, en la mayoría de los casos, un partícipe activo en el proceso de evaluación de su desempeño” (2005, 1281). Y además, “que los profesores universitarios aceptan y consideran justo y necesario ser parte activa en este proceso de evaluación” (2005, 1281). En un sistema cerrado que excluye a los profesores de participar en su propia evaluación, no debe sorprender que ellos reproduzcan este esquema con sus alumnos, privándolos de ser agentes activos de su propia evaluación, con las consiguientes limitantes que esto tiene para su aprendizaje.

Para el cambio de la evaluación los profesores necesitan valor. Muchos profesores, en las primeras etapas, pueden afrontar el nuevo enfoque con *miedo* porque piensan que van a perder el control de sus clases. Pero al final de la experiencia, ellos ya no hablarán de perder el control, sino de compartir la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos con la clase: exactamente el mismo proceso, pero visto desde dos perspectivas muy diferentes. En una perspectiva, los profesores y los alumnos están en una relación de entrega/recepción; y en la otra son socios en la búsqueda de un objetivo común.

¿Qué ha sucedido que las expectativas de cada grupo –es decir, qué piensan los profesores y los alumnos que ser un profesor o un alumno requiere que hagas– han sido alteradas? Si bien puede parecer desalentador llevar a cabo dichos cambios por la complejidad y el esfuerzo requeridos, estos no tienen que suceder de forma repentina. Sabemos que los cambios con los maestros ocurren de forma lenta y constante, ya que la experiencia desarrollada y la confianza incrementada en el uso de las diversas

estrategias enriquece la interacción y la retroalimentación. Por ejemplo, muchos profesores inician empleando con los alumnos preguntas para estimular su pensamiento. Luego mejoran sus retroalimentaciones orales y escritas de modo que interponen una visión de futuro, y después pasan a desarrollar la evaluación de pares y la autoevaluación.

En resumen, según Black, *et al.* (2004) las expectativas y la *cultura del aula* se pueden modificar:

- Cambiando el *contrato de aula*, se espera que profesor y alumnos trabajen juntos para lograr el mismo fin: la mejora del aprendizaje de todos.
- Animando a los alumnos a convertirse en aprendices activos, asumiendo así la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Incorporando cambios en el papel del profesor de forma gradual.
- Manteniendo la atención y la reflexión sobre las formas en que la evaluación puede apoyar el aprendizaje.

¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN FORMATIVA?

La evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar, y cómo darlos (Heritage 2007).

Aunque las referencias teóricas a la evaluación formativa y sus beneficios para el aprendizaje del alumno son relativamente recientes, desde hace más de una década ha quedado de manifiesto su valor. Un estudio fundamental que marcó un hito en este

campo fue el realizado por Black y Wiliam (1998a), al que hemos hecho referencia en distintos momentos de esta obra, el cual reveló que la evaluación formativa, eficazmente implementada, puede hacer tanto o más para mejorar la realización y el desempeño escolar que cualquiera de las intervenciones más poderosas de enseñanza, como la enseñanza de lectura intensiva, las clases particulares y otras parecidas (Shepard 2006).

De acuerdo con Heritage (2007), la evaluación formativa incluye una variedad de estrategias para obtener evidencia, la cual puede ser categorizada en tres grandes tipos: evaluación al vuelo, evaluación planeada para la interacción, y evaluación enclavada en el currículum.

Evaluación al vuelo. La evaluación al vuelo ocurre espontáneamente durante una clase. Por ejemplo, una profesora observa las discusiones de un grupo y escucha que los alumnos expresan ideas equivocadas acerca de un concepto científico que ha estado enseñando. Entonces, ella decide cambiar la dirección de su clase para dar una explicación rápida e *inesperada*. La clase inesperada permite a la profesora aclarar las ideas equivocadas de los alumnos antes de continuar con su secuencia de clase prevista.

Evaluación planeada para la interacción. En este tipo de evaluación el profesor decide de antemano cómo aclarar las ideas de los alumnos durante la enseñanza. Por ejemplo, el profesor planea las preguntas que formulará durante la clase a fin de capacitar a los alumnos para explorar ideas, de modo que estas ideas puedan aportar información valiosa para la evaluación.

Evaluación situada en el currículum. Hay dos tipos de evaluaciones, aquéllas que los profesores y los desarrolladores del currículum incorporaron en él de forma continua para solicitar retroalimentación en puntos clave de una secuencia de aprendizaje, y aquéllas que son parte de las actividades continuas del aula. Por ejemplo, las representaciones acerca de las matemáticas creadas por un alumno durante las clases pueden funcionar como evaluaciones formativas, como pueden serlo también los

cuadernos de ciencias del alumno que son parte de las actividades regulares de aula.

Elementos de la evaluación formativa

Según Heritage (2007) existen cuatro elementos centrales de la evaluación formativa: 1) Identificación del “vacío”, 2) Retroalimentación, 3) Participación del alumno, y 4) Progresiones del aprendizaje. Los profesores necesitan tener una clara comprensión de cada uno de ellos. A continuación veremos en que consiste cada uno de estos elementos:

1) *Identificación del “vacío”*. En un artículo seminal, Sadler (1989) estableció que el propósito esencial de la evaluación formativa consiste en identificar el vacío existente entre el estado actual del aprendizaje del alumno y alguna meta educativa deseada. El autor referido destacó que este vacío varía de un individuo a otro y explicó la consecuencia que este hecho tiene para la pedagogía: “si el vacío es percibido por el alumno como demasiado grande, la meta puede ser inalcanzable, lo que resultará en un sentido de fracaso y desmotivación. Similarmente, si el vacío es percibido como demasiado ‘pequeño’, alcanzarlo puede no merecer la pena ningún esfuerzo individual”. Por tanto, la evaluación formativa es un proceso que necesita identificar *justo el vacío correcto*. Este justo el vacío correcto es lo que el psicólogo ruso Vygotsky (1978) denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZPD).

2) *Retroalimentación*. La evaluación formativa es diseñada para proveer retroalimentación (*feedback*) en múltiples niveles. Primero, brinda retroalimentación al profesor acerca de los niveles actuales de comprensión del alumno, y segundo, informa cuáles son los pasos siguientes que deben darse en el aprendizaje.

La retroalimentación también es crucial para guiar al alumno en sus próximos pasos; el modelo de Sadler (1989) la enfatiza fuertemente para los alumnos mediante el uso de la retroalimen-

tación enlazada. Este lazo incluye a los profesores y sus alumnos en un proceso continuo. Una retroalimentación efectiva, por parte de los profesores, brinda información clara, descriptiva, y basada en criterios. Con ello, se indica a los alumnos: dónde están ubicados en una progresión de aprendizaje, cómo difiere su comprensión de la meta de aprendizaje deseada, y cómo pueden avanzar hacia esa meta. El profesor ejecuta los pasos para cerrar el vacío entre el aprendizaje actual del alumno y la meta esperada, modifica la enseñanza, evalúa nuevamente para dar información adicional acerca del aprendizaje, modifica nuevamente la enseñanza, etcétera.

En la evaluación formativa, los alumnos deben ser capaces de usar la retroalimentación para mejorar su aprendizaje. Otro aspecto importante de la relación entre la retroalimentación y el aprendizaje es que la retroalimentación tiene un fuerte efecto en la motivación de los alumnos y su sentido de autoeficacia, es decir, cómo se sienten acerca de sus variadas capacidades, las cuales tienen una influencia fundamental en el aprendizaje.

3) *Participación del alumno*. La mejora del aprendizaje mediante la evaluación formativa también depende de la participación activa de los alumnos en su propia evaluación. En la evaluación formativa, los alumnos desarrollan habilidades de autoevaluación y evaluación de pares, de modo que, como Sadler (1989) sugiere, ellos colaboran con sus profesores en desarrollar una comprensión compartida del estado actual de su aprendizaje, y lo que necesitan hacer para avanzar en él. Algunos de los beneficios para los alumnos que conlleva esta práctica son: a) reflexionan sobre su aprendizaje, monitorean lo que saben y comprenden y determinan cuando necesitan más información; b) desarrollan estrategias de autorregulación, y son capaces de adaptar sus estrategias para satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje; c) colaboran con sus profesores para determinar los criterios de éxito para cada etapa a lo largo de la progresión del aprendizaje.

4) *Progresiones del aprendizaje*. Si se espera que la evaluación formativa tenga alguna utilidad para proveer orientación a profesores y alumnos, ésta debe estar unida a una progresión del aprendizaje. Tal progresión debe articular claramente las submetas que constituyen el progreso hacia la meta última. La mayoría de los estándares estatales, por sí mismos, no proveen una progresión clara para entender donde están ubicados los alumnos respecto a las metas deseadas. De hecho, muchos estándares estatales aún no ofrecen una imagen clara de lo que se espera del aprendizaje. Desarrollar progresiones del aprendizaje hacia los estándares es un elemento crítico de la evaluación formativa. Las progresiones del aprendizaje proporcionan la gran foto de lo que debe ser aprendido, y ayudan a los profesores a ubicar el estado actual del aprendizaje del alumno en el *continuum* a lo largo del cual los alumnos esperan progresar.

Los alumnos también necesitan tener metas a corto plazo que se derivan de la progresión del aprendizaje y son descritas en términos de criterios de éxito. Estos últimos sirven de guía para el aprendizaje mientras que los alumnos están ocupados con las tareas de aprendizaje; proveen el marco en que la evaluación formativa tiene lugar y hacen posible la interpretación de la evidencia.

UN NUEVO ENFOQUE EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Como ya se ha mencionado anteriormente la evaluación tiene dos propósitos principales: la certificación (evaluación sumativa) y la ayuda al aprendizaje (evaluación formativa). Estos propósitos están inextricablemente entrelazados y, dadas las limitaciones de recursos de la mayoría de las instituciones educativas, es probable que sea imposible separarlos en la práctica. Ambos propósitos de la evaluación deben ser juzgados en términos de sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos ya que no hay forma de tener una confiable evaluación sumativa del sistema si se inhibe

el aprendizaje que se busca certificar. La evaluación debe juzgarse en términos de sus consecuencias (Messick 1989).

Hay quien plantea que las actuales prácticas de evaluación tal vez representan el principal impedimento para moverse hacia la llamada sociedad del conocimiento. Esta afirmación se basa en la evidencia de que la evaluación sumativa, tal como opera actualmente, en ocasiones termina convirtiéndose en un dispositivo que inhibe muchas características de la sociedad del conocimiento. La evaluación se transmuta en un mecanismo de control, el cual es ejercido por quienes se erigen como los guardianes de determinados tipos de conocimiento (maestros, instituciones educativas, organismos profesionales y organizaciones ocupacionales) sobre aquellos a quienes controlan mediante una evaluación (alumnos, novicios y empleados más jóvenes). La responsabilidad de formular juicios de valor acerca de su actuación o desempeño se deposita fácilmente en manos de otros, socavando de este modo la capacidad de los alumnos para ser eficaces, a través de disfrazar los criterios y las normas de desempeño que se consideran válidos, mientras se les convence que sus intereses están siendo atendidos mediante el incremento de sofisticados mecanismos de evaluación.

La discusión acerca de la evaluación formativa ciertamente no es nueva, es un debate que tiene ya varias décadas de existencia. Sin embargo, pese a ser un tema de vieja data se admite que ha habido una escasa contribución al pensamiento actual de la evaluación. Proporcionar retroalimentación que ayude a los alumnos en su aprendizaje es indispensable para la enseñanza y el aprendizaje, pero se corre el riesgo de que termine siendo un lugar común, a tal punto que sea ignorada y se convierta en algo irrelevante.

A medida que las sociedades actuales se han obsesionado por la certificación, la clasificación, las mediciones públicas del rendimiento y la rendición de cuentas, la evaluación formativa se ha visto eclipsada por la evaluación sumativa. Ya sea que opere con referencia a la norma o en un marco basado en nuevos es-

tándares, la preocupación por el etiquetado ha sido fundamental (Moreno 2010c; Perrenoud 1996).

La rendición de cuentas y la representación del logro sin duda son importantes, pero el hecho de centrarse en la certificación de la evaluación ha conducido, casi inevitablemente, a un desplazamiento de la preocupación por el aprendizaje y los procesos de evaluación necesarios que deben acompañarlo. Irónicamente, se han descuidado los aspectos de la evaluación que más contribuyen a desarrollar la capacidad de los alumnos para aprender por sí mismos y así poder contribuir a la sociedad del conocimiento. Tenemos que poner atención sobre cómo aprenden los alumnos y el papel que la evaluación puede desempeñar al respecto. Si bien la evaluación puede impulsar el aprendizaje, lo hace de formas tan complejas que éstas deben ser desentrañadas.

Tanto la evaluación formativa como la sumativa, qué duda cabe, influyen en el aprendizaje. La evaluación sumativa lo hace aportando de facto la agenda para el aprendizaje. Proporciona una declaración de autoridad *de lo que cuenta* y dirige la atención del alumno a esas cuestiones. Nos dice qué aprender. Desafortunadamente, no se comunica de forma directa o inequívoca: utiliza una forma de código que sólo los alumnos más eficaces pueden decodificar.

En cambio, la influencia de la evaluación formativa en el aprendizaje es más sutil, aunque no menos profunda. Ésta provee la puesta a punto de un mecanismo de *qué y cómo* aprendemos. La evaluación formativa nos guía en la forma de aprender lo que queremos aprender, y nos dice lo bien que estamos haciéndolo en el camino para llegar ahí.

Paradójicamente, la evaluación sumativa conduce el aprendizaje al mismo tiempo que busca medirlo. Para ello, asume la responsabilidad de los juicios sobre el aprendizaje lejos de la única persona que puede aprender (el alumno) y la coloca, de forma unilateral, en manos de otros. Se envía el mensaje de que la evaluación no es un acto del que aprende, sino un acto realizado

sobre el que aprende. ¿Cómo sustituir esta imagen engañosa por otra que coloque a la evaluación en manos de los alumnos, al tiempo que se reconoce la función legítima de la certificación de los demás? Si bien no es posible ni deseable eliminar los juicios sumativos de los demás, es necesario un cambio significativo de equilibrio, a fin de capacitar a los alumnos para que se mantengan a sí mismos como evaluadores a lo largo de la vida. Antes de identificar lo que sería posible para la evaluación sostenible, primero se tiene que ver cuidadosamente lo que la evaluación formativa requiere.

La evaluación formativa, si se emplea efectivamente, puede proveer a los profesores y a sus alumnos de la información que necesitan para avanzar en su aprendizaje. Pero después de más de cien años de exhortaciones y un cuerpo significativo de investigación sobre este tópico, la idea de que la evaluación y la enseñanza son actividades recíprocas aún no está firmemente asentada en la práctica de los educadores. En realidad, la evaluación aún es vista como algo en competición con la enseñanza, antes que como una parte integral de la enseñanza y el aprendizaje (Gimeno 1995; Moreno 2010a).

En el ambiente actual de rendición de cuentas, la evaluación no es considerada como una fuente de información que puede usarse durante la enseñanza. En realidad, ésta ha llegado a ser concebida sólo como una herramienta para resumir lo que los alumnos han aprendido y para clasificarlos a ellos y a las escuelas. En el proceso, la relación recíproca entre la enseñanza y la evaluación se ha perdido de vista. En un contexto en el cual la evaluación se identifica con la competición entre escuelas, profesores, y alumnos, no debería sorprendernos que los profesores perciban a la evaluación como algo externo a su práctica diaria.

En los Estados Unidos los educadores reconocen que las pruebas estandarizadas estatales aplicadas anualmente brindan muy poca información y que llega demasiado tarde para planificar la enseñanza, lo que ha incitado a los distritos y a las escuelas a

complementar las evaluaciones estatales con evaluaciones provisionales o periódicas. Éstas por lo común constan de bancos de ítems, herramientas de administración, e informes solicitados por encargo, y usualmente se aplican de modo uniforme a todos los alumnos tres o cuatro veces al año. No obstante su frecuencia, estas evaluaciones aún no proveen a los profesores información que puedan emplear para la enseñanza. A pesar del entusiasmo de las autoridades por estas evaluaciones, y de los considerables recursos que están siendo gastados en ellas, el hecho es que ocupan demasiado tiempo de la enseñanza y proveen información poco detallada para usarse efectivamente en la planeación continua de la enseñanza. En el mejor de los casos, las pruebas estatales estandarizadas funcionan como una foto instantánea del progreso del alumno y como predictores de su actuación al final del año escolar. Además, los profesores no controlan cómo o cuándo estas pruebas se aplican, cuál es el propósito de la evaluación, o quién es evaluado. Aunque éstas son las evaluaciones que cuentan, todavía se cree que ofrecen poca ayuda a los profesores en su práctica diaria.

Estas dificultades se atribuyen al hecho de que la evaluación tradicionalmente no ha sido el foco de los cursos de formación inicial y continua del profesorado. Como Richard Stiggins lamenta, los educadores estadounidenses son “un personal docente nacional no educado en los principios de la buena evaluación” (Heritage 2007, 141), lo mismo ocurre en México y en muchos otros países de nuestro entorno regional. Los profesores aprenden a enseñar sin aprender mucho acerca de cómo evaluar. Además, los administradores escolares también carecen de formación en evaluación y, por tanto, no tienen las habilidades para apoyar al profesorado en el desarrollo de competencias en evaluación.

Lo que se olvida en la práctica de evaluación es el reconocimiento de que, para ser valiosa para planificar la enseñanza, la evaluación necesita ser una imagen en movimiento, un video que fluye antes que una foto instantánea periódica. Si la evaluación

es empleada para informar la enseñanza efectiva, entonces esa evaluación debe ser rápida y no dada fuera de tiempo. El aprendizaje del alumno progresa y necesita ser evaluado nuevamente de modo que la enseñanza pueda ser planeada para alcanzar el nuevo progreso del alumno.

Las prácticas de evaluación formativa, si se implementan efectivamente, pueden proveer a los profesores y a sus alumnos de los datos que ellos necesitan. Además, hay evidencias empíricas de que la evaluación formativa, y posiblemente las evaluaciones periódicas, son efectivas en la mejora del logro del alumno. Sin embargo, en una profesión que ya siente desgaste por la cantidad de evaluación, existe el peligro de que los profesores perciban a la evaluación formativa como otra demanda externa que consume tiempo de la enseñanza (Moreno 2010c).

EL CONOCIMIENTO Y LAS HABILIDADES QUE LOS PROFESORES NECESITAN

Siguiendo los planteamientos de Heritage (2007), para emplear la evaluación formativa con éxito en el aula, los profesores requieren contar con una serie de conocimientos específicos y habilidades. Cuatro elementos básicos del conocimiento del profesor son críticos: 1) conocimiento del campo disciplinar, 2) conocimiento del contenido pedagógico, 3) conocimiento del aprendizaje previo de los alumnos, y 4) conocimiento de la evaluación.

1) *Conocimiento del campo disciplinar*. Los profesores deben conocer los conceptos, conocimientos y habilidades que serán enseñados dentro de un dominio, los precursores necesarios para que los alumnos los adquieran y qué se considera una actuación exitosa en cada uno. Con este conocimiento, ellos son capaces de definir una progresión de aprendizaje de submetas hacia el aprendizaje deseado que actuará como el marco para guiar la evaluación y la enseñanza. Una progresión suficientemente detallada también puede suplir los criterios de éxito para reconocer

cuando los alumnos han demostrado una actuación exitosa, y cuando no la tienen y requieren ser provistos con retroalimentación sustantiva.

2) *Conocimiento de contenido pedagógico.* Para adaptar efectivamente la enseñanza al aprendizaje del alumno, el conocimiento de contenido pedagógico de los profesores debe incluir familiaridad con múltiples modelos de enseñanza que permitan el logro en un dominio específico, y debe también tener conocimiento acerca de qué modelo de enseñanza es apropiado y para qué propósito. Como se señaló, el vacío entre el estado actual y las metas del aprendizaje difieren de un alumno a otro, así que los profesores necesitan estrategias de enseñanza diferenciadas y un conocimiento de cómo usarlas en el aula. Para apoyar la autoevaluación del alumno, los profesores también requieren estar familiarizados con distintos modelos de enseñanza, de procesos metacognitivos y habilidades de autoevaluación.

3) *Conocimiento del aprendizaje previo de los alumnos.* Si los profesores están construyendo sobre el aprendizaje previo del alumno, necesitan saber cuál es ese aprendizaje previo. El aprendizaje anterior del alumno incluye: 1) su nivel de conocimiento en un área de contenido específico, 2) su comprensión de conceptos en el área de contenido específico (por ejemplo, el grado con el que ellos pueden hacer generalizaciones mediante un proceso de abstracción de un número de ejemplos discretos), 3) el nivel de sus habilidades específicas para el área de contenido (por ejemplo, la capacidad o competencia para ejecutar una tarea), 4) las actitudes de los alumnos que se están desarrollando (por ejemplo, el interés que muestran, y sus niveles de iniciativa y autoconfianza), y 5) su nivel de competencia de lenguaje.

4) *Conocimiento de la evaluación.* Los profesores necesitan conocer un conjunto de estrategias de evaluación formativa para que puedan ampliar las oportunidades de obtener evidencia del desempeño de los alumnos. Además, aunque las estrategias de evaluación formativa no siempre satisfacen aceptables estándares

res de validez y confiabilidad, los profesores necesitan entender que la calidad de la evaluación es un asunto importante. El punto primordial por consecuencia es la validez. Considerando que el propósito de la evaluación formativa es promover un nuevo aprendizaje, su validez depende de que éste se produzca en la enseñanza futura. Los profesores también necesitan saber cómo alinear las evaluaciones formativas con las metas de enseñanza, y asegurar que la evidencia de la evaluación formativa y las inferencias que hacen de ella tienen la calidad suficiente como para permitirles entender dónde está el alumno a lo largo de su progreso de aprendizaje. Finalmente, los profesores necesitan saber que sus propias evaluaciones del aprendizaje no son las únicas fuentes de evidencia disponibles; la autoevaluación del alumno y las evaluaciones de pares, ofrecen oportunidades importantes para conocer el actual estado del aprendizaje.

Además de un conocimiento de base apropiado, la implementación exitosa de la evaluación formativa requiere del docente *habilidades específicas*. Los profesores necesitan ser capaces de: I) crear en el aula condiciones que permitan una evaluación exitosa, II) enseñar a los alumnos a evaluar su propio aprendizaje y el aprendizaje de otros, III) interpretar la evidencia, y IV) ajustar su enseñanza al vacío de aprendizaje del educando (Heritage 2007).

A continuación se especifica en qué consisten cada una de estas habilidades:

I) *Crear las condiciones*. Si los alumnos se van a implicar en la evaluación, dos cosas necesitan ocurrir: 1) Los profesores deben crear una *cultura de aula* que apoye la autoevaluación y la evaluación de pares. Esto significa que el aula es vista como un lugar donde todos los alumnos sienten que son respetados y valorados y que ellos tienen una contribución importante que hacer y; 2) Los alumnos deben tener las habilidades para construir una comunidad de aprendices, caracterizada por un reconocimiento y apreciación de las diferencias individuales. Las normas sociales del aula como escuchar respetuosamente al otro, responder posi-

tiva y constructivamente, y apreciar los niveles de habilidad diferentes entre pares, capacitará a todos los alumnos para sentirse seguros en el ambiente de aprendizaje y aprender con y desde el otro. Pero sobre todo, los profesores necesitan adquirir las habilidades para modelar las normas de *seguridad* del aula mediante su propia actuación.

II) *Autoevaluación del alumno*. Los profesores deben enseñar a los alumnos a evaluar su propio aprendizaje y el aprendizaje de otros. Esta participación ayuda a los alumnos a establecer metas y criterios para el éxito, a reflexionar sobre su propia comprensión y la de otros, y evaluar el aprendizaje de acuerdo a los criterios establecidos. Las estrategias para implicar a los alumnos en la autoevaluación pueden ser tan simples como pedirles que reflexionen sobre su actuación mediante preguntas tales como: ¿Pienzas que tu respuesta demostró comprensión? Si es así, ¿por qué piensas esto?; si no es así, ¿por qué piensas que no demostraste comprensión? Desde esta base, los alumnos pueden aprender a ser más independientes y reconocer cuándo no entienden, cuándo necesitan hacer algo más, y qué pueden hacer para mejorar.

Las habilidades del profesor también incluyen ayudar a los alumnos a aprender a dar retroalimentación constructiva a sus compañeros, lo que puede facilitar un crecimiento futuro. Desde el principio se pueden emplear frases como: “no fue claro para mí cuando...” o “yo no entendí su punto acerca de...”, lo que permitirá a los alumnos progresar hacia un detallado análisis de la actuación de sus compañeros en contra de criterios específicos. Una vez más, los profesores deben modelar todo esto en el aula de modo que los alumnos vean que colaboran con su profesor y sus pares, en desarrollar una comprensión compartida de su aprendizaje actual y lo que necesitan hacer para avanzar.

III) *Interpretar la evidencia*. Las habilidades de los profesores en hacer inferencias de las respuestas de los alumnos son cruciales para la efectividad de la evaluación formativa. Antes que la estrategia de evaluación –observación, diálogo, pedir una demos-

tración o una respuesta escrita— los profesores deben examinar las respuestas de los alumnos desde la perspectiva de lo que ellas revelan acerca de sus concepciones, ideas erróneas, habilidades y conocimientos. Esto implica un cuidadoso análisis de las respuestas en relación con los criterios para el éxito que han sido establecidos. En esencia, los profesores necesitan inferir cual es “justo el vacío correcto” que está entre el aprendizaje actual y las metas deseadas, identificando la comprensión emergente de los alumnos o las habilidades, de suerte que ellos puedan construir sobre éstas, modificando la enseñanza para facilitar el progreso.

El análisis de las respuestas de los alumnos tiene lugar en diferentes espacios de tiempo, dependiendo del método de evaluación. En las *evaluaciones al vuelo*, los profesores tienen que hacer inferencias de un momento a otro. En una *evaluación situada en el currículum*, el análisis del trabajo del alumno sucederá después de la clase y se requiere de más tiempo para realizar el examen o reconocimiento. En ambos ejemplos, la importancia del conocimiento del tema para el análisis es perentorio, pues el éxito del análisis depende totalmente de esto. Si se carece de un sólido conocimiento del tema, existe el riesgo de que el análisis del profesor se centre en aspectos superficiales del aprendizaje a expensas de niveles más profundos de comprensión. Un análisis poco preciso del estado de aprendizaje del alumno conducirá a errores en las próximas etapas de la enseñanza.

El análisis de las respuestas también proporciona el contenido o la sustancia para la retroalimentación de los alumnos. Los profesores necesitan habilidades para traducir sus análisis en retroalimentación clara y descriptiva, ajustada con los criterios de éxito, que pueda ser usada por los alumnos para fomentar su aprendizaje.

IV) *Ajustar la enseñanza al vacío*. Ya hemos dicho que el vacío es la brecha que existe entre el estado actual de aprendizaje del alumno y la meta de aprendizaje deseada. Si los pasos sucesivos de la enseñanza para llenar el vacío son demasiado difíciles para el alumno, es previsible que surja la frustración y si son demasia-

do fáciles, el aburrimiento y el descontento parecen inevitables. Por lo tanto, los profesores necesitan habilidades para traducir sus interpretaciones de los resultados de evaluación en acciones de enseñanza que se correspondan con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Esto implica seleccionar experiencias de aprendizaje que contengan demandas apropiadas para el alumno y ordenarlas de modo que cada elemento sucesivo encamine al educando hacia la realización del resultado deseado. Para poder cubrir el vacío en las próximas etapas de aprendizaje, son importantes las habilidades de andamiaje del profesor, entre las cuales se encuentra decidir sobre las estrategias apropiadas, que deben ser complementadas con sus habilidades para ejecutarlas. Su labor es garantizar que el alumno reciba el apoyo apropiado, de suerte que el nuevo aprendizaje se internalice progresivamente, y al final se convierta en parte del logro independiente del alumno.

El ajuste de la enseñanza con el vacío de aprendizaje identificado, no se podrá lograr de forma efectiva sin una enseñanza diferenciada en el aula. En un aula *justo el vacío correcto* de un alumno no siempre será el mismo de otro, desde luego esto no es práctico, pues difícilmente en las condiciones actuales los profesores podrían comprometerse con una enseñanza individualizada. Sin embargo, una buena estrategia puede consistir en que el profesor ofrezca una lección para toda la clase que provea andamiaje para un rango de niveles de aprendizaje, mientras forma subgrupos para la enseñanza, asigna actividades individuales, y emplea una combinación de enfoques didáctico y exploratorio que ayuden a acomodar las diferencias que existen en el grupo-clase.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN EN EVALUACIÓN

FORMATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN SOSTENIBLE

La bibliografía existente sobre la evaluación formativa ha sido investigada mediante una amplia revisión a cargo de los ingle-

ses Black y Wiliam (1998a y b). Su trabajo representa una contribución importante como punto de partida para un examen de lo que se necesita para la evaluación sostenible. En esta sección pasaremos revista a algunos de los resultados más importantes de la revisión mencionada, aderezados con comentarios de Boud (2000) sobre cada uno de ellos.

Es necesario un criterio o marco basado en estándares. Los principales obstáculos de la evaluación con referencia a la norma en la ruta de la mejora de la calidad del aprendizaje se centran en la discriminación entre los diferentes alumnos, no en la discriminación entre diferentes niveles de logros de aprendizaje. Sin un marco basado en estándares, los alumnos no pueden saber si sus logros son el resultado de satisfacer un estándar aceptable o simplemente van mejor que otros alumnos de la misma generación. Existen claros signos de que las universidades se están moviendo hacia la adopción de políticas de evaluación que promueven enfoques basados en estándares y evitan evaluaciones de referencia normativa. Ejemplos de universidades australianas que han establecido políticas de este tipo son Queensland, en Sydney, y la University of Technology. Conseguir que los docentes adopten estas políticas resulta más problemático, ya que muchos están insertos en culturas disciplinarias que no comparten el supuesto de que el aprendizaje es para todos. Esta idea de que la universidad debe ser selectiva (sólo para los mejores) sigue firmemente arraigada en la cultura profesional docente.

Es necesaria la creencia de que todos los alumnos pueden tener éxito. A menos que los profesores tengan expectativas positivas acerca del desempeño de sus alumnos y los consideren dignos de alcanzar el éxito, es poco probable que ellos creen esto por sí mismos. Los alumnos siempre deben ser tratados como si fueran a tener éxito. Esto significa dar un trato de respeto a todos los alumnos, no subestimarlos ni sugerir que no podrán triunfar en su curso. Si admitimos que las ideas expresadas antes no representan un supuesto válido, entonces el ingreso a la universidad

o las clases tienen que cambiar. Es éticamente irresponsable admitir a los alumnos en un programa educativo y asumir que no tendrán éxito porque, al hacerlo, se está creando un clima nocivo para el aprendizaje.

Las creencias de los alumnos acerca de su propia capacidad como aprendices puede afectar el logro. Junto a las creencias de los profesores de que los alumnos pueden tener éxito se deben colocar las creencias de los propios alumnos en sus habilidades. Éstas están, por supuesto, notablemente influenciadas por las creencias de los profesores. Las prácticas de evaluación deben contribuir a la construcción de la confianza de los alumnos en su capacidad para aprender, no socavarla.

Se debe considerar la separación entre la retroalimentación y la clasificación. Los estudios examinados por Black y Wiliam (1998b) sugieren que los comentarios sin calificaciones que se devuelven a los alumnos después de un ejercicio o tarea pueden conducir a un mejor aprendizaje que los comentarios con calificaciones. Las notas o calificaciones son una forma de código familiar para los maestros, pero que actúa como una barrera para la comprensión del alumno. Antes que los maestros codifiquen sus comentarios en un símbolo cuyo significado sólo es compartido para que los alumnos intenten descifrar este símbolo para obtener retroalimentación, es mejor reducir al mínimo las traducciones necesarias entre el comentario y la recepción. “Decir lo que quieres decir” es una característica de una buena retroalimentación. Las calificaciones siempre dicen más o menos. Más, en el sentido que privilegian un trabajo que relaciona a los alumnos con la clasificación, menos, en el sentido que las calificaciones no pueden expresar eficazmente las especificidades de lo que podría hacerse para conseguir la mejora.

El objetivo de la evaluación debe ser el aprendizaje más que el rendimiento. Es perentorio enfatizar la comprensión de los alumnos (aprender a resolver problemas), en lugar de centrar el esfuerzo únicamente en alcanzar metas de desempeño (sólo la

solución de problemas). Black y Wiliam (1998b) señalan que “la retroalimentación que desvía la atención de la tarea hacia la autoestima puede tener un efecto negativo sobre las actitudes y el rendimiento” (Black y Wiliam 1998b, 23). Las actividades de evaluación a menudo son diseñadas de tal manera que los alumnos se concentran en la prueba en sí misma y el papel que *juegan en ella*. Esto no favorece su aprendizaje porque lo importante es su cumplimiento, no lo que se necesita para encarar el reto. Es necesario que los profesores y los alumnos se centren en la tarea, no en el yo. Descentrarse del yo parece ser un requisito previo para la evaluación efectiva.

El desarrollo de la autoevaluación es vital. La evaluación formativa hecha por otros sólo puede tener un impacto en el aprendizaje cuando ejerce influencia sobre la propia autoevaluación del alumno (Boud 1995b). Los hallazgos de investigación muestran que la autoevaluación frecuente es altamente eficaz en la mejora del rendimiento de los alumnos. Debe fomentarse la evaluación reflexiva con sus compañeros *aunque* la autoevaluación y la coevaluación (entre los alumnos) son importantes, muchas formas de evaluación de pares son ineficaces. Esto ocurre cuando los propios compañeros del alumno son empleados como asesores sustitutos para producir calificaciones. Es decir, la atención se centra realmente en la evaluación sumativa. Crear un clima de clase donde dar y recibir retroalimentación sea una práctica habitual que forma parte de la enseñanza y el aprendizaje, implica considerar que vale la pena el aprendizaje entre pares. Tener una proporción de compañeros, cada uno situado en una escala con relativa poca información para producir calificaciones que se utilizan principalmente con fines de clasificación, tiende a interrumpir el aprendizaje en grupo. El empleo de una variedad de evaluaciones es compatible con el aprendizaje entre pares donde cada uno aprende de los otros (Boud, Cohen y Sampson 1999).

Para que la evaluación sea formativa, debe ser utilizada. La única forma de saber los resultados de aprendizaje de la retroali-

mentación es que los alumnos den algún tipo de respuesta para completar el ciclo de retroalimentación (Sadler 1989). Este es uno de los aspectos de la evaluación formativa más frecuentemente olvidado. A menos que los alumnos puedan usar la retroalimentación para producir un trabajo mejor, a través, por ejemplo, de volver a hacer la misma tarea, no existe forma de saber si la retroalimentación ofrecida ha sido eficaz. Este punto tiene serias implicaciones para los cursos de educación superior que están siempre abordando nuevas áreas de aprendizaje sin comprobar si las anteriores han sido plenamente comprendidas.

Por supuesto, no estamos sugiriendo que los alumnos tengan que rehacer todo su trabajo a la luz de la retroalimentación. Sólo que si a ellos se les ofrecen pocas o nulas oportunidades para hacerlo, como suele ocurrir con frecuencia, entonces el impacto que la retroalimentación puede tener en el aprendizaje se reduce al mínimo. El desafío es encontrar un equilibrio entre proveer una amplia gama de nuevas oportunidades de aprendizaje para los alumnos y permitirles completar el ciclo de retroalimentación suficientes veces para que obtengan confianza en que sus logros son seguros y puedan realmente demostrar los resultados deseados.

La evaluación formativa requiere cambiar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los cambios necesarios para aplicar una evaluación formativa de modo eficaz no significan la suma de nuevas pruebas; implican el rediseño de la enseñanza y el aprendizaje. Cambiar la retroalimentación es un asunto que está en el corazón de la pedagogía. La aplicación de prácticas de evaluación formativas requiere de cambios profundos en las percepciones que los maestros tienen de su propio papel en relación con los alumnos y sus prácticas en el aula (Black y Wiliam 1998b, 20). Por ejemplo, un aspecto clave de la evaluación es ayudar a los alumnos a reconocer las señales del contexto de estudio que indican lo que es un trabajo de *buena calidad* y ayudarles a desarrollar criterios que les permitan distinguir lo bueno de lo no tan bueno

en el resultado de una tarea. Es decir, ayudar a los alumnos a reconocer indicios externos que pueden utilizar para proporcionarse retroalimentación a sí mismos.

En síntesis, aun si los profesores tienen todas las habilidades y el conocimiento requerido para la evaluación formativa, sin las actitudes apropiadas hacia el papel que ésta puede jugar en la enseñanza y el aprendizaje, sus conocimientos y habilidades permanecerán inactivos. No se trata sólo de saber (conocimientos),⁶ sino de contar con la motivación, las disposiciones y actitudes favorables para el cambio (Stoll y Fink 1999).

Los profesores deben ver a la evaluación formativa como un proceso que merece la pena, que produce información valiosa acerca del aprendizaje de los alumnos. Si ellos no lo hacen, la evaluación formativa será vista como *cualquier otra cosa* que les está siendo externamente impuesta. Los profesores tienen que mirar a la evaluación formativa y al proceso de enseñanza como inseparables, y reconocer que uno no puede suceder sin el otro.

También, si los alumnos son implicados con éxito en controlar y evaluar su propio aprendizaje y el de sus compañeros, entonces necesitan ser considerados por sus profesores como socios o compañeros en el aprendizaje. Ésta no es una actitud que tradicionalmente se encuentre extendida en la profesión docente.

Si la evaluación formativa ha de ser considerada como una parte integral de la práctica profesional, entonces será necesario hacer una inversión importante en los profesores. Esta inversión debe empezar con cambios en la formación inicial. Ningún profesor o profesora debería egresar de un programa de formación profesional sin el conocimiento necesario para evaluar el aprendizaje del alumno. Además, al inicio de su carrera los profesores noveles deben tener oportunidades para desarrollar y practicar las habilidades de evaluar antes de que ellos sean responsables

⁶ Aunque el conocimiento, desde luego, resulta vital pues si el profesorado no posee un dominio teórico-metodológico de la evaluación es imposible que pueda innovar.

de un grupo-clase. Los formadores de maestros juegan un papel significativo en asegurar que los programas de formación docente provean a sus alumnos con el conocimiento y las habilidades necesarias para integrar la enseñanza y la evaluación en la práctica de aula.

La inversión en los profesores debe continuar con el desarrollo profesional en servicio. Antes que abastecer a los profesores con más pruebas estandarizadas, los líderes educativos a nivel nacional, estatal, municipal y de cada escuela deberían llevar a cabo esfuerzos coordinados para crear estructuras y proveer recursos que apoyen el desarrollo profesional docente efectivo. Esta inversión debe ser vista como un proyecto a largo plazo, orientado a mejorar tanto las prácticas de enseñanza como el aprendizaje del alumno, y esto, seguramente, es una empresa que merece la pena.

¿CÓMO SE PUEDE MEJORAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA?

Como el lector puede advertir, practicar la evaluación formativa no es una tarea sencilla, por tanto, el profesorado necesita proveerse de un conjunto de orientaciones que le permitan gradualmente un cambio, en este sentido, Black y Wiliam (1998a) identificaron tres componentes que pueden contribuir a mejorar la evaluación formativa, estos son: *la autoestima de los alumnos*, *la autoevaluación de los alumnos* y *la evolución de la enseñanza efectiva*. A continuación se desarrolla cada una de ellos:

La autoestima de los alumnos. Un informe de las escuelas en Suiza plantea que “un número de alumnos se contenta con pasar”. Todos los profesores que quieran practicar una evaluación formativa deben reconstruir los contratos de enseñanza a fin de contrarrestar los hábitos adquiridos por sus alumnos”. El alumno es el usuario final de la información que se obtiene de la evaluación con el fin de mejorar su aprendizaje; este hecho tiene una cara positiva y una negativa. Veamos primero el lado negativo.

Ocurre cuando la cultura del aula se centra en los premios, “las estrellas de oro”, las calificaciones, o la clasificación de la clase; entonces los alumnos buscan formas de obtener las calificaciones más altas antes que mejorar su aprendizaje. Una consecuencia reportada es que, cuando ellos tienen que hacer alguna elección, evitan las tareas difíciles. Ellos también invierten tiempo y energía buscando pistas para dar con la “respuesta correcta”. En realidad, muchos alumnos se muestran reacios a hacer preguntas por temor al fracaso.

A los alumnos que tienen dificultades en los estudios se les hace creer que carecen de capacidad, y esta creencia los lleva a atribuir sus dificultades a un defecto de sí mismos sobre el que no pueden hacer mucho. Así, ellos evitan invertir esfuerzos en aprender lo que sólo puede conducir a la decepción, y tratan de aumentar su autoestima con otros medios.

En cuanto al lado positivo, se plantea que como los alumnos son los usuarios primarios de la información obtenida por la evaluación formativa, los resultados negativos –como un enfoque obsesionado por la competencia y el consiguiente temor de incumplimiento por parte de los alumnos con bajo rendimiento– no son algo inevitable.

Como ya ha sido planteado antes, se necesita un cambio en la cultura de aula; se necesita transitar hacia una cultura de éxito, respaldada por la creencia de que todos los alumnos pueden lograrlo. En este sentido, la evaluación formativa puede ser un arma poderosa si es comunicada en la forma correcta.

Se ha comprobado que la evaluación formativa puede ayudar a todos los alumnos, pero rinde particularmente buenos resultados con los alumnos de bajo rendimiento. Se concentra en problemas específicos de su trabajo, generándoles una comprensión clara de lo que está mal y cómo corregirlo. Los alumnos pueden aceptar y trabajar con tales mensajes, siempre que no se vean empañados por insinuaciones acerca de la capacidad, la competición, y la comparación con otros.

En resumen, el mensaje puede ser expresado en los siguientes términos: la retroalimentación para el alumno debe basarse en las cualidades particulares de su trabajo, con orientaciones claras sobre lo que él puede hacer para mejorar y debe evitar las comparaciones con otros alumnos.

Autoevaluación de los alumnos. Muchas innovaciones exitosas han desarrollado la autoevaluación y la evaluación de pares como formas de mejorar la evaluación formativa, y dicho trabajo ha logrado cierto éxito con alumnos de cinco años en adelante. Este vínculo de la evaluación formativa con la autoestima no es un accidente, en realidad, es inevitable.

Para explicar esta última declaración, primero deberíamos advertir que el problema principal que encuentran quienes están desarrollando autoevaluaciones no es un problema de validez y confiabilidad. Los alumnos generalmente son honestos y confiables en la evaluación que hacen de sí mismos y de otros; incluso ellos pueden ser demasiado severos consigo mismos. El principal problema es que los alumnos pueden evaluarse a sí mismos sólo cuando tienen una imagen suficientemente clara de sus objetivos y del aprendizaje que intentan alcanzar. Es sorprendente, pero muchos alumnos carecen de tal imagen, y parece que se han acostumbrado a recibir la enseñanza en el aula como una secuencia de ejercicios arbitraria sin una lógica global. Superar este patrón de recepción pasiva requiere un trabajo arduo y sostenido.

Cuando los alumnos adquieren esta visión global, entonces se convierten en individuos más comprometidos y más efectivos como aprendices. Además, sus propias evaluaciones llegar a ser objeto de debate con sus profesores y con los demás, y esta discusión favorece aún más la reflexión de su propio pensamiento, que es esencial para el buen aprendizaje.

Entonces la autoevaluación de los alumnos, lejos de ser un lujo, es de hecho un componente esencial de la evaluación formativa. Cuando alguien está tratando de aprender, la retroalimentación del esfuerzo tiene tres elementos: a) reconocimiento

de la meta deseada, b) evidencia acerca de la situación actual y c) cierta comprensión de alguna forma para llenar el vacío entre las dos. Los tres deben ser comprendidos antes de que el alumno pueda tomar medidas para mejorar el aprendizaje.

Tal argumento es consistente con ideas más generales establecidas por la investigación en la forma en que las personas aprenden. Los nuevos conocimientos no son simplemente digeridos y almacenados de forma aislada; tienen que ser asimilados en relación con las ideas preexistentes. Las nuevas y las viejas ideas pueden ser inconsistentes o entrar en conflicto, y las disparidades deben ser resueltas por las acciones reflexivas por parte del alumno. Darse cuenta de que hay nuevas metas para el aprendizaje es una parte esencial de este proceso de asimilación. En conclusión: si la evaluación formativa es para ser productivos, los alumnos deben ser entrenados en la autoevaluación, de modo que ellos puedan comprender los propósitos principales de su aprendizaje y así saber lo que necesitan hacer para alcanzarlos.

La evolución de la enseñanza efectiva. Las investigaciones referidas antes muestran claramente que los programas efectivos de evaluación formativa implican mucho más que la suma de unas cuantas observaciones y pruebas suministradas a un programa educativo. Ellos demandan un análisis cuidadoso de los principales componentes del plan de enseñanza. En realidad, insistimos en que la enseñanza y la evaluación formativa son inseparables.

Por otro lado, es importante la elección de las tareas para trabajar en el aula y las tareas para casa. Las tareas tienen que justificarse en función de los objetivos de aprendizaje a los que sirven, y pueden funcionar bien sólo si en la etapa de planeación se incorporan las oportunidades que los alumnos tendrán para comunicar el progreso de su comprensión. El debate, la observación de actividades, y las calificaciones del trabajo escrito pueden ser usadas para mejorar estas oportunidades, pero entonces es importante mirar o escuchar cuidadosamente el habla, lo escrito, y las acciones a través de las cuales los alumnos desarrollan y

muestran el estado de su comprensión. Las oportunidades para que los alumnos expresen su comprensión deberán ser diseñadas en cualquier actividad de enseñanza; en este inicio, la interacción mediante la evaluación formativa ayudará al aprendizaje.

Las discusiones en las que los alumnos son guiados para que logren expresar su entendimiento con sus propias formas, son una importante ayuda para incrementar el conocimiento y mejorar la comprensión. El diálogo ofrece al profesor la oportunidad de responder y reorientar el pensamiento del alumno. Sin embargo, hay claros ejemplos de dichos debates en los que los profesores responden, sin darse cuenta, en formas que pueden inhibir el aprendizaje futuro del alumno. Existen varios ejemplos en los que el profesor busca una respuesta particular y necesita flexibilidad o confianza para hacer frente a lo inesperado. Así, el profesor trata de guiar al alumno para que dé la respuesta esperada. Al manipular el diálogo de esta forma, el profesor decide hacer algo extraño, a menudo reflexivo, pero poco ortodoxo, intenta que los alumnos elaboren sus propias respuestas. Con el tiempo los alumnos captan el mensaje: ellos no requieren pensar sus propias respuestas. El objeto del ejercicio es elaborar –o indagar– la respuesta que el profesor espera ver o escuchar.

Un rasgo particular del habla entre el profesor y los alumnos es *la solicitud de preguntas* por parte del profesor. Esta forma natural y directa de controlar el aprendizaje a menudo es improductiva. Un problema común es que, después de una pregunta, los profesores no esperan suficiente tiempo para permitir a los alumnos pensar sus respuestas. Cuando un profesor responde su propia pregunta (pregunta retórica) después de sólo dos o tres segundos y cuando un minuto de silencio no es tolerable, no hay posibilidad de que un alumno pueda pensar qué decir.

De la situación anterior se derivan dos consecuencias, ambas igualmente negativas: a) como sólo las preguntas sobre hechos pueden producir respuestas en tan corto tiempo, son estas preguntas las que predominan y, b) los alumnos ni siquiera intentan

pensar una respuesta: como saben que la respuesta, seguida de otra pregunta, va a llegar en pocos segundos, no tiene sentido intentarlo. También existe el caso que sólo unos pocos alumnos en una clase responden las preguntas del profesor. El resto del grupo se lo dejan a esos pocos, a sabiendas de que no pueden responder tan rápido y no están dispuestos a cometer errores en público. En este escenario, el profesor, al bajar el nivel de las preguntas y aceptar las respuestas de unos pocos, puede mantener la clase, pero sin el entendimiento de la mayoría de los alumnos. El diálogo pregunta/respuesta se convierte en un ritual, en el que la participación reflexiva queda excluida.

Hay algunas formas para romper este ciclo particular. Ellas incluyen dar a los alumnos tiempo para responder; pedirles discutir sus ideas en pares o en pequeños grupos, de manera que el demandado esté hablando en nombre de otros; solicitar a los alumnos que elijan entre diferentes respuestas posibles y que voten las opciones; pedir a todos que escriban una respuesta y después lean unas pocas seleccionadas; etcétera. Lo que es esencial es que cualquier diálogo debe generar una reflexión profunda en la que todos los alumnos sean motivados a tomar parte, porque sólo entonces el proceso formativo puede empezar a funcionar. En resumen, el diálogo entre los alumnos y el profesor debe ser profundo, reflexivo, dirigido a evocar y explorar la comprensión, y conducido de modo que todos los alumnos tengan una oportunidad para pensar y expresar sus ideas.

Las pruebas elaboradas por el profesor, las pruebas externas y otros ejercicios asignados como tareas para casa también son medios importantes para promover la retroalimentación. Una buena prueba puede ser una ocasión para el aprendizaje. Es mejor tener frecuentes pruebas cortas, que pruebas largas ocasionalmente. Cualquier nuevo aprendizaje, primero debe ser probado aproximadamente después de una semana del primer encuentro, pero con frecuencia las pruebas son contraproducentes. La calidad de los ítems de una prueba –es decir, su relevancia para las princi-

pales metas de aprendizaje y su comunicación clara a los alumnos— exige también un examen profundo. Las buenas preguntas son difíciles de generar, los profesores deben colaborar y recurrir a fuentes externas para reunir dichas preguntas.

Si deseamos garantizar la calidad de la retroalimentación, es esencial que las preguntas propuestas sean de buena calidad. Los estudios han mostrado que, si a los alumnos se les otorgan sólo notas o calificaciones, ellos no se beneficiarán de la retroalimentación. El peor escenario es aquél en que algunos alumnos que logran bajas calificaciones esta vez, también obtuvieron bajas calificaciones la vez pasada y esperan obtener bajas calificaciones la próxima vez. El círculo del fracaso repetido llega a ser parte de una creencia compartida entre tales alumnos y su profesor.

Se ha mostrado que la retroalimentación mejora el aprendizaje cuando ofrece a todos los alumnos orientación específica sobre sus fortalezas y debilidades, preferentemente sin ninguna calificación global. La forma en que los resultados de las pruebas son comunicados a los alumnos de modo que ellos puedan identificar sus propias fortalezas y debilidades, es algo crítico. A los alumnos se les deben dar los medios y oportunidades para trabajar con la evidencia de sus dificultades. Para propósitos formativos, una prueba al final de una unidad o un módulo de enseñanza es inútil; es demasiado tarde para trabajar con los resultados (Moreno 2010a). La retroalimentación sobre las pruebas, el trabajo individual, y las tareas para casa debe ofrecer a todos los alumnos orientación sobre cómo mejorar. A todos los alumnos se les debe brindar ayuda y una oportunidad para trabajar en la mejora.

Todos estos puntos dejan claro que no hay una sola forma para mejorar la evaluación formativa. Lo que es común a ellos es que un enfoque del profesor debe empezar por ser realista y confrontar la pregunta: *¿Realmente conozco suficiente sobre la comprensión de mis alumnos para ser capaz de ayudar a cada uno de ellos?*

Mucho del trabajo que los profesores deben hacer para lograr un buen uso de la evaluación formativa puede generar dificulta-

des. Algunos alumnos resistirán los intentos para cambiar las acostumbradas rutinas, porque cualquier cambio de este tipo no es cómodo, y el énfasis sobre el reto de pensar por sí mismo (y no sólo trabajar más duro) puede ser amenazante para muchos. No se puede esperar que los alumnos crean en el valor de los cambios para su aprendizaje antes de que ellos hayan experimentado los beneficios de tales cambios. Además, muchas de las iniciativas propuestas consumen más tiempo de clase, particularmente cuando el propósito central es cambiar la perspectiva sobre el aprendizaje y los métodos de trabajo de los alumnos. Entonces, los profesores tienen que asumir riesgos y pensar que tal inversión de tiempo ofrecerá recompensas en el futuro; reconocer que dar cumplimiento a la exigencia de “cubrir todo el programa” según el calendario previsto, pero con una pobre comprensión por parte de los alumnos, es un ejercicio inútil e incluso puede ser nocivo.

Los profesores deben arreglárselas con dos asuntos básicos que son la fuente de muchos de los problemas asociados con el cambio a un sistema de evaluación formativa: 1) *la naturaleza de las creencias de los profesores sobre el aprendizaje*. Si el profesor asume que el aprendizaje es transmitido y aprendido, que la comprensión se desarrolla después, y que la claridad de la exposición acompañada de recompensas por la paciente recepción es lo esencial de la buena enseñanza, entonces la evaluación formativa resulta innecesaria. Sin embargo, la mayoría de los profesores acepta la abundante evidencia de que este modelo de transmisión no funciona, incluso si se les juzga por sus propios criterios, y parecen estar dispuestos a comprometerse con una enseñanza mediante la interacción. La evaluación formativa es un componente esencial de tal enseñanza. Con esto no queremos dar a entender que la enseñanza individualizada, uno a uno, es la única solución; queremos decir que lo que se necesita es una cultura de aula de preguntas y pensamiento profundo, en la que los alum-

nos aprenden al debatir con los profesores y los compañeros. Nuevamente, lo que emerge con claridad es la indivisibilidad de la enseñanza y las prácticas de evaluación formativa.

El otro asunto que puede crear problemas a los profesores que desean adoptar un modelo interactivo de enseñanza y aprendizaje son, 2) *las creencias de los profesores sobre el potencial de todos sus alumnos para aprender*. Para enfatizar el contraste diremos que existe por un lado *la visión del IQ fijo*: una creencia de que todos los alumnos tienen una inteligencia fija y heredada que no puede ser alterada por medio de la escolarización. Por otro lado, existe la visión del *potencial sin explotar*: una creencia que parte de la asunción de que la llamada “capacidad” es un complejo de habilidades que pueden ser aprendidas.

En esta obra abogamos por la creencia subyacente de que todos los alumnos pueden aprender de modo más efectivo si se pueden eliminar, mediante un manejo sensible, los obstáculos para aprender, sean fracasos cognitivos nunca diagnosticados o daños a la confianza personal o una combinación de los dos. Es indudable que la verdad se encuentra entre estos dos extremos, pero la evidencia es que las formas de conducir la evaluación formativa que funcionan con los supuestos del *potencial sin explotar* ayudan a todos los alumnos a aprender y pueden dar particular apoyo a aquellos que previamente se han esforzado.

Una vez que ha sido tratado conceptualmente el tema de la evaluación formativa con suficiente detalle, es momento de plantear algunas propuestas metodológicas concretas para llevar a cabo la evaluación formativa. Hemos elegido tres dispositivos metodológicos por la importancia que tienen en cuanto a la frecuencia de su empleo en las prácticas educativas en el aula: 1) el interrogatorio, 2) la retroalimentación mediante las calificaciones y, 3) la coevaluación y autoevaluación. Desarrollaremos cada uno de estos dispositivos en la siguiente sección.

PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA

El interrogatorio

Aunque el tema de las preguntas ya ha sido abordado brevemente en páginas anteriores, en esta sección continuaremos aportando otros elementos adicionales al mismo, dada la importancia que las preguntas planteadas tienen durante la clase por su poder de influir (o no) en la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Una técnica muy usual empleada por el docente para averiguar si los alumnos comprenden lo que se les está enseñando consiste en interrogarlos directamente durante la clase. En cuanto a este punto se identifican dos polos. En un extremo están las preguntas muy generales que no se dirigen a nadie en particular, las cuales a menudo se conforman de una o dos palabras, como “¿Entienden?”, “¿Está claro?” o “¿Alguna duda?”. Por lo general, no requieren más que un gesto de asentimiento como respuesta por parte de los alumnos. En el otro extremo se encuentran las preguntas muy específicas, dirigidas a determinados alumnos, mismas que son mucho más interesantes desde una perspectiva pedagógica. Por lo común se pide a un alumno que exponga lo que ha aprendido sobre un tema o demuestre el dominio de alguna destreza al ejecutarlo. Estas preguntas puntuales no pueden ignorarse o *evadirse* como ocurre con las más vagas y generales del otro extremo (Jackson 2002, 87).

Como hemos señalado antes, muchos maestros no planifican ni conducen el diálogo en el aula de manera que puedan ayudar a los alumnos a aprender. La investigación ha demostrado que, después de hacer una pregunta, muchos profesores esperan menos de un segundo y luego, si no hay respuesta, inmediatamente formulan otra pregunta o ellos mismos responden la pregunta. Una de las consecuencias de tan poco *tiempo de espera* es que las únicas preguntas que “funcionan” son aquellas que pueden ser contestadas rápidamente, sin pensar, es decir, las llamadas pre-

guntas de memorización de hechos. En consecuencia, el diálogo se da en un nivel superficial. La clave para cambiar esta situación es permitir más tiempo de espera. Pero muchos profesores tienen dificultades para hacer esto, porque les obliga a romper sus hábitos establecidos.

Aumentar el tiempo de espera puede ayudar a más alumnos a participar en los debates e incrementar la amplitud de sus respuestas. Otra forma de ampliar la participación es solicitar a los alumnos una lluvia de ideas, tal vez en pares, de dos a tres minutos antes de que el profesor les pida sus participaciones. En general, una consecuencia de estos cambios es que los profesores aprenden más acerca de los conocimientos previos de los alumnos, las posibles lagunas existentes y las ideas equivocadas de esos conocimientos, de modo que las próximas actuaciones del profesor puedan dirigirse mejor a las necesidades reales de los alumnos.

Aprovechar esos cambios significa alejarse de la rutina de preguntas cerradas acerca de hechos y reorientar la atención sobre la calidad y las diferentes funciones de las preguntas en el salón de clases. Consideremos, por ejemplo, el uso de *una gran pregunta*: una pregunta abierta o una tarea de resolución de problemas que pueda establecer el escenario para una clase, y que suscite un amplio debate o que centre las discusiones del tema en grupos pequeños. Sin embargo, para que esta estrategia sea productiva, tanto las respuestas que la tarea podría generar como las formas de dar seguimiento a estas respuestas tienen que ser anticipadas.

La colaboración entre profesores para intercambiar ideas y experiencias acerca de cómo elaborar buenas preguntas es muy valiosa. Las mismas preguntas se convierten, entonces, en una parte muy significativa de la enseñanza, hay que centrar la atención en cómo ellas pueden construirse y usarse para explorar y desarrollar el aprendizaje de los alumnos.

El interrogatorio efectivo es también un aspecto importante de las intervenciones improvisadas de los profesores cuando los

alumnos participan en una actividad. Hacer preguntas simples, tales como “¿Por qué piensas eso?” o “¿Cómo podrías expresar eso?” Puede convertirse en parte de la dinámica interactiva de la clase y puede proporcionar una valiosa oportunidad para ampliar el pensamiento de los alumnos a través de información inmediata sobre su trabajo. En general, las principales sugerencias para la acción que han surgido de la experiencia de los profesores son:

- Se tiene que invertir más esfuerzo en la elaboración de las preguntas que vale la pena formular, es decir, preguntas que exploran temas que son fundamentales para el desarrollo de la comprensión de los alumnos.
- Espere tiempo, el cual tiene que ser aumentado a varios segundos, con el fin de dar a los alumnos tiempo para pensar, y se debe esperar que todo el mundo tenga una respuesta y contribuya a la discusión. A continuación, todas las respuestas, correctas o incorrectas, se pueden utilizar para desarrollar la comprensión. El objetivo es mejorar la reflexión, no dar con la respuesta correcta la primera vez.
- Las actividades de seguimiento tienen que ser ricas en crear oportunidades para ampliar la comprensión de los alumnos. En pocas palabras, la única condición para hacer preguntas es plantear cuestiones sobre las que un profesor necesita información o sobre las cuales los alumnos tienen que pensar. Cuando estos cambios se han logrado, la experiencia demuestra que los alumnos se convierten en participantes más activos y se dan cuenta de que el aprendizaje puede depender menos de su capacidad para detectar la respuesta correcta y mucho más, de su disposición para expresar y discutir su propia comprensión. Los maestros también reorientan su función, a partir de los temas del contenido dirigidos a una exploración y el desarrollo de ideas en las que todos los alumnos están involucrados.

El efecto de la retroalimentación a través de las calificaciones

Cuando a los alumnos se les ofrece retroalimentación de su trabajo, en forma oral y escrita, lo valioso es la calidad del comentario antes que la cantidad. Algunas investigaciones han demostrado que mientras los alumnos aprenden, pueden progresar gracias a la retroalimentación que reciben a través de comentarios. La entrega de resultados numéricos o calificaciones tiene un efecto negativo, pues los alumnos ignoran los comentarios cuando la calificación obtenida es reprobatoria. Estos resultados a menudo sorprenden a los profesores, pero quienes han dejado de otorgar calificaciones descubren que su experiencia confirma los resultados: los alumnos se involucran de manera más productiva para mejorar su trabajo.

Muchos maestros se preocupan por el efecto que puede provocar el hecho de devolver los trabajos a los alumnos con observaciones, pero sin asignarles puntuaciones o calificaciones; es cierto que en algunos lugares estas decisiones puede confrontarse con la política de la escuela al respecto. Los temores iniciales acerca de cómo podrían reaccionar los alumnos parecen no justificarse, ni los padres ni las autoridades educativas pueden reaccionar negativamente. De hecho, el hacer comentarios a las actividades o tareas de los alumnos ayuda a los padres a centrarse en los temas de aprendizaje y no en tratar de interpretar un puntaje o calificación. En realidad, el esfuerzo que muchos profesores dedican en asignar calificaciones a las tareas puede estar mal dirigido. Una puntuación numérica o una calificación no le dice a los alumnos cómo mejorar su trabajo, por lo que se pierde una oportunidad de mejorar su aprendizaje.

Un compromiso para mejorar los comentarios requiere más trabajo inicialmente, porque los maestros tienen que atender la calidad de los comentarios que escriben sobre el trabajo de los alumnos. La colaboración entre los docentes para compartir

ejemplos de comentarios eficaces puede ser muy útil, y la experiencia dará lugar a una mayor fluidez en este terreno. Hay, sin embargo, una mayor implicación, porque los comentarios son útiles sólo si los alumnos los emplean para orientar su trabajo futuro, por lo que son necesarios nuevos procedimientos.

La investigación en este tema ha revelado una variedad de formas que ponen un nuevo énfasis en los comentarios. Algunos maestros han renunciado a la asignación de puntuaciones o calificaciones por completo, algunos otros anotan las puntuaciones en sus cuadernos de registro, pero no las escriben en los cuadernos de los alumnos, otros dan una puntuación o calificación sólo después de que un alumno ha respondido a los comentarios del profesor. Algunos maestros dedican más tiempo a ciertos tipos de trabajo para asegurarse que los alumnos obtengan una buena retroalimentación y, para tener tiempo para hacer esto, o bien no califican algunos trabajos, o ven sólo un tercio de los cuadernos de sus alumnos cada semana, o involucran a los educandos en la revisión de tareas sencillas. Un método particularmente valioso es dedicar un tiempo de clase a la reescritura de algunos trabajos seleccionados, de modo que se puede poner énfasis en la retroalimentación para la mejora dentro de un entorno de apoyo. Esta práctica puede cambiar las expectativas de los alumnos sobre los efectos del trabajo en clase y las tareas.

Mientras tratan de producir comentarios retroalimentadores que sean útiles, muchos profesores se percatan de que es necesario volver a evaluar un trabajo que habían pedido a los alumnos llevar a cabo. Encuentran que algunas tareas son útiles porque revelan la comprensión y los malos entendidos de los alumnos, mientras que otras se centran principalmente en la transmisión de información. Por ello, algunas actividades son eliminadas, otras modificadas y se buscan activamente nuevas y mejores tareas.

En general las principales ideas para la mejora de la retroalimentación se pueden resumir de la siguiente manera:

- Las tareas escritas, junto con preguntas orales, deben motivar a los alumnos a desarrollar y mostrar su comprensión de los puntos clave de lo aprendido.
- Los comentarios deben identificar lo que se ha hecho bien y lo que aún se debe mejorar y ofrecer orientación precisa sobre cómo lograr dicha mejora.
- Se deben planificar oportunidades para que los alumnos respondan a los comentarios, como parte del proceso general de aprendizaje.

El punto central es que para que la retroalimentación sea eficaz debe provocar que el pensamiento tenga lugar. La aplicación de estas reformas puede cambiar tanto las actitudes de los profesores como las de los alumnos hacia el trabajo escrito: la evaluación del trabajo de los alumnos se verá menos como un juicio competitivo y sumativo y más como un paso distintivo en el proceso de aprendizaje.

Autoevaluación y coevaluación

Se trata de dos modalidades de evaluación que demandan una participación activa de los alumnos en la valoración de su propio desempeño, que conllevan importantes beneficios para su aprendizaje. En la actualidad, sabemos que los alumnos pueden lograr un objetivo de aprendizaje únicamente si comprenden ese objetivo y pueden evaluar lo que necesitan hacer para alcanzarlo. Así que la autoevaluación es esencial para el aprendizaje. Muchos profesores que han tratado de desarrollar habilidades de autoevaluación en sus alumnos han encontrado que la primera y más difícil tarea es lograr que los alumnos piensen en su trabajo en términos de un conjunto de metas. En la medida en que lo hacen, empiezan a desarrollar una visión general de qué trabajo les permite manejar y controlar esto por sí mismos. En otras

palabras, los alumnos desarrollan la capacidad de trabajar a nivel metacognitivo.

En la práctica, la coevaluación (o evaluación de pares) resulta ser un importante complemento de la autoevaluación. La evaluación de pares únicamente es valiosa, si los alumnos pueden aceptar las críticas a su trabajo que provienen de sus compañeros; observaciones que no tomarían en serio si fueran dadas por un profesor. El trabajo de sus compañeros también es valioso porque el intercambio se da en un lenguaje que los alumnos emplean naturalmente y debido a que ellos aprenden adoptando los roles de profesores y examinadores de otros.

Cuando los alumnos no entienden una explicación, es probable que interrumpan a un compañero de clase, cuando no interrumpan a un maestro. Además de esta ventaja, la evaluación de pares también es valiosa al poner el trabajo en manos de los alumnos. Así, el profesor puede estar libre para observar y reflexionar sobre lo que está sucediendo y para destacar las intervenciones útiles.

Sin embargo, la autoevaluación sólo sucederá si los maestros ayudan a sus alumnos, en particular a los de más bajo rendimiento, a desarrollar la habilidad para hacerlo. Esto puede tomar tiempo y requiere práctica. Una idea simple y eficaz es que los alumnos usen los iconos del “semáforo”, etiquetando su trabajo de color verde, amarillo o rojo, dependiendo de si piensan que tienen buen entendimiento, parcial, o muy poco. Estas etiquetas se utilizan como un simple medio de comunicación de las autoevaluaciones de los alumnos. Luego, a los alumnos se les puede pedir que justifiquen sus juicios agrupándose en parejas, vinculando así la evaluación de pares y la autoevaluación. Esta vinculación puede ayudarlos a desarrollar las habilidades y la objetividad necesaria para una efectiva autoevaluación.

Otro método consiste en preguntar a los alumnos en una hoja de trabajo antes de usar los iconos de su *semáforo* y luego solicitarles que indiquen (alzando las manos) si ponen un icono verde,

amarillo o rojo. Entonces, el docente puede juntar a los verdes y los amarillos para que se ayuden unos a otros en sus problemas, mientras que los alumnos de color rojo se reúnen con el maestro como un grupo para hacer frente a sus problemas más profundos. Para que dicho trabajo de grupo de pares tenga éxito, muchos alumnos necesitan orientación sobre cómo comportarse en grupo, incluyendo habilidades sociales, tales como escuchar al otro y tomar turnos.

En algunas asignaturas, dedicar tiempo para ayudar a los alumnos a entender la puntuación de las rúbricas también es muy útil. Los alumnos pueden emplear versiones simplificadas de las rúbricas que los profesores usan, o pueden ser motivados para volver a escribirlas o incluso para crear las suyas. Una vez más, la evaluación de los compañeros y la autoevaluación están íntimamente relacionadas.

La reflexión de los alumnos acerca de su comprensión también se puede utilizar para informar la enseñanza en el futuro, y sus comentarios pueden indicar en qué áreas un profesor necesita invertir más tiempo. Una guía útil es preguntar a los alumnos por el “semáforo” en un examen, ya sea al inicio o al final de una unidad: los puntos amarillos y rojos se pueden utilizar para ajustar las prioridades del plan de enseñanza.

De acuerdo con Black, *et al.* (2004), se pueden formular las siguientes recomendaciones para mejorar la práctica en el aula:

- Los criterios para evaluar el aprendizaje deben ser transparentes a los alumnos, de modo que puedan tener una visión clara tanto de los objetivos de su trabajo como de lo que significa completarlos con éxito. Como estos criterios pueden ser muy abstractos, se deberían utilizar ejemplos concretos mediante modelos de ejercicios para desarrollar la comprensión.
- Los alumnos deben aprender hábitos y habilidades de colaboración en la evaluación de pares, porque estos tienen un

valor intrínseco y porque la coevaluación puede ayudarlos a desarrollar la objetividad necesaria para crear una efectiva autoevaluación.

- Los alumnos deben ser motivados para tener en cuenta los objetivos de su trabajo y para evaluar su propio progreso hacia el logro de estos objetivos a medida que avanzan. Entonces serán capaces de dirigir su propio trabajo y convertirse así en aprendices independientes.

El punto central es que la evaluación de pares y la autoevaluación hacen distintas contribuciones al desarrollo del aprendizaje de los alumnos; de hecho, consiguen objetivos que no pueden alcanzarse de ninguna otra manera.

En el siguiente capítulo continuaremos ahondando en los métodos y técnicas de evaluación del aprendizaje desde un paradigma cualitativo. Se ofrecen al lector algunas de las propuestas más usuales en la práctica, cuya elección está basada en el potencial que tienen para promover una evaluación *del* aprendizaje y *para* el aprendizaje, tema central del que se ocupa esta obra.

CAPÍTULO 5. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN CUALITATIVA

Los métodos y técnicas de evaluación dependen del sentido y la forma que se le dé a la evaluación. No obstante, se necesitan estrategias, instrumentos y sugerencias prácticas sobre las formas y situaciones en que se puede realizar la evaluación.

Este capítulo no pretende ser un pequeño manual de métodos, técnicas, recursos e instrumentos de evaluación, sino –más bien– ofrecer ciertas orientaciones metodológicas sobre técnicas y estrategias, con algunos ejemplos representativos de lo que se puede hacer. Algunas técnicas, procedentes del campo de la investigación educativa requieren demasiado tiempo para obtener los datos, o complicados métodos de análisis, que no justifican su uso en el medio escolar. Al proponer este conjunto de dispositivos de evaluación se está previendo, de modo realista, que puedan ser utilizados en las condiciones habituales de enseñanza en las escuelas, sin que representen una saturación de trabajo que los haga irrealizables, y que no exijan unos conocimientos o técnicas especiales.

Si el diseño de los instrumentos de evaluación exige del docente un alto grado de complejidad o la preocupación se centra en los requisitos de validez o fiabilidad en las técnicas, puede –a costa de distraer de lo que importa– ser inútil para la cotidianidad de la

clase, por el grado de entrenamiento que exige su empleo, la alta inversión de tiempo requerido, y sobre todo, porque los resultados pueden no responder a las propias necesidades de la práctica. Es preciso, por eso, diferenciar entre métodos y técnicas de evaluación empleados en la investigación educativa y psicológica, y lo que es utilizable en el contexto escolar. Esto no significa renunciar a la búsqueda de un cierto equilibrio entre evidencias intuitivas, que normalmente realiza el profesor, y el empleo de un conjunto de técnicas e instrumentos que puedan hacer más objetiva la evaluación y, sobre todo, proporcionar informaciones sistemáticas, no obtenibles por meras evidencias de observación (Bolívar 1995).

Cuando se trata el tema de la evaluación educativa, generalmente se identifican muchas técnicas e instrumentos, sin embargo, no son tan variados, sobre todo porque la mayoría están al servicio de los mismos fines, se emplean para los mismos usos y cumplen las mismas funciones. El menú de opciones es poco diverso: observación, entrevista, trabajos o tareas, exposiciones, examen tradicional, pruebas objetivas, autoevaluación, coevaluación, informes, portafolio y rúbricas. Lo importante en todos los casos serán los usos que se hagan y, con ellos, las funciones anunciadas y las ocultas que desempeñen.

Otro de los puntos importantes para elegir los dispositivos de evaluación tiene que ver con el tipo de información que queremos recoger, y ésta a su vez, dependerá del propósito de la evaluación. ¿Evaluación para reproducir, repetir, memorizar o evaluación para crear, comprender? ¿Evaluación para comprobar la capacidad de retención, ejercer el poder, mantener la disciplina? ¿Evaluación para comprobar aprendizajes, desarrollar actitud crítica, de sumisión, de obediencia, de credibilidad? ¿Evaluación para garantizar la integración del individuo a la sociedad o para asegurar el éxito escolar? ¿Evaluación para garantizar la formación correcta de quienes aprenden? Según las respuestas que se den a estas cuestiones se estará aludiendo a formas de evaluación distintas.

Como ocurre con otros asuntos educativos, el docente debe asumir una postura propia, pues existe:

La necesidad de que el profesor se sitúe, tome postura respecto al conocimiento, al contexto sociocultural y económico y al proceso educativo en que se va a llevar a cabo la evaluación. Como la educación, la evaluación no es un ejercicio neutro. Reducida a ejercicio técnico oculta otros valores que conlleva la evaluación y que justifican alguna de las funciones implícitas que desempeña de manera eficaz, aunque no siempre justa (Álvarez Méndez 2005, 85).

A continuación, en este antepenúltimo apartado, se desarrollarán algunas de las técnicas e instrumentos de evaluación frecuentemente empleados por el profesorado de todos los niveles educativos.

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

En la investigación se exige que los instrumentos utilizados sean fiables (que produzcan resultados consistentes, cualquiera que sea el lugar, forma o tiempo en que se apliquen) y válidos (en cuanto que los resultados o respuestas permitan diferenciar entre individuos o grupos, distinguiendo, a su vez, varios tipos de validez: interna, externa, de contenido, concurrente). A los profesores de aula les importa, sobre todo, que dentro de las posibilidades de trabajo en las escuelas, los instrumentos de evaluación puedan brindar información útil según el propósito que se pretenda.

La recogida de los datos mediante diferentes técnicas, fuentes y momentos debe ser procesada y combinada de manera crítica y reflexiva para posibilitar un juicio acertado sobre los alumnos. A esta combinación se le denomina técnicamente *triangulación*, porque sobre el mismo objeto se conjugan tres o más perspectivas, evidencias o metodologías, conformando un marco de refe-

rencia más comprensivo. Así, en la evaluación del aprendizaje se debería reunir el punto de vista del profesor con los de los alumnos, y contrastarlo con los demás colegas del ciclo o etapa, o en su caso, un observador externo.

La recogida sistemática de los datos debe servir para fundamentar el juicio del evaluador. El juicio valorativo, estará mejor sustentado cuando los datos se hayan recogido de forma continua y sistemática, “en lugar de apresurarnos a juzgar; o extraer conclusiones precipitadamente, el problema de la tipificación prematura se puede superar por una combinación de fuentes de evidencias y datos” (Bolívar 1995, 110).

La observación

La observación consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos para llegar al conocimiento profundo de los mismos, mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios. La observación

es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración. Esta recogida implica una actividad de codificación: la información bruta seleccionada se traduce mediante un código para ser transmitida a alguien (uno mismo u otros) (Postic y De Ketele 1992, 17).

La observación es la mayor fuente de datos que posee la persona, por lo que es utilizada tanto en los procesos de evaluación –que en esta obra tratamos como en cualquier estudio o investigación– así como en todas las situaciones de la vida. Ofrece información permanente a la persona acerca de lo que ocurre en su entorno.

Es cierto que la técnica de observación ha sido utilizada durante mucho tiempo por los profesores en las aulas, pero no de

forma organizada ni sistemática. ¿No observan los profesores a sus alumnos? ¿No consiguen datos mediante esta técnica? Por supuesto que sí. Pero son pocas las ocasiones en que el profesorado se atreve a utilizar los datos observados para sustentar su juicio evaluador acerca del desempeño o actuación del alumno. ¿Por qué ocurre esto? Porque la evaluación no se planifica, no se realiza con el suficiente rigor o sistematicidad para poder apoyar un juicio de valor con base en los datos reunidos.

Por su parte, Casanova (1999, 134) señala un conjunto de características acerca de la observación que habitualmente se realiza en el aula:

- Irregularmente: unas veces sí y otras no.
- Sin objetivos delimitados de antemano: se observa lo que más llama la atención. Por ello, se observan diferentes aspectos en distintos alumnos. Algún alumno puede permanecer sin que nadie haya observado nada sobre él.
- Sin registros escritos de lo observado: los posibles datos recogidos quedan librados a la mejor o peor memoria del observador (profesor) y a su interpretación personal.
- De modo individual: por lo que se corre el riesgo de que la información obtenida esté sesgada por la subjetividad del observador.

La autora antes citada advierte que los datos así obtenidos no pueden ni deben emplearse para evaluar al alumnado porque se corre el riesgo de que conduzcan a una evaluación distorsionada.

De los errores y sesgos antes mencionados, se desprende que para que los datos recolectados mediante la observación posean la fiabilidad y validez necesarias, ésta deberá contener una serie de características, tales como:

- Planificación
- Definición clara y precisa de objetivos

- Sistematización
- Delimitación de los datos que se recogerán
- Registro de datos en los instrumentos o soportes convenientes
- Triangulación de las observaciones realizadas

Planeación de la observación. Todo proceso de observación demanda que, antes de empezar a observar, se haga una planeación adecuada que: a) delimite claramente el tipo de datos que se desea obtener; b) defina los objetivos que es posible cubrir; c) precise el modo de sistematizar los datos, para garantizar su rigor; d) prevea la elaboración o selección de los instrumentos adecuados para recoger los datos previstos.

Triangulación de los datos. Es fundamental el contraste de la información recogida, triangulando la misma con otros observadores que participan en el proceso. El contraste contribuye a reducir la influencia que en las observaciones pueda ejercer la subjetividad del profesor u otro observador externo. Hay que vigilar que no se produzcan sesgos en la interpretación durante el proceso de observación, para lo cual se recomienda realizar observaciones colegiadas y puestas en común, incluso con la participación de la persona observada.

Conseguir observaciones objetivas es una tarea compleja en la que intervienen diversas limitantes, entre las que se encuentran: los valores individuales y los aceptados socialmente; el grado de conocimientos en determinados campos; las formas de actuación aceptadas en general, etcétera. Por eso resulta imprescindible el contraste de los datos recogidos mediante esta técnica (Casanova 1999).

Por otro lado, se aconseja hacer las anotaciones escritas de lo observado de forma inmediata, en el momento más cercano posible a la producción del hecho, pues la mente, también selecciona, recuerda e interpreta de acuerdo con su estructura, sus esquemas y sus posibilidades, que son evidentemente diferentes de unas a otras. Los factores emocionales y motivacionales, por

su parte, interfieren de forma significativa en el recuerdo y la interpretación de la información.

Tipos de observación

La observación participante

En este tipo de observación, el observador está integrado, en mayor o menor medida, en el grupo al que debe observar. En los trabajos de campo, los antropólogos han llegado a integrarse de tal forma que ni siquiera los componentes del grupo sabían que estaban siendo observados. En la observación del alumnado esta situación no es posible ni aconsejable. La posición del profesor puede considerarse dentro de esta categoría, porque forma parte del proceso educativo que está teniendo lugar. Es parte interesada y por ello parte del grupo. Sin embargo, en este caso, es posible desdoblarse el papel del profesor, teniendo en cuenta que será observador externo o no participante de la actuación del alumnado, y participante en el sentido estricto del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en el aula.

La observación no participante

En esta modalidad de observación el observador es absolutamente externo al grupo, permanece al margen de las actuaciones del mismo y de las relaciones que se establecen entre sus miembros. En ningún caso y bajo ninguna circunstancia se integra al grupo que observa. Se trata de un observador externo al grupo-clase, sin implicaciones ni responsabilidades en su modo de funcionar, y sin tareas concretas que desarrollar durante el tiempo que observa (situación que debe afrontar el profesor), por consiguiente, se espera que capte un mayor número de facetas en su observación

y la interpretación que ofrezca será, sin duda, desde una posición distinta y complementaria a la de los protagonistas de la acción.

Es importante señalar que ambos tipos de observación pueden resultar útiles, en función de los objetivos que se persigan y de la evaluación a realizar. En cualquier caso, como ya se ha mencionado, el contraste de los datos es importante.

La observación directa, como la conversación, es una actividad que el profesor o profesora utiliza cada día, en cada clase, de modo espontáneo e intuitivo. Lo que importa en la observación utilizada con fines evaluativos es delimitar y dejar establecidos: sus campos, qué merece la pena ser observado, qué importancia se concede a los datos observados y qué papel pueden desempeñar aquí los sujetos observados.

Otro punto importante a tener en cuenta es que tanto el sujeto que ejerce el papel de observador como el sujeto observado conozcan desde el inicio las reglas del juego, mejor si éstas son fruto de la negociación y del mutuo acuerdo consensuado. Los participantes deben saber a qué atenerse, reconocer en su justa medida el valor de lo observado, en el marco que establece el contexto en el cual lo observado adquiere una significación determinada.

La observación tiene un sentido de evaluación informal. De hecho, es habitual que el profesorado haga apreciaciones y valoraciones constantemente, sobre la base de hechos o de intuiciones, de juicios y también de presuposiciones y prejuicios. Este tipo de evaluación se puede documentar empleando diarios, anotaciones, así como otros registros documentados sobre los que se pueda ofrecer información oportuna y conveniente para quien aprende. Serán un referente para reducir la subjetividad y asegurar que los prejuicios sean constreñidos mediante la reflexión, el contraste y el diálogo. Triangular recursos de evaluación y, sobre todo, contar con los sujetos a los que está referida, serán un garante del actuar correcto y justo en estos casos.

La entrevista

La entrevista puede definirse como una *conversación intencional*. Dada su similitud con el cuestionario, también se conceptualiza como un cuestionario (estructurado o abierto), propuesto de forma oral en situación de comunicación personal directa. La entrevista es una herramienta valiosa para obtener cierto tipo de datos que muchos sujetos no facilitarían por escrito, debido a su carácter confidencial, delicado, o porque suponen una fuerte implicación afectiva, profesional o de cualquier otro tipo. También facilita la consecución de datos no alcanzables por medio de otras técnicas (Casanova 1999).

Es una técnica básica de evaluación que busca la formación del alumno toda vez que incluye la perspectiva misma del participante, involucra tanto al profesor como al alumno. La evaluación se lleva a cabo a través del diálogo, previa asunción de que los papeles que cada uno desempeña están dirigidos hacia el mutuo entendimiento, dejando de lado cualquier ejercicio coercitivo de autoridad.

El diálogo permite al profesor comprobar y apreciar la consistencia del razonamiento, de las adquisiciones y de las capacidades cognitivas del alumno. Cumple funciones formativas, tanto por la forma como por el tratamiento que debe recibir el contenido de la entrevista. En este encuentro entre personas se parte de la buena voluntad de entendimiento desde el respeto más profundo. No se trata de que el profesor renuncie a su función docente ni a la autoridad moral que deriva de sus responsabilidades. Cuando el profesor asume una postura crítica obliga al alumno evaluado a defender, argumentar y valorar críticamente las propias ideas, el conocimiento adquirido.

La entrevista pone a prueba la capacidad de razonamiento y las habilidades de comunicación del profesor. Esta técnica permite distinguir lo que pueden ser argucias retóricas de los argumentos racionales defendidos, pues el respeto y el diálogo abierto entre las partes debe ser la condición que antecede al encuentro.

La relación que se establece entre las partes ha de ir en una doble dirección. Esto permite la comunicación orientada al entendimiento y asegura el aprendizaje que deberá ser mutuo, si bien no igual, pues los diferencia el sentido que tiene para el alumno y el que tiene para el profesor. La simetría se fundamenta precisamente en el reconocimiento de que cada uno puede enseñar algo al otro, y tiene algo que aprender del otro, y los dos pueden aprender *en* y *del* mismo proceso.

Desde la perspectiva asumida en este libro, la entrevista busca el desarrollo y crecimiento del pensamiento crítico que exige argumentación. Pero también el contexto más amplio en el que se desarrolla y la significación que tiene para los sujetos, cómo viven y sienten su aprendizaje. Es la razón por la que no se puede adjudicar como defecto a la entrevista el carácter subjetivo de la información recogida, cuando éste es uno de sus valores asumidos: encuentro entre sujetos dispuestos a entenderse.

Saber lo que es el aprendizaje desde la posición del alumno y valorarlo con él para comprender en su totalidad es justo el objetivo prioritario que debe perseguirse desde esta técnica. Todo ello, pese a que el alumno pueda contar con una experiencia limitada, una falta de habilidad para expresar y defender sus propias ideas y su poder para contra argumentar esté condicionado por su propio rol y por los conocimientos adquiridos fuera de la relación académica estricta.

La entrevista también puede ser concebida como un examen oral que permite obtener información útil para valorar el trabajo del alumno, siempre que el profesor considere lo dicho por el alumno y realmente cuente como un reflejo del conocimiento en una calificación. Limitarse a un encuentro en el que se mantienen los papeles, el profesor que pregunta sucesivamente y sin intervenir en la dinámica propia del diálogo provocado por las respuestas; el alumno que responde independientemente a cada pregunta, sin hilvanar las ideas, sin desarrollar argumentos y razones que reflejen un pensamiento claro, un conocimiento inte-

grado; es llevar a un plano reducido las mismas relaciones asimétricas de poder y ejercerlas de un modo tal vez más sutil o tal vez más manifiesto, con apariencias de hacer algo nuevo, cuando lo que sucede es la reproducción de esquemas que se pretendían superar con recursos alternativos (Álvarez Méndez 2005).

Esta técnica suele utilizarse en el campo clínico, investigador, orientador y de los medios de comunicación. Por ello, las funciones que cumple son de carácter diagnóstico, terapéutico, evaluador, investigador, orientador e informativo.

Ventajas y desventajas de la entrevista

En el ámbito de la educación, la entrevista empleada como medio para obtener información con fines de evaluación del alumnado, ofrece ventajas en comparación con otras técnicas, entre las cuales se puede destacar:

- Garantía de que los datos obtenidos son ciertos, ya que existe la posibilidad de aclarar cuantas cuestiones se planteen y conseguir un buen nivel de comunicación entre el entrevistador y entrevistado.
- Posibilidad de captar la actitud que muestra el entrevistado ante el problema o tema que se presente, pues un entrevistador experimentado es capaz de percibir la sinceridad de las respuestas o la inhibición de la persona con la que habla.
- Profundidad en las respuestas obtenidas, lo cual facilita un mayor conocimiento del entrevistado por parte del entrevistador y del entrevistado hacía sí mismo.

Para que la entrevista satisfaga estas cualidades es necesario que las preguntas realizadas se ajusten adecuadamente a la situación que se investiga, siendo claras, precisas y objetivas.

No obstante las ventajas antes mencionadas, es importante señalar que la técnica de entrevista presenta ciertas desventajas para el *entrevistador*, como son:

- El tiempo y la dedicación que precisan su preparación y ejecución, especialmente cuando debe entrevistarse a un gran número de individuos.
- La preparación previa que supone su correcta realización para la obtención de los datos prefijados.
- El sesgo de la información que puede presentarse en el entrevistador por su conocimiento anterior de la situación.

Respecto al *entrevistado*, también se plantean ciertos condicionamientos para la obtención de datos fiables y objetivos, entre los cuales se hallan:

- El afán del entrevistado de ser bien valorado, que puede generar respuestas poco veraces, pero acomodadas a las respuestas que considera espera el entrevistador.
- Influencia de su visión personal del problema.
- Ausencia de anonimato.

Durante la entrevista la capacidad de observación por parte del entrevistador juega un papel decisivo. Para que esta técnica pueda ser empleada con provecho en el proceso evaluador, debe reunir una serie de *condiciones*, tales como:

- Definición clara de sus objetivos.
- Delimitación precisa de la información que se desea conseguir.
- Conocimiento previo del tipo de relación que mantiene entrevistador y entrevistado.
- Garantía para el entrevistado de reserva y confidencialidad absolutas en cuanto a la información que transmite durante la entrevista.

- Registro de la conversación mantenida o de sus datos más destacados.

Tipos de entrevista

Existen diversas tipologías para la entrevista; una bastante común es la que la clasifica en: *formal* (estructurada, semiestructurada o abierta) e *informal*.

I. *La entrevista formal* requiere ser preparada de antemano por el entrevistador. A su vez, presenta diversos grados de estructuración o apertura, de acuerdo con los cuales la entrevista será:

- *Estructurada*. Se sigue un cuestionario elaborado con antelación, que sirve de guion al entrevistador y del que no se aparta en ningún momento.
- *Semiestructurada*. Se sigue el cuestionario preestablecido, pero con cierta flexibilidad que permite modificar las preguntas según las respuestas obtenidas. De este modo se optimiza el resultado de la entrevista, pues permite profundizar en aspectos imposibles de prever por el entrevistador hasta no haber recibido determinadas contestaciones. Es el modelo más habitual, por ser de utilidad para conseguir la información necesaria y por su flexibilidad para profundizar en las cuestiones que se consideran necesarias.
- *Libre o abierta*. Está concertada de antemano pero no existe un guion predeterminado. Se inicia con una pregunta o tema cualquiera, que sirve como detonante para la conversación y, según el rumbo que ésta tome, se van planteando las preguntas adecuadas. Este tipo de entrevista es poco válida dentro de un proceso evaluador, pues no permite prever los datos que se van a conseguir y, por lo tanto, no tiene sentido su realización planificada. Se emplea mucho, sin embargo, en el campo de la orientación personal y profesional.

II. *La entrevista informal*, aunque no tiene una preparación previa, permite al entrevistador recoger la información relevante que puede surgir en situaciones de encuentro espontáneo. No responde, como es evidente, a ninguna de las características fijadas para la entrevista de evaluación formal. Las conversaciones informales que los docentes llevan a cabo con los alumnos en distintos momentos y espacios durante una jornada escolar, podrían constituir un ejemplo de entrevista informal.

La entrevista, en general, es una técnica apropiada para una evaluación cualitativa con fines formativos, pues favorece grandemente la obtención de información profunda y amplia, además de que permite recoger determinados datos de los entrevistados acerca de actitudes, opiniones, expectativas, disposiciones, etcétera. Sin embargo, cabe señalar que su empleo frecuente para obtener datos valiosos para la evaluación del alumnado resulta poco viable, debido al tiempo de preparación y aplicación que requiere, sobre todo en el caso de la entrevista formal. Por ello, se recomienda su empleo cuando sea imposible obtener los datos mediante otras técnicas (observación, encuesta, sociometría...), o bien, en combinación con otras técnicas y métodos de evaluación.

Encuesta

Consiste en la obtención de información sobre un tema, problema o situación determinada, que se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos. La recogida de datos puede llevarse a cabo mediante una llamada telefónica, el envío del cuestionario por mensajería, a través de una videoconferencia, por correo electrónico, etcétera. En este caso, para obtener la valoración del alumnado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje durante un periodo de tiempo determinado,

puede aplicarse el cuestionario en el aula y recogerse por el medio más directo o menos personal que se prefiera.

Los objetivos de la encuesta son:

- Describir las condiciones existentes en el desarrollo de la situación evaluada (un curso, la aplicación de un programa o de una unidad didáctica, la experimentación de una nueva metodología, etcétera).
- Describir formas de conducta o de funcionamiento con las que poder comparar situaciones anteriores.
- Determinar las relaciones existentes entre diversos acontecimientos o situaciones y entre personas.

Según la situación que se vaya a evaluar y las exigencias que la misma presente para el estudio (número de encuestados, objetivos previstos, tiempo disponible, etcétera), la aplicación de la encuesta puede resultar sencilla o demasiado compleja. En cualquier caso, el diseño de la encuesta requiere:

- Conocer claramente la finalidad que se pretende con su empleo.
- Determinar la población a la que se dirige, que debe poseer la información que se solicita.
- Disponer de los recursos necesarios para llevarla a cabo.

A partir de la información previa, el diseño de la encuesta deberá considerar la duración de la misma, si su aplicación incluirá una muestra o a toda la población, la elaboración del cuestionario, su aplicación piloto y su corrección subsiguiente, la aplicación del cuestionario y el tratamiento de los datos obtenidos (codificación, en su caso, vaciado, análisis e interpretación). En todas las situaciones será necesario prever el modelo de informe más adecuado para presentar los resultados obtenidos.

En relación con la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cabe concretar la aplicación de la encuesta:

- a) Al alumnado de un grupo:
- Para obtener información sobre los objetivos y contenidos alcanzados tras el trabajo desarrollado en una o varias unidades didácticas.
 - Para solicitar información acerca de diferentes elementos de la programación (objetivos y contenidos, metodología, actividades, recursos, nivel de aprendizaje, etcétera).

En el primer caso, se trataría de una encuesta de control del proceso de aprendizaje y sus resultados; en el segundo, la encuesta se dirigiría al control del proceso de enseñanza.

- b) Al alumnado, profesorado y familias para obtener datos acerca de la coherencia en cuanto a la aplicación práctica de lo establecido en los planes y proyectos (educativo y curricular) del centro escolar.

En ambas situaciones, la encuesta no es una técnica muy compleja en su aplicación, pues el número de los sujetos encuestados es reducido y, por lo tanto, resulta sencilla tanto el llenado del cuestionario como el tratamiento de los datos recolectados.

Es una técnica empleada dentro de enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos. El tratamiento de la información, su interpretación y el informe resultante serán los que definan la inclusión en un modelo evaluador u otro.

Trabajos del alumnado

En esta sección se incluye todo tipo de tareas, ejercicios o actividades que los alumnos realizan en el aula o fuera de ella. En función de los objetivos de aprendizaje establecidos y de los contenidos seleccionados para ello, el profesor deberá establecer las actividades (trabajos escritos: individuales, en grupo, orales;

y ejercicios de distinto tipo: intelectuales, físicos, plásticos, musicales, etcétera) que el alumnado debe realizar necesariamente para llegar a los aprendizajes esperados. Estas actividades deberán permitir la evaluación tanto del proceso de aprendizaje mientras éste ocurre, como de los resultados alcanzados. Por lo tanto, los trabajos del alumno –así denominados genéricamente– representan una fuente de datos insustituible para disponer de la información precisa en los procesos de evaluación.

Cada una de las etapas educativas y las diversas áreas o asignaturas curriculares requieren la práctica de tipos de trabajo diferenciados, ajustados a la madurez de los alumnos y a la especificidad de la disciplina. Según la naturaleza de los distintos tipos de contenido, se exige para su dominio la realización de actividades variadas.

No obstante, en el planteamiento de los trabajos adecuados, como técnica de recogida de datos, el profesorado posee gran práctica, pues es el ámbito especializado a través del cual desarrolla la mayor parte de su profesión con los alumnos. Para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la consecución de cualquier objetivo didáctico, el diseño de las actividades apropiadas es la pieza clave: durante su realización debe ser posible valorar los aprendizajes logrados, identificar las dificultades surgidas y sus posibles causas, sin necesidad de tener que proponer, posteriormente, nuevas actividades o trabajos que ya no sirvan para evaluar el proceso transcurrido, sino, en el mejor de los casos, solamente algunos de los resultados alcanzados.

EVALUACIÓN ALTERNATIVA

La década de los ochenta fue de grandes reformas en los sistemas educativos de todo el mundo –en América Latina estas reformas se dan en la siguiente década–. La mayor parte de los supuestos y propuestas en las áreas de enseñanza, aprendizaje, organización

escolar y formación del profesorado se volvieron a analizar y a reconsiderar. La evaluación de los alumnos no fue una excepción, y los *tests* objetivos se convirtieron en el blanco de la crítica. Parecía como si se hubiese ido acumulando una gran cantidad de odio y frustración hacia los *test* estandarizados de respuesta múltiple, que por fin encontraba escape. Los *tests* estandarizados se criticaron por falta de autenticidad producto de su lejanía de los problemas de la vida real y de la enseñanza escolar. Se les culpaba de provocar la mera memorización y el conocimiento pasivo, en vez del pensamiento proactivo y, por tanto, de estimular la clase de aprendizaje tan criticada por las reformas escolares actuales. También se les juzgaba por su naturaleza simplista y porque trivializaban la evaluación del alumnado.

Como ya se ha mencionado antes, en vista de que la palabra “*tests*” se había convertido en algo prohibido en el marco de la evaluación del alumnado, la opción consistió en emplear diversas etiquetas que incluían la palabra “evaluación”. Algunas de las designaciones más habituales fueron “evaluación de la actuación”, “evaluación auténtica”, “evaluación directa”, o el término más global “evaluación alternativa”. Supuestamente era como un retorno al viejo examen abierto, pero las distintas denominaciones, que reflejan diferencias implícitas de dónde se pone el énfasis, revelan que la evaluación alternativa va mucho más allá de un examen simple en el que hay que escribir sobre un tema determinado.

En la evaluación alternativa los alumnos son evaluados en función de su *actuación activa* al utilizar sus conocimientos de manera creativa para resolver problemas plausibles. Tienen que ser problemas reales, es decir, problemas complejos, no rutinarios, y sin soluciones que resulten evidentes. Deben ser representaciones auténticas de problemas o situaciones que puedan encontrarse en el campo de estudio o en la vida real.

La evaluación alternativa la llevan a cabo evaluadores profesionales, quienes también son expertos en el tema, por lo menos con un nivel de experiencia similar al del profesor que enseña la

asignatura. La interacción entre el evaluador y el evaluando también se favorece mucho en este tipo de evaluación. Está abierta a los diversos métodos innovadores de la evaluación, que son muy diferentes del típico examen de papel y lápiz. Dos técnicas interesantes que han recibido especial atención son los portafolios y las exposiciones, las cuales serán abordadas en la siguiente sección.

Los portafolios

El portafolio del alumno es una colección de documentos que reflejan el rendimiento o desempeño (por ejemplo, resultados de exámenes, calificaciones, premios), y los trabajos (por ejemplo, composiciones, resúmenes de libros, cintas con exposiciones orales, dibujos) producidos por el alumno durante el proceso de aprendizaje, dentro o fuera del centro escolar. El alumno tiene libertad para elegir los documentos que conformarán su portafolio, pero tiene que especificar los tipos de documentos a incluir. Los profesores u otros evaluadores revisan el portafolio y lo utilizan para evaluar al alumno, pero éste es parte importante del proceso. Puede decidir qué va a incluir en el portafolio. Se le puede incluso invitar a comentar los documentos incluidos, discutir su importancia con el profesor, etcétera, y así influir el modo en que serán evaluados.

El uso de los portafolios no se restringe a la evaluación del alumnado. Se pueden utilizar para la evaluación tanto del profesorado como de la escuela en su conjunto (Arbesú y Díaz Barriga 2013). No obstante los beneficios de esta técnica, se advierte que:

El portafolio de trabajos de los estudiantes, en el que se tienen actualmente grandes esperanzas, depende más de la motivación de los estudiantes, y hasta de la información de los padres [en el caso de la educación básica], que de la regulación de los aprendizajes. Se puede utilizar el portafolio para establecer un diálogo metacognitivo

con cada estudiante, pero seguramente no es el único ni el principal instrumento de observación formativa (Perrenoud 2010b, 132).

Las exposiciones

La exposición es una demostración de destreza y competencia en el uso del conocimiento con un propósito concreto, en una tarea dada. El contenido de aprendizaje seleccionado es parte del programa escolar, y la tarea puede ser elegida por el alumno o establecida por el docente. Lo común es que las *exposiciones* sean representaciones en vivo de alguna destreza técnica o artística, competiciones entre alumnos (por ejemplo, en debates públicos), o presentaciones de proyectos desarrollados a lo largo de un periodo de tiempo. Se espera que el alumno presente los productos de su aprendizaje y que se convenza, y convenza a los demás, de que sabe utilizar sus conocimientos. La escuela debe tener claro qué espera de sus alumnos y cómo estos van a demostrar esas cualidades. Debe también especificar con antelación los estándares o normas por los que van a ser juzgados.

Ambas técnicas –portafolios y exposiciones– hacen hincapié en la importancia de la participación del alumno en el proceso de evaluación, y en la interacción entre el alumno y su evaluador. En el método de portafolios el alumno elige los documentos a incluir después de haber hablado con el profesor para aclarar lo que se supone que tiene que demostrar con su portafolio. Muy a menudo –especialmente si se utiliza con fines formativos– se espera que reflexione sobre el significado de los documentos en diálogo oral o escrito con su profesor.

En la técnica de exposición, como ya ha sido señalado, los alumnos forman parte del proceso de evaluación, tanto porque pueden decidir la naturaleza de la exposición, como porque tienen que dialogar con sus profesores y con otros interlocutores para convencerles de que las exposiciones *demuestran* que saben

utilizar sus conocimientos y otros recursos que se espera que adquieran en la escuela. Algunas veces esto se hace en debates o competiciones públicas y, otras veces, defendiendo proyectos de investigación que han tenido que llevar a cabo, o explicando la importancia de su trabajo mientras lo presentan en una exposición pública.

En ambos casos, en el centro de la evaluación hay una especie de diálogo entre las dos partes, a pesar de que una es el alumno y otra el profesor; una el evaluado y otra el evaluador.

El diálogo no trata de los resultados de la evaluación completa: es parte del proceso de evaluación. En los portafolios y en las exposiciones, la interacción entre el profesor y el alumno es parte de un proceso de evaluación, en el que ambas partes intentan averiguar los resultados de la misma manera dialogada. Este diálogo es la esencia y la evaluación.

Otro elemento significativo a considerar tiene que ver con los criterios o aspectos a evaluar en una exposición. Una rúbrica puede ser un instrumento de utilidad para tal efecto.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los exámenes

Son instrumentos empleados en la evaluación del aprendizaje que tienen una larga tradición en el ámbito escolar. Inicialmente eran exámenes abiertos, con preguntas formuladas por los profesores y respondidas por los alumnos de forma oral o por escrito. Algunas veces eran preguntas cortas que supuestamente tenían que estimular respuestas más bien largas. Otras veces se pedía a los alumnos resolver complejos problemas, o discutir temas controvertidos de forma que demostrasen su conocimiento y comprensión. También se les solicitaba trabajar en proyectos o escribir ensayos fuera del aula, utilizando bibliotecas y reco-

giendo datos en laboratorios o en el mundo “real”. El contenido de los exámenes se basaba en lo que se había enseñado, por lo que nadie preguntaba hasta qué punto representaban el contenido de la instrucción. Y de la misma manera que se confiaba en que los profesores enseñaban a sus alumnos, se les confiaba la calificación de exámenes y trabajos. A los alumnos también los examinaban diversos tribunales compuestos de educadores y eruditos cuya credibilidad quedaba fuera de toda duda, y quienes se suponía que sabían, incluso mejor que los profesores, hacer las preguntas correctas y determinar las respuestas apropiadas. Todo el proceso de la evaluación parecía bastante sencillo y directo, pero las preguntas que se hacían a los alumnos no necesariamente eran sencillas ni obvias. El proceso de la evaluación estaba basado en el juicio de profesores y académicos expertos y en la sabiduría de sus preguntas.

Después vinieron las *pruebas objetivas*. Éstas eran generalmente largas, con un gran número de preguntas o *ítems* (reactivos), como se les llamaba. Algunos reactivos eran preguntas que había que contestar con una sola frase o incluso con una sola palabra o número. Otros hacían una pregunta y daban cuatro o cinco posibles respuestas para elegir una, que era la correcta. Estos se denominaron ítems de *respuesta múltiple*, *verdadero/falso*, *correlación*, *complementación*, y muchos más. Todo el proceso de la evaluación y especialmente el de preparación del *test*, se hizo demasiado sofisticado y complicado para el profesorado. Pero las preguntas que se hacían eran demasiado sencillas, incluso simplistas y alejadas de la vida real, así como del proceso de aprendizaje. No es de extrañar, por tanto, que algunos educadores se refiriesen a las pruebas objetivas como un “insulto a la inteligencia” (Nevo 1997).

Pero los *tests* objetivos también tenían muchas ventajas. Eran fáciles de calificar y en muchos de los casos lo podía hacer cualquier profano, alcanzándose un alto nivel de concordancia entre las personas que puntuaban. La aplicación de los *tests* resultaba barata y se podían administrar simultáneamente a un gran nú-

mero de alumnos en poco tiempo. Los resultados de los alumnos no estaban contaminados por su capacidad de expresarse oralmente o por escrito. Y debido a que los *tests* objetivos podían evaluar un número relativamente grande de ítems en un corto periodo de tiempo se tenía la impresión de que podían ser medidas válidas, ya que un solo *test* podía incluir una muestra representativa de una gran área de contenidos o de enseñanza. Todo esto tenía su importancia en una sociedad de producción en masa y de sistemas educativos masivos.

La idea de los exámenes objetivos, para bien o para mal, no se originó en educación. Empezó en psicología con la creación de *tests* de inteligencia y de medida de la aptitud, en Europa y en Estados Unidos, a finales del siglo XIX y principios del XX. Se emplearon con el objetivo de seleccionar alumnos para la educación superior; también se utilizaron en las dos guerras mundiales para clasificar individuos para el servicio militar; en la industria y en el mundo de los negocios para seleccionar empleados, y en los Estados Unidos, probablemente más que en ninguna otra parte, también se aplicaron en las aulas, las escuelas y los distritos escolares... Y allí permanecieron como medio principal de evaluación del alumnado la mayor parte del siglo XX.

En concreto, se podría afirmar que el examen es una prueba de evaluación estructurada en torno a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder. Por las características de su desarrollo, y según el tiempo de que disponga, suelen ser de tres a cinco preguntas o problemas a resolver.

Desde una perspectiva crítica, el examen es un instrumento de evaluación vulnerable y difícilmente sostenible. Pero esta afirmación no debe interpretarse como un llamado a su extinción de las prácticas de evaluación de aula, sobre todo si se reconoce que continúa siendo uno de los medios existentes más comúnmente empleados por el profesorado.

El examen como instrumento *bien utilizado* cumple funciones que pueden ser educativamente válidas. Las distorsiones y sin-

sentidos que con él se cometan no son imputables al instrumento en sí, sino a quienes llevan a cabo tales usos y abusos, producido muchas veces de la torpeza o la ignorancia.

Dos cuestiones resultan importantes: 1) los usos que se hacen del examen, y 2) el tipo de preguntas que en él se formulan. Los usos que se hagan del examen serán el criterio definitivo para evidenciar sus posibilidades. Si la información que arroja el examen sirve al profesor para mejorar su propia enseñanza, y (re) orientar y ayudar a los alumnos en su aprendizaje, éste puede desempeñar un papel constructivo en la formación del alumno. En cambio, si el examen sólo sirve para medir, sinónimo de calificar, la información transmitida que el alumno puede reproducir literalmente, el examen se convierte en un artefacto carente de valor educativo. En cuanto a la *relevancia de las preguntas* uno de los problemas del examen que exige respuestas atomizadas y automatizadas es que obliga a repetir el contenido en los mismos términos que fue contado o transmitido sin salirse del guion previamente establecido.

El momento del examen no es propicio para la duda, el equívoco, el malentendido o incluso la distracción o la ignorancia. El error es penalizado sin consideración alguna. El tiempo del examen es tiempo de expresar verdades absolutas, concluyentes, que no admiten réplica.

A la hora de la prueba, el aprendiz lleva la lección bien aprendida: lo que importa en ese instante crítico es desentrañar las claves que aseguren el éxito, dejando al margen el saber reflexivo y profundo. En ese momento preciso, lo más valioso suele ser lo que da más puntos para la calificación, independientemente del valor intrínseco del contenido de las preguntas y de las respuestas, y del nivel de comprensión y apropiación de las ideas.

¿Qué premian las calificaciones que suben puntos cuando las respuestas que dan los alumnos se reducen a la repetición de ideas y datos de otros, normalmente muy limitados por libros de texto y apuntes de clase? En estas condiciones,

el supuesto aprendizaje, reducido a ejercicio de ecolalia, muestra más la capacidad de repetición y de retención que la de asimilación; más la resistencia al olvido de la información recibida que a la comprensión de la misma; más la sumisión que la elaboración de pensamiento propio (Álvarez Méndez 2005, 98).

Cabe señalar que seguramente habrá ocasiones en que sea conveniente acudir a técnicas de recuerdo. La memoria es un recurso de aprendizaje fundamental, sin este instrumento el ser humano no podría aprender nada. La crítica en los exámenes no es al empleo de la memoria, sino al abuso de la memorización sin sentido, así lo expresa el autor antes citado:

Lo que parece evidente es que aquella memoria que no estimula el conocimiento, que no aumenta la comprensión, que no coadyuva en la asimilación de información, que no sirve de sostén para discriminar lo anecdótico de lo sustantivo, no merece la pena ser ejercitada ni estimulada (Álvarez Méndez 2005, 98).

El anecdotario

Consiste en una ficha donde se anota el nombre del alumno, la observación realizada, la fecha de la observación y la firma del profesor que la ha efectuado. Los datos que suele contener el anecdotario se refieren a rasgos que se apartan de la conducta habitual del alumno, ya sea en sentido positivo o negativo. Por lo general, se hace más hincapié en los aspectos negativos, pero es tanto o más importante destacar los positivos, pues dan ocasión de realizar esfuerzos, apoyos o motivación al alumno para seguir trabajando y avanzando en su formación.

Si esta conducta poco ordinaria se repite a partir de un momento determinado, en el que aparece por vez primera, habrá que tenerla en cuenta para detectar las causas de la modificación

habida y actuar en consecuencia. Conviene, en cualquier caso, mantener una entrevista con el alumno y comentar lo observado.

Cada mes o trimestre puede elaborarse un anecdotario o resumen, donde se recojan las observaciones llevadas a cabo a lo largo del periodo. Es un buen modo de visualizar el conjunto de la información obtenida mediante lo anotado por uno o varios profesores, para tener un panorama global del comportamiento del alumno.

Las diferentes anotaciones constituyen una valiosa información acumulada a lo largo del tiempo fijado para evaluar ciertos objetivos específicos. Cuando aparece una conducta inusual en una ocasión y no vuelve a presentarse, puede eliminarse la ficha correspondiente pues parece no obedecer a ningún cambio estable de actitud o conducta. Sin embargo, si la conducta registrada es positiva –en contra de la negativa habitual– sí conviene aprovecharla para ponerla de relieve ante el alumno y comentar con él por qué actuó de esa manera y por qué no actúa en la misma línea. Todo lo positivo que surja durante el proceso de enseñanza y aprendizaje convendrá destacarlo como punto de apoyo para avanzar en la formación del alumno.

Fecha de la observación:.....

Nombre del alumno/a:.....

Hecho observado:.....

.....

.....

.....

El profesor/a:

Figura 4. Ejemplo de Anecdotario

Lista de control

Consiste en un cuadro de doble entrada en el cual se recogen, en la columna izquierda, los objetivos que deben alcanzarse en un

periodo de tiempo medio/largo (de un trimestre en adelante) o los indicadores que desean valorarse a lo largo del periodo de tiempo que se determine. La formulación de indicadores u objetivos debe ser clara, concreta, directa, unívoca (sólo uno en cada ítem), de modo que permitan su observación o recogida por otros medios sin ambigüedades ni posibles interpretaciones personales.

En la parte superior, horizontalmente, aparecerá el nombre de los alumnos de un grupo o clase, en caso de que se aplique para la evaluación de su aprendizaje. De esta forma, cuando el alumno ha alcanzado un objetivo, se anota en la cuadrícula correspondiente en la que se cruzan objetivo/alumno con una marca cualquiera (una cruz, un punto). Sin embargo, no se valora el grado de consecución de cada objetivo, sino solamente si se ha conseguido o no. Si el proceso de aprendizaje que sigue ese grupo es el correcto, la lista de control se irá cubriendo progresivamente en todas las cuadrículas. Para comprobar la marcha de ese proceso será necesario poner atención, pues pueden presentarse dos situaciones:

- a) Que alguna fila se quede sin llenar, lo que significará que ese objetivo no está siendo considerado en el programa del profesor y, por lo tanto, requiere ser incorporado urgentemente.
- b) Que en una columna no existan anotaciones, lo que llevará a la conclusión de que ese alumno no está alcanzando los objetivos previstos (en su totalidad o parcialmente).

La visión de conjunto que ofrece acerca de la evolución del grupo/clase y su funcionalidad, al brindar una gran cantidad de información en muy poco espacio, hacen de la lista de control un tipo de registro muy valioso para la recogida de datos de cualquier tipo y, por ello, permite una valoración continua del alumnado sin grandes dificultades ni trabajos añadidos para el profesorado. Hay que evitar la burocratización de los procesos evaluadores para que resulten útiles y viables.

La lista de control es válida para hacer el seguimiento de la evaluación continua y, además, para realizar la evaluación final

al terminar el periodo de evaluación establecido, en función de las necesidades o acuerdos adoptados en la escuela. Hay que recordar que evaluación final no es sinónimo de examen final. Ésta debe consistir en una reflexión final acerca de lo conseguido durante un tiempo acotado de antemano, para lo cual es imprescindible poseer datos rigurosos recogidos a lo largo del proceso, que pueden anotarse en la lista de control.

Este tipo de registro tiene una aplicación clara y muy útil para la escuela –para el profesorado– en el momento de elaborar los informes que deben facilitarse al alumnado, a sus familias o a otro centro educativo al cual se traslade el alumno durante un curso o ciclo sin finalizar. Partiendo de las premisas expuestas, en las cuales se ha argumentado que es más ilustrativa una información descriptiva que la única anotación de un número o una sola palabra para explicar lo que ha aprendido o dejado de aprender un alumno en relación con un área curricular, conviene que este informe contenga la descripción de lo que ha trabajado y conseguido (o no) el alumno evaluado.

Otra aplicación muy funcional para el profesorado es utilizar la lista de control para decidir la promoción o no de un alumno a un curso siguiente o su titulación al concluir un determinado nivel educativo. En este caso, se reflejan en la lista los criterios de promoción establecidos para cada ciclo o curso y a lo largo de ese tiempo se anotará en ella la consecución de los diferentes criterios por parte de cada alumno. En el momento puntual de tomar decisiones acerca de la promoción o titulación del alumnado, se tendrá constancia escrita de todo lo alcanzado y no surgirán problemas mayores para llegar a los acuerdos necesarios.

Escala de valoración

Consta de un registro de datos en el cual se reflejan, ordenada y sistemáticamente, los objetivos o indicadores que pretenden

evaluarse en relación con una persona o una situación, valorando cada uno de ellos en diferentes grados, que pueden expresarse numérica, gráfica o descriptivamente. Su diferencia con la lista de control es, justamente, esta valoración graduada de cada objetivo o indicador, lo que supone una mayor matización y riqueza de conocimiento de la situación evaluada.

Tipos de escalas de valoración

Según la forma en que se anotan los datos, las escalas se clasifican en: *numéricas*, *gráficas* o *descriptivas*.

- a) *Escalas numéricas*. Se valoran los objetivos o indicadores mediante una serie ordenada de números.
- b) *Escalas gráficas*. Se valoran los objetivos o indicadores dentro de un continuo, marcado con aspas, puntos o descripciones concisas, que permite, posteriormente, elaborar un gráfico uniendo los puntos señalados al valorar cada ítem.
- c) *Escalas descriptivas*. Se valoran, mediante un conjunto de expresiones verbales, el grado de consecución de un objetivo o la valoración de un indicador determinado. En su aplicación a la evaluación del aprendizaje, es un registro que brinda información valiosa acerca del gradual logro de los objetivos previstos y del momento en que se encuentra cada alumno durante el trayecto hacia esos objetivos. Se trata de un instrumento válido para evaluar los procesos y registrar de modo continuo la evolución que se va produciendo en el alumnado, teniendo como referencia los objetivos que debe alcanzar.

Corresponde al docente establecer el número de tramos de avance en los que se gradúe la valoración de cada objetivo, en función de lo que considere más oportuno para obtener la información requerida. Los términos que suelen utilizarse en las escalas des-

criptivas para determinar la situación del alumnado en relación con cada objetivo son: “siempre”, “sí”, “en todas las ocasiones”, “mucho”; “casi siempre”, “en algunas ocasiones”, “bastante”; “casi nunca”, “en pocas ocasiones”, “regular”; “no”, “nunca”, “nada”, “en ninguna ocasión”.

Habitualmente, estas escalas se elaboran para recoger la información necesaria durante el desarrollo de una unidad didáctica en el aula, por lo que requiere un ejemplar por unidad para cada alumno. En ella se plasman, por lo tanto, los objetivos señalados para la unidad didáctica que se aplica. Con el fin de observar u obtener por otros medios los datos necesarios para valorar los objetivos reflejados en la escala, el profesor deberá proponer la realización de actividades adecuadas, por parte de los alumnos, mediante las cuales sea posible comprobar cómo va progresando cada alumno en relación con los objetivos, y hasta qué punto los ha alcanzado al finalizar la unidad.

Aunque mediante las escalas pueden recogerse distintos tipos de contenidos de aprendizaje, suelen ser más utilizadas para la evaluación de actitudes y procedimientos, pues permiten la anotación rigurosa y sistemática para cada alumno a lo largo del proceso, y la introducción de las modificaciones oportunas según evoluciona el alumnado. Los objetivos que suponen la adquisición de conceptos suelen anotarse en las listas de control, pues su consecución se produce de forma más clara en un momento determinado y basta con reflejar su dominio en este tipo de registro, no tan minucioso como la escala. Igualmente, ésta última puede resultar muy útil para evaluar los diferentes aspectos de la comunicación oral del alumno, sobre todo cuando esta valoración se realiza durante el tiempo en que éste se expresa, y cuando, además, no se graba para facilitar su posterior comprobación.

La escala es cumplimentada por el mismo evaluador que la aplica.

Consideraciones para su diseño

- Es necesario un ejemplar de la escala para cada alumno que se evalúa.
- Pueden recogerse en ella evidencias acerca de la adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Cada ítem planteado –objetivo o indicador en general, según los casos– plasmará una sola cuestión a evaluar (cuando aparecen objetivos dobles no se pueden valorar conjuntamente, salvo que esa misma valoración coincida en ambos).
- Si aparecen enunciados positivos y negativos en los indicadores de la escala, conviene agruparlos en bloques: al principio los positivos, separados por unos asteriscos, por ejemplo. Esto facilita el análisis de contenido de la escala, pues con un vistazo se interpreta fácilmente su resultado: los indicadores del primer grupo estarán valorados positivamente si las aspas se encuentran a la izquierda –“siempre”–; en el segundo caso, la valoración positiva será cuando aparezcan las aspas en la columna de la derecha –“nunca”–.
- Es recomendable establecer un número par de tramos (cuatro, seis) para valorar el mayor o menor progreso en relación con cada objetivo. Cuando el número de tramos es impar, se tiende a colocar en el central la situación de aprendizaje, pues ciertamente en muchos casos esa situación es intermedia. Del modo que indicamos, el evaluador se obliga a determinar si el objetivo está más o menos conseguido cuando llena la escala, lo que deriva en una estimación más precisa.

Es preciso advertir que los modelos de escalas de valoración sólo representan pautas de trabajo que no pueden ni deben aplicarse literalmente, pues la situación de cada profesor con su grupo requerirá adecuaciones específicas.

Dentro de las escalas de valoración, se incluyen las *escalas de autoevaluación*, que siguen las mismas pautas anteriormen-

te expuestas pero que, obviamente, las respondería la persona evaluada, en este caso autoevaluada, por sí misma. Cuando se elabora este tipo de escala suele utilizarse la primera persona para formular los indicadores: estudio diariamente, realizo las tareas de clase, consulto bibliografía para ampliar los conocimientos, etcétera.

Cuestionario

Se conforma por un conjunto de preguntas estructuradas acerca de un tema; habitualmente se aplica por escrito a un determinado número de sujetos. Es el instrumento adecuado para recoger la información mediante la técnica de encuesta.

Cuestionarios de recogida de información para una encuesta. Este tipo de cuestionario se aplica a una muestra de población o a una población entera si ésta no es demasiado grande. Resulta particularmente útil cuando se requiere recolectar información de un número amplio de sujetos en un tiempo corto, circunstancia que haría inviable su obtención mediante otra técnica como puede ser la entrevista. Además, posee otra ventaja: el anonimato de las respuestas, en caso de que se considere oportuno, lo que da mayor garantía sobre la veracidad de los datos recogidos.

Este registro lo elaboran unas personas, pero lo deben cumplimentar otras: las que cuentan con la información que se requiere.

Requisitos técnicos para su elaboración

- Lenguaje claro y adaptado a la población que debe responderlo.
- Empleo de términos bien definidos, sin ambigüedad, de manera que la pregunta no se preste a diversas interpretaciones.
- Preguntas únicas en cada enunciado planteado. Una pregunta doble impedirá u oscurecerá la respuesta ya que sólo sería

posible responderla en los casos en que coincidiera la respuesta a las dos preguntas.

- Planteamiento no directivo de las preguntas, sin utilizar dobles negaciones que las oscurezcan, por ejemplo: ¿No es verdad que no desea...?
- Texto de la pregunta sin suposiciones explícitas, que pueden responder o no a la realidad del sujeto que contesta. Si las incluye habrá personas que no podrán cumplimentarla. Ejemplo: Cuando usted sale con sus alumnos del aula, ¿le plantean problemas de disciplina? Es posible que ese profesor nunca salga a realizar actividades fuera del aula con su alumnado, con lo cual la pregunta quedaría invalidada y no sería respondida.
- Las preguntas deben recoger toda la información relevante para la evaluación que se lleva a cabo.
- Anonimato de las respuestas, lo que avala la confidencialidad de las mismas y garantiza su veracidad.
- Aplicación del cuestionario a la población apropiada, según la información que se desea obtener.
- Formato sencillo, que facilite su llenado; es decir: diferenciación clara de cada pregunta, espacio suficiente para responder, redacción correcta, letra fácilmente legible, etcétera.

Según el tipo de respuesta solicitada a los encuestados, los cuestionarios se dividen en tres tipos: cerrados, abiertos y mixtos.

Clasificación de los cuestionarios por tipo de respuesta

- a) *Cuestionarios cerrados.* Plantean preguntas que deben contestarse con “sí” o “no”, o señalando uno de los apartados que se ofrezca como opción, según las instrucciones dadas. Todas las respuestas posibles están previstas, lo que permite realizar un tratamiento rápido de los datos, una vez vaciado

el contenido de los cuestionarios. Ésta es su ventaja principal, mientras que el inconveniente es que deben estar compuestos por preguntas que sea posible responder de la forma expuesta, sin explicaciones añadidas, lo cual puede restar riqueza de información a las respuestas.

- b) *Cuestionarios abiertos*. Plantean las preguntas sin sugerir ningún tipo predeterminado de respuesta, sino que, simplemente, dejan espacio para que el sujeto exprese todo lo que considere importante. Con este modelo es posible obtener una información más rica tanto en datos personales como profesionales, organizativos, relacionales, etcétera, pero sólo es aconsejable su aplicación cuando se dispone de los recursos humanos suficientes para abarcar a la población o muestra seleccionada.
- c) *Cuestionarios mixtos*. Contienen preguntas de ambos tipos, abiertas y cerradas, de modo que la mayor parte de la información resulta codificable, mientras que una parte pequeña de la misma –imprescindible o muy significativa para el estudio– es tratada e interpretada cuestionario por cuestionario. El uso de este tipo es muy frecuente, pues suele ser interesante demandar alguna aclaración a cuestiones presentadas con formato cerrado, y en esos casos se ofrece la opción de respuesta abierta. De esta forma, se maneja un modelo intermedio que permite, por lo general, obtener la información que se requiere para la evaluación.
El cuestionario es aplicable y útil para diversos ámbitos de la evaluación; se emplea habitualmente en la evaluación de los diferentes componentes del centro educativo (planteando preguntas al profesorado, alumnado, familias, personal administrativo, asesores técnicos...) y también en la evaluación de los procesos de enseñanza (preguntando sobre ellos a los alumnos, profesores, directivos, familias...).
- d) *Cuestionarios de control de procesos y resultados del aprendizaje*. Incluyen registros que contienen preguntas acerca de las

unidades didácticas que se desarrollan en el aula y, por ende, en torno a los aprendizajes que van adquiriendo los alumnos. Se trata de diferentes tipos de pruebas y trabajos que se hacen habitualmente para llevar a cabo la heteroevaluación de los alumnos. Evidentemente, no puede garantizarse el anonimato, pues la información recabada tiene que servir para la valoración de cada sujeto.

De acuerdo con las respuestas solicitadas, sea con formato abierto o cerrado, estamos ante ejercicios o pruebas descriptivas y evaluables individualmente y para cuya interpretación y corrección es necesario un riguroso análisis de contenido (mediante el establecimiento de los criterios de evaluación correspondientes), o ante pruebas objetivas, que, en sus diferentes presentaciones, pueden demandar al alumno responder con “pocas palabras” y muy precisas a cada pregunta, o elegir entre varias respuestas dadas.

Una consideración importante es que si se aplica este instrumento de evaluación, el alumno debe tener claro que éste no es el único medio por el que su trabajo va a ser valorado, sino que la información obtenida se sumará a los datos reunidos diariamente por su actuación habitual en el aula y en la escuela.

Sociograma y psicograma

El sociograma y el psicograma son dos formas gráficas de representación de los resultados obtenidos después de aplicar las técnicas sociométricas en el aula. Para su diseño es necesario establecer, en primer lugar, el modelo de *test* sociométrico que el alumnado de un grupo debe cumplimentar, con objeto de detectar las preferencias intelectuales y afectivas y los rechazos que puedan existir dentro de un grupo. Básicamente, el *test* sociométrico consta de tres preguntas clave: 1) a quién se elige en situaciones de trabajo y estudio; 2) a quién se elige en situacio-

nes de diversión y, 3) a quién se rechaza. Existe la posibilidad de mencionar más de un nombre, de modo que luego se disponga de información sobre personas elegidas en diferente orden de preferencia y sobre personas que no aparecen elegidas por nadie (aunque no estén rechazadas) en ningún lugar de preferencia y que resultarían objeto de atención por parte del educador. Igualmente, puede interrogarse acerca del porqué de las elecciones o rechazos puestos de manifiesto.

Como es evidente, con la primera pregunta se detectan las preferencias intelectuales, la segunda las preferencias afectivas y con la tercera la posible existencia de algún miembro rechazado por el grupo.

Una vez que el grupo ha respondido el *test*, en una aplicación colectiva y por escrito, se numeran los *tests* contestados, de manera que no aparezcan los nombres de los interesados en las representaciones posteriores y se garantice la confidencialidad de las respuestas. La aplicación del *test* a alumnos menores de ocho años se suele realizar de forma oral, con el propio profesor registrando las respuestas.

Diario del alumno

El diario de los alumnos puede ser un buen instrumento para conocer, desde su perspectiva, lo que ocurre en el aula, su propia autoevaluación, para implicar a los alumnos en la mejora de su aprendizaje y del proceso de enseñanza, así como para ayudar a identificar problemas, etcétera. Al tiempo, es un medio de aprendizaje para el alumno: incrementa su capacidad de escritura, la habilidad para expresar sus propios sentimientos, etcétera. Cada alumno anota algunos comentarios sobre la clase: ambiente de clase, relación con los compañeros, grado de satisfacción, actividades que más le han gustado, sus actitudes ante algún problema social o moral abordado, etcétera.

Para no transgredir el carácter íntimo que pudiera adoptar (con fines autoevaluativos o reflexivos del alumno), si el diario se emplea por el profesor como medio complementario de evaluación, debe referirse a las vivencias y preocupaciones relativas exclusivamente a su trabajo en el centro escolar. En último caso, este asunto depende del talante mismo del profesor, de la percepción del alumno, y del propio sentido que tenga la evaluación.

30 de marzo

“Hoy estoy preocupada por haber reñido con mi hermano, y por el castigo que nos ha puesto mi padre. Por eso he estado distraída en la lectura y en los ejercicios de comunicación que se han hecho en clase. En el recreo, además, no he tenido ganas de juntarme con las amigas.

Lo que menos he entendido del inglés en el ejercicio de la traducción de hoy ha sido... Debo preguntar mañana a la profesora como se conjuga...”
(Isabel; 11 años).

Figura 5. Ejemplo de parte del diario de una alumna

En algunos casos, el diario del alumno se emplea como un cuaderno de trabajo, en donde se va recopilando el conjunto de actividades, trabajos, síntesis, ejercicios o tareas que a lo largo del curso se van realizando. En estos casos se convierte en uno de los instrumentos básicos en la metodología didáctica de la asignatura. Pero no es este el tipo que nos interesa en nuestro ámbito.

Por tratarse de un documento que no se pretende enseñar a nadie, el diario tiene la ventaja de la veracidad de los datos contenidos en él; por el contrario, hay que hacer notar que esos datos pueden ser absolutamente subjetivos y de eso debe ser consciente el evaluador/profesor. Resulta interesante porque la información de cada día puede servir, a posteriori, de contraste con la recogida a través de otros instrumentos más formalizados y con la colaboración de varios evaluadores. Con el paso del tiempo, nuestra memoria selectiva hace que desechemos mucha información. Esa información sólo es recuperable si la hemos plasmado, día a día, en nuestro diario personal con fines profesionales. Aunque

las anotaciones del diario tengan un carácter estrictamente personal, se puede constatar cómo muchas de ellas coinciden con múltiples situaciones profesionales.

En otros casos, para salvar este componente íntimo se puede adoptar la forma de diálogos diarios escritos, como un momento en que todos los días (al comienzo de la jornada o al final de ella o de un trabajo) el tutor dialoga con los alumnos sobre las tareas, actividades, sentimientos y percepciones, y estos expresan su opinión sobre las decisiones del profesor y sobre sus propias preferencias. Este tipo de diario proporciona al alumno la oportunidad de expresar lo que siente y evaluar el trabajo del aula, y crea una relación directa entre profesor y alumnado; al profesor le ayuda para ver el grado de desarrollo de cada alumno, para planificar de modo más ajustado la enseñanza, investigar su práctica, etcétera. Como procedimiento, cada día los alumnos deben escribir al menos cuatro o cinco líneas sobre el trabajo escolar, sus intereses personales, etcétera.

Se puede pensar que el diario es un medio costoso temporalmente, pero en la práctica no lo es si los alumnos lo escriben en un formato sencillo, dedicando, por ejemplo, al final de la sesión para iniciarlo; luego lo acabarán en otro momento; el profesor, por su parte, puede cada día revisar al azar un determinado número de diarios. De este modo, en poco tiempo se puede ir teniendo una visión de lo que piensan los alumnos.

Grabación

Esta herramienta es útil cuando el evaluador afronta las dificultades que plantean la observación rigurosa y el registro de la información en casos específicos, como pueden ser los relativos a recogida de datos en situaciones de comunicación (en el aula –trabajos con contenidos de esta temática, coloquios– o en la entrevista, por ejemplo), de manifestación de determinadas actitudes, de lengua-

je no verbal, etcétera. La grabación en audio, en video o, incluso, en fotografía de las actuaciones concretas, resulta de gran utilidad y de enorme valor para contar con datos fidedignos que, después, se trasladen a los registros escritos elaborados para tal efecto.

Las situaciones descritas generalmente se caracterizan por hechos que transcurren con gran rapidez, difíciles –cuando no imposibles– de reproducir con precisión, con una gran influencia de los gestos o actitudes para su interpretación objetiva. Estas situaciones suelen ocurrir en escenarios que propician la pérdida de datos o su reflejo posterior de forma poco exacta, con una fuerte carga de subjetividad.

La grabación, en estos casos, permite la reproducción permanente de las situaciones referidas, con lo cual se puede escuchar atentamente cuantas veces sea necesario, ver la actuación de una persona en un grupo o del conjunto del grupo, localizar la posición grupal de cada sujeto, etcétera. Facilita, por tanto, la observación serena y el contraste de los datos recolectados.

En cuanto a la fotografía, es un dispositivo que resulta útil para dejar constancia de múltiples elementos educativos, que pueden tener incidencia o poner de manifiesto lo que está ocurriendo durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo de este modo, a mejorar los mismos y a interpretar los resultados. Por ejemplo, la fotografía sirve para captar con exactitud: organización del mobiliario y material dentro del aula, ubicación espacial de los alumnos, organización de los equipos de trabajo y situación de cada sujeto dentro de ellos, grupo de alumnos que se forman espontáneamente en el patio de recreo, en los pasillos o en el comedor, expresión de los profesores y alumnos durante alguna explicación, nivel de integración de cada alumno en función de las posturas físicas que adopta, etcétera.

Todos los datos recolectados por cualquiera de estos medios sirven como un buen pretexto para potenciar el diálogo entre evaluadores y evaluados, para el contraste de opiniones sobre hechos puestos de manifiesto en las interacciones cotidianas.

Inconvenientes de la grabación

- Hay que contar con la aprobación por parte de todas las personas implicadas en la grabación y su conocimiento de la finalidad de la grabación, de lo contrario presentaría graves problemas éticos.
- Aunque la grabación parece garantizar la objetividad por el reflejo fiel de los hechos, hay que considerar que quien encuadra la cámara y determina el objetivo a grabar selecciona ciertos eventos y deja fuera otros, con lo que se puede ocultar aspectos importantes de la actuación del grupo y, por lo tanto, estar ofreciendo datos parciales.
- Algunas personas pueden inhibirse al saber que se está grabando una determinada actividad.

Las rúbricas

Las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los alumnos que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la retroalimentación.

Las rúbricas se usan típicamente, por tanto, cuando se necesita emitir un juicio sobre la calidad de un trabajo y pueden emplearse para evaluar un amplio rango de asignaturas y actividades. Se pueden usar para evaluar ensayos o trabajos individuales de los alumnos, pero también para evaluar actividades grupales breves, proyectos amplios realizados en equipo o presentaciones orales colectivas. Y son igualmente apropiadas para las áreas técnicas, científicas o las ciencias sociales y humanidades. Cuándo y dónde usar una rúbrica no depende ni del área ni del tipo de asignatura, sino más bien del objetivo de la evaluación y de la tarea de aprendizaje propuesta.

Convencionalmente se distinguen dos tipos básicos de rúbricas, que varían en razón de su estructura o concepción formal: *analíticas* y *holísticas*. Desde un punto de vista temático ambas pueden ser, a su vez, genéricas (referidas por ejemplo a competencias transversales como la expresión oral o escrita) o específicas de un dominio, disciplina o tarea.

Tipos de rúbricas

Rúbricas analíticas

En este tipo de rúbricas cada criterio o dimensión relevante en relación con el producto evaluado se considera separadamente y se enjuicia sobre la base de una escala descriptiva propia. En consecuencia, para un producto dado se obtienen varias puntuaciones parciales que habitualmente al final se agregan a una puntuación total. Las rúbricas analíticas tienen los siguientes elementos básicos:

- a) *Dimensiones*. Son componentes que constituyen, por agregación, el marco de la evaluación del producto/desempeño del alumno. Pueden representar subcomponentes de la tarea, aspectos particulares de la misma, atributos genéricos, etcétera. Formalmente suelen disponerse en la primera columna.
- b) *Niveles de desempeño*. Son categorías dispuestas como un gradiente. Definen la calidad del trabajo del alumno. Pueden ser expresados tanto con etiquetas cualitativas (excelente, bueno, satisfactorio, etcétera) como con un sistema numérico, o con ambos elementos. Habitualmente representan el encabezado de la tabla, al ubicarse en la primera fila.
- c) *Descriptor*. Es una breve explicación de la evidencia que permite juzgar el trabajo particular de un alumno a lo largo de las distintas dimensiones o criterios y asignarlo a un nivel de desempeño concreto. Se disponen en las celdas que definen la intersección de cada criterio con cada nivel de desempeño.

Por otra parte, se sugiere que, convencionalmente, toda rúbrica esté identificada con un título, incluya un objetivo establecido explícitamente y vaya acompañada de unas breves instrucciones para su uso.

Rúbricas holísticas

A diferencia de las rúbricas analíticas, en las holísticas los distintos criterios o dimensiones de la tarea son considerados en combinación sobre una escala descriptiva única. De este modo proporcionan un juicio más global sobre la calidad de los procesos y productos evaluados, puesto que el foco de la puntuación derivada de estas rúbricas se pone en el valor general del trabajo evaluado sobre una escala unidimensional.

La selección de un tipo u otro de rúbrica depende fundamentalmente del uso que se quiera dar a los resultados concretos de la evaluación, es decir, si el énfasis se pone más en la dimensión formativa o sumativa. Otros factores a considerar son: el tiempo requerido, la naturaleza de la tarea en sí misma o los criterios especificados de desempeño que están siendo observados.

En general, podemos decir que cuando no es posible separar una evaluación en factores independientes, y cuando hay superposición o solapamiento entre los criterios fijados para la evaluación de los diferentes factores, puede ser preferible una rúbrica de puntuación holística. Por otra parte, seleccionar una rúbrica analítica no impide incorporar un factor general/holístico como un criterio más, aunque en este caso se deba ser cuidadoso en los procesos de valoración para no otorgar importancia o énfasis no previstos a criterios determinados.

Por qué y para qué usar rúbricas

Las rúbricas son una de las muchas alternativas disponibles para evaluar el trabajo del alumno, por lo que su amplio uso y popularidad en el ámbito anglosajón se puede explicar por el hecho de responder eficazmente a dos de los retos básicos que plantea la *evaluación auténtica y alternativa*: a) evaluar los productos o desempeños del alumno con objetividad y consistencia, y b) proporcionar *feedback* significativo a los alumnos y emitir calificaciones sin invertir grandes cantidades de tiempo.

Además, buena parte de la literatura pedagógica considera que las rúbricas son una herramienta de gran potencialidad didáctica, capaz de contribuir significativamente a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, más allá de la estricta parcela de la evaluación entendida en términos tradicionales.

De las rúbricas se destaca su utilidad para clarificar los objetivos de aprendizaje y para diseñar la instrucción, de modo que se oriente efectivamente hacia ellos, para comunicar a los alumnos los resultados de aprendizaje esperados, proporcionarles información sobre su progreso y juzgar el producto final en términos del grado en el que se cubrieron los objetivos. En definitiva, las rúbricas pueden ser un instrumento útil antes, durante y al término de una unidad didáctica o proceso determinado de enseñanza-aprendizaje en varios sentidos:

- Ayudan al docente a clarificar y refinar los objetivos del aprendizaje y de la evaluación y a mantenerlos vinculados con los contenidos y las actividades del curso.
- Facilitan la comunicación a los alumnos de los resultados de aprendizaje esperados.
- Permiten proporcionar a los alumnos *feedback* descriptivo y a tiempo, tanto en contextos formativos como sumativos.

- Disponen un escenario positivo para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los alumnos.

En esta sección hemos descrito algunos de los métodos, técnicas e instrumentos más frecuentemente empleados para valorar el aprendizaje del alumnado desde un paradigma de evaluación cualitativa. Como ya se ha afirmado, algunos de estos procedimientos son de vieja data en las aulas de clase. En el penúltimo capítulo se ofrecen algunas orientaciones metodológicas para la evaluación de las competencias en educación, toda vez que la educación por competencias es un tema de enorme relevancia y actualidad no sólo en el sistema educativo mexicano, sino en distintos sistemas educativos de Latinoamérica y el resto del mundo.

CAPÍTULO 6. DE LA EVALUACIÓN CONVENCIONAL A LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

En este capítulo se desarrolla un tema de actualidad en el contexto internacional: la formación de competencias en educación y su evaluación. En un primer momento se abordan algunas consideraciones teóricas respecto a la educación por competencias en el ámbito de la escuela, para después ofrecer algunas orientaciones respecto a las condiciones que deben considerarse cuando se pretende implementar una propuesta de evaluación de las competencias.

LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

La sociedad de la información y del conocimiento plantea a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a lo largo de la vida. Dicho de otro modo, el problema no es ya la cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla

en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales.

Los sistemas educativos afrontan, en las democracias actuales, dos grandes retos que están íntimamente relacionados: por un lado, consolidar una escuela comprensiva que permita el máximo desarrollo de las capacidades de cada persona, respetando la diversidad, asegurando la equidad de acceso a la educación y compensando las desigualdades; por otro, favorecer la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y de participar de manera relativamente autónoma en la vida profesional y social (Pérez Gómez 2007).

Como consecuencia de tales retos, a lo largo de las dos últimas décadas se intensifica la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículum, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en definitiva, nuevos modelos de escolarización, como puede comprobarse en los múltiples documentos elaborados por la UNESCO y la OCDE. Uno de estos documentos germinales es el denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias); a partir de este proyecto, la mayoría de los países de la OCDE, además de la Unión Europea, han comenzado a reformular el currículum escolar en torno al controvertido, complejo y poderoso concepto de competencias.

Convertir el desarrollo de competencias personales en el eje vertebrador del currículum escolar implica modificaciones sustantivas en todos los componentes de la escuela actual e incluso en la misma concepción del escenario escolar: obviamente, cambios en el diseño y desarrollo del currículum de todas las etapas, y en consecuencia, en la organización del espacio y del tiempo, las relaciones sociales, y la función y actividad de todos los agentes implicados.

Para hacer operativo este cambio tan sustantivo parece imprescindible entender la complejidad del concepto de competencias en torno al cual gira la transformación del currículum y de la escuela (Gimeno 2008; Díaz Barriga 2006).

Algunos autores coinciden en señalar que la formación por competencias primero surgió en el ámbito del trabajo y después pasó al campo de la educación. Este origen del sector laboral le ha valido al enfoque de competencias múltiples críticas y cuestionamientos, cuando no un abierto rechazo por parte de ciertos círculos de académicos e intelectuales que miran con sospecha y recelo su avasalladora incursión en educación.

Aunque estos argumentos son válidos, esta postura revela un desconocimiento –al menos en parte– del tema de competencias en educación, porque si bien la promoción de las competencias laborales es un invento de viejo cuño en el sector empresarial e industrial, cuando se habla de competencias en educación el discurso no se refiere a lo mismo.

En el primer caso, se trata de un enfoque de las competencias desde una perspectiva conductista y reduccionista, que consiste en lograr que el trabajador sea competente para obtener el máximo rendimiento en su desempeño con la menor inversión posible. Se concibe a la formación como sinónimo de entrenamiento o capacitación técnica para el trabajo, por ello el énfasis se pone en la adquisición de habilidades y destrezas relacionadas con el aprender a hacer, antes que con el aprender a saber o conocer. Lo que importa es que el individuo sepa seguir las instrucciones dadas *a pie juntillas*, es decir, que sea capaz de implementar un diseño o esquema previamente concebido por otros fuera del contexto de su aplicación.

En esta lógica no se pretende que el individuo aprenda a pensar por sí mismo, ni que tome decisiones o muestre autonomía y espíritu crítico ante las tareas que debe realizar. Aunque hay que admitir que esta imagen ha empezado a cambiar y cada vez más las organizaciones requieren de individuos capaces de tomar decisiones, que sean propositivos y que sepan trabajar individualmente y con otros de forma creativa.

En el segundo caso, en relación con las competencias en educación, al menos desde la perspectiva teórica que sostenemos en esta obra, se alude a un enfoque socioconstructivista del apren-

dizaje, lo que significa que las competencias son dinámicas y siempre se pueden perfeccionar en un *continuum* progresivo; no son algo estático que se adquiere de una vez y para siempre. Esto quiere decir que alguien siempre puede llegar a ser más competente de lo que es en un momento determinado y también que se puede perder competencia con el transcurso del tiempo. Además, del conjunto de competencias que potencialmente alguien puede llegar a dominar, no todas se desarrollan al mismo grado; algunas se fortalecen más que otras, según las oportunidades y experiencias que el contexto ofrezca al individuo.

Un componente esencial de las competencias es el *contexto*. Las competencias siempre suceden en contexto: alguien competente sabe leer el contexto y a partir de esa lectura elige, entre los distintos esquemas disponibles, cuál es el más adecuado para dar una respuesta a un problema o caso que se presente, y que demandaba una solución efectiva y oportuna.

El punto de partida de la formación por competencias siempre será una *situación-problema*. Pero, ¿qué características debe tener la situación-problema? Al respecto, Denyer *et al.* (2007) mencionan que debe contener los siguientes elementos:

- a) Es *compleja*. No se trata de una simple yuxtaposición ni aun de la suma de recursos, sino de una organización dinámica, de una orquestación. Es lo que algunos autores denominan *integración*. Esos recursos pueden ser: i) de *naturaleza* diferente: del orden del conocimiento, del saber-hacer, del saber-ser, etcétera, y ii) de *origen* diferente: recursos internos (los conocimientos y saber-hacer adquiridos), recursos externos (la consulta de un experto, de un libro, de internet, etcétera).
- b) Es *finalizada*. Está orientada hacia la acción, pues se persigue un objetivo concreto (aunque eventualmente ficticio).
- c) Es *interactiva*. El contexto de la tarea-problema y su objetivo son los que orientan la selección de los recursos y su organización. Semejante tarea obliga al aprendiz a: i) leer la situa-

ción y notar las características pertinentes, ii) elegir entre un conjunto de recursos disponibles los que sean útiles para su solución y, llegado el caso, apropiarse de los que aún falten, y iii) indicar el proceso que debe ponerse en acción para organizar los recursos que se explotarán.

El objetivo y el contexto no están allí tan sólo para justificar la necesidad del aprendizaje a la vista del educando y, por tanto, motivarlo a aprender. La contextualización y la finalidad, características de las tareas, son mucho menos anodinas de lo que parecen: descansan sobre el postulado constructivista según el cual *aprender es interactuar con el medio*.

- d) Es *abierta*. Ni el proceso ni el producto esperado están completamente definidos. En efecto, generalmente el proceso no está fijado de manera definitiva y unívoca. A menudo hay que elegir uno, adaptarlo al problema planteado o, aún más a menudo, hay que inventarlo.
- e) Es *inédita*. Incluso en tareas pertenecientes a una misma familia, el contexto cambia cada vez. Si no cambiara, el alumno se vería conducido a *rededir* (lógica de restitución) o a *rehacer* (lógica de ejecución o de aplicación) y la actividad no constituiría ya la manifestación de una competencia.

El profesor coloca al alumno, pues, ante un problema inédito cuando evita dos escollos: 1, *La restitución pura*: para resolver un mismo problema, describir el mismo mapa o analizar el mismo cuadro de datos, enunciar una argumentación sobre el mismo tema a partir de los mismos recursos. 2, *La aplicación mecánica de un procedimiento*: aplicar una misma ley física utilizando valores numéricos diferentes, resolver ecuaciones de primer grado que sólo se diferencian por el valor numérico de los términos.

En esas dos situaciones, el alumno no debe crear nada, pues el proceso sigue siendo idéntico.

- f) Es *construida*, está orientada hacia los objetivos de aprendizaje buscados y no refleja toda la complejidad de la realidad.

La tarea-problema puede coincidir con la problemática de donde ha surgido el conocimiento; permite estimular la curiosidad del alumno, así como la problemática ha generado el interés del sabio. No es un simple problema que supone la puesta en marcha de una técnica, sino una sagaz mezcla de preguntas y de hipótesis que estimulan la imaginación, las propuestas de solución y la controversia.

Por otro lado, las competencias no se pueden concebir sin conocimiento, pero tampoco se limitan a poseerlo, van más allá de éste. Se trata de saber movilizar los saberes adquiridos en la escuela para afrontar situaciones y resolver problemas complejos de la vida real. Desde este enfoque, se concibe a las competencias de forma holística e integral, por ende, incluyen conocimientos, habilidades, destrezas, disposiciones, actitudes y valores; así como la capacidad para efectuar el *transfer*.

Evocamos continuamente la *transferencia de conocimientos*, para señalar que no se funciona muy bien: tal estudiante, que domina una teoría en el examen, se revela incapaz de utilizarla en la práctica, porque jamás ha sido conducido a hacerlo. Sabemos hoy día: el “transfer” de conocimientos no es automático, se adquiere por el ejercicio y una práctica reflexiva, en situaciones que propician la ocasión de movilizar los saberes, de extrapolarlos, de cruzarlos, de combinarlos, de construir una estrategia original a partir de recursos que no la contienen y que no la dictan (Perrenoud 2008b, 4)

La competencia se manifiesta en la acción y no puede ser improvisada sobre la marcha. Si los recursos a movilizar son insuficientes, no hay competencia; si los recursos están presentes, pero no son movilizados en un tiempo útil y en el momento oportuno, todo ocurriría como si ellos no existiesen.

A los que pretenden que la escuela deba desarrollar competencias, los escépticos oponen una objeción clásica: ¿no va esta tarea en detrimento de los *saberes*? ¿No se arriesgan a reducirlos a regímenes racionales de congruencia, mientras que la misión

de la escuela y la educación es ante todo la de instruir, transmitir conocimientos? Según Perrenoud (2008b), esta oposición entre saberes y competencias es, a la vez, fundada e injustificada:

- Es *injustificada*, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes; desarrollar las competencias no significa dar la espalda a los saberes, al contrario;
- Está *fundamentada*, porque no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas separadas.

Para el citado autor, el verdadero debate debería llevarnos a detenernos sobre las finalidades principales de la escuela y la educación y sobre los equilibrios a respetar en la redacción y la puesta en marcha de los programas educativos.

Por supuesto que el tema de competencias en educación no es del todo novedoso, porque la preocupación de toda buena pedagogía desde siempre ha sido la formación de individuos capaces de resolver con éxito los problemas personales y sociales que necesariamente tienen que encarar a lo largo de su vida. Desde que existe, la escuela busca su camino entre dos visiones del currículum: a) una de ellas consiste en cubrir el campo de conocimiento más vasto posible, sin preocuparse de su movilización en situación, lo que equivale, más o menos abiertamente, a confiar en la formación profesional o en la vida para asegurar la formación de competencias; b) la segunda acepta limitar drásticamente la cantidad de conocimientos enseñados y exigidos, para ejercer de manera intensiva, en el marco escolar, su movilización en situación compleja (Perrenoud 2010a, 12).

La escolarización funciona sobre la base de una especie de “división de trabajo”: de la escuela como proveedora de recursos (saberes y saberes-hacer básicos), a la vía o a las redes de formación profesional para el desarrollo de competencias. Esta división del trabajo reposa sobre una ficción. La mayoría de los conocimien-

tos acumulados en la escuela son inútiles en la vida cotidiana, no porque carezcan de importancia, o no sean pertinentes, sino porque los alumnos no los han ejercitado en situaciones concretas (Perrenoud 2008b).

Habría que ser cautos con las declaraciones que señalan que la formación de las competencias no es algo nuevo, porque fácilmente pueden conducir a pensar que entonces no hay necesidad de cambiar el estado actual de la escuela, de modo que podemos seguir reproduciendo los viejos esquemas, haciendo las mismas cosas de siempre. Es obvio que el enfoque de competencias en educación sí aporta elementos novedosos:

Desde el punto de vista teórico, el enfoque por competencias se presenta como potente al complementar una pedagogía que, tradicionalmente, se ha centrado en las disciplinas y en los saberes. Pero también este enfoque aparece fuerte en el campo de la formación en la medida en que viene vinculado a las prácticas sociales y educativas, al trabajo pedagógico de los problemas educativos en las diferentes situaciones, a los proyectos que los educadores desean materializar en sus lugares de trabajo (Perrenoud 2009, 45).

Idealmente, el enfoque por competencias ofrece mayores oportunidades de crear situaciones portadoras de sentido, por el simple hecho de que relaciona los saberes con las prácticas sociales, desde las más filosóficas a las más realistas.

La escuela ha deseado siempre que los aprendizajes que proporciona sean útiles, pero continuamente pierde de vista esta ambición global, se abandona a una lógica de acumulación de saberes, manteniendo la hipótesis optimista de que tales saberes serán útiles para alguna cosa. Desarrollar las competencias desde la escuela no es una nueva moda, sino un retorno a las fuentes, a las razones de ser de la institución escolar.

Lo que aún falta por demostrar es si un enfoque por competencias dará más sentido al oficio de alumno y hará que quienes han

vivido experiencias de fracaso escolar consigan cambiar su percepción y logren reconciliarse con la escuela. Aunque se suele contraponer al enfoque de competencias con una pedagogía centrada en los saberes, es preciso advertir que “lejos de dar la espalda a los saberes, el enfoque por competencias les da una fuerza nueva, vinculándolos a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, a los problemas, a los proyectos” (Perrenoud 2009, 46).

Contextualizando

La educación por competencias es un tema que ha resurgido en todo el mundo con un brío inusitado en lo que va del presente siglo. Actualmente es común encontrar constantes y diversas referencias a conceptos como formación por competencias, aprendizaje por competencias, currículum basado en competencias, evaluación de competencias... Se habla de competencias básicas o clave (*key competencies*) para la educación obligatoria y de competencias profesionales para la educación postobligatoria (media superior y superior). Existen distintos enfoques y clasificaciones de las competencias, según el marco teórico y cultural que se adopte.

La reforma curricular del sistema educativo mexicano, puesta en marcha en las últimas dos décadas, abarca todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la universidad; dicha reforma tiene un elemento común que comparten todos los tramos de enseñanza del sistema: un currículum con un enfoque basado en competencias. Este proceso de reforma se ha emprendido sin encontrar serios obstáculos (verbigracia, la Reforma Integral del Bachillerato en 2008) y otras veces causando ámpulas en ciertos sectores del ámbito educativo (por ejemplo, la Reforma Integral de la Educación Básica-Primaria en 2008).

Sin embargo, un elemento central del currículum que no ha merecido la debida atención por parte de los diseñadores e impulsores de la reforma ha sido la evaluación del aprendizaje, a

juzgar por la poca claridad que existe respecto a cómo evaluar las distintas competencias que se pretende que los alumnos adquieran y que se establecen en el perfil de egreso. Confusión que está dada, en buena medida, por la complejidad y falta de consenso del propio concepto de competencia y los componentes que la integran (Boon y Van der Klink 2002; Westera 2001).

La evaluación es uno de los elementos clave del proceso formativo por las consecuencias e implicaciones que tiene para el docente, el alumno, el sistema educativo y la sociedad. Precisamente en este apartado vamos a abordar el tema de la evaluación del aprendizaje en un currículum basado en competencias, con la finalidad de poder ofrecer algunos principios orientadores que permitan al profesorado mejorar sus concepciones y prácticas de evaluación. Pero antes de adentrarnos en el tema, continuaremos aportando algunas otras referencias teóricas del enfoque de competencias en educación.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Existe una serie de principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en competencias, que han sido identificados por Pérez Gómez (2007):

- La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias.
- El objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que los alumnos aprendan las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus esquemas de pensamiento.
- Generar aprendizaje relevante de las competencias requiere implicar activamente al alumno en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.

- El desarrollo de las competencias requiere enfocarse en situaciones reales y proponer actividades auténticas. Vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.
- La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.
- Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de competencias básicas y para aprender a aprender.
- La estrategia didáctica más relevante consiste en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada.
- El aprendizaje relevante demanda estimular la metacognición de cada alumno, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.
- La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica fundamental. La cooperación requiere el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo.
- El desarrollo de las competencias exige proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar.
- La evaluación educativa del rendimiento de los alumnos ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación.
- La función del docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los alumnos, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

Atendiendo estos principios pedagógicos el modelo de evaluación propuesto para valorar el dominio de las competencias no puede ser el esquema tradicional que se basa en pruebas de papel y lápiz; se tiene que pensar en un proyecto distinto que sea mucho más abierto, flexible, comprensivo e integral. Conduce a pensar en un paradigma de evaluación cualitativo antes que cuantitativo, lo cual no significa que no se pueda recurrir a técnicas e instrumentos que aporten datos cuantitativos para la integración de los datos.

Una enseñanza que se sustenta en el enfoque de competencias necesariamente será una *enseñanza para la comprensión*, y por ende, requiere una propuesta de evaluación congruente con los principios pedagógicos antes mencionados. Tal propuesta evaluadora debe superar la visión estrecha que hasta ahora ha dominado el ámbito de la evaluación del aprendizaje, caracterizada por estar centrada en productos, incluir sólo –o predominantemente– contenidos de corte cognoscitivo, concebir al profesor como figura central del proceso, quién por lo común emplea escasos instrumentos (pruebas escritas), y cuya finalidad principal ha sido la clasificación de los alumnos.

Los planteamientos teóricos recientes en el campo de la evaluación aluden a la necesidad de transitar de una evaluación *del* aprendizaje hacia una evaluación *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje. Se trataría de una evaluación cualitativa, centrada en procesos y no sólo en productos; que considere la complejidad del aprendizaje, por tanto contemple distintos contenidos y los valore empleando diversas técnicas e instrumentos: exámenes, trabajos escritos (ensayos, reportes de investigación, proyectos), resolución de problemas, estudio de casos, presentaciones orales, portafolio de evidencias, etcétera; y que aplique distintas modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En definitiva, se trata de generar una evaluación continua, formativa, integral y humana, que valora y confía en la capacidad del alumno para aprender, y además, le comunica esta confianza en la interacción cotidiana.

Por otro lado, todo modelo de evaluación contiene, al menos, los siguientes elementos: qué, cómo, cuándo, quién, para qué, por qué y qué hacer con los resultados. El qué, cómo y cuándo de la evaluación suelen estar especificados o establecidos de antemano en el currículum formal; no ocurre lo mismo con los otros elementos del modelo, sobre todo se suele soslayar el *porqué evaluar* y *qué hacer con los resultados*.

Estos dos componentes son medulares porque demandan del docente como evaluador una postura crítica y reflexiva respecto a la tarea de evaluar. Ante la pregunta ¿Por qué evaluar?, una respuesta quizá fácil por parte del docente sería: porque es una exigencia institucional, dado que el sistema requiere evidencias del rendimiento académico del alumno. Pero ésta no es la contestación que se esperaría de un profesor que asume su papel como profesional reflexivo y comprometido con el aprendizaje de sus alumnos; parecería más bien la respuesta de alguien que escamotea el asunto central y se muestra más preocupado por satisfacer las exigencias de rendición de cuentas del aparato administrativo. Otra cuestión central que se podría formular el docente sería ¿Al servicio de quién está la evaluación que practico?

Qué hacer con los resultados de la evaluación es otro punto nodal. Generalmente los datos se usan para informar y servir a intereses que están fuera de la escuela, con lo que se pierde la oportunidad de hacer de la evaluación un medio que contribuya a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Otra cuestión que el profesorado debería formularse es: ¿quién se beneficia de los resultados de la evaluación que practico?

Hemos mencionado antes que la noción de competencias conlleva saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción; esto, sin duda, significa un cambio en el enfoque del conocimiento, que consiste en pasar del *saber qué* al *saber cómo*. En la práctica esto se traduce en un desplazamiento del énfasis del currículum en los principios y en el marco conceptual, hacia los métodos. Por supuesto que el método es importante, pero no deja de ser una mera cuestión técnica, que siempre

dependerá de los principios y del marco conceptual, que le dan sentido y significado dentro de la estructura que representa el currículum como un todo.

Resulta difícil comprender que el alumno debe ser el responsable de su aprendizaje o que debe participar en su evaluación y que aprenda no sólo contenidos (aprender qué) sino que aprenda además a hacer algo con ellos (aprender *cómo hacer con ellos, aprender* a utilizarlos). La comprensión dependerá de conocer previamente aquel marco en el que la propuesta se hace comprensible y en el que adquiere sentido (Álvarez Méndez 2008, 208).

Métodos e instrumentos

Ahora pasemos al terreno de los métodos y los instrumentos específicos de evaluación. ¿Cuáles son los más adecuados por resultar *más coherentes con los principios pedagógicos comentados? ¿Cómo tomar decisiones en contextos específicos acerca de qué actividades desarrollar?* Y, sobre todo, ¿por qué primar unas formas de evaluación por encima de otras? Las respuestas a estas cuestiones no pueden ser generales si nos atenemos a la necesidad de que la enseñanza, y la evaluación de competencias, se ajusten a las exigencias de los contextos en los que estas competencias serán requeridas.

Dossier de notas y apuntes

La toma de notas o apuntes es una práctica habitual en la escuela, de suerte que esas notas o apuntes tomados por los alumnos durante las clases se puedan emplear como herramientas de evaluación. Para la mayoría de los alumnos la toma de apuntes es una práctica rutinaria y reproductiva que consiste en repetir fielmente la información dada por el profesor o el material de

estudio. El empleo de las notas y apuntes con fines de evaluación requiere de cambios esenciales de esta actividad, en principio hay que establecer y compartir con los alumnos los criterios de evaluación de los apuntes. En la *figura 6* se presenta un ejemplo sencillo de este tipo de pautas en el que se contemplan tres criterios de evaluación: la organización de la información, su posible ampliación y la reflexión sobre esa misma información (Castelló, Monereo y Gómez 2009, 40-41). A continuación se detalla cada uno de estos criterios:

Organización de la información: se pretende que los alumnos (en equipo o individualmente) elaboren sus apuntes con una estructura diferente a la propuesta por el profesor o el libro de texto. Para lograr este propósito, se les explica que pueden partir de un ejemplo que les permita reorganizar toda la información, o anotar aquello que les quedó más claro o les parece más cercano a su experiencia, etcétera. Con este ejercicio se espera que los alumnos reflexionen acerca de cómo pueden contar y demostrar lo que aprendieron y por qué una determinada estructura les parece más adecuada que otra. Los alumnos tienen que justificar porque eligieron una determinada estructura; este aspecto es considerado uno de los componentes centrales en la evaluación.

Ampliación: se trata de que los alumnos, a partir de sus objetivos o de acuerdo con las orientaciones de su profesor, amplíen la información mediante lecturas, consulta de materiales digitales o de otro tipo de documentos. En este caso, según las condiciones y posibilidades de los alumnos, estas lecturas pueden surgir de las expectativas de los alumnos o ser parte de los materiales complementarios propuestos por el profesor. Igualmente, lo que importa no es sólo el acceso a esta información complementaria, sino la justificación de su interés por parte del alumno.

Reflexión sobre la información: se valora la reflexión que los alumnos hacen de la información contenida en su *dossier*. La reflexión se expresa mediante la presencia de preguntas, el planteamiento de dudas o la existencia de argumentos que pongan en evidencia la postura de los alumnos ante la información analizada.

	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BUENA	EXCELENTE
Organización	Idéntica a la del profesor	Parecida a la del profesor, aunque con algunos aspectos personales no justificados	Diferente a la del profesor, aunque no quedan claros los motivos de su elección	Personal y debidamente justificada.
Ampliación	No se amplía la información.	Se amplía sólo con algunas lecturas	Ampliación adecuada, aunque no se explica la relación con la información disponible ni los motivos de la búsqueda	Ampliación adecuada, pertinente y convenientemente justificada.
Reflexión	No se aportan reflexiones personales	Se plantean algunas dudas	Se plantean dudas y/o se conecta con conocimientos previos	Se plantean dudas y/o se conecta con conocimientos previos y experiencias personales de forma reflexiva.

Figura 6. Criterios para la evaluación de las notas y apuntes (Tomado de Castelló, Monereo y Gómez 2009, 41)

Formulación de cuestiones por parte de los alumnos

En esta obra hemos insistido en la importancia de que los alumnos participen activamente en su proceso de evaluación. Interesa que sean los propios educandos quienes planteen cuestiones de evaluación tanto para sí mismos como para sus compañeros. Evidentemente se les enseña a formular estas cuestiones acorde a los objetivos establecidos y a diferentes niveles de complejidad, con lo que no sólo se logra que reflexionen de forma adecuada sobre el contenido, sino también sobre aquellas circunstancias en las que resulta apropiado usar dicho contenido. Según Castelló, Monereo y Gómez (2009) es habitual que en estas situaciones se enseñe a los alumnos a considerar al menos tres niveles de complejidad creciente en los que situar sus cuestiones:

- *Cuestiones que apelan a la literalidad de lo aprendido.* En este caso, las cuestiones suelen reducirse a preguntas cuyas respuestas sólo requieren tener acceso a la información. En muchas ocasiones, los alumnos son capaces de responder correctamente aún sin haber comprendido la información, toda vez que la respuesta se haya directamente en el texto o en el discurso del profesor.
- *Cuestiones que requieren el uso de inferencias para ser resueltas.* En este caso, las cuestiones que los alumnos aprenden a formular se plantean de tal modo que se requiere haber comprendido la información y ser capaz de hacer alguna inferencia con base en esta comprensión.
- *Cuestiones que implican un conocimiento profundo.* Se requiere conocer bien la información tanto para formular como para responder cuestiones de comprensión profunda. Se trata de cuestiones que no sólo demandan una comprensión de la información y la capacidad de hacer inferencias correctas basándose en esta comprensión, sino también de entender su sentido, el mensaje que transmite, de conectarla con otras

situaciones, conocimientos o experiencias vividas y el establecimiento de relaciones personales que permitan construir interpretaciones plausibles y originales. No existen respuestas buenas ni malas, sino distintos niveles de aproximación a unos criterios de evaluación que definen lo que implica haber logrado una comprensión a fondo de la información.

Resolución de problemas

El desarrollo de la enseñanza y de la evaluación basada en la resolución de problemas tiene una larga tradición en algunos contextos. Para que realmente sean consideradas como actividades de evaluación auténtica, según Castelló, Monereo y Gómez (2009, 43-44), los problemas deben cumplir ciertas condiciones:

- Insertarse en una situación que los alumnos perciban como problemática y que, por lo tanto, se relacione con algún contexto relevante para ellos: el académico, el familiar, el personal, etcétera.
- Permitir la consulta de la información necesaria para avanzar en su resolución. No sólo es preciso que los alumnos puedan acceder a diversas y variadas fuentes de información para resolver el problema, sino que, además, las decisiones respecto a cómo y por qué emplear una determinada información forman parte importante de la evaluación.
- Disponer de criterios de solución que permitan establecer con claridad cuándo y por qué se ha resuelto el problema satisfactoriamente. No se trata de que los problemas no admitan distintos niveles de solución sino que la diferencia entre uno y otro nivel sea clara y poco discutible de forma que pueda justificarse en todo momento qué respuesta es mejor que otra y por qué.

- Establecer los posibles itinerarios a seguir en su resolución y las variables –datos o aspectos– que deben considerarse. La valoración del proceso resulta fundamental para aprender a resolver problemas similares e interiorizar criterios eficaces de seguimiento de la propia acción.

Escribir para aprender

Este tema cobija todas aquellas actividades que tienen como propósito el uso de la escritura como herramienta de aprendizaje. Estas actividades se concretan de múltiples y variadas formas, pero lo importante es que todas ellas admiten que la escritura sea empleada como una herramienta de aprendizaje y de evaluación (Castelló, Monereo y Gómez 2009, 44).

Una situación que permite ejemplificar su empleo refiere a aquellas situaciones en las que al iniciar el tratamiento de un tema nuevo en clase, el docente solicita a los alumnos que escriban algo sobre ello, o bien, que intenten responder a algunas preguntas que representan el objeto de estudio. Después, en equipos pequeños o grandes, según sea el tamaño de la clase, se discuten y contrastan estos textos iniciales y se completa la información necesaria con documentación complementaria o con las explicaciones del profesor.

Estos textos iniciales también pueden ser evaluados por el profesor y por los compañeros –evaluación inicial– y ofrecer en cada caso orientaciones para su mejora y posterior reelaboración. Una vez concluido el acto de enseñanza, los alumnos (en forma individual o en pequeños equipos) modifican los textos iniciales justificando los cambios propuestos, argumentando el motivo y la necesidad de los mismos. Esta última versión del texto nuevamente es evaluada, tanto por parte de los autores (autoevaluación) como por parte de los compañeros (coevaluación) y del profesor (heteroevaluación).

Los documentos redactados en esta versión final son mejores que los primeros y el tipo de aprendizaje que promueven estas actividades tienen un gran potencial reflexivo. Un punto esencial es que los alumnos tengan muy claros los criterios de evaluación de estos textos y que dispongan de pautas muy claras y detalladas para su valoración (Castelló, Monereo y Gómez 2009, 44).

En la *figura 7* se presenta el ejemplo de una de estas pautas empleadas con alumnos de bachillerato en la asignatura de filosofía. En este caso, los alumnos redactaron textos argumentativos, porque uno de los objetivos del profesor era que sus alumnos adquirieran las formas de razonamiento propias de la filosofía y fuesen capaces de problematizar los contenidos y de defender una tesis en tanto que toma de postura personal sobre los mismos. Además, los textos con los que interactuaban acerca de las cuestiones filosóficas que abordaban en el aula eran también ejemplos de tipo de argumentaciones que se esperaba que ellos aprendieran a manejar. Es claro que, según la asignatura y los objetivos del programa, estas pautas deberían adaptarse de forma que permitieran analizar los aspectos relevantes del aprendizaje en cada situación (Castelló, Monereo y Gómez 2009, 45).

Simulaciones

Los numerosos y exitosos ejemplos de centros educativos en los que se crean empresas, se emula el funcionamiento de entidades bancarias, o de verdaderos talleres de mecánica, etcétera, son un claro exponente de lo que se entiende por simulaciones y de cómo este tipo de actividades se acercan, de forma extraordinaria, a la caracterización de actividades auténticas (Castelló, Monereo y Gómez 2009, 45). El término *auténtico* significa que está presente en la realidad para la que se prepara a los alumnos, resulta genuino en dicha actividad, tanto si se trata de lograr que sean buenos ciudadanos, excelentes profesionales, o brillantes investigadores.

VALORACIÓN DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS FILOSÓFICOS		FECHA:	
NOMBRE EQUIPO:		TÍTULO DEL TEXTO:	
NOMBRE EQUIPO REVISOR:		EQUIPO REVISOR	
		SÍ	NO
		NQC*	PUNTOS
		SÍ	NO
		NQC*	PUNTOS
1. ¿En el texto se utiliza el lenguaje filosófico?			
2. ¿El contenido es suficiente o falta información?			
3. ¿Queda claro el tema? ¿Se plantean preguntas para reflexionar sobre el tema?			
4. ¿Queda clara la tesis (la posición que se defiende)?			
5. ¿Se aportan uno o dos argumentos sólidos para defender la tesis?			
6. ¿Se ofrecen ejemplos para comprender los argumentos?			
7. ¿Existe una conclusión clara y coherente?			
8. ¿Se acaba el texto con una invitación a la reflexión?			
9. ¿El texto es adecuado a los lectores (revista del instituto)?			
10. ¿El formato se ajusta a las condiciones acordadas (extensión, corrección ortográfica)?			
Puntuación total			

* NQC: No queda claro.

VALORACIÓN GLOBAL Y SUGERENCIAS DE MEJORA									
EQUIPO REVISOR	PROFESOR								
AUTOVALORACIÓN DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS FILOSOFICOS NOMBRE DEL EQUIPO: _____ TÍTULO DEL TEXTO: _____ FECHA: _____									
<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">EQUIPO ESCRITOR</th> <th colspan="2">JUSTIFICACIÓN</th> </tr> <tr> <th>SI</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>NQC*</td> <td>PUNTOS</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		EQUIPO ESCRITOR	JUSTIFICACIÓN		SI	No	NQC*	PUNTOS	
EQUIPO ESCRITOR	JUSTIFICACIÓN								
	SI	No							
NQC*	PUNTOS								
1. ¿En el texto se utiliza el lenguaje filosófico?									
2. ¿El contenido es suficiente o falta información?									
3. ¿Queda claro el tema? ¿Se plantean preguntas para reflexionar sobre el tema?									
4. ¿Queda clara la tesis (la posición que se defiende)?									
5. ¿Se aportan uno o dos argumentos sólidos para defender la tesis?									
6. ¿Se ofrecen ejemplos para comprender los argumentos?									
7. ¿Existe una conclusión clara y coherente?									
8. ¿Se acaba el texto con una invitación a la reflexión?									
9. ¿El texto es adecuado a los lectores (revista del instituto)?									
10. ¿El formato se ajusta a las condiciones acordadas (extensión, corrección ortográfica)?									
Puntuación total _____									

* NQC: No queda claro.

Figura 7. Pautas de auto y coevaluación de textos
(Tomado de Castelló, Monereo y Gómez 2009)

Sin embargo, en algunas escuelas las simulaciones son poco frecuentes y, cuando ocurren, parecen resultar poco creíbles para los educandos. Suele ser poco habitual que las actividades de evaluación simulen las condiciones habituales en las que se produce una determinada actividad y, sin embargo, es muy recomendable.

Por otro lado, en la actualidad se dispone de diversos programas informáticos que son magníficos simuladores, adecuados tanto para contenidos de las ciencias *duras* (física, química, matemáticas) como para contenidos de las ciencias sociales. Algunos de estos simuladores son juegos, lo cual no significa que no puedan ser empleados con fines educativos. Las listas de simuladores de todo tipo en la red son largas e interesantes; tal vez sería conveniente empezar a incorporar algunos de ellos a las prácticas habituales de enseñanza y de evaluación. Nuevamente, en este caso, la simulación es una actividad de enseñanza, pero es relativamente fácil que esta actividad finalice con una evaluación y una autoevaluación tanto del producto logrado como del proceso (Castelló, Monereo y Gómez 2009, 48).

Proyectos

Se trata de actividades poco estructuradas y relativamente abiertas; precisamente su definición y las decisiones respecto a su estructura forman parte del trabajo que el propio alumno debe realizar. Dada su estructura y características, su resolución es compleja y siempre admite múltiples concreciones que pueden ser más o menos adecuadas en función de su ajuste a unos criterios previamente establecidos (Castelló, Monereo y Gómez 2009, 48).

En términos generales, el proceso para la realización de un proyecto incluye: la definición del tipo de trabajo a realizar, el establecimiento de pactos (o incluso de un contrato) respecto al aprendizaje que se espera obtener, el diseño de un plan de trabajo, la búsqueda, análisis y selección de la información pertinente y la síntesis para

presentar el resultado del trabajo. Además, la realización de un proyecto implica siempre un periodo de tiempo relativamente largo y también puede ser llevado a cabo en equipo. El uso de las TIC en el desarrollo de proyectos es no sólo frecuente, sino a menudo muy recomendable por las posibilidades de regulación del trabajo colaborativo en tiempos y espacios distintos, por su elevado potencial motivador, y porque permite seguir y evaluar fácilmente y con todo detalle el proceso secundado por los alumnos.

Los proyectos pueden llevarse a cabo en los centros escolares o, como es relativamente frecuente, estar vinculados al desarrollo de algún tipo de prácticas. En este segundo caso, se trataría de actividades con un nivel de autenticidad más elevado, toda vez que el alumno se encuentra inmerso en la realización de un proyecto profesional o ciudadano que es real, tanto por las condiciones en las que se produce como por las consecuencias que puede tener la intervención realizada.

Un caso especial de proyecto, que también presenta un alto nivel de autenticidad, es el que implica la realización de un portafolio o carpeta de aprendizaje en el que el alumno decide cuáles son las evidencias del progreso de su aprendizaje, organizándolas con base a sus propios objetivos y el plan de trabajo que ha pactado con el profesor. En este caso, es importante ofrecer algún tipo de pauta, como la que vimos en el caso de los apuntes, o una rúbrica que permita a los alumnos responsabilizarse de sus elecciones, autoevaluar de forma reflexiva su progreso y regular su actuación; algo que, por supuesto, resulta de suma importancia y necesidad en los contextos extraescolares y especialmente en los profesionales (Castelló, Monereo y Gómez 2009, 49).

Aprendizaje cooperativo

La competencia para trabajar de forma cooperativa es una de las que el proyecto europeo DeSeCo (2000, 2005) ha establecido

como fundamentales para la formación de los ciudadanos del siglo XXI. Evaluar esta competencia resulta fundamental para que ésta realmente forme parte de los aprendizajes con los que se prepara a los alumnos. Como es sabido, no basta con que los alumnos trabajen en equipos para que desarrollen habilidades cooperativas (Lara 2009). Tampoco resulta suficiente garantizar que el trabajo cooperativo se produzca; se trata de evaluar la cooperación de forma intrínseca y concurrente a la evaluación de los contenidos curriculares. Para ello, hay que diseñar situaciones en las que la interdependencia de los alumnos sea real y en las que la evaluación del trabajo esté en función de la colaboración efectuada (Castelló, Monereo y Gómez 2009, 49-50).

Una de estas actividades, ampliamente conocida es la *enseñanza recíproca*, la cual implica que se distribuya la complejidad cognitiva de una tarea entre los integrantes de un equipo. Así, por ejemplo, pensemos que los alumnos distribuidos en grupos de cuatro se enfrentan a la lectura y comprensión de un texto que les resulta relativamente complejo. El profesor divide el texto en cuatro fragmentos que contengan información suficiente como para ser debidamente discutida y contrastada; reparte cada uno de estos fragmentos a uno de los miembros del equipo y cada uno de los alumnos se responsabiliza de una tarea diferente en la lectura de los cuatro fragmentos. Uno de ellos –el que tiene el primer fragmento del texto– es el que inicia su lectura en voz alta, otro de sus compañeros se encarga de resumir lo que ha comprendido de este fragmento, el tercero plantea dudas o genera alguna pregunta que sirve para comprobar si todos han comprendido de la misma forma el texto; finalmente, el último integrante del equipo avanza alguna hipótesis respecto al nuevo fragmento que se disponen a leer. En este caso, este segundo fragmento es leído por otro alumno –al que el docente le facilitó esta parte del texto– y los roles de los alumnos encargados del resto de las tareas rotan de tal forma que, una vez finalizada la lectura de los cuatro fragmentos del texto, todos los alumnos

han tenido la oportunidad de llevar a cabo alguna de las cuatro actividades que, como el lector habrá inferido, permiten asegurar una comprensión conjunta, puesto que son representativas de las actividades que realizan los lectores mientras leen.

La actividad se puede adaptar de modo que se incluyan lecturas y contenidos de diferentes asignaturas, o convertirse en una actividad de escritura, de resolución de problemas o de cualquier otro tipo. Lo único que hay que garantizar es que se trata de actividades suficientemente complejas como para ser desglosadas en subtarefas, cognitivamente menos exigentes, pero todas ellas imprescindibles para que la actividad se desarrolle adecuadamente.

Es necesario enfatizar la necesidad de evaluar estas actividades y, especialmente, que esta evaluación no se centre sólo en el contenido, sino también en la adquisición de competencias cooperativas que éstas promueven. En este caso, la evaluación puede también ser tanto de producto como de proceso. En cuanto al proceso, se recomienda el empleo de guías que permitan observar de qué forma se ha compartido el conocimiento, cómo se han desempeñado los roles o cuándo y de qué forma se han producido situaciones en las que los alumnos se ayudaban para lograr esa comprensión compartida.

Si se evalúa el producto del trabajo cooperativo hay que asegurarse de que realmente se está privilegiando la actividad cooperativa. Así, por ejemplo, valorar la comprensión de uno de los miembros del equipo –al azar–, y de forma que su resultado repercuta en la calificación de todos, puede ser una buena manera de primar la interdependencia. También se puede valorar la comprensión de todos y asignar como calificación individual la media de las calificaciones de cada uno de los miembros del equipo. Existen varias posibilidades de este tipo que pueden combinarse para obtener una descripción amplia y fidedigna de la competencia cooperativa de los alumnos. Por supuesto que este tipo de valoraciones sólo son efectivas y tienen sentido si el trabajo cooperativo forma parte de la enseñanza, si los alumnos tienen pautas y

guías que les recuerden cómo proceder, si se aprende a usar estas pautas con la ayuda continuada del profesor, y si se constituyen equipos estables que generen objetivos de trabajo conjunto y estrategias de colaboración efectivas basadas, en el conocimiento mutuo. Conviene que esto sea claro para los alumnos y que también conozcan de antemano las formas de evaluación a las que deberían ajustarse (Castelló, Monereo y Gómez 2009, 50-51).

Casos

Los casos se refieren a situaciones específicas y a la vez problemáticas que habitualmente fueron reales –o que pudieron haberlo sido– y que, por lo tanto, tienen un alto grado de autenticidad. Siempre que los casos sean cercanos a la realidad social del alumno, pueden ser un interesante instrumento para la interiorización de las normas de cada contexto, lo que les convertirá en una herramienta de socialización. En este libro interesa subrayar su importancia como propuesta de evaluación, para lo cual los casos utilizados, según Castelló, Monereo y Gómez (2009) deberán cumplir con las siguientes condiciones:

- Tratarse de casos reales –o que pudieran serlo– y que, por lo tanto, se inserten en contextos cercanos al alumno, lo que permite entender tanto el surgimiento como el desarrollo del caso.
- No contener en su formulación todas las variables relevantes y, por lo tanto, la propia delimitación sobre qué es relevante para su resolución también forma parte de lo evaluable.
- Admitir varias soluciones posibles, pero siempre dentro de unas condiciones que hay que preservar. Por ello, en su evaluación no se trata tanto de conseguir la solución correcta como de que la solución adoptada sea respetuosa con unas determinadas condiciones (por ejemplo, si se trata de ayudar a una familia a decidirse por la mejor hipoteca, se pueden

valorar alternativas que mantengan bajos tipos de interés o se puede optar por aumentar los avales, pero no serían posibles soluciones en las que el banco corre un riesgo excesivo o en las que el costo anual de la hipoteca represente más de la mitad de los ingresos de esa familia).

- Entre las soluciones posibles, algunas pueden ser calificadas como mejores porque aportan más beneficios a los actores o se acercan más al objetivo final; así, en el ejemplo anterior, puede haber menos gastos para la familia con idénticas garantías bancarias.
- Las condiciones que deben respetar las soluciones adoptadas en cada caso constituyen los criterios de evaluación de este caso concreto. Por ello, deben ser no sólo conocidas por todos los alumnos sino que resulta muy conveniente que ellos mismos valoren sus propuestas a la luz del cumplimiento de dichas condiciones.

Incidentes críticos

El análisis de incidentes críticos fue desarrollado para ayudar a la investigación de accidentes o “conatos de accidente” en el campo de la aviación y la anestesia. El énfasis en estos ámbitos se puso en el análisis y la evaluación de fallas en los procedimientos, o un error humano, con el fin de reducir el riesgo futuro. Sin embargo, a finales del siglo veinte el análisis de incidentes críticos se ha utilizado cada vez más en el campo de la salud, la educación y el trabajo social. Aquí, el énfasis ha sido menor en el examen del fracaso, y más en el desarrollo de la reflexión crítica. La función del análisis de incidentes críticos en los ámbitos antes mencionados ha sido influenciada por el trabajo de Tripp (1993), quien define los incidentes críticos como “eventos muy comunes que se producen en la *práctica profesional habitual* [...] que son interpretados a través del análisis crítico” (Tripp 1993, 24-25).

El análisis de incidentes críticos se produce generalmente como un relato escrito en forma de una narrativa estructurada, pero puede involucrar una presentación verbal. Por lo general, consisten en una descripción de un evento, en reflexiones basadas sobre un análisis de la práctica y, entonces, una revisión crítica de la existencia y desarrollo de conocimientos, habilidades y valores (Green y Crisp 2007).

Los incidentes suponen situaciones inesperadas o sorprendidas ante las que es preciso reaccionar y que, a pesar de que pueden estar preparadas por el profesor, son percibidas como reales por parte de los alumnos. Su empleo se ha vinculado preferentemente a la formación del profesorado, pero también pueden tener impacto en la evaluación de los alumnos, especialmente en cuanto a la valoración de actitudes y procedimientos. Los incidentes suelen asociarse al calificativo de *críticos* porque generan una cierta crisis e incertidumbre en quien los enfrenta. Pueden ser naturales –una situación o un conflicto que aparece en el aula mientras se está resolviendo un problema o llevando a cabo una actividad–, o inducidos, cuando hemos previsto qué es lo que sucederá y provocamos dicha situación. En todo caso, lo que interesa es valorar cómo los alumnos resuelven ese incidente para luego regular su actuación (Castelló, Monereo y Gómez 2009, 52-53).

Ante un supuesto olvido de un dato relevante de la resolución de un problema, frente a las evidentes contradicciones de un ejercicio escrito (intencionalmente introducidas por el profesor) o ante la falta de colaboración de un compañero, hay formas más adecuadas que otras para actuar y superar la situación. Se trata de establecer los criterios para valorar las estrategias de ajuste y regulación de los alumnos y, por supuesto, de compartir con ellos estos criterios para que, cuando sea necesario, puedan poner en marcha las estrategias de regulación que aprendieron.

Las situaciones susceptibles de provocar incidentes pueden ser múltiples y variadas; el límite está, por supuesto, en las normas éticas que rigen la actuación educativa, pero también en las

posibilidades de análisis que admita la imaginación de cada docente. En su justa medida, éstas pueden ser una excelente forma de evaluación de unas de las competencias más difíciles de evaluar a través de las actividades habituales: la autorregulación (Castelló, Monereo y Gómez 2009, 52-53).

El análisis de incidentes críticos también se ha desarrollado como un método de evaluación formativa y sumativa de la práctica directa; se centra en la reflexión crítica (Davies y Kinloch 2000) y en el impacto de las creencias y los valores en el desarrollo del juicio profesional. Los resultados de aprendizaje incluyen el desarrollo de habilidades interpersonales, la integración de la teoría y la práctica, y la comprensión de contextos más amplios de la práctica cotidiana (Burgum y Bridge 1997; Rich y Parker 1995).

MARCO DE ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

1. Cuenta el incidente

¿Qué pasó, dónde y cuándo?, ¿quién participó?

¿Cuál fue tu papel/participación en el incidente?

¿Cuál fue el contexto de este incidente, por ejemplo, participación previa de ti mismo u otros de esta agencia con este cliente/grupo de clientes?

¿Cuál fue el propósito y el enfoque de su contacto e intervención en este punto?

2. Respuestas iniciales al incidente

¿Cuáles fueron tus pensamientos y sentimientos en el momento de este incidente?

¿Cuáles fueron las respuestas de otras personas clave de este incidente? Si no sabes, ¿cuáles crees que podrían haber sido éstas?

3. Problemas y dilemas puestos de relieve por este incidente

¿Qué dilemas de la práctica fueron identificados como resultado de este incidente?

¿Cuáles son los valores y las cuestiones éticas que se destacan en el presente incidente?

¿Hay implicaciones para la interdisciplina y/o colaboraciones interinstitucionales que se han identificado como resultado de este incidente?

MARCO DE ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

4. Aprendizaje

¿Qué has aprendido, por ejemplo, sobre ti mismo, las relaciones con los demás, la tarea educativa, las políticas y procedimientos de organización?

¿Qué teoría (o teorías) te han ayudado (o podrían haberte ayudado) a desarrollar tu comprensión de algunos aspectos de este incidente?

¿Qué investigación pudo (o podría) haberte ayudado a desarrollar tu comprensión acerca de algún aspecto de este incidente?

¿Cómo podría una comprensión de los contextos legislativos, organizativos y políticos explicar algunos aspectos relacionados con este incidente?

¿Qué necesidades de aprendizaje futuras has identificado como resultado de este incidente?

¿Cómo podrían lograrse éstas?

5. Resultados

¿Cuáles fueron los resultados de este incidente para los distintos participantes?

¿Hay formas en las que este incidente ha producido (o podría conducir a) cambios en tu forma pensar, sentir o actuar en determinadas situaciones?

¿Cuáles son tus pensamientos y sentimientos ahora acerca de este incidente?

Figura 8. Componentes del incidente crítico

(Tomado de Green y Crisp 2007)

Para concluir este capítulo, sólo resta destacar que un currículum por competencias demanda un cambio sustancial en las concepciones y las prácticas de evaluación del aprendizaje por parte del profesorado. De lo que hagamos o dejemos de hacer ahora, dependerá, en gran medida, qué tan bien preparamos a los alumnos para afrontar las demandas de una educación cada vez más exigente y desafiante. Por el bien de nuestros alumnos, tenemos el compromiso ético de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La formación por competencias puede ser una posibilidad real de cambio y no mera retórica. Todo esto, sin olvidar que “reformular las estructuras y mejorar al mismo tiempo las mentalidades, las prácticas y los resultados educativos son empeños extremadamente complejos y conflictivos” (Escudero Muñoz 2006, 70).

En el último capítulo abordaremos un tema crucial, tratándose de una obra como ésta, porque no cabe duda de que la calidad de las prácticas de la evaluación *del* aprendizaje y *para* el aprendizaje dependerá –en gran medida– de la calidad humana, moral y ética de quien ostenta el papel de evaluador. Si desde el inicio no se puede garantizar que el proceso de evaluación se conducirá bajo la observancia de un código deontológico por parte del evaluador (puede ser un individuo o una agencia), de nada valdrán el esfuerzo y los recursos invertidos en esta empresa, pues de entrada la evaluación sufrirá el descrédito, y la veracidad de sus resultados se verá cubierta por un velo de duda y sospecha.

La evaluación no es una práctica neutra ni anodina, sino que, como práctica social que es, tiene importantes consecuencias y profundas implicaciones en la vida de los individuos y de las instituciones evaluadas; de sus resultados depende que se abran o se cierren puertas, es decir, oportunidades de vida. Precisamente este es el tema que trataremos en el capítulo con que culmina esta obra.

CAPÍTULO 7. CONSIDERACIONES ÉTICAS EN LA EVALUACIÓN⁷

En este capítulo se abordan algunas consideraciones éticas respecto a las prácticas de evaluación educativa. Se analiza el papel de la ética en la conducta profesional evaluadora, así como algunos dilemas y controversias éticas que afrontan los evaluadores. Se recuperan aportes teóricos de especialistas del campo de la investigación y evaluación cualitativas, los cuales brindan un conjunto de orientaciones que se deben atender en el proceso de evaluación para asegurar que éste se conduce en todo momento bajo principios éticos.

Empezaremos por afirmar que las prácticas evaluadoras, como prácticas sociales y educativas que son, tienen importantes implicaciones éticas en la vida de los individuos, de ahí que el docente debe ser consciente de cómo mediante la evaluación puede estar ejerciendo el poder, del desequilibrio de fuerzas que existe entre el evaluador y los evaluados, de cómo cuando evalúa el aprendizaje

⁷ Una versión anterior a la edición de este capítulo fue publicada en España. Cfr. Tiburcio Moreno Olivos. 2011. “Consideraciones éticas en la evaluación educativa”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE). Número monográfico: *Ética en investigación educativa*, Vol. 9, No.2:131-144. Madrid.

de un contenido disciplinar está otorgando o negando oportunidades en la escuela –que en definitiva se convierten en oportunidades en la vida–, de cómo con su actuación construye el éxito y el fracaso escolar (Perrenoud 1996), de que al poner el énfasis en ciertos temas del programa educativo y descuidar otros –a los que concede menos tiempo y atención en la clase (y en la evaluación)– puede estar negando valiosas experiencias de aprendizaje a algunos de sus alumnos. Al respecto, se nos recuerda que:

Los evaluadores no deben ignorar los desequilibrios de poder ni suponer que el diálogo sobre la evaluación sea abierto cuando no lo sea. Hacerlo significa aceptar de forma implícita el statu quo de las estructuras de poder. Creemos que la mejor solución para los evaluadores consiste en afrontar directamente las cuestiones de poder y adoptar una postura de deliberación democrática como ideal para juzgar las afirmaciones públicas de valor. En esta concepción, los evaluadores no son espectadores ni reyes filósofos (House y Howe 2003, 26).

La enseñanza y la evaluación no son tareas neutrales, se trata de procesos que tienen un fuerte componente político-ideológico, y ético-moral, que inevitablemente afecta las vidas de las personas implicadas. No es verdad que los profesores en el aula podemos mantener cierta distancia mostrando una actitud aséptica y neutral respecto al asunto de la evaluación (en realidad, de ningún asunto educativo) con el afán de ser objetivos e impedir contaminar el proceso con nuestros propios valores e ideología.

Esta contaminación resulta inevitable, de allí la importancia de permanecer alerta en todo momento contra los prejuicios, el etiquetaje y los juicios prematuros o poco fundamentados que puedan conducir a una evaluación sesgada. Hay que recordar que subjetividad no significa arbitrariedad, ésta última –desde luego– no tiene cabida en una evaluación educativa que se precie de serlo.

Aunque se reconozca que en evaluación la “objetividad” absoluta no es posible y siempre se aspire a lograrla, ésta se sitúa en unas coordenadas muy alejadas de la versión positivista que aún permanece en amplios sectores educativos. En este texto suscribimos el planteamiento de que:

Ser objetivo significa tratar de alcanzar unos enunciados no sesgados mediante los procedimientos de la disciplina, observando los cánones del razonamiento y la metodología adecuados, cultivando un sano escepticismo y manteniendo la atención para erradicar las causas de los sesgos. Negamos que el cometido del evaluador se limite a determinar las afirmaciones relativas a datos concretos, dejando para otros las afirmaciones de valor, como hacen algunos. Los evaluadores pueden determinar también las afirmaciones de valor. En realidad, es difícil que puedan evitar hacerlo (House y Howe 2003, 38).

Como se puede apreciar, el cometido del evaluador no es fácil y muchos juicios evaluativos son discutibles por naturaleza. Como el árbitro de un partido, para hacer juicios, el evaluador debe seguir ciertas reglas, procedimientos y consideraciones, no todo vale. Aunque intervenga el juicio, se trata de un juicio que se efectúa en el marco de las limitaciones del ambiente y las prácticas aceptadas. Dos evaluadores diferentes pueden tomar determinaciones distintas, como lo harían dos árbitros, pero las interpretaciones aceptables son limitadas.

Desde una perspectiva instrumental, muchas veces se ha concebido a la enseñanza y a la evaluación como un asunto meramente técnico. Es verdad que ambas tienen un importante componente técnico, pero reducirlas a esto es no comprender la complejidad de tales procesos. En esta óptica, la problemática de la evaluación se ve constreñida a una preocupación que consiste en habilitar a los profesores con dispositivos, técnicas e instrumentos de medición del aprendizaje del alumno; esta postura es

un legado del enfoque positivista en educación cuyos antecedentes datan del siglo XIX:

Desde finales del siglo anterior, los supuestos conductistas y positivistas sobre la naturaleza del conocimiento dieron forma a la orientación metodológica predominante en las investigaciones educativas. El laboratorio, con su ámbito aséptico y controlado, y las prácticas de medición, con sus índices cuantitativos precisos, se consideraban elementos necesarios para una investigación significativa. Reinaba en este campo el “experimento veraz”, un procedimiento en el cual todas las variables que pudieran confundir o comprometer la explicación de los resultados debían someterse a un estricto control experimental. En sus mejores expresiones, la investigación educativa se veía como un eco de la física (Eisner 2002, 151).

En este escenario se considera, sea de forma ingenua o interesada, que si el profesor se apropia con pericia de metodologías de evaluación se tendrá resuelto el problema en este ámbito. Se ignora que la evaluación es un tema atravesado por múltiples dimensiones y que lo que está en juego es la formación y el desarrollo pleno de las personas. Por consiguiente, lo que el profesorado requiere es una amplia formación en evaluación que le permita analizar la problemática y complejidad de esta disciplina, lo que necesariamente conlleva considerar sus fundamentos teórico-epistemológicos, ético-filosóficos, y político-ideológicos; así como sus implicaciones personales, sociales, psicológicas, económicas, etcétera.

En este tenor, Elliot (2000,138) menciona que:

La enseñanza lleva consigo influir sobre los estudiantes de manera que les facilite el aprendizaje. Por tanto, se experimenta como una actividad dirigida a un fin. Pero el encuentro con los estudiantes suscita concepciones de obligación moral hacia ellos en cuanto a su capacidad como aprendices. A partir de esos encuentros interperso-

nales, los profesores construyen el concepto de aprendizaje como el fin al que tienden y los conceptos de valor que orientan los medios que utilizan para realizarlo.

Definitivamente, la experiencia de enseñanza es una empresa moral y la evaluación educativa es, esencialmente, una actividad práctica que mira a la formación integral de las personas que participan en los procesos educativos. Por ende, es sobre todo una cuestión ética, no sólo es académica, de técnica, de saber. Los aspectos técnicos adquieren sentido precisamente cuando están guiados por principios éticos. Si entre los aspectos técnicos preocupa la objetividad, entre los éticos la preocupación se centra en la acción justa, ecuánime, equitativa. No se excluyen, pero tampoco se confunden, ni se identifican (Álvarez Méndez 2005).

Plantearse lo que deba ser la formación de un profesional competente no es posible al margen de una formación ética y una educación para la ciudadanía. La profesionalidad comprende, además de competencias –tanto teóricas como prácticas–, una integridad personal y una conducta profesional ética, como normalmente demandan (y confían) los ciudadanos o clientes. Por eso, en el plano internacional, hay una creciente preocupación porque la educación asuma, entre sus objetivos, formar a ciudadanos responsables de los problemas de su sociedad (Bolívar 2005).

Toda evaluación encierra en sí misma una importante dimensión ética. El *por qué* evaluar en educación es tanto o más importante que el *qué* o el *cómo* evaluar. La evaluación no debe ser un arma coercitiva, de presión, de control impositivo, demostradora de quién tiene la autoridad y el poder, sino un acto de reflexión compartida a partir de los datos recolectados, con la intención de ofrecer un mejor servicio a las personas y a la sociedad.

La ingenuidad respecto a la ética es, en sí misma, inmoral. Existen diferentes ideas sobre qué principios éticos deben regir la evaluación; Eisner, por ejemplo, señala que los tres principios

más importantes son el consentimiento informado, la confidencialidad y el derecho a abandonar la investigación en cualquier momento. Warwick piensa que los principios éticos se pueden subsumir en el principio único de conservar la libertad humana (Shaw 2003).

Por su parte, House (1993) afirma que los tres principios éticos son el respeto mutuo, la no coerción y no manipulación, y el respeto y defensa de unos valores democráticos. Estos principios pueden ser útiles para guiar la deliberación ética para la evaluación educativa. En primer lugar, el respeto mutuo se refiere a una preocupación por los objetivos de los demás, los intereses y puntos de vista, lo que implica que estos tendrían que ser descubiertos y examinados por los que participan en el proceso de evaluación.

En segundo lugar, la no coerción asume la ausencia de la fuerza o las amenazas para garantizar la participación, mientras que la no manipulación parece estar relacionada principalmente con la comprensión de que la participación en el proceso puede ser perjudicial. La participación en la evaluación educativa, sin embargo, rara vez es una opción. La institución escolar y sus profesores están en una posición de poder, lo que parece automáticamente garantizar el cumplimiento del alumno en el proceso de evaluación, con independencia de los riesgos implicados.

El tercer principio pide el apoyo de los valores democráticos (por ejemplo, la igualdad, la libertad, la justicia) y de las instituciones, un área en la que diferentes concepciones de la justicia darán lugar a diferentes acciones éticas. Como Cronbach (1975) destacó, hace ya muchos años, la evaluación educativa ha trabajado sobre todo con una preocupación por la eficiencia, dentro de la estructura social existente y sin darse cuenta de las opciones filosóficas que esto representa. Una discusión de los ideales sociales hacia los cuales trabajamos sin duda sería una clave para la definición de importantes consideraciones éticas de la evaluación.

ÉTICA Y METODOLOGÍA

La recogida de datos no debe violentar el desarrollo de la actividad educativa ni la tranquilidad personal y profesional de los individuos. Debe respetar las peculiaridades y circunstancias específicas de las personas y velar por la confidencialidad de los datos, la imparcialidad de los juicios y la independencia de criterio y actuación, tanto de los profesores como de los alumnos y demás individuos y colectivos. Sin olvidar el derecho de todos ellos a ser escuchados y tenidos en cuenta, no sólo en el momento de ofrecer la información, sino, especialmente, a la hora de su interpretación.

En esta línea, los evaluadores han de replantearse críticamente los sistemas de evaluación que ponen en marcha, los métodos empleados para recoger los datos y los instrumentos utilizados; han de preguntarse sobre si dichos instrumentos y métodos miden lo que se pretende medir y si tienen capacidad para ofrecer información de calidad que les permitan, a ellos, emitir juicios razonados sobre la marcha de la vida escolar en ese momento y contexto peculiar; y, a los agentes educativos y sociales, participar en el debate y reorientar la acción educativa. “La teoría y la práctica de la evaluación sirven de poco si no podemos contar con una conducta enérgica y basada en principios de parte de los evaluadores y evaluadoras” (Stake 2006, 355).

La importancia del diálogo

Las evaluaciones deben satisfacer tres requisitos explícitos: inclusión, diálogo y deliberación. *En primer lugar*, las evaluaciones deben incluir, de alguna forma, todos los intereses y concepciones principales de los afectados. *En segundo lugar*, deben permitir un diálogo extenso, de manera que las perspectivas e intereses de los afectados, tal como se representan en la evaluación, sean

auténticas. *En tercer lugar*, deben facilitar una deliberación suficiente, de modo que pueda llegarse a unas conclusiones válidas, y a una deliberación que utilice los conocimientos y destrezas de los evaluadores. Cuando la evaluación satisfaga esos requisitos, así como los relacionados en general con la recogida y análisis adecuados de la información, se dice que el estudio es democrático, imparcial y objetivo (House y Howe 2003).

En la evaluación es fundamental promover el diálogo, pero si éste es insuficiente puede conducir al paternalismo y a hacerse una idea equivocada de las perspectivas y preferencias de los participantes. Este riesgo es mayor cuando están en juego políticas y programas en los que intervienen como interesados personas indefensas y sin voz. Una vez más, una democracia robusta requiere inclusión, diálogo y deliberación. Lo anterior revela que las obligaciones sociales del evaluador son complejas.

CONDICIONES PARA LA LEGITIMIDAD MORAL DE LA EVALUACIÓN

Con base en los conceptos de juicio sustituido y mejor interés, que han sido examinados ampliamente por los especialistas en ética, Curren (1995) concibe a la evaluación educativa como un conjunto de juicios impuestos por una persona sobre otra. Los maestros, presumiblemente, sustituyen el juicio de los propios alumnos por juicios similares a aquellos que los alumnos podrían haber hecho por ellos mismos si hubieran sido competentes en una materia académica particular. Él argumenta que los juicios sustituidos capacitan a los aprendices para tomar decisiones más informadas de lo que hubieran hecho con base en su propio juicio y, por tanto, en su mejor interés. Curren (1995, 434-435) especifica cinco condiciones que necesitan satisfacerse a fin de establecer la legitimidad moral de la evaluación. Como hemos visto, un proceso de este tipo puede ser no sólo moralmente legítimo, sino absolutamente libre de cualquier violación de los derechos de la auto-determinación intelectual del alumno, si:

- 1) Se basa en una presunción legítima de incompetencia o motivos específicos para tomar una determinación individual de competencia.
- 2) Se basa en un estándar aceptable de competencia.
- 3) El juicio que se sustituye por el del alumno satisface los estándares apropiados.
- 4) La prospectiva de los derechos de la autodeterminación intelectual del alumno se respeta adecuadamente.
- 5) Los juicios de competencia y los juicios sustituidos deben hacerse a la autoridad correcta y estar sujetos a la adecuación de las garantías institucionales.

Algunas omisiones éticas de la evaluación

Las cuestiones éticas en la evaluación educativa se han destinado, en primer lugar, a la competencia de los desarrolladores de las pruebas, a los procedimientos administrativos, al derecho a la privacidad y la confidencialidad de la persona evaluada. La moral, la coerción intelectual y la violación de los derechos de los alumnos han sido debatidas por los partidarios y opositores de la educación libertaria y humanística (Gross y Gross 1977; Swidler 1979), pero estos asuntos no han sido ampliamente abordados en el contexto de la evaluación educativa, aunque sean igualmente relevantes.

Con excepción de los estándares profesionales que orientan el desarrollo de las pruebas y la definición de los métodos aceptables para su construcción y administración, la práctica de evaluación ha ignorado muchas cuestiones éticas y morales relacionadas con las personas sometidas a la evaluación. Por ejemplo, ¿cuáles son las cuestiones morales y éticas implicadas en los informes de las puntuaciones de las pruebas individuales (como rango percentil) o en rechazar la admisión a un alumno que aspira ingresar a la universidad por una serie de cuestiones omitidas en la prueba de selección? El poder y la autoridad de los evalua-

dores (el estado, la escuela, los profesores) y aquellos dados a la evaluación por los distintos agentes (asesores y evaluadores), son considerables en estos casos, y sin embargo no son a menudo objeto de debate.

La aplicación del razonamiento práctico a la enseñanza implica algo más que el mero cálculo de los medios para alcanzar un fin. El trabajo educativo se inmiscuye en la vida de otras personas, pudiendo influenciarlas a través de los medios elegidos para llevar a cabo tareas concretas.

Por esto, no todas las prácticas didácticas son iguales frente a los valores que pretenden promover: establecer una situación-problema no es lo mismo que organizar cursos meramente informativos; la propuesta de grupos o de talleres diferenciados no tiene el mismo alcance ético que la gestión distinta de un grupo de nivel; la práctica de un “consejo de alumnos” no tiene el mismo valor que la simple notificación de un reglamento. Lo queramos o no, existen prácticas didácticas, modos de funcionar de las instituciones educativas, de las que uno sólo puede apartarse prescindiendo de los demás e incluso, algunas veces, pisándolos (Meirieu 2001).

Es por esta razón que la idoneidad ética de los medios, tanto como la técnica se convierten en aspectos que hay que tener en cuenta. Por ejemplo, los profesores deciden cómo van a hablar a sus alumnos, qué acceso les van a permitir al conocimiento y qué criterios van a usar para evaluar o valorar sus actuaciones. Cada una de estas decisiones implica juicios técnicos y éticos. El razonamiento sobre las consecuencias éticas de las acciones es lo que Schaw denomina una “*ética práctica*”.

Valores que dan fundamento moral a la evaluación

Por su parte, House (1994) propone cuatro valores como sustento moral de la evaluación: igualdad moral, autonomía moral, im-

parcialidad y reciprocidad. La noción fundamental de igualdad consiste en que hay que considerar a todas las personas como miembros del mismo grupo de referencia y, en consecuencia, han de ser tratadas por igual.

1°. La igualdad moral indica que cualquier persona tiene el mismo derecho para procurar la satisfacción de sus propios intereses.

2°. La autonomía moral supone que nadie debe imponer su voluntad a los demás mediante la fuerza, la coerción u otros medios ilegítimos. Y a nadie debe imponérsele nada en contra de su voluntad.

3°. Los conflictos entre pretensiones e intereses han de zanjarse con imparcialidad, o sea, estando representados todos los intereses y sin que ningún procedimiento de decisión que se emplee favorezca a ninguno. La imparcialidad, propiamente dicha, es un valor moral. A veces, sobre todo en evaluación, se confunde imparcialidad con objetividad. La objetividad es más fácil de demostrar y puede ser una forma de indicar imparcialidad, pero un procedimiento objetivo puede ser muy parcial respecto a un interés particular. Es decir, podemos tener un procedimiento objetivo (reproducible) que demuestre un pronunciado sesgo. Un resultado reproducible no basta para demostrar la imparcialidad.

El evaluador debe ser imparcial. Esto no es lo mismo que ser indiferente ante los intereses que se reflejen o estar fuera del mundo real. El evaluador está comprometido con el mundo. Su trabajo afecta de forma directa a lo que cada uno pueda conseguir. La evaluación debe ser imparcial en el sentido de que estén representados todos los intereses pertinentes. Esto debe constituir una preocupación permanente del evaluador, quien no cumpliría con sus obligaciones morales si se aislara de los intereses externos.

4°. Del valor de reciprocidad depende el sentido de comunidad. Podemos afirmar que tanto la reciprocidad como la comunidad están y deben estar implícitas en las cosas humanas.

Las escuelas no son sistemas perfectos de dominación, y nunca lo fueron. Su ética sigue siendo mixta, con una tendencia hacia un

modelo de dominación. La autoridad tradicional está aún presente en las relaciones de poder que se establecen entre el profesor y los alumnos, así como en el clima generado en las escuelas (Elliot 1993).

Siendo la educación una actividad moral no podemos desentendernos de los componentes éticos de la evaluación: “Lo moral y lo técnico comienzan a fusionarse, en vez de ser dos barcos que se cruzan en la noche” (Fullan 2003, 296). En consecuencia,

En la evaluación no se trata tanto o tan sólo de ser objetivos cuanto de ser justos. Confundir las dos categorías, identificándolas, simplifica las decisiones y administrativamente nos exime de responsabilidades, pero no aseguramos que, por medio de correcciones objetivas, actuemos simultáneamente con justicia. Incluso, conviene advertir, podemos ser objetivamente injustos, pero nunca estaremos seguros de actuar con justicia limitando nuestra responsabilidad a comportarnos de un modo objetivo; y nunca podremos ser justos obrando arbitrariamente (Álvarez Méndez 2005, 51).

Como se ha mencionado anteriormente, los fenómenos educativos no son de carácter meramente técnico. Son más bien de naturaleza moral y política. La actividad educativa no tiene carácter instrumental, sino que está impregnada de contenidos morales. En el caso de los alumnos no importa solamente aprobar, sino qué naturaleza ética tienen los medios que para ello se utilizan (Santos Guerra y Moreno 2004).

Más allá del contexto escolar, es necesario considerar que los resultados en la escuela pueden marcar definitivamente el éxito o el fracaso en la vida de una persona. La obligación moral del docente es no dar por perdido ningún caso en cuanto desarrollo formativo de las personas desde la enseñanza comprometida con el cambio. También es obligación moral luchar por superar las situaciones en las que el fracaso escolar acaba en la exclusión social. En este sentido, se afirma que:

Los evaluadores tienen la responsabilidad de hacerse acreedores a la confianza de los participantes en las evaluaciones y del público con el fin de poder utilizar sus conocimientos y destrezas en beneficio del interés público. A veces, tendrán que ser negociadores hábiles, dispuestos a llegar a acuerdos, pero también deben poner límites al alcance de esos compromisos y ser inflexibles ante peticiones moralmente objetables. Los evaluadores deben permanecer firmes en lo relativo a las exigencias de la democracia (House y Howe 2003, 27).

EL PAPEL DE LA ÉTICA EN LA CONDUCTA PROFESIONAL EVALUADORA

Las consideraciones éticas surgen de situaciones complejas en las que hay demandas compitiendo por derechos personales y valores morales, prioridades y consecuencias. “El comportamiento ético acaba siendo más una cuestión de equilibrar principios contradictorios que de seguir sin más un conjunto de normas” (Stake 2006, 355). Como en otras actividades de la vida personal y profesional, las interacciones causadas por la evaluación inevitablemente terminan en conflictos y dilemas. Por ejemplo, los profesores tienen derecho de realizar su trabajo sin la interferencia de sus compañeros profesores, sin embargo, los alumnos también tienen derecho a ser enseñados con métodos buenos y efectivos por profesionales que emplean actividades y materiales apropiados al nivel educativo y de acuerdo al contexto de aprendizaje.

El problema no es que no haya guías éticas para la realización de la evaluación, sino que hay demasiadas. Más común que un evaluador buscando un escurridizo principio ético que arbitre en medio de un dilema es el evaluador luchando con dos impulsos éticos contrapuestos, ambos razonables, excluyente cada uno del otro. Los principios éticos establecen sus límites, que se imbrican unos con otros, recíprocamente; no existen en una relación jerárquica. Otro problema es que el mundo social se construye de

tal manera que pone múltiples trampas éticas para el evaluador (Kushner 2002).

La autorización para perturbar el sentido de equilibrio de las personas tiene un precio, y ese precio es mantener una ética pública aceptable. Esto se convierte en un asunto complicado en las situaciones en que las éticas se ofrecen ellas mismas como opciones. Cuando debe tomarse una decisión sobre la acción, cualquier decisión implica daño de algún tipo, pero cualquiera de las opciones sostenibles se puede justificar apelando a un buen principio ético. Al respecto, se afirma:

Los principios éticos son abstractos y no siempre es obvio como se deberían aplicar en situaciones dadas... Algunos de los problemas éticos más insolubles derivan de conflictos entre principios y la necesidad de compensar al uno frente al otro. El equilibrio de estos principios en situaciones concretas es el acto ético fundamental (House 1993, 168).

PAUTAS ÉTICAS Y CÓDIGOS PARA MAESTROS

En cada profesión se elabora una ética específica que es revisada y puesta al día periódicamente. En nuestro momento histórico las distintas éticas profesionales han de respetar y apoyar el marco ético de la *ética cívica*, verdadero soporte moral de la convivencia en sociedades pluralistas, y desde ahí han de aportar sus propios valores correspondientes a la profesión que se trate (Martínez 2006). El pensar cuidadosamente acerca de cómo las personas han de tratar a otros se incluye en declaraciones de ética que guían la práctica profesional tanto en medicina, como en leyes o enseñanza. En educación, por ejemplo, la National Educational Association (1975) describió la ética del maestro en el aula. Strike y Bull (1981) analizaron problemas de justicia y legalidad en la evaluación del maestro y presentaron los “Derechos de Bill”.

Strike (1990) discutió la ética de evaluación educativa e incluyó problemas de igualdad de respeto, proceso conveniente, privacidad, humanismo, igualdad, beneficios del cliente, libertad académica y respeto por la autonomía como valores necesarios para el tratamiento ético. Sparks (2000) describió y defendió un código de ética personal en desarrollo y afirmó que “un código de ética articula y afirma los valores más altos, creencias, y propósitos de una profesión” (Sparks 2000, 49).

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988) requirió pautas para la evaluación del personal de acuerdo con los códigos éticos. El propósito de un código o declaraciones de ética es dar una dirección sucinta, clara a la conducta del maestro. Las Normas de Evaluación del Personal incluyen “las Normas de conveniencia” que “[...] requiere que las evaluaciones sean legalmente conducidas, con ética y con debida consideración por el bienestar del evaluado [...]” (Joint Committee 1988, 21). Estas normas incluyen una orientación de servicio, previsiones de conflicto de intereses, acceso a los datos e informes, y las interacciones cuidadosas con los evaluados.

Aunque las siguientes normas se refieren a la coevaluación entre profesores, la mayoría de ellas bien pueden aplicarse para la evaluación de los alumnos (Peterson, Kelly y Caskey 2002).

Actividades éticas en la evaluación, significa lo que los profesores *hacen*:

- Conocen las obligaciones, esfuerzos, intereses y necesidades de aprendizaje, actividades en el aula y otras expectativas del profesor.
- Manejan la información, los datos y procedimientos de forma confidencial, a menos que requieran ser públicos.
- Usan información, datos y descripciones de las actividades sólo para los propósitos requeridos.
- Controlan cuidadosamente notas y reportes personales y destruyen información personal específica después de haberse utilizado.

- Proporcionan atención independientemente de consideraciones de etnia, color, creencia, género, preferencia sexual, nacionalidad, estado civil, creencias políticas y religiosas.
- Analizan, revelan y resuelven conflictos de intereses.
- Cumplen con las pautas y la función de evaluador, acordadas.
- Participan en la evaluación de su propia evaluación.

La actividad ética en la evaluación, significa que los profesores limitan su comportamiento, *no usando* las actividades de la evaluación para:

- Impulsar intereses propios, estatus social o político; grupos particulares de profesores a costa de otros; ciertos estilos, estrategias, o materiales en la instrucción; ciertas clases de organizaciones en el aula o en la escuela; su propia evaluación debido al acceso privilegiado; relacionarse con los evaluados directamente o relacionarse con otros involucrados en las evaluaciones docentes.
- Perjudicar o tratar desfavorablemente a otros participantes del sistema educativo (alumnos, administradores, padres, otros profesores) como resultado de la actividad evaluadora.
- Limitar los juicios de la calidad de los profesores a su propio estilo, logro, e historia; preferir los valores comunes acordados por el sistema.
- Incluir la información o las perspectivas de experiencias personales o las comunicaciones con otros que pudieran influir indebidamente en los juicios o las actividades de la evaluación.
- Realizar deliberadamente declaraciones falsas o malévolas.
- Aceptar gratificaciones, regalos o favores que puedan perjudicar o influir aparentemente en los juicios o actividades de evaluación.

Actividades éticas en la evaluación, significa que los profesores *pueden*:

- Usar ideas de otros profesores, aprender actividades y de sus propias prácticas.
- Ser compensados por su participación en actividades de evaluación.

Sin embargo, resulta útil no ceñirse sólo a un código ético sino a múltiples códigos. Las circunstancias varían. Confrontamos códigos entre sí no para que podamos racionalizar todo lo que hacemos, sino para que seamos capaces de reconocer diferentes manifestaciones de valor ético y podamos deliberar mejor sobre las implicaciones de cada una de ellas. Como en toda buena deliberación, se necesitan las aportaciones de diferentes puntos de vista. Pero, al final, el descubrimiento y la resolución del conflicto ético provienen principalmente de nuestro propio fuero interno (Stake 2006).

Aunque existe una literatura especializada en evaluación que contiene códigos, normas y principios, no deberíamos recurrir exclusivamente a los enunciados formales, ya que siempre habrá situaciones en las que su traslado a la realidad resulte difícil o insuficiente. La diversidad y la particularidad de las cuestiones prácticas aseguran una limitada utilidad a los códigos éticos. En Estados Unidos, el National Council of Teachers of Mathematics (Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas) dio un buen ejemplo de cómo tratar los estándares más como visiones o proyectos que como niveles de corte. Los estándares forman parte de una visión panorámica de la ética, pero siempre es necesaria la interpretación personal y situacional (Stake 2006).

Desde la perspectiva técnica se busca obsesivamente evaluar con bases científicas para garantizar el rigor de los métodos racionalmente planificados que permiten la discriminación por vía matemática.

Como preocupaciones sustantivas desde perspectivas éticas surgen preguntas que expresan el interés por conocer *al servicio de quién* está la evaluación, *qué fines* persigue, y *qué usos* se va a hacer de la información y de los resultados de la evaluación.

En el currículum oficial, generalmente, se deja bien asentado y claro al profesorado *qué, cuándo* y *cómo evaluar*, se trata de preguntas técnicas que indagan sobre cuestiones comunes de alcance burocrático y administrativo. Pero las cuestiones de fondo comúnmente suelen estar ausentes o se soslayan.

Las dimensiones éticas de la evaluación, intrínsecas al razonamiento práctico, se relacionan directamente con preguntas de otro orden, entre las cuales se encuentran: ¿Por qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Quiénes son los destinatarios y quiénes son los que se benefician de las prácticas de evaluación? ¿Qué uso hacemos los profesores de la evaluación? ¿Qué uso hacen los alumnos de la evaluación? ¿Para qué les sirve? ¿Qué funciones desempeña realmente? ¿Quién utiliza los resultados de la evaluación, más allá de la inmediatez del aula? ¿Asegura el sistema de evaluación vigente la calidad del aprendizaje y la calidad de la enseñanza? ¿Asegura también la evaluación justa y objetiva de los alumnos?

A manera de colofón de este capítulo, diremos que las implicaciones éticas que la evaluación tiene son de tal calibre que una postura crítica y racional del tema no puede dejar de abordarlas; tratar la evaluación ignorando éstas, es reducirla a mera técnica y ésta es la mejor forma de perpetuar el *statu quo* de concepciones y prácticas evaluadoras que nos retrotraen al pasado e impiden la mejora de la educación (Moreno 2007b).

Es evidente que la investigación educativa ha tenido avances importantes en las últimas décadas, y por ende, también la evaluación educativa; desafortunadamente ese progreso no ha ido acompañado por igual en cuanto a su dimensión ética, que sigue ocupando un lugar secundario en el discurso y la práctica educativa.

En la actualidad es notable la importancia que ha ganado la investigación educativa, y con ella la necesidad de establecer nuevas maneras de gestionar la educación incorporando las condiciones específicas que requieren las instituciones para producir conocimiento útil y pertinente... Sin embargo, el indiscutible avance de la investigación como sustantiva a la educación ha generado nuevos modelos de gestión. En esos modelos un vacío relevante es la consideración de la ética (Sañudo 2006, 83).

La investigación y evaluación cualitativas están repletas de tensiones éticas, controversias y dilemas. Existe un acuerdo unánime entre investigadores y evaluadores en que su trabajo y su conducta deberían ser éticos y también hay un acuerdo unánime en que hacer las cosas bien es mejor que hacerlas mal. Se sabe que la conducta no ética no tiene cabida en la investigación o evaluación cualitativas de ningún tipo y que tenemos que ser éticos durante todo el tiempo. No obstante, si el problema fuera tan simple, no habría necesidad de obras como ésta, y las diversas publicaciones académicas sobre cuestiones éticas en la investigación social serían innecesarias. Si existieran simples reglas que aplicar, sería sólo cuestión de seguirlas y al hacerlo tendríamos la certeza de estar haciendo lo correcto todo el tiempo; pero no existen tales reglas, sólo contamos con principios, conceptos, consideraciones (Eisner 1998).

El hecho de que se soslaye el componente ético de la evaluación no impide que en la práctica esté siempre presente; como ya se ha mencionado antes, es inherente al proceso mismo. Su negación, en cambio, entraña el riesgo de que algunos profesores, cuando evalúan a sus alumnos, actúen con una buena dosis de cinismo y abuso de poder. Es evidente que cuando esto ocurre se está hurtando a la evaluación su potencial formativo, convirtiéndola en un mecanismo de control y en una fuente de aprendizajes no deseados. Desafortunadamente, parece que todavía falta un largo camino que recorrer para superar este estado de cosas que forman parte del “paisaje natural” en buena parte de nuestras escuelas.

REFLEXIONES FINALES

En un mundo saturado de información, la escuela no puede ser simplemente otra fuente de información fragmentada y descontextualizada: las personas necesitan marcos intelectuales y emocionales que les permitan dar sentido a la información. Las escuelas deben conectar con los intereses, las expectativas y el deseo de aprender de los educandos para permitirles transitar de la superficialidad de la información a la profundidad del conocimiento personal y social.

Esta nueva realidad ha impactado profundamente tanto las estructuras como las funciones de los sistemas educativos en todo el mundo, de allí que la formación de las personas requiere concebirse a partir de nuevos referentes. Se trata de un cambio profundo no sólo de reformas superficiales. Los cambios en el quehacer educativo han de ser de tal calado que conviene hablar de cambiar la mirada, de *reinventar la escuela* como acertadamente afirma Pérez Gómez (2007). Las reformas parciales sin sentido global ya no son suficientes.

En esta obra hemos desarrollado un tema que resulta de suma importancia para la escuela contemporánea, la evaluación *del* aprendizaje y *para* el aprendizaje, y lo hemos hecho procurando aportar algunos elementos novedosos y poniendo énfasis en cier-

tas dimensiones de este ámbito que frecuentemente son tratadas de forma general, sin profundizar u ofrecer elementos más puntuales que sirvan al profesorado para transformar sus prácticas de evaluación *del* aprendizaje y *para* el aprendizaje. Tal es el caso del uso de la evaluación como una fuente y experiencia de aprendizaje, que ocurre mientras los alumnos trabajan y aprenden de forma individual y con otros; el empleo de la retroalimentación como una herramienta valiosa para motivar a los alumnos e incentivar su deseo de mejorar su trabajo y querer continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

En otras palabras, podríamos afirmar que esta nueva mirada de la evaluación se orienta a devolver a los alumnos la confianza básica en sus capacidades y potencialidades de aprendizaje. Sin esta confianza en sí mismos (minada por un sistema educativo que durante mucho tiempo ha concebido y practicado la evaluación como un mecanismo de control y con carácter punitivo) es difícil –si no es que imposible– poder aprender algo en la vida, cualquier cosa que sea. Esta nueva visión de la evaluación es mucho más potente y está centrada en sus funciones pedagógicas y formativas, antes que en sus funciones sociales y de control tradicionales, cuya finalidad ha sido la selección, clasificación, jerarquización y certificación de los conocimientos adquiridos por los educandos.

Las tendencias más recientes en la evaluación del alumnado desde un paradigma cualitativo, se desmarcan de la evaluación tradicional (cuyo rasgo distintivo es que está centrada en pruebas o exámenes escritos u orales) y pugnan por la generación de una cultura de la evaluación que va más allá de los exámenes convencionales, que incorpora la participación activa del alumno en el proceso evaluativo, con lo cual el poder en el aula se redistribuye al incorporar modalidades de evaluación participativa como la autoevaluación y la coevaluación. Los métodos, técnicas e instrumentos empleados para la recogida de la información se

amplían y diversifican, las actividades de evaluación son mucho más auténticas y contextualizadas, cercanas a los intereses y experiencias de los alumnos.

Hace más de medio siglo que se estableció la distinción entre evaluación formativa y sumativa, no obstante, la evaluación formativa, tantas veces mencionada, no se ha incorporado plenamente a las prácticas de evaluación del aula porque no resulta fácil de implementar, por tanto sigue a la sombra de la evaluación sumativa, que continúa siendo la modalidad reina, aunque en el discurso de los políticos y algunas autoridades educativas se afirme lo contrario. Al respecto, Gimeno (1995) señala que la realización de una evaluación formativa es una exigencia pedagógica que no siempre resulta fácil de satisfacer pues se requieren ciertas condiciones de entrada: a) que sea factible de realizar por los profesores, adecuada a sus posibilidades y disponibilidad de tiempo; b) su finalidad básica debe ser recabar información para el mejor conocimiento de los alumnos, del proceso y contexto de aprendizaje, con el fin de mejorarlos; c) que no distorsione, corte o entorpezca el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, creando ansiedad en los alumnos, restando tiempo a los profesores que podrían emplearlo para otras funciones; y d) evitar que genere un clima autoritario y de control en las relaciones humanas. En esta obra hemos hecho hincapié en que ambos tipos de evaluación (formativa y sumativa) son importantes, pero poniendo especial énfasis en la evaluación formativa por los beneficios que aporta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

También hemos subrayado que la formación del profesorado es un asunto perentorio, que las prácticas de evaluación del aprendizaje no pueden seguir basándose casi exclusivamente en la experiencia del docente, sea propia o vicaria, en su intuición o sentido común; por las consecuencias e implicaciones que tiene la evaluación en la vida de los sujetos evaluados, es necesario que ésta tenga un fundamento teórico-metodológico y técnico, así como un componente ético-moral, el cual debe tener cierta

primigenia, pues de ello dependerá la confianza y la credibilidad que ésta puede llegar a tener.

Desde luego, para lograr introducir en las aulas una evaluación *para* el aprendizaje que promueva la capacidad del individuo para continuar aprendiendo a lo largo de la vida; una evaluación formativa centrada en procesos antes que sólo en productos de aprendizaje; en definitiva, una evaluación sustentable, holística y humana, que posibilite una aproximación mucho más realista del grado de competencias adquiridas o desarrolladas por los aprendices durante un periodo de tiempo determinado; se requiere de formación docente, pero esto no basta porque tener conocimiento es importante, pero no suficiente, porque conocer algo no es lo mismo que saber cómo aplicarlo.

Por otro lado, en la actualidad sabemos que uno de los componentes del currículo que suele permanecer apenas sin cambio cuando se pone en marcha una reforma educativa es la evaluación. Más allá de discursos y declaraciones políticas, lo cierto es que las prácticas de evaluación en las escuelas no cambian con la celeridad que los reformadores y la sociedad desearían.

Sabemos que el cambio educativo es un proceso complejo y multidimensional, y que la evaluación es uno de los obstáculos más importantes para cambiar e innovar en la escuela, lo cual está relacionado –entre otros factores– con una falta de formación de los profesores en este ámbito. En estas coordenadas, se afirma que la asignación de múltiples finalidades en las tareas de evaluación y la falta de tradición de las concepciones evaluadoras en el país se manifiesta también en una carencia de personal especializado en esta disciplina. A ello hay que agregar que en los planes de estudio de licenciatura y posgrado del área educativa existe una tendencia a restar importancia a una asignatura de evaluación, o bien, existe una seria deficiencia en los contenidos que se trabajan (Díaz Barriga 2008).

Además del conocimiento teórico-metodológico, es menester que la persona que representa o encarna la figura del evaluador

posea autoridad ética y moral (Moreno 2015), de modo que sus juicios evaluadores sean acogidos con confianza y gocen de credibilidad entre la comunidad educativa (House y Howe 2003). De no ser así, se corre el riesgo de que desde el inicio todo el proceso evaluador esté desacreditado. Desafortunadamente, en este terreno las cosas parecen apuntar en otra dirección:

Tanto en la formación de los docentes como en la concepción de las metodologías y los medios de enseñanza, la evaluación y la regulación de los procesos de aprendizaje a menudo siguen siendo los parientes pobres (Perrenoud 2008a, 151).

Esta obra representa un esfuerzo orientado a lograr un conocimiento más amplio y una mejor comprensión de la evaluación por parte de todos aquellos que participan en tareas de enseñanza y evaluación del aprendizaje. Partimos del reconocimiento de que el aprendizaje humano es demasiado complejo y la evaluación demasiado imperfecta para dar cuenta de esa complejidad.

En cada uno de los capítulos que conforman esta obra nos adentramos en la evaluación *del* aprendizaje y *para* el aprendizaje, analizando sus distintas dimensiones, sus dificultades e implicaciones prácticas; explorando la relación que guarda con otros temas con los que está intrínsecamente relacionada, como son el aprendizaje, la enseñanza, la motivación, la retroalimentación, la formación docente, las competencias, etcétera. El abordaje de cada uno de estos temas representa un gran desafío para cualquier estudioso que se tome con seriedad su tratamiento, toda vez que en la actualidad se tienen más interrogantes abiertas que respuestas claras y consensadas.

Este libro constituye un intento por ampliar la mirada acerca de la evaluación en el aula y para ello contiene no sólo aportes teórico-metodológicos, sino también orientaciones prácticas que pueden servir al profesorado para ir modificando gradualmente

sus modos de concebir y practicar la evaluación (Moreno 1999 y 2000; Santos Guerra 1993).

Como ha quedado de manifiesto desde hace ya mucho tiempo, los cambios importantes en educación no pueden ser rápidos. Para lograr un cambio profundo y significativo en la escuela, éste debe ser planificado, sistemático y con metas claras, orientadas hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Actualmente hay una desconexión entre los impacientes reformadores de mentalidad empresarial que quieren lograr cambios acelerados y a gran escala, ignorando las lecciones que una generación anterior de estudiosos del cambio descubrió en los setenta, obviando décadas de hallazgos sobre lo complejo que es y lo mucho que tarda el cambio educativo auténtico. Según Anderson (2010), esta postura es el resultado de una nueva estrategia de reforma basada en modelos económicos neoliberales y de libre mercado, y la transferencia a la educación de principios corporativos que no entienden el centro pedagógico, la cultura profesional y la micropolítica que opera en las escuelas.

Las políticas educativas actuales están basadas en más control y procedimientos burocráticos que presionan a docentes y alumnos a través de rígidos sistemas de evaluación cuantitativa, que confunden la rendición de cuentas con calificaciones obtenidas en las pruebas estandarizadas. Por lo tanto, en este contexto histórico capitalista neoliberal, es fácil considerar la evaluación de manera instrumentalista (McLaren y Huerta 2010).

El cambio de la evaluación no puede ocurrir de forma vertiginosa sólo con equipar al profesorado con conocimientos acerca de este campo; esto es importante pero no suficiente. Se requiere la convicción de su parte de que el esfuerzo que el cambio representa merece la pena al menos intentarlo. Sin la motivación y disposición necesarias para el cambio nada se puede esperar.

Además de la buena disposición y actitudes positivas para el cambio, las escuelas necesitan crear estructuras y condiciones que posibiliten la innovación, de modo que los docentes encuen-

tren apoyo y respaldo a sus esfuerzos desplegados hacia el cambio deseado. Pero no sólo cuenta lo que ocurre al interior de las escuelas, el contexto social y cultural en el que éstas se encuentran insertas y los apoyos (de su familia y la comunidad) con los que los alumnos cuentan, también juegan un papel importante en los resultados escolares. Hacer referencia a casos exitosos como el de Finlandia ayudará siempre y cuando entendamos que su mayor éxito es que también cuida mucho mejor a sus niños *afuera* de la escuela y no sólo dentro (Berliner 2006).

Definitivamente, si se quiere mejorar la evaluación *del* aprendizaje y *para* el aprendizaje se requiere un cambio en la cultura escolar, lo que significa un cambio en las actitudes, valores, creencias, hábitos, técnicas, normas, tradiciones que un grupo de individuos comparte en un tiempo y espacio determinados. Hay que recordar que las mejores escuelas son un polo de atracción para los mejores maestros y viceversa.

Por su parte, Fullan (2010), que es considerado un experto internacional en el cambio educativo, retoma de Dufour *et al.* (2010) el concepto de “Comunidades de Aprendizaje Profesional” y al aludir a las comunidades culturales, menciona que éstas tienen tres características principales. Promueven una cultura escolar que: 1) se asegura que los alumnos aprendan; 2) promueven una colaboración entre grupos de maestros; y 3) se enfocan en resultados conectados con la mejora de la práctica instruccional.

Este giro de timón resulta perentorio en un sistema educativo que padece de un número ya excesivo y creciente de pruebas a gran escala que pesan cada vez más sobre alumnos, maestros y escuelas; un sistema que padece también el predominio de la evaluación a gran escala que deben usar los maestros en el aula, y el uso inapropiado, cada vez más frecuente, de los resultados y su excesivo peso en el diseño de las políticas públicas (Martínez 2009).

El sistema educativo mexicano se asemeja a un “enfermo crónico”, tras dos décadas de sufrir las evaluaciones estandarizadas, y de una política educativa cuya apuesta principal parece ser la

creación de un plan de evaluación que brinde información del funcionamiento general del sistema educativo nacional. Éste que, por cierto, es un loable anhelo no debe operar en menoscabo de la adquisición y desarrollo de competencias para la evaluación en el aula por parte de los profesores, lo cual les permita un cambio sustancial en sus prácticas de evaluación del aprendizaje.

Se cuenta con suficientes evidencias de que la evaluación mediante pruebas estandarizadas no ha dado los resultados esperados en países como Estados Unidos, es decir, no se ha logrado una mejora en los logros de aprendizaje de los alumnos. Este es un punto álgido que debe conducirnos a reflexionar acerca de dónde estamos invirtiendo los escasos recursos del presupuesto público destinados a la educación pública, especialmente en un país con tantas necesidades sociales y educativas pendientes de resolver (Moreno 2011a). Tal vez, habría que empezar por admitir que:

Sólo un buen maestro puede llevar a cabo la evaluación más importante de cada alumno. Una evaluación que incluya todos los aspectos del currículo y los niveles cognitivos más complejos, que tenga en cuenta las circunstancias de cada niño, y se haga con la frecuencia necesaria para ofrecer retroalimentación oportuna para que el alumno pueda mejorar. Este tipo de evaluaciones son las que deben hacerse en cada aula regularmente, con acercamientos más finos que los que pueden emplearse a gran escala. Muchos maestros no tienen la preparación necesaria para hacer bien dicha evaluación, pero ninguna prueba a gran escala podrá ocupar su lugar. Por ello, habrá que ofrecer a los docentes los apoyos necesarios para que cumplan adecuadamente con su función evaluativa, viendo a las pruebas como uno de esos apoyos (Martínez 2009, 10-11).

Es necesario reconquistar la evaluación, ahora colonizada por discursos gerencialistas y mercantilistas, y reemplazar en el imaginario social las lastradas visiones dominantes que trivializan

la educación y frustran el deseo de aprender y de enseñar, por otras que muevan a la esperanza (Wrigley 2007) e inspiren para el aprendizaje y la enseñanza genuinos.

También es preciso evitar teorías de la conspiración o suponer que las élites pueden manipular las políticas a voluntad; hay una vasta y creciente literatura sobre los nuevos grupos de *emprendedores* en el campo de las políticas públicas con motivos que van desde los bien intencionados (pero con un gran desconocimiento de la vida cotidiana de las escuelas y aulas) a aquellos con evidentes fines de lucro (Anderson 2010).

Por otro lado, los objetivos de los sistemas educativos tradicionales estaban claramente explicitados y hasta cierto punto logrados. Hoy se le pide a la escuela que asuma cada vez más responsabilidades en la educación de los jóvenes sin cambiar de forma sustancial su metáfora organizativa, la manera de entender el currículo y la forma de enseñar y evaluar.

Una de las finalidades históricas de los sistemas educativos ha sido promover la cohesión social. En la actualidad la privatización de la educación, las pruebas estandarizadas y competitivas y la intensificación de los sistemas externos y tecnocráticos de rendimiento de cuentas actúan como enemigos de esa cohesión. Se requiere transitar de metas educativas restringidas a metas más amplias. Bajo el régimen actual, el currículum se reduce a lo que puede examinarse en pruebas estandarizadas. Necesitamos evaluar metas que vayan más allá de logros cognitivos. Esto incluye evaluar logros físicos, sociales, artísticos, cívicos, emocionales, vocacionales y de pensamiento crítico (Rothstein *et al.* 2008).

Se necesita una nueva serie de supuestos sobre los logros educativos y atender con seriedad lo que significan términos como *público, democracia, transparencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación y liderazgo*. En el actual discurso de la reforma educativa parece ignorarse que estos términos están *cargados* de significado, y que en su mayor parte han sido definidos por grupos de intelectuales conservadores, asociaciones empresariales, consultores

bien pagados y demasiados académicos del cambio educativo, de quienes uno esperaría más (Anderson 2010).

Para concluir sólo queremos afirmar que la evaluación no se puede abolir, pero sí se puede reformar, sólo que hay que tener claro el sentido y la dirección del cambio, si no se corre el riesgo de perder el rumbo, y caer en prácticas educativas (y evaluativas) rutinarias y carentes de sentido, que sólo minen la motivación, la esperanza y el compromiso del profesorado con el cambio y la transformación de la escuela.

REFERENCIAS

- ABOITES, Hugo. 2000. "Examen único y cultura de la evaluación en México", en *La evaluación académica*, coordinado por Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga, 110-137. México: CESU-UNAM-FCE.
- ÁLVAREZ Méndez, Juan Manuel. 2008. "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias", en *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, compilado por José Gimeno, 206-233. Madrid: Morata.
- . 2005. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- . 2003. *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ANDERSON, Gary. 2010. "Nuevas 'grandes preguntas' sobre el cambio educativo en la siguiente década". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XV, núm. 47, octubre-diciembre: 1117-1122.
- ANDERSON, Charles. 1997. "Enabling and shaping understanding through tutorials". *The Experience of Learning*, 2^{da} edición, Ference Marton, Dai Hounsell y Noel Entwistle, editores. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- APPLE, Michael. 1982. "Curricular form and the logic of technical control", en *Cultural and economic reproduction in education*, 247-274. Londres: Routledge and Kegan Paul.

- ARBESÚ, María Isabel y Frida Díaz Barriga. 2013. *Portafolio docente. Fundamentos, Modelos y experiencias*. México: Díaz de Santos y Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- ASKEW, Susan. 2000. *Feedback for Learning*. Londres: Routledge Falmer.
- ASSESSMENT Reform Group. 1999. *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge: School of Education, Cambridge University.
- AUSUBEL, David Paul, Joseph Novak y Helen Hanesian. 2010. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BARBERÁ, Elena. 1997. "Hacia una metodología de la evaluación (escrita)", *Revista de Educación*, núm. 314: 321-339.
- BARNETT, Ronald. 2000. *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & the Open University Press.
- BARRÓN, Concepción. 2009. "Docencia universitaria y competencias didácticas", *Perfiles Educativos*, Vol. XXXI, núm. 125: 76-87.
- BERLINER, David. 2006. "Our impoverished view of educational research", *Teachers College Record*, vol. 108, núm. 6: 949-995.
- BIGGS, John. 2003. *Teaching for Quality Learning at University*, 2^{da} edición, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- BLACK, Paul y Dylan Wiliam. 1998a. "Inside the black box: raising standards through classroom assessment", *Phi Delta Kappan*, núm. 80 (2): 139-148.
- . 1998b. "Assessment and classroom learning", *Assessment in Education*, 5, 1, 7-74.
- BLACK, Paul, Christine Harrison, Clare Lee, Bethan Marshall y Dylan Wiliam. 2004. "Working inside the black box: assessment for learning in the classroom", *Phi Delta Kappan*, 9-21.
- . 2003. *Assessment for Learning: Putting It into Practice*, Maidenhead: Open University Press.
- BOLÍVAR, Antonio. 2010. *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.

- . 2005. “El lugar de la ética profesional en la formación universitaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero-Marzo, Vol. 10, núm. 24: 93-123.
- . 1995. *La evaluación de valores y actitudes*, Madrid: Aluda Anaya.
- BOON, Jo y Marcel Van der Klink. 2002. “Competencies: The triumph of a fuzzy concept”, *Academy of Human Resource Development Annual Conference*, Honolulu, HA, 27 de febrero al 3 de marzo, Actas, vol.1: 327-334.
- BOUD, David. 2007. “Reframing assessment as if learning were important”. En *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the longer term*, editado por David Boud y Nancy Falchikov, 14-25. Londres y Nueva York: Routledge.
- . 2000. “Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society”, *Studies in Continuing Education*, 22 (2): 151-167.
- . 1995a. “Assessment and learning: contradictory or complementary?”, en *Assessment for Learning in Higher Education*, editado por Peter Knight, 35-48. Londres: Kogan.
- . 1995b. *Enhancing Learning through Self-Assessment*, Londres: Kogan Page.
- BOUD, David y Nancy Falchikov. 2006. “Aligning assessment with long-term learning”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, 4: 399-413.
- BOUD, David, Ruth Cohen y Jane Sampson. 1999. “Peer learning and assessment”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, 4: 413-426.
- BOUD, David y David Walker. 1998. “Promoting reflection in professional courses: the challenge of context”, *Studies in Higher Education*, 23, 2: 191-206.
- BOWDEN, John y Ference Marton. 1998. *The University of Learning: Beyond Quality and Competence in Higher Education*. Londres: Kogan Page.
- BOYLE, Jim. 2004. “Using immediate feedback in class: the New Approaches to Teaching and Learning in Engineering (NATA-

- LIE) project [Case Study 5]”, en *Enhancing Student Learning through Effective Formative Feedback* [SENLEF Project] editado por Charles Juwah *et al.* Nueva York: Higher Education Academy (Disponible en: <http://www.heacademy.ac.uk/senlef.htm>).
- BRAVO, Amaia y Jorge Fernández del Valle. 2000. “La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica”, *Psicothema*, vol. 12, Suplemento, núm. 2: 95-99.
- BREW, Angela. 1999. “Towards autonomous assessment: using self-assessment and peer assessment”, en *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*, editado por Sally Brown y Angela Glasner. Buckingham: Society for Research into Higher Education y Open University Press.
- BROADFOOT, Patricia. 2002. “Assessment for Lifelong Learning: challenges and choices”, *Assessment in Education*, Vol. 9, 1: 1-3.
- . 1996. *Education, Assessment and Society*. Buckingham: Open University Press.
- BUCKMAN, Ken. 2007. “What Counts as Assessment in the 21st Century? Thought & Action”, en *The New Higher Education Journal*, Otoño, 29-37.
- BURGUM, Michel y Catherine Bridge. 1997. “Using critical incidents in professional education to develop skills of reflection and critical thinking”, en *Learning through teaching: Proceedings of the 6th annual teaching learning forum*, editado por Romana Pospisil y Lesley Willcoxson. Murdoch University.
- CANDY, Philip; Gay Crebert y Jane O’Leary. 1994. *Developing lifelong learners through undergraduate education*. Commissioned Report núm. 28 (National Board of Employment, Education and Training. Canberra: Australian Government Publishing Service).
- CANO, María Elena. 2008. “La evaluación por competencias en la educación superior”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.12, (3): 1-16.
- CARLESS, David. 2006. “Differing perceptions in the feedback process”, *Studies in Higher Education*, 31, 2: 219-233.
- CARR, Margaret y Claxton, Guy. 2002. “Tracking the development of learning dispositions”, *Assessment in Education*, Vol. 9, 9-37.

- CARR, Wilfred y Stephen Kemmis. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASANOVA, María Antonia. 1999. *Manual de evaluación educativa*, 5ª edición. Madrid: La Muralla.
- CASTELLÓ, Monserrat, Carles Monereo e Isabel Gómez. 2009. “Las competencias de los alumnos y su evaluación”, en PISA como excusa: Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza, Carles Monereo (Coord.), 33-54. Barcelona: Graó.
- COHEN, Ruth, David Boud y Jane Sampson. 2001. “Dealing with problems encountered in assessment of peer learning”, en *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education* Nancy Falchikov, Londres: Routledge Falmer.
- CRONBACH, Lee. 1975. “Five decades of public controversy over mental testing”, *American Psychologist*, 30 (1): 1-14.
- CURREN, Randall. 1995. “Coercion and the ethics of grading and testing”, *Educational Theory*, 45 (4), 425-441.
- CHANOCK, Kate. 2000. “Comments on essays: do students understand what tutors write?”, *Teaching in Higher Education*, 5, 1: 95-105.
- DAVIES, Hilary y Kinloch, Helen 2000. “Critical incident analysis: Facilitating reflection and transfer of learning”, in *Transfer of learning in professional and vocational education*, editado por Vivienne Cree y Cathlin Macaulay. Londres: Routledge.
- DENYER, Monique, Jacques Furnémont, Roger Poulain y Georges Vanloubbeek. 2007. *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES). 2003. *The Future of Higher Education* (Cmd 5735), Londres: Stationery Office.
- DESECO. 2005. *The definition and selection of key competencies*. Executive Summary.
- . 2000. *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations*. Background Paper.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. 2008. “La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México”, en *Impacto de la evaluación en la*

- educación superior mexicana: Un estudio en las universidades públicas estatales*, coordinado por Ángel Díaz Barriga. Concepción Barrón, y Frida Díaz Barriga, 21-38. México: IISUE-UNAM.
- . 2006. “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, No. 111: 7-36.
- DRAPER, Steve. 2004. “Feedback in interactive lectures using an electronic voting system [Case Study 3]”, en *Enhancing Student Learning through Effective Formative Feedback* [SENLEF Project], editado por Charles Juwah *et al.* York: Higher Education Academy (Disponible en: <http://www.heacademy.ac.uk/senlef.htm>).
- DUBOIS, Philip. 1970. *A History of Psychological Testing*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- DUFOUR, Richard, Rebecca Dufour, Robert Eaker, y Gayle Karhanek. 2010. *Raising the bar, closing the gap: Whatever it takes*. Bloomington, ID: Solution Tree.
- EARL, Lorna y Paul LeMahieu. 1997. “Rethinking assessment and accountability”, en *Rethinking educational change with heart and mind: The 1997 ASCD yearbook*, editado por Andy Hargreaves. Alexandria: VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- ECCLESTONE, Kathryn y John Pryor. 2003. “‘Learning careers’ or ‘assessment careers’? The impact of assessment systems on learning”, *British Educational Research Journal*, 29 (4): 471-488.
- EISNER, Elliot. 2002. *La escuela que necesitamos*, Buenos Aires: Amorrortu.
- . 1998. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- ELLIOT, John. 2000. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- . 1993. “Conocimiento, poder y evaluación del profesor”, en *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, Wilfred Carr, 155-174. Sevilla: Diada.

- ENTWISTLE, Noel. 1998. *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- ENTWISTLE, Noel y Paul Ramsden. 1983. *Understanding Student Learning*. Londres: Croom Helm.
- ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel. 2008. “Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos”, *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, núm. 1
- . 2006. *El espacio europeo de educación superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?*, Murcia: ICE-Universidad de Murcia.
- FALCHIKOV, Nancy. 2001. *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*, Londres: Routledge Falmer.
- FAURE, Edgar, Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur Petrovski, Majid Rahnema, y Frederick Champion. 1973. *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid: Alianza/UNESCO.
- FERNÁNDEZ, Juan. 1994. “Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques de evaluación”, en *Teoría y Desarrollo del Currículum*, coordinado por José Félix Angulo y Nieves Blanco, 297-312. Málaga: Aljibe.
- FULLAN, Michael. 2010. “Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, Vol. XV, núm. 47: 1100-1106.
- . 2003. “Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos”, en *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador* compilado por Andy Hargreaves, 296-317. Buenos Aires: Amorrortu.
- . 2002. *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- FULLAN, Michael y Andy Hargreaves. 1997. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones M.C.E.
- GARCÍA, José María. 2005. El avance de la evaluación en México y sus antecedentes, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, Vol. X, núm. 27: 1275-1283.

- GARDNER, Howard. 1993. *La mente no escolarizada*, Barcelona: Paidós.
- GIMENO, José. 2008. *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- . 1992. “La evaluación en la enseñanza”, en Gimeno, José y Pérez Gómez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, 334-397.
- GIBBS, Graham. 1999. “Using assessment strategically to change the way students learn”, en *Assessment Matters in Higher Education*, editado por Sally Brown y Angela Glasner. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- GIPPS, Caroline. 1994. “Quality assurance in ‘teachers’ assessment.” Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association y la British Educational Research Association, Nueva Orleans, LA, Abril 4-8.
- GREEN, Pam y Beth Crisp. 2007. “Critical incident analyses: a practice learning tool for students and practitioners”, *Practice*, vol. 19, number 1, British Association of Social Workers: 47-60.
- GROSS, Beatrice y Gross, Ronald. 1977. *The Children’s Rights Movement: overcoming the oppression of young people*. Nueva York: Anchor/Doubleday.
- GRUNDY, Shirley. 1991. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- HANSON, Allan. 1993. *Testing: social consequences of the examined life*. Berkeley: University of California Press.
- HARGREAVES, Andy. 2003. *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, Andy y Dennis Shirley. 2012. *La cuarta vía. El promotor del futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, Andy, Lorna Earl, Shawn Moore, y Susan Manning. 2001. *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- HERITAGE, Margaret. 2007. “Formative assessment: What do teachers need to know and do?”, *Phi Delta Kappan*, Octubre: 140-145.

- HIGGINS, Richard, Peter Hartley y Alan Skelton. 2002. "The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning", *Studies in Higher Education*, 27, 1: 53-64.
- HOUNSELL, Dai. 2007. "Towards more sustainable feedback to students", en *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*, editado por David Boud y Nancy Falchikov, 101-113. Londres y Nueva York: Routledge.
- . 2003. "Student feedback, learning and development", en *Higher education and the lifecourse*, editado por Maria Slowey y David Watson, 67-78. Buckingham: Society for Research into Higher Education y Open University Press.
- . 1998. "Learning, assignments and assessment", en *Improving Students as Learners*, editado por Chris Rust. Oxford: Oxford Centre for Staff Learning and Development.
- . 1987. "Essay-writing and the quality of feedback", en *Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology*, editado por John Richardson *et al.* Milton Keynes: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- HOUNSELL, Dai y Velda McCune. 2003. "Students' experiences of learning to present", en *Improving Student Learning Theory and Practice-Ten Years On*, editado por Chris Rust. Oxford: Centre for Staff and Learning Development.
- HOUNSELL, Dai, Noel Entwistle, Charles Anderson, Adrian Bromage, Kate Day, Jenny Hounsell, Ray Land, Judith Litjens, Velda McCune, Erik Meyer, Nicola Reimann, y Rui Xu. 2005. *Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses*. End-of-Award Report to the Economic and Social Research Council on Project L139251099, Universities of Edinburgh, Durham and Coventry: ETL Project (disponible en <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLfinalreport.pdf>, última consulta el 02 de marzo de 2016)
- HOUSE, Ernest. 1994. *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- . 1993. *Professional Evaluation, Social Impact and Political Consequences*, Newbury Park, CA: Sage Publications.

- . 1981. “Three perspectives on innovation: Technological, political and cultural”, en *Improving schools: Using what we know* editado por Rolf Lehming y Michael Kane. CA: Thousand Oakes, Sage.
- HOUSE, Ernest y Kenneth Howe. 2003. *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- IVANIC, Roz, Richard Clark, y Rachel Rimmershaw. 2000. “What am I supposed to make of this? The messages conveyed to students by tutors’ written comments”, en *Student Writing in Higher Education: New Contexts* Mary Lea and Barry Stierer (Eds, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 47-65.
- JACKSON, Philip. 2002. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. 1988. *The Personnel Evaluation Standards*, Newbury Park, CA: Sage Publications.
- KEMMIS, Stephen. 1988. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KNIGHT, Peter. 2002. “Summative assessment in higher education: practices in disarray”, *Studies in Higher Education*, 27(3): 275-286.
- KRAUSE, Kerri-Lee, Robyn Hartley, Richard James, y Craig McInnis. 2005. *The First Year Experience in Australian Universities: Findings from a Decade of National Studies*. A Project Funded by the Higher Education Innovation Programme, Department of Education, Science and Training: Final Report, Melbourne: University of Melbourne (Disponible en: <https://cshe.unimelb.edu.au/research/experience/docs/FYERreport05KLLK.pdf>).
- KUSHNER, Saville. 2002. *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- KVALE, Steinar. 1993. “Examinations reexamined: Certification of students or certification of knowledge?”, en *Understanding Practice: perspectives on activity and context*, editores Seth Chaiklin y Jean Lave. Nueva York: Cambridge University Press.

- LARA, Rosamary Selene. 2009. *La cooperación en la educación superior: una metodología didáctica para trabajar en el aula*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y Editorial Praxis.
- LINN, Robert. 1989. "Current perspectives and future directions", en *Educational Measurement*, editado por Robert Linn, 3^{ra} edición. Nueva York: Macmillan.
- MACKINNON, Niall. 2010. Comment *The Times Educational Supplement Scotland*, 25 de junio. (Disponible en: <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6048653>).
- MALLET, Phillip. 2004. "Self and peer-assessment of written work in English [Case Study 6]", en *Enhancing Student Learning through Effective Formative Feedback* [SENLEF Project], editado por Charles Juwah *et al.* York: Higher Education Academy (Disponible en: http://ctl.illinoisstate.edu/downloads/modules/design/enhancing_learning-through_formative_feedback.pdf, última consulta 02 de marzo de 2016).
- MARTÍNEZ, Felipe. 2009. "Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 11, No. 2.
- . 2004. "¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en Educación Básica", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, No. 23, Vol. IX: 817-839.
- MARTÍNEZ, Emilio. 2006. "Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía", *VERITAS. Revista de Filosofía y Teología*, núm. 14: 121-139.
- MARTON, Ference, Dai Hounsell y, Noel Entwistle. 1984. *The Experience of Learning*, Edimburgo: Scottish Academic Press.
- MCCUNE, Velda y Dai Hounsell. 2005. "The development of students' ways of thinking and practising in three final-year biology courses", *Higher Education*, 49: 255-289.
- MCDONALD, Rod, David Boud, John Francis y Andrew Gonczi. 1995. *New Perspectives on Assessment*, Studies, núm. 4, París: UNESCO.
- MCINNIS, Craig, Richard James, y Robyn Hartley. 2000. *Trends in the First Year Experience in Australian Universities*. Canberra: De-

- partment for Education, Training and Youth Affairs, Higher Education Division.
- MCLAREN, Peter y Huerta, Luis. 2010. "El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE, Vol. XV, núm. 47: 1124-1130.
- MESSICK, Samuel. 1989. "Validity", en *Educational Measurement*, editado por Robert Linn. 3^a Edición, 13-104. Nueva York: Macmillan.
- MEIRIEU, Philippe. 2001. *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona: Octaedro.
- MONEREO, Carles. 2009. *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*, Barcelona: Graó.
- MORÁN, Porfirio. 2007. "Hacia una evaluación cualitativa en el aula", *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, Universidad Autónoma Metropolitana, núm. 48: 9-19.
- MORENO, Tiburcio. 2015. "Las competencias del evaluador educativo", *Revista de la Educación Superior*, XLIV (2), 174: 101-126.
- . 2011a. "La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela", *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, 131: 116-130.
- . 2011b. "Frankenstein evaluador", *Revista de la Educación Superior*, XL (160): 119-131.
- . 2010a. *La evaluación de los alumnos en la universidad. Un estudio etnográfico*, Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- . 2010b. "El currículum por competencias en la universidad: más ruidos que nueces", *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIX (2): 154, 77-90.
- . 2010c. "Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IISUE-UNAM/Universia, Vol.1, 2: 88-101.
- . 2009. "La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, núm. 41, volumen XIV: 563-591.

- . 2007a. “La evaluación del aprendizaje en educación superior: El caso de la carrera de Derecho”, *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, Universidad Autónoma Metropolitana, núm. 48: 61-67.
- . 2007b. “La evaluación del aprendizaje: una vieja historia contada desde otra ventana”, en *Docentes y Alumnos. Perspectivas y prácticas*, coordinado por Concepción Barrón y Edith Chehaybar, 147-184. México: IISUE-UNAM, y Plaza y Valdés.
- . 2007c. *La evaluación de alumnos en la educación secundaria*. Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT. Programa de Fomento para la Investigación Educativa. México: Secretaría de Educación Pública, y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- . 2004. Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIII (3), 131: 93-110.
- . 2003. Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado, *Perfiles Educativos*, Vol. XXIV, 95: 23-36.
- . 2000. “Evaluación de alumnos en el contexto del desarrollo de la ESO: Un estudio etnográfico”. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- . 1999. La evaluación alternativa como una herramienta para el aprendizaje, *Anales de Pedagogía*, No. 17, Murcia: Universidad de Murcia, 131-146.
- NAKAZAWA, Kayo y Helen Muir. 2009. “Implementing Change in Assessment Practice through Participatory Action Research: Trial through Distributive Leadership Model”, *The International Journal of the Humanities*, Vol. 6, (10): 37-44.
- NATIONAL EDUCATIONAL ASSOCIATION. 1975. *Code of ethics of the education profession*, Washington, D.C: National Educational Association.
- NATIONAL STUDENT SURVEY. 2005. (Disponible en: <http://www.thestudentsurvey.com/>).
- NEVO, David. 1997. *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: El Mensajero.

- NICOL, David y Debra Macfarlane-Dick. 2006. "Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice", *Studies in Higher Education*, 31, 2: 199-218.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. 2007. La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas, *Cuadernos de Educación de Cantabria*, 1: 1-31.
- PERREIAH, Alan. 1984. "Logic examinations in Padua circa 1400", *History of Education*, 13: 85-103.
- PERRENOUD, Philippe. 2010a. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: J. C. Sáez editor.
- . 2010b. *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*, Colombia: Editorial Magisterio.
- . 2009. "Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar?", *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16: 45-64.
- . 2008a. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- . 2008b. Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?, *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico 11, Junio, "Formación centrada en competencias (II)".
- . 1996. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata.
- PETERSON, Kenneth, Phillip Kelly, y Micki Caskey. 2002. Ethical considerations for teachers in the evaluation of other teachers, *Journal Personnel Evaluation in Education* 16, 4: 317-324. (Publicación en México. 2006. "Consideraciones éticas para los profesores en la evaluación de sus colegas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Traducción de Tiburcio Moreno, y Angélica Ramírez. Vol. 11, 28: 317-326).
- PHILLIPS, Dennis. 1995. The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism, *Educational Researcher*, 24 (7), 5-12.

- POSTIC, Marcel, y Jean-Marie De Ketele. 1992. *Observar las situaciones educativas*, Madrid: Narcea.
- QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION (QAA). 2003. *Learning from Subject Review, 1993-2001: Sharing Good Practice*, Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education (Disponible en: <http://www.qaaa.ac.uk>).
- RAMSDEN, Paul. 1987. "Improving teaching and learning in higher education: the case for a relational perspective", *Studies in Higher Education*, 12: 275-286.
- RAVITCH, Diane. 2011. *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. Nueva York: Basic Books.
- RICH, Ann y David Parker. 1995. "Reflection and critical analysis: Ethical and moral implications of their use within nursing and midwifery education", *Journal of Advanced Nursing*, 22, 1050-1057.
- RIDDLE, Marsha y Valencia, Sheila. 2002. "Below the bar: Profiles of students who fail state reading assessments", en *What research has to say about reading instruction* editado por Alan Farstrup y Jay Samuels, 166-183. Newark: International Reading Association.
- RORTY, Richard. 1989. *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ROTHBLATT, Sheldon. 1982. "Failure in early nineteenth century Oxford and Cambridge", *History of Education*, 11: 1-21.
- ROTHSTEIN, Richard, Rebecca Jacobsen, y Tamara Wilder. 2008. *Reassessing the achievement gap: Fully measuring what students should be taught in school*, Nueva York: The Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University.
- RUDOLPH, Frederick. 1962. *The American College and University: a history*, Nueva York: Alfred A. Knopf.
- RUEDA, Mario. 2004. "La evaluación de la relación educativa en la universidad", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6, 2.

- SADLER, Royce. 1998. "Formative assessment: revisiting the territory", *Assessment in Education*, 5, 1: 77-84.
- . 1989. "Formative assessment and the design of instructional systems", *Instructional Science*, 18: 119-144.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. 2003. *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- . 1999. "20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1): 369-391.
- . 1993. *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, 2ª ed., Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel y Tiburcio Moreno. 2004. "¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, núm. 23, 9: 913-931.
- SAÑUDO, Lya. 2006. "La ética y la investigación educativa", *Hallazgos*, núm. 6: 83-97.
- SEP. 2008. *Reforma Integral de la Educación Básica*, México: Secretaría de Educación Pública.
- SCOTTISH FUNDING COUNCILS FOR FURTHER AND HIGHER EDUCATION (SFC). 2003. *Higher Education in Scotland: A Baseline Report*, Edinburgh: Scottish Funding Councils for Further and Higher Education.
- SCRIVEN, Michael. 1967. "The methodology of evaluation", en *Perspectives of curriculum evaluation*, editado por Ralph Tyler, Robert Gagné, y Michael Scriven. Chicago: Rand McNally.
- SERRANO, José Manuel, María Elena González-Herrero, y Rosa María Pons. 2008. *Aprendizaje cooperativo en matemáticas. Diseño de actividades en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Murcia: Universidad de Murcia.
- SERRANO, José Manuel, Tiburcio Moreno, Rosa María Pons, y Rosamary Selene Lara. 2008. "Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales". *Revista Elec-*

- trónica de Investigación Educativa*, 1 (2), (Disponible en: [http://redie.uabc.mx/vol10no2/ contenido-serranomoreno.html](http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-serranomoreno.html)).
- SERRANO, José Manuel y María Elena González-Herrero (2007). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Primera reimpresión, Murcia: Diego Marín Editor.
- SHAW, Ian. 2003. *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*, Barcelona: paidós.
- SHEPARD, Lorrie. 2006. "Classroom assessment", en *Educational measurement*, editado por Robert Brennan, 4^{ta} edición, , 623-646. Estados Unidos: Westport, CT, Praeger.
- . 2000. *The role of classroom assessment in teaching and learning*. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Graduate School of Education & Information Studies, University Los Angeles, Los Angeles, CA y Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California, Santa Cruz, CA.
- . 1989. "Why we need better assessments", *Educational Leadership*, 46: 4-9.
- SPARKS, Dennis. 2000. "A staff development code of ethics", *Journal of Staff Development*, 21(2): 48-51.
- STAKE, Robert. 2006. *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- STENHOUSE, Lawrence. 1994. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- . 1987. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STIGGINS, Richard. 2002. "Assessment Crisis: The absence of assessment for Learning", *Phi Delta Kappan*, 758-765.
- . 1999. "Assessment, Student Confidence, and School Success", *Phi Delta Kappan*, 81 (3): 191-198.
- . 1995. "Assessment literacy for the 21st century", *Phi Delta Kappan*, 77 (3): 238-245.

- . 1991. "Assessment literacy", *Phi Delta Kappan*, 72 (7), 534-539.
- STIGGINS, Richard y Judith Arter. 2001. "Assessment for Learning: International Perspectives". *The Proceedings of an International Conference*. Chester, Inglaterra, Reino Unido, 18 de septiembre de 2001.
- STOLL, Louise y Dean Fink. 1999. *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- STRIKE, Kenneth. 1990. "The Ethics of Educational Evaluation", en *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*, editado por Jason Millman y Linda Darling-Hammond, 356-373. Newbury Park, CA: Sage.
- STRIKE, Kenneth y Barry Bull, 1981. "Fairness and the legal context of teacher evaluation", en *Handbook of Teacher Evaluation*, editado por Jason Millman, 301-343. Beverly Hill: Sage.
- SWIDLER, Ann. 1979. *Organization Without Authority: dilemmas of social control in free schools*, Cambridge: Harvard University Press.
- TADEU Da Silva, Tomaz. 1999. *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*, 2ª edición. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- . 1998. Cultura y currículum como prácticas de significación, *Revista de Estudios del Currículum*, 1(1): 59-76.
- TRIPP, David. 1993. *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. Londres: Routledge.
- VALENCIA, Sheila. 1993. "Evaluación alternativa: Separar el grano de la paja", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (19-20): 63-66.
- VYGOTSKY, Lev. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WEBB, Noreen. 1997. "Assessing students in Small Collaborative Groups", *Theory into Practice*, 36, Otoño.
- WESTERA, Win. 2001. "Competences in education: A confusion of tongues", *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 33, 1: 75-88.
- WILBRINK, Ben. 1997. Assessment in historical perspective, *Studies in Educational Evaluation*, 23 (1), 31-48.

- WRIGLEY, Terry. 2007. *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda para la renovación*. Madrid: Morata.
- YORKE, Mantz. 2003. Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice, *Higher Education*, 45: 477-501.
- . 2001. Formative assessment and its relevance to retention, *Higher Education Research and Development*, 20, 2: 115-126.

Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje.

Reinventar la evaluación en el aula,

se terminó de imprimir en mayo de 2016

en los talleres de AGYS AIEVIN, S. C.

Calle Retorno de Amores No. 14-102, Col. del Valle,

Del. Benito Juárez, CP 03100, Ciudad de México

150 ejemplares

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y PARA EL APRENDIZAJE

Reinventar la evaluación en el aula

En este libro la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje se abordan desde una perspectiva novedosa. Como su título indica, se pretende reinventar la evaluación en el aula, para lo cual se pone a disposición de los lectores un conjunto de aportes teórico-metodológicos que les permitirán repensar sus concepciones y prácticas de evaluación.

Durante mucho tiempo la evaluación ha tenido como finalidad principal determinar el estatus de aprendizaje de los alumnos, pero ha llegado el momento de mirar con nuevos ojos a la evaluación, y considerarla como una oportunidad para aprender mientras ésta se realiza. La evaluación puede ser una importante fuente de motivación para los alumnos, generar confianza en ellos mismos y estimular sus deseos de continuar aprendiendo a lo largo de la vida, pero para lograrlo necesitamos generar sanos ambientes de evaluación.

El Dr. Tiburcio Moreno plantea en *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje* que cuando se privilegian las funciones sociales y de control en la evaluación, casi siempre se hace en detrimento de sus funciones pedagógicas y formativas, que son las que verdaderamente importan si realmente se busca la mejora del aprendizaje de los alumnos. El autor aborda temas desde una nueva mirada, profundizando en aquéllos que generalmente son vistos de forma genérica o superficial, como evaluación formativa, retroalimentación, evaluación alternativa, evaluación sostenible, entre otros.

