



# **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

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

|   |           |
|---|-----------|
| <b>PRÓLOGO</b>  | <b>9</b>  |
| <b>PRESENTACIÓN</b>   | <b>15</b> |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO 1. EVALUACIÓN <i>DEL</i> APRENDIZAJE</b>  |           |
| <b>Y PARA EL APRENDIZAJE</b>  | <b>25</b> |
| 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<br>y <i>para</i> el aprendizaje | 51        |
| Perspectivas internacionales de la evaluación <i>para</i> el aprendizaje                              | 53        |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO 2. POSTURAS EPISTEMOLÓGICAS</b>   |           |
| <b>FRENTE A LA EVALUACIÓN Y SUS IMPLICACIONES</b>   |           |
| <b>EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR</b>   | <b>97</b> |
| La evaluación como tecnología   | 100       |
| La evaluación como práctica cultural  | 107       |
| La evaluación como práctica socio-política  | 112       |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 3. EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN</b>   |            |
| <b>Y LA RETROALIMENTACIÓN EN LA EVALUACIÓN</b>   | <b>121</b> |
| 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        |
| <br><b>CAPÍTULO 4. EVALUACIÓN FORMATIVA</b>  |            |
| <b>Y SUMATIVA: ALGUNOS DESAFÍOS</b>  | <b>153</b> |
| 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        |
| <br><b>CAPÍTULO 5. MÉTODOS Y TÉCNICAS</b>  |            |
| <b>DE EVALUACIÓN CUALITATIVA</b>   | <b>195</b> |
| Técnicas de recogida de datos  | 197        |
| Evaluación alternativa   | 211        |
| Instrumentos de evaluación   | 215        |
| <br><b>CAPÍTULO 6. DE LA EVALUACIÓN CONVENCIONAL</b>   |            |
| <b>A LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS</b>   | <b>239</b> |
| La formación por competencias  | 239        |
| Evaluación de competencias   | 248        |

|  |                |
|--|----------------|
| <b>CAPÍTULO 7. CONSIDERACIONES ÉTICAS EN LA EVALUACIÓN</b> | <b>271</b>     |
| 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            |
| <br><b>REFLEXIONES FINALES</b>                             | <br><b>291</b> |
| <b>REFERENCIAS</b>   | <b>301</b>     |



## PRÓLOGO

### LA PIEDRA ANGULAR

**L**a 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 incomprensible 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**

**E**ste 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,<sup>1</sup> 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-

<sup>1</sup> 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. Cualquier 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 aliena 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.<br>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 comportamiento, actuación, actitudes, destrezas, y objetivos del alumno y no se limita sólo a los resultados.<br>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.<br>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.</p> <p>La evaluación es usada para aprender y no sólo para verificar lo aprendido.</p> <p>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.</p> <p>Tanto las evaluaciones del aprendizaje como para el aprendizaje son importantes.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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 puedan dominar.</p> <p>Desarrolla dispositivos de auto-control y juzga la progresión hacia las metas.</p> <p>Posibilita el acceso al aprendizaje entre compañeros y otras personas con experiencia para reflexionar sobre los retos y obtener apoyo para renovar los esfuerzos.</p> <p>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 ESCOLAR<sup>2</sup>

**E**n 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

<sup>2</sup> 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 tecnocrático 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

fines 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, fisicalización 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