



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Moreno, T. (2012). Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales. *Revista de evaluación educativa*, 1 (1). Consultado el día de mes de año en:
<http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales

Tiburcio Moreno Olivos
Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, México.

«Hacer evaluación formativa, en el aula o en un nivel más amplio, no es sencillo, pero si no se consigue dar ese giro a la evaluación, su utilidad como herramienta de mejora será reducida. Por ello, dar a los maestros elementos que les permitan orientar su trabajo de evaluación en sentido formativo es importante y complejo» (Martínez Rizo, 2009:15).

Resumen

El propósito de este ensayo crítico es identificar algunas de las perspectivas internacionales más recientes en torno a la evaluación del aprendizaje desde un paradigma cualitativo. Los avances en distintos ámbitos como la cognición, las teorías del aprendizaje, los modelos de enseñanza, la relación entre motivación y aprendizaje, la pedagogía, etc., indudablemente han afectado a la evaluación educativa, y particularmente, a la evaluación del aprendizaje escolar. En las tres últimas décadas hemos pasado de una concepción de la evaluación demasiado estrecha a una concepción ampliada en la que se reconoce la complejidad del proceso de aprendizaje, y por ende, la necesidad de ensanchar y cambiar el foco respecto a la valoración de los procesos y productos de aprendizaje. El cambio más importante y trascendente tiene que ver con la idea de la evaluación *para* el aprendizaje, la cual contiene un germen que potencialmente puede transformar las prácticas de evaluación en el aula, no obstante, lograr este giro pasa necesariamente por las competencias del profesor como evaluador, hasta ahora desatendidas por los programas de formación y las políticas de nuestro sistema educativo.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, evaluación cualitativa, evaluación formativa.

Abstract

The purpose of this critical essay is to identify some of the latest international perspectives regarding the assessment of learning from a qualitative paradigm. Advances in different areas such as cognition, learning theories, teaching models, the relationship between motivation and learning, pedagogy, etc., undoubtedly have affected the educational evaluation, and particularly the assessment of school learning. In the last three decades have passed from a conception of assessment too close to an enlarged vision in recognizing the complexity of the learning process, and therefore the need to broaden and shift the focus on the assessment process and learning products. The most important and significant has to do with the idea of assessment for learning, which contains a germ that can potentially transform the practices of classroom assessment, however, achieve this shift necessarily involves the skills of the teacher as evaluator, hitherto neglected by training programs and policies of our educational system.

Keywords: learning evaluation, qualitative evaluation, formative evaluation.

Presentación

Aunque en este artículo se alude a la evaluación del aprendizaje desde un panorama amplio en el plano internacional, de modo que su tratamiento teórico bien podría aplicar a cualquier nivel del sistema educativo, reconocemos que cada tramo de enseñanza tiene sus especificidades y características propias, así que atendiendo a esta condición e intentando delimitar los alcances de la temática expuesta, consideramos que los planteamientos conceptuales vertidos se ajustan mejor al contexto y la realidad de la educación básica obligatoria.

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), el papel del 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 el nuevo escenario, 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 Letonia, la evaluación se dirige hacia la habilidad en la resolución de problemas y no a la memorización de información o hechos; en Portugal, las evaluaciones nacionales se vinculan al aprendizaje de competencias. En Francia se propone que la evaluación de ámbito nacional no sea empleada para comparar alumnos, profesores, colegios y/o regiones. Mientras que en Suecia 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.

Emplear la evaluación para dar cuenta del proceso de la enseñanza-aprendizaje, supone un cambio de enfoque hacia un nuevo modelo educativo y atribuye más responsabilidad al profesor en la evaluación inicial y continua. Este cambio de enfoque en la evaluación supone suprimir las etiquetas impuestas a los alumnos según un diagnóstico y encaminarse hacia una evaluación que informe sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje. En Holanda se señala que la evaluación inicial de necesidades debería centrarse en decisiones sobre el proceso de la enseñanza-aprendizaje, evitando una innecesaria «categorización» de los alumnos. Los padres, los alumnos y profesores son los «clientes» de los resultados de la evaluación. Los profesionales multidisciplinares (servicios de salud, sociales y psicológicos), junto con los profesores, los padres y los alumnos, trabajan en equipo en la evaluación inicial. En Suiza, los equipos «interdisciplinares» que implican a los padres y a los alumnos son considerados como un medio para lograr un enfoque «contextual» en el momento de evaluar las necesidades de un alumno (Santiuste y Arranz, 2009).

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 estudiante), 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 más recientes que podemos 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.

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 modificación 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 filtro 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 interactiva*, es decir, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. 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, como una preocupación más cuando

enseñan. El conocer al alumno demanda comunicación abierta con él, comprender sus problemas, circunstancias, 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 pueden proporcionar una plataforma para la investigación y la acción práctica (Nakazawa & 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, 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 que siguen los acontecimientos en clase y la elaboración del juicio sobre los alumnos (Gimeno, 1995; Moreno Olivos, 2000; 2009a; Santos Guerra, 2003; Santos Guerra y Moreno Olivos, 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, constatando 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 Rizo, 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 últimas propuestas, 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 estudiantes la oportunidad de mostrar sus verdaderas competencias. Los objetivos son homogeneizados y no representan adecuadamente los intereses de cada estudiante en su currículum; la puntuación también se centraliza y se basa en criterios establecidos por personas que no conocen a los estudiantes, 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 de 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 evaluación 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 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, viendo desde el final de un proceso. 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 estudiantes 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, etc. 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 Rizo, 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 estudiantes mejora, incluso en las evaluaciones sumativas. Sin embargo, Riddle & 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 estudiantes para dirigir los próximos pasos en su aprendizaje. Este tipo de evaluación debe proporcionar retroalimentación específica a los estudiantes 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 estudiante. 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, son definidos como sigue:

- *Comprender las percepciones de los estudiantes 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 estudiantes y de los maestros.
- *Implementar cambios en la evaluación:* necesitamos estudiar y llegar a 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 pública.
- *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 estudiantes 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.

En resumen, emergen las siguientes orientaciones de investigación:

- Es importante preservar y 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 éstos sean considerados como ventanas complementarias en la práctica de aula.

- El financiamiento para investigar la evaluación en el aula es insuficiente, la evidencia debe reunirse para convencer a las agencias financiadoras del poder de estos medios para mejorar la escuela.

Evaluación para el aprendizaje

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 hemos visto a la evaluación sólo como un medio para determinar la medición y después la certificación, ahora hay una comprensión de que los beneficios potenciales de la evaluación son mucho más amplios y afectan a todas las etapas del proceso de aprendizaje (Moreno Olivos, 1999).

En ciertos ambientes se afirma que ya existe demasiada evaluación *del* aprendizaje, lo que podría interpretarse 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 incipiente (Stiggins, 2002). Pero el hecho de que hayamos 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 reconocemos que la evaluación del aprendizaje aún afronta serios desafíos por superar. Una postura intermedia sugiere que los dos tipos de evaluación mencionados son necesarios e importantes y que debemos 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 cualquier evaluación que tiene como primera prioridad en su diseño y en su práctica, servir al propósito de promover el aprendizaje de los estudiantes. 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 estudiantes en el proceso.

Una actividad de evaluación puede ayudar al aprendizaje si proporciona información que los profesores y los estudiantes 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 estudiantes 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 estudiantes a querer aprender, 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 para 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 como 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 «evaluación formativa interactiva» dentro de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Las siguientes preguntas revelan algunas inquietudes que los especialistas en el campo se plantean (Stiggins & 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 a la motivación? ¿O como podría contribuir más plenamente?
- La evaluación para el aprendizaje no es solamente 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 éstos?
- ¿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 estudiantes hacia una comprensión de los atributos 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 estudiantes 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 estudiantes, etc.?
- ¿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?

Evaluación que incluye al estudiante: roles y beneficios

Otra de las perspectivas recientes en la literatura insiste en la importancia que tiene la participación e implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación de su aprendizaje. Un extremo del continuo podría consistir en retroalimentar y modificar la enseñanza, con la participación de los estudiantes limitada a cambiar

sus conductas bajo el control del maestro; el otro polo implicaría una visión social constructivista donde los estudiantes 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 estudiantes. 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 como la evaluación se refiere al aprendizaje. Si la meta es el progreso del estudiante 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 & Arter, 2001).

La participación del estudiante 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 estudiante 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 que la interacción estudiante-estudiante es potencialmente una fuente valiosa de evaluación del aprendizaje. Los estudiantes reciben una cantidad importante de retroalimentación de sus pares, a menudo mucho más de lo que los profesores pueden ofrecer a cada uno de ellos por el gran tamaño de la clase.

La investigación que pone los reflectores sobre el estudiante individual ha demostrado poderosamente que el aprendizaje de conceptos o habilidades particulares a menudo se logra a través de la interacción estudiante-estudiante. Esto también muestra que la interacción estudiante-estudiante algunas veces 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 y González-Herrero, 2007; Serrano, et al. 2008), no obstante, ha producido un fuerte consenso en el sentido de que este modo de aprendizaje usualmente tiene beneficios para todos los estudiantes 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 estudiantes 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-estudiante.

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 estudiantes 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.

El desarrollo de educandos cualificados y flexibles que puedan ir más allá de los límites para los que su curso los prepara, centra 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 peligrosamente mal preparados para hacer frente al cambio. Pero ¿qué recursos básicos son necesarios para la evaluación sostenible? Los siguientes puntos identifican las características que las tareas de evaluación deben promover para que puedan ser consideradas como parte de la evaluación sostenible:

Confiar en que las nuevas tareas de aprendizaje se pueden dominar

Las actividades de evaluación deben dejar a los estudiantes mejor preparados para hacer frente a sus próximos desafíos, o como mínimo, no peor de lo que podrían ser. Parte de estar equipados para la siguiente tarea 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 estudiantes no estén tan desalentados que se den por vencidos de antemano.

Exploración de criterios y normas que se aplican a cualquier tarea de aprendizaje

Una parte importante de asumir la responsabilidad de la propia evaluación personal es la capacidad de identificar qué estándares deberían aplicarse adecuadamente. Los estándares y criterios podrán ocasionalmente ser explícitos, pero sobre todo, tendrán que deducirse de la actuación de los demás, a partir de pistas y claves del contexto, de la investigación de fuentes de información y los informes de otros alumnos con más experiencia. Se trata de tareas fundamentales de la evaluación sostenible.

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 su satisfacción.

El acceso al aprendizaje entre compañeros y otras personas con experiencia para reflexionar sobre los retos y obtener apoyo para renovar los esfuerzos

El aprendizaje más complejo es menos probable que pueda llevarse a cabo de forma aislada de los demás. 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.

El uso de la retroalimentación para influir en las nuevas formas de compromiso con la tarea de aprendizaje

Si bien hay límites al número de ocasiones en que los estudiantes 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 estudiantes 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 estudiante 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 estudiantes. 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.

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. Para el caso mexicano, tenemos que 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, reacciones que, 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; Moreno Olivos, 2009b). 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 currículum 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 que, en general, algunos documentos oficiales difundidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), 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 para 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 estudiantes 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:

1. **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.
2. **Confiabilidad.** Las evaluaciones son confiables cuando se aplican y se interpretan de manera consistente de un estudiante a otro, y de un contexto a otro.
3. **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.
4. **Justicia.** Las evaluaciones son justas cuando no generan desventajas entre estudiantes particulares, por ejemplo, cuando todos los alumnos comprenden lo que se espera de ellos y qué 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. Hay tres grandes principios que, si se siguen, ayudarán a los evaluadores a emitir juicios acertados sobre la competencia:

1. **Utilizar métodos de evaluación que sean más 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 de la observación de la actuación ya que los profesionales se encuentran en una muy amplia variedad de contextos. Así pues, es casi inevitable, que habrá ocasiones en las que el conocimiento necesitará ser probado independientemente de la actuación.
2. **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 estudiantes formulen y resuelvan problemas -es decir, fomentan el aprendizaje real- tal cambio en la evaluación no es suficiente para aumentar el rendimiento de los estudiantes en general.

3. **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.

Desarrollo profesional relacionado a la evaluación para el aprendizaje

Según Stiggins & Arter (2001) para emplear la evaluación en beneficio de los estudiantes, los educadores necesitan (saber y ser capaces de hacer):

- Ser muy claros sobre qué es lo que los estudiantes quieren saber y ser capaces de hacerlo. Ellos necesitan tener estrategias para estar seguros que los estudiantes comprenden estas intenciones de aprendizaje para cada uno y en cada lección.
- Saber como involucrar productivamente a los estudiantes en la autoevaluación.
- Ser capaces de proveer retroalimentación a los estudiantes que esté específicamente relacionada con las intenciones de aprendizaje elegidas. 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 preguntar que mejoren el aprendizaje y la motivación del estudiante.
- Saber como generar información confiable acerca del aprendizaje de los estudiantes para planear los pasos siguientes y proveerlos con retroalimentación precisa. Esto incluye comprender las varias opciones 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 estudiantes 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 estudiantes, los profesores necesitan saber como diseñar los materiales de evaluación y el mejor contexto para hacerlo, y necesitan saber como proveer retroalimentación específica. Otros propósitos (por ejemplo, comunicarse con los padres, o generar información para uso fuera del aula), sin embargo, podrían requerir diferentes diseños de evaluación, materiales y/o técnicas de comunicación.

Las tácticas y procedimientos de desarrollo profesional específicos que deberán implementarse para ayudar a los docentes ha convertirse en individuos competentes de la evaluación, incluyen:

- Proveer oportunidades para el diálogo entre aprendices.
- Basarse en las necesidades de los participantes.
- Implicar a los participantes.
- 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 el liderazgo en el sistema y/o 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 de los participantes para aprender surjan directamente de su situación de trabajo.
- Modelar y/o emplear muestras de trabajo de los estudiantes –esto permite el aprendizaje a través de ejemplos concretos.
- Proveer oportunidades para el análisis crítico y/o reflexión sobre las prácticas de evaluación de sí mismo y de otros.
- Brindar oportunidades para practicar, tomar riesgos y debatir con la expectativa que ‘eso’ no será perfecto la primera vez.

Por último, tenemos que 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, grupos de profesores, toda la escuela, 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 de pequeños grupos de profesores. Estos equipos pueden formarse sobre la base de niveles de años, centros de interés en evaluación, 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) paneles/foros para escuchar las voces de los estudiantes, 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.

Reflexiones finales

En este artículo 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 docentes 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 estudiantes 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 a los estudiantes con herramientas 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 estudiantes 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: 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 consolidada como un asunto central de competencia profesional y un foco para el desarrollo profesional inicial y continuo del profesorado.

Referencias bibliográficas

Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias, en: Gimeno, J. (Comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, 206-233, Madrid: Morata.

Barberá Gregori, E. (1997). Hacia una metodología de la evaluación (escrita), *Revista de Educación*, (314), 321-339.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 9-21.

Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*, Madrid: Síntesis.

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.

Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, No. 4, August 2006, 399–413.

Bravo, A. y Fernández del Valle, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica, *Psicothema*, vol. 12, Suplemento, Nº 2, pp. 95-99.

Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.12, (3), 1-16, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=93>

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, *Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, núm. 111, 7-36, en: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>

Escudero Muñoz, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos, *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, (1), 1-20, en: <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/issue/view/44/showToc>

Gimeno, J. (1995). La evaluación en la enseñanza, en: Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, 334-397.

Gimeno, J. (2008) (Comp.) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata.

Glaser, R. & Silver, E. (1994). Assessment, Testing and Instruction: Retrospect and Prospect. *Review of Research in Education*, 20, 393-419.

Martínez Rizo, F. (2004). ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en Educación Básica, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, No. 23, Vol. IX, octubre-diciembre, 817-839.

Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el 12 de abril de 2012 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>

McDonald, R., Boud, D., Francis, J. & Gonczi, A. (1995). *New Perspectives on Assessment*, Studies No. 4, UNESCO, París.

Moreno Olivos, T. (1999). La evaluación alternativa como una herramienta para el aprendizaje, *Revista Anales de Pedagogía*, No. 17, Universidad de Murcia, España, 131-146.

Moreno Olivos, T. (2000). *Evaluación de Alumnos en el Contexto del Desarrollo de la ESO: Un estudio etnográfico*, Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia, España.

Moreno Olivos, T. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias. *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, No. 33 (3), 93-110.

Moreno Olivos, T. (2009a). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, No. 41, Vol. XIV, abril-junio, 563-591.

Moreno Olivos, T. (2009b). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje, *Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, No. 124, abril-junio, 69-92, en: <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/>

Nakazawa, K. & Muir, H. (2009). Implementing Change in Assessment Practice through Participatory Action Research: Trial through Distributive Leadership Model, *The International Journal of the Humanities*, Vol. 6, Num. 10, <http://www.Humanities-Journal.com>

Riddle Buly, M. & Valencia, S.W. (2002). Below the bar: Profiles of students who fail state reading assessments. In A. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.). *What research has to say about reading instruction* (pp. 166–183). Newark, DE: International Reading Association.

Santiuste, V. y Arranz, M. L. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación, *Revista de Educación*, No. 350. Septiembre-diciembre, pp. 463-476.

Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*, Madrid: Narcea.

Santos Guerra, M. A. y Moreno Olivos, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, vol. 9, núm. 23, COMIE, 913-931, en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/>

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, In: Tyler, R., Gagné, R. & Scriven, M. (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago. Rand McNally.

Serrano, J. M. y González-Herrero, M. E. (2007). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Primera reimpresión, Diego Marín Editor, Murcia, España.

Serrano, J. M., González-Herrero, M. E. y Pons, R. M. (2008). *Aprendizaje cooperativo en matemáticas. Diseño de actividades en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Ediciones de la Universidad de Murcia, España.

Serrano, J. M., Moreno, T., Pons, R. M. y Lara, R. S. (2008). Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(2), IIDE. Universidad Autónoma de Baja California, México. Consultado el 13 de abril de 2012 en: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-serranomoreno.html>

Stiggins, R. & Arter, J. A. (2001). Assessment for Learning: International Perspectives. *The Proceedings of an International Conference* (Chester, England, United Kingdom, Septiembre, 18, 2001).

Stiggins, R. (2002). Assessment Crisis: The absence of assessment for Learning, *Phi Delta Kappan*, 83 (10), 758-765.

Valencia, S.W. (1993). Evaluación alternativa: Separar el grano de la paja, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (19-20), 63-66.