

CAPÍTULO VII

Razones para alegrarse: La evaluación para el aprendizaje

Si enseñar fuese tan sencillo como contar, todos seríamos mucho más listos de lo que somos.

(Mark TWAIN.)

El estudiante sabe más que el maestro de lo que ha aprendido, aunque sepa menos de lo que se haya enseñado.

(Peter ELBOW.)

Los dos capítulos anteriores han demostrado que la influencia de la evaluación sobre el aprendizaje ha sido, en el mejor de los casos, ambigua. Para el credencialismo y para la rendición de cuentas mediante los exámenes, la finalidad primordial de la evaluación es obtener resultados que, después, se equiparan con un aprendizaje mejorado. Hemos visto que con frecuencia no ocurre así: los resultados pueden mejorar sin que lo haga el aprendizaje. La evaluación *para* el aprendizaje (EpA) es un intento consciente de hacer de la evaluación un elemento productivo del proceso de aprendizaje. Se consigue haciendo de la evaluación en el aula una parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje efectivos. En consecuencia, aborda directamente los principales temas del libro: cómo puede la evaluación configurar constructivamente el aprendizaje y nuestras identidades como aprendices.

En este capítulo, destacaré lo que implica la “evaluación para el aprendizaje”, tanto en la práctica de clase como en la comprensión de nuestra forma de aprender. Aunque algunas estrategias docentes importantes son bien conocidas, preocupa la posibilidad de que los maestros y profesores puedan implementarlas sin comprender por qué pueden conducir a un aprendizaje eficaz. Esto lleva a los que considero principales problemas de la “evaluación para el aprendizaje”: el tipo de aprendizaje que tiene lugar, los efectos de los objetivos explícitos del aprendizaje, la difícil relación con las evaluaciones sumativas a efectos de calificación y el conocimiento de lo que hace que la retroinformación sea eficaz. Se presta mucha atención a la retroinformación porque, en la EpA, se considera la clave para hacer avanzar el aprendizaje.

En este punto, tengo implicado activamente en permanencia como miembros y mi trabajo profesional mantener el mismo tipo de temas en este libro. Para va, espero que mi identificar el pensamiento y las cuestiones sigue estando

Perspectiva general

La mejor manera de un enfoque de la evaluación rigor. A este respecto, se “inteligencias múltiples”. E sencillamente, no se han haga falta hacerlo. La EpA que incluye el currículum, expresiones utilizadas sor ño en 1967 y “evaluación p algunos de los temas clav

Lo que distingue la “ev los “estilos de aprendizaje” *situacional* —interacción e concreto. Es una diferencia *aprendiendo y en la calidad* te enfoque, la “evaluación” pruebas relativas a la situz formación que les ayude a vación (miradas desconcei en el aula, así como de p papel si las respuestas se no, y si esto lleva a una ac

Uno de los argumentos nuestra forma de vernos “evaluación para el aprendi dizaje, más que en las cap nos de Carol DWECK, ado resalta el esfuerzo y la *mej*

¹ Tanto en términos de teorí alternativas. En los EE.UU., enco vo y el énfasis de Ralph TYLER (19 enfatiza la autonomía del aprendi

En este punto, tengo que declarar mis intereses al respecto, porque estoy implicado activamente en la "evaluación para el aprendizaje", tanto por mi larga permanencia como miembro del *Assessment Reform Group* como por mis escritos y mi trabajo profesional con maestros y profesores. No obstante, procuro mantener el mismo tipo de cuestionamiento crítico con el que he enfocado otros temas en este libro. Para quienes conozcan la evolución de la evaluación formativa, espero que mi identificación de algunas cuestiones clave les ayuden a clarificar el pensamiento y la práctica, dado que nuestra comprensión de estas cuestiones sigue estando en una fase inicial.

Perspectiva general

La mejor manera de considerar la "evaluación para el aprendizaje" es como un enfoque de la evaluación en el aula, más que como una teoría formulada con rigor. A este respecto, se acerca más a los "estilos de aprendizaje" y a la "inteligencia emocional" que a sistemas articulados de forma más completa, como las "inteligencias múltiples". Esto no significa que no existan bases teóricas, sino que, sencillamente, no se han organizado en una teoría independiente, y quizá no haga falta hacerlo. La EpA no es más que un elemento de un sistema más amplio que incluye el currículum, la cultura escolar y las formas de enseñar. Aunque las expresiones utilizadas son relativamente recientes ("formativo-formativa" se acuñó en 1967 y "evaluación para el aprendizaje", a mediados de la década de 1990), algunos de los temas clave cuentan con una historia mucho más larga¹.

Lo que distingue la "evaluación para el aprendizaje" de las "inteligencias" y de los "estilos de aprendizaje", que vimos en los Capítulos III y IV, es su énfasis en lo *situacional*—interacción en el aula— en vez de en las disposiciones del aprendiz concreto. Es una diferencia muy significativa; *centra la atención en lo que se esté aprendiendo y en la calidad de las interacciones y relaciones en el aula*. En este enfoque, la "evaluación" se interpreta en sentido amplio y se refiere a obtener pruebas relativas a la situación concreta de los aprendices y a facilitarles retroinformación que les ayude a avanzar. Estas pruebas pueden proceder de la observación (miradas desconcertadas, momentos de depresión) y de las interacciones en el aula, así como de productos más tangibles. Las pruebas desempeñan un papel si las respuestas se utilizan para identificar lo que se ha entendido y lo que no, y si esto lleva a una acción para mejorar el aprendizaje.

Uno de los argumentos centrales de este libro es que la evaluación configura nuestra forma de vernos como aprendices y como personas. Mi defensa de la "evaluación para el aprendizaje" se basa en su insistencia en el proceso de aprendizaje, más que en las capacidades y disposiciones de los aprendices. En términos de Carol DWECK, adopta un enfoque *incrementalista* del aprendizaje que resalta el esfuerzo y la *mejora* de la competencia. Éste contrasta con un enfoque

¹ Tanto en términos de teoría de la educación como de las prácticas encontradas en escuelas alternativas. En los EE.UU., encontramos la insistencia de John DEWEY (1938) en el aprendizaje activo y el énfasis de Ralph TYLER (1971) en unos objetivos claros. En Europa, por ejemplo, MONTESSORI enfatiza la autonomía del aprendiz y FREINET, la autoevaluación.

tra en *demonstrar* la
relacionado con el
ría de los aprendi-
desarrolla mediante

eso de aprendizaje.

je;

los resultados de la

aluarse a sí mismos;
luación tiene sobre la
cias cruciales ambas

oup, 1999, págs. 4-5.)

ores es la del Assess-

tra uso de los aprendices
se encuentran los apren-
ar ese punto.

(2002a, págs. 2-3.)

mo un "buen ejercicio
n se interpreta como un
formales o informales.
n parte, es un paso deli-
aluación para reivindicar
ón. En una época domi-
sto puede considerarse
as evaluaciones, hacién-
an ajenas al mismo y sir-
más que una instantánea

omo sinónimo de *evalua-*
a el aprendizaje" se intro-

evaluación formativa. La EpA se
n la pretensión de provocar cam-

dujo a causa de la gran cantidad de malas interpretaciones provocadas por "formativa". Una de las más problemáticas es la creencia de que las pruebas periódicas de clase, que se utilizan para supervisar el progreso, son formativas. Dada su finalidad, sería preferible considerarlas como evaluaciones minisumativas, pues la información recogida no se utiliza directamente para modificar la enseñanza y el aprendizaje. Lo mismo cabe decir de la corrección de los trabajos de clase que, una vez más, se presenta con frecuencia como formativa, cuando, en realidad, su finalidad consiste en facilitar pruebas para posteriores juicios sumativos. Más adelante, veremos que esta diferencia entre "formativa" y "sumativa" dista mucho de ser radical.

En su revisión de la bibliografía francesa sobre la evaluación formativa, Linda ALLAL y Lucie LOPEZ hacen unas distinciones útiles entre tres tipos de respuesta formativa (utilizan la expresión: *regulation*) para evaluar la información.

Interactivo

Se basa en las interacciones del aprendiz con los demás intervinientes en la actividad docente (por ejemplo, el maestro, otros estudiantes y los materiales de enseñanza). Esto impregna la actividad cotidiana en el aula. El resultado es la adaptación continuada del aprendizaje, sobre todo gracias a la retroinformación y la orientación. Este es, en gran medida, el centro de atención de quienes emplean la expresión "evaluación para el aprendizaje".

Retroactivo

Este tipo de respuesta es la evaluación formativa llevada a cabo *tras* una fase de enseñanza, a menudo, utilizando una prueba, y trata de atajar las dificultades de aprendizaje que se hayan identificado en ella. Este modelo de "prueba y recuperación" de la evaluación formativa sigue siendo el predominante en los EE.UU.

Proactivo o eficiente

Aquí, la evidencia conduce a cambios futuros en la enseñanza. En el contexto francés, con sus enfoques de "toda la clase", preocupa diferenciar actividades para satisfacer las distintas necesidades de los alumnos. Una interpretación más amplia consiste en que los docentes modifiquen su enseñanza *posterior* en respuesta a la evidencia de sus actuales alumnos. Por ejemplo, los resultados

bios docentes y curriculares que mejoren el aprendizaje del alumno. Paul BLACK y sus colaboradores hacen una distinción diferente. Esta supone considerar la EpA como una *finalidad*, mientras que la evaluación formativa es una *función*: "la evaluación se convierte en 'evaluación formativa' cuando la evidencia se utiliza realmente para adaptar el trabajo docente para que satisfaga las necesidades de aprendizaje" (BLACK y cols., 2002, pág. i).

detallados de un examen pueden llegar demasiado tarde para quienes se someten al mismo y pasan curso, pero pueden llevar a cambios relativos al qué y al cómo se enseñe al siguiente grupo. David CARLESS (2007) ha presentado recientemente el concepto de "evaluación formativa preventiva", en la que los docentes, basándose en su experiencia previa con estudiantes similares, se anticipan a las concepciones erróneas en vez de dejar que se desarrollen.

Aunque las tres formas pueden configurar el repertorio de evaluación formativa de un maestro o profesor, lo que conduce a diferencias de interpretación es su *ponderación relativa*. En este sentido, es fundamental si el centro de atención se sitúa en el aprendizaje de los docentes o en el de los estudiantes. Tanto en el enfoque retroactivo como en el proactivo, los docentes son los principales aprendices, puesto que adaptan ("autorregulan") su enseñanza. En el enfoque interactivo, el centro de atención es el aprendizaje de los estudiantes, mientras que el papel del maestro o profesor consiste en ir dejando progresivamente el control del aprendizaje en manos de los estudiantes para que ellos mismos se conviertan en aprendices autorregulados.

Esas diferencias de énfasis pueden provocar tensiones. Por ejemplo, los responsables de la política educativa en Inglaterra centran la atención en los docentes, dado que son los objetivos de la política; de ahí la insistencia en cómo deben modificar su enseñanza los profesores (un subproducto de esto es el supuesto de que los docentes deben dominar el proceso de aprendizaje). Sin embargo, esas políticas pueden inhibir los enfoques centrados en el aprendiz que formula la EpA y que, en términos de aprendizaje, están tratando de que los docentes hagan menos y los aprendices, más. Mientras tanto, los enfoques de orientación más comercial pueden considerar las "pruebas para la recuperación" como elementos fundamentales de la evaluación formativa; no es en absoluto sorprendente que comercialicen instrumentos diagnósticos de una forma o de otra⁴.

En la actualidad, la Evaluación para el Aprendizaje se ha organizado suficientemente (de ahí las iniciales mayúsculas) para que sea considerado un movimiento diferenciado en el Reino Unido, que cada vez es más aceptado internacionalmente. Aunque la expresión tenga ya unos 15 años⁵, su reciente popularidad está relacionada con el folleto *Inside the Black Box*^{*}, de Paul BLACK y Dylan WILLIAM (1998b), del que se han vendido por todo el mundo más de 50.000 ejemplares. El folleto se basa en su revisión de 1998 de las pruebas de investigación sobre la evaluación en el aula: la "caja negra" es el aula y lo que sucede en su interior⁶. Desde entonces, han aparecido una serie de publicaciones, inclu-

⁴ Por ejemplo, la herramienta de aprendizaje *Achieve*, de *Cambridge Assessment*, que ofrece "evaluaciones, información diagnóstica, establecimiento de objetivos y planificación a nivel individual y de aula basados en la pantalla... recoge y analiza los resultados y crea informes que perfilan los puntos fuertes y débiles de individuos, clases y grupos". http://www.cambridgeassessment.org.uk/ca/Our_Services/Assessment/Assessment_for_Learning (consultada el 16 de noviembre de 2007).

* Verificado el acceso el 8 de abril de 2010. (N. del T.)

⁵ La utilizaron independientemente Ruth SUTTON, Caroline GIPPS y Mary JAMES a principios de la década de 1990.

⁶ La revisión de BLACK y WILLIAM se publicó en un número especial de *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 1998, 5 (1): 7-74. El número también incluía una serie de respuestas a la revisión.

* "En el interior de la Caja Negra". (N. del T.)

yendo el folleto *Assessment Reform Group*, que también adoptó una generalizada de algunas de sus ideas clave. Unido y de otros países p

¿Qué implica la "eva

Para quienes conozcan de secundaria, o el de Shir las de primaria, la evaluaci docentes en clase⁸. Son las

- *Intenciones del aprendiz*: de lo que se estudia, "adónde tienen que ir" primaria del Reino Unido WALT (*We Are Learning*) en un bocadillo del diálogo.
- *Hacer preguntas*. Una re que los maestros y piensen, a menudo co les. Esto anima a los revelen mejor "en qué" ner las concepciones a enfatizar más el car hacer preguntas⁹.

Los semáforos sirven menudo como grupo (dudas (ámbar/amarillo

- *Retroinformación*. Se mejor manera de alca reducir el espacio entr

* "Evaluación para el aprendizaje"

⁷ En la actualidad, es una de las de primaria como de secundaria en la tiva "*Assessment is for Learning*" de te de la *Teaching and Learning Study*, consultada por última vez el 15 de no

* "La evaluación es para aprend

** Verificado el acceso el 8 de i

⁸ Para los lectores internacionales EE.UU. (STIGGINS, 2001); las publicac el trabajo dirigido por el Gobierno en l

* "Estamos aprendiendo (a)". (N

⁹ Este aspecto puede relacionar "Lessons", y con el de Robin ALEXANDE

para quienes se some-
 los relativos al qué y al
) ha presentado recien-
 en la que los docentes,
 lares, se anticipan a las
 n.

io de evaluación forma-
 as de interpretación es
 si el centro de atención
 estudiantes. Tanto en el
 n los principales apren-
 t. En el enfoque interac-
 tantes, mientras que el
 esivamente el control del
 mismos se conviertan en

es. Por ejemplo, los res-
 a atención en los docen-
 istencia en cómo deben
 e esto es el supuesto de
 aje). Sin embargo, esas
 ndiz que formula la EpA
 ue los docentes hagan
 ues de orientación más
 ración" como elementos
 soluto sorprendente que
 de otra⁴.

se ha organizado sufi-
 ea considerado un movi-
 vez es más aceptado
 s 15 años⁵, su reciente
 ck Box*, de Paul BLACK y
 el mundo más de 50.000
 as pruebas de investiga-
 aula y lo que sucede en
 de publicaciones, inclu-

bridge Assessment, que ofrece
 y planificación a nivel individual
 crea informes que perfilan los
 .cambridgeassessment.org.uk/
 el 16 de noviembre de 2007*).

y Mary JAMES a principios de la

al de *Assessment in Education*:
 incluía una serie de respuestas

yendo el folleto *Assessment for Learning: Beyond the Black Box**, del *Assessment Reform Group*, que también ha obtenido una amplia divulgación y conducido a la adopción generalizada de la "evaluación para el aprendizaje". La incorporación de algunas de sus ideas clave a las estrategias educativas del Gobierno del Reino Unido y de otros países pone de manifiesto la creciente influencia del enfoque⁷.

¿Qué implica la "evaluación para el aprendizaje"?

Para quienes conozcan el trabajo de BLACK y WILLIAM, orientado a los centros de secundaria, o el de Shirley CLARKE (1998, 2001), que ha influido en las escuelas de primaria, la evaluación formativa se identifica con determinadas prácticas docentes en clase⁸. Son las siguientes:

- *Intenciones del aprendizaje y criterios de éxito.* Ser más explícitos acerca de lo que se estudia y qué se requiere para una actuación satisfactoria, el "adónde tienen que llegar" de la definición. Muchos maestros y maestras de primaria del Reino Unido reconocerían de inmediato el personaje de cómic WALT (*We Are Learning To***), que manifiesta la intención del aprendizaje en un bocadillo del dibujo.
- *Hacer preguntas.* Una práctica consiste en *esperar un tiempo*, que requiere que los maestros y profesores dejen más tiempo a sus alumnos para que piensen, a menudo colaborativamente, en sus respuestas a preguntas orales. Esto anima a los docentes a hacer preguntas más interesantes, que revelen mejor "en qué fase de su aprendizaje están los aprendices", y exponer las concepciones erróneas. En fechas más recientes, se ha pasado a enfatizar más el carácter fundamental del diálogo, en vez de limitarse a hacer preguntas⁹.

Los semáforos sirven para este propósito, implican a los aprendices, a menudo como grupo que deben indicar si han entendido (verde), tienen dudas (ámbra/amarillo) o no han comprendido lo que se les ha explicado.

- *Retroinformación.* Se considera el mecanismo clave para contribuir a "la mejor manera de alcanzar ese punto" de la definición, dado que trata de reducir el espacio entre la fase en la que los aprendices están en el pre-

* "Evaluación para el aprendizaje: más allá de la Caja Negra". (N. del T.)

⁷ En la actualidad, es una de las líneas de actuación para todo el centro de las estrategias tanto de primaria como de secundaria en las escuelas inglesas. En Escocia, es fundamental para la iniciativa "Assessment is for Learning" del *Scottish Education Department*. En Nueva Zelanda, forma parte de la *Teaching and Learning Strategy*, de ámbito nacional (<http://www.tki.org.nz/r/assessment>; consultada por última vez el 15 de noviembre de 2007**).

* "La evaluación es para aprender". (N. del T.)

** Verificado el acceso el 8 de abril de 2010. (N. del T.)

⁸ Para los lectores internacionales, el trabajo de Rick STIGGINS, de la *ATI Foundation*, en los EE.UU. (STIGGINS, 2001); las publicaciones canadienses de Ruth SUTTON, Anne DAVIS y Lorna EARL, y el trabajo dirigido por el Gobierno en Nueva Zelanda comparten un fuerte parecido familiar.

* "Estamos aprendiendo (a)". (N. del T.)

⁹ Este aspecto puede relacionarse con el trabajo más extenso de Neil MERCER (2000): "Talk Lessons", y con el de Robin ALEXANDER (2004), sobre la enseñanza dialógica.

sente y el lugar al que tienen que llegar. Como veremos, cada vez se reconoce más la complejidad de este proceso y que lo que a menudo se considera retroinformación no conduce a nuevos aprendizajes. En la práctica, se hace más hincapié en comentarios basados en la tarea que en las calificaciones o notas que, en expresión de Royce SADLER, están “demasiado profundamente codificadas” para dar información sobre lo que deba hacerse a continuación. Una de las afirmaciones más provocativas es que la retroinformación que se centra en el yo (“buen chico”; “me has decepcionado”), en vez de en la tarea, es inútil. Esto suscita cuestiones relativas al papel de la retroinformación relacionada con el “yo” (por ejemplo, el elogio) en la evaluación formativa.

- *Autoevaluación y evaluación a cargo de los compañeros.* Un objetivo clave de la EpA es progresar hacia una cultura de aula en la que los aprendices sean cada vez más capaces de juzgar la calidad de su propio trabajo y la de los ejecutados por los demás y comprender lo que implica un aprendizaje eficaz. El fundamento de ello es que, con el fin de evaluar su propio trabajo, los aprendices tienen que ser conscientes de lo que supone una actuación satisfactoria (“adónde tienen que llegar”) y en qué fase están de su propio aprendizaje. Estas competencias sientan las bases de la autorregulación (“metacognición”), que se considera como una poderosa fuente de aprendizaje eficaz. Llevan a que el papel del docente consista en compartir deliberadamente con los aprendices su “saber gremial” acerca de la evaluación. Esto se haría mediante modelos de actuación: “¿Por qué es mejor este trabajo que ese otro?”, y el docente ejemplifica como ofrecer retroinformación.

El atractivo del docente

En parte, la popularidad de la EpA entre los docentes se debe a que es práctica y se centra en lo que sucede en el aula: he aquí algunas técnicas que pueden probarse en clase. Algunas no suponen ningún trastorno, por ej., el tiempo de espera puede practicarse con facilidad en la intimidad del aula, aunque puede convertirse en una “bola de nieve” y conducir a cambios más profundos en la práctica¹⁰. En su centro están las *interacciones en clase* y el tipo de clima de aula que estimule el aprendizaje eficaz. En 2007, Terry CROOKS, un teórico fundamental de la evaluación formativa, destacaba los que él considera principales factores de una EpA eficaz. Todos ellos implicaban la calidad de la interacción en el aula y el desarrollo de una cultura de confianza en clase.

El peligro es que la idea de la “evaluación para el aprendizaje” no vaya más allá, convirtiéndose en una serie de “consejos prácticos” para la clase, en vez de un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje respaldado por una teoría¹¹. Mary JAMES y sus colaboradores, que llevaron a cabo en Inglaterra el extenso proyecto

¹⁰ Véanse los informes de los profesores en: BLACK y cols. (2003): *Assessment for Learning*.

¹¹ El artículo de revisión de BLACK y WILLIAM (1998a) se basaba en un análisis de unos 250 artículos de investigación relevantes.

“*Learning How to Learn*”* las respuestas de los docentes a la evaluación formativa¹². La letra sin comprender realmente lo como una expresión de una modificar las técnicas. Exan

Fundamentos teóricos

Dado que la “evaluación” por universitarios, resulta que hayan quedado en segundo pragmático, basado en lo que caces de evaluación en el a que la EpA ha partido de hacerlos explícitos ni relación Esta estrategia puede defen diversos enfoques; sin embargo se trate como una práctica técnicas de enseñanza y de nen que:

un intento de comprender coordinación críticas de ideas y sociológicos, ninguno de para el análisis.

Se ha comprobado que los docentes es un paso inicial in Chris WATKINS ha observado do el de “enseñar es hablar y cambiar para “construir el co demás” (pág. 14). Esto cuadr Los supuestos clave de la

- un proceso social activo
- en el que el individuo ci
- y la mejor manera de hi

Cada uno de estos elementos se despliega poco a poco. Yo alcanzado.

* “Aprender a aprender”. (N. del ¹² Véase: MARSHALL y DRUMMOND

nos, cada vez se reco-
je a menudo se consi-
ajes. En la práctica, se
rea que en las califica-
están "demasiado pro-
lo que deba hacerse a
tivas es que la retroin-
as decepcionado"), en
relativas al papel de la
o, el elogio) en la eva-

eros. Un objetivo clave
la que los aprendices
su propio trabajo y la
que implica un apren-
in de evaluar su propio
de lo que supone una
y en qué fase están de
as bases de la autorre-
una poderosa fuente de
consista en compartir
mial" acerca de la eva-
ción: "¿Por qué es mejor
a como ofrecer retroin-

se debe a que es prác-
as técnicas que pueden
o, por ej., el tiempo de
del aula, aunque pue-
os más profundos en la
el tipo de clima de aula
s, un teórico fundamen-
lera principales factores
interacción en el aula y

rendizaje" no vaya más
para la clase, en vez de
por una teoría¹¹. Mary
erra el extenso proyecto

: *Assessment for Learning*.
n un análisis de unos 250 ar-

"*Learning How to Learn*"* sobre la mejora de la evaluación formativa, clasifican las respuestas de los docentes en términos del *espíritu* y de la *letra* de la evaluación formativa¹². La letra es cuando las técnicas se aplican mecánicamente, sin comprender realmente lo que representan, mientras que el espíritu implica verlas como una expresión de una visión más amplia del aprendizaje que, a su vez, puede modificar las técnicas. Examinaremos a continuación esta base teórica.

Fundamentos teóricos

Dado que la "evaluación para el aprendizaje" ha sido impulsada en gran parte por universitarios, resulta un tanto sorprendente que los fundamentos teóricos hayan quedado en segundo plano. El centro de atención ha sido en gran medida pragmático, basado en lo que revela la investigación acerca de las prácticas eficaces de evaluación en el aula. Se ha producido un reconocimiento creciente de que la EpA ha partido de unos *supuestos* acerca de cómo aprendemos, sin hacerlos explícitos ni relacionarlos con una determinada teoría del aprendizaje. Esta estrategia puede defenderse si las prácticas se acomodan con facilidad a diversos enfoques; sin embargo, se corre el riesgo de que la evaluación formativa se trate como una práctica ateorica que consista simplemente en una serie de técnicas de enseñanza y de evaluación. Harry TORRANCE y John PRYOR sostienen que:

un intento de comprender la evaluación formativa debe implicar una combinación y coordinación críticas de ideas derivadas de una serie de puntos de vista psicológicos y sociológicos, ninguno de los cuales, por sí mismo, constituye una base suficiente para el análisis.

(1998, pág. 105.)

Se ha comprobado que abordar las teorías implícitas del aprendizaje de los docentes es un paso inicial importante para implementar la evaluación formativa. Chris WATKINS ha observado que el modelo dominante de aprendizaje sigue siendo el de "enseñar es hablar y aprender es escuchar" (2003, pág. 10), que hay que cambiar para "construir el conocimiento en el contexto de hacer cosas con los demás" (pág. 14). Esto cuadra bien con los enfoques actuales de la EpA.

Los supuestos clave de la EpA son que el aprendizaje es:

- un proceso social activo;
- en el que el individuo crea el significado;
- y la mejor manera de hacerlo es construir sobre lo que ya se conoce.

Cada uno de estos elementos conlleva un importante bagaje teórico que solo se despliega poco a poco. Yo me limito a presentar un breve resumen de lo ya alcanzado.

* "Aprender a aprender". (N. del T.)

¹² Véase: MARSHALL y DRUMMOND (2006).

Orígenes neoconductistas

La idea del uso formativo de la evaluación ("ayudarles a mejorar lo que quieren hacer") tiene su origen en los modelos neoconductistas del aprendizaje experto propuesto en 1971 por Benjamin BLOOM y sus colaboradores en los EE.UU. Se preveía aquí la división del aprendizaje en pequeñas unidades y, una vez enseñada una unidad, tendría lugar una evaluación formativa, normalmente en forma de un test de papel y lápiz. Es la *regulación retroactiva* de ALLAL y LOPEZ. Basándose en los resultados de éste, se adoptarían medidas correctoras con el fin de alcanzar los objetivos instructivos. La meta de la evaluación formativa era, por tanto, *la recuperación de las dificultades de aprendizaje*, resaltando la modificación de los enfoques instructivos de los docentes para conseguirlo. Este modelo todavía impregna las interpretaciones habituales norteamericanas de la evaluación formativa¹³. Por ejemplo, una práctica habitual es enseñar una unidad curricular durante unas seis semanas, seguida por un test de opciones múltiples editado comercialmente; después, se dedica una semana a trabajar sobre los temas cuyas puntuaciones hayan indicado una falta de dominio de la materia. Este período de recuperación de una semana se conoce como "evaluación formativa".

En los EE.UU., el conductismo ha dado paso a una visión *constructivista* de nuestra forma de aprender¹⁴. Esto implica "cómo trabaja la mente", algo que el conductismo obviaba. Se destacan aquí los procesos cognitivos mediante los que damos sentido a la información nueva. No creamos nuevas ideas de la nada: construimos sobre lo que ya sabemos y tratamos de dar sentido a la información nueva. Lorrie SHEPARD lo resume así: "El sentido hace más fácil el aprendizaje, porque el aprendiz sabe dónde poner las cosas en su marco mental de referencia, y el sentido hace útil el saber porque las probables finalidades y aplicaciones ya forman parte de la comprensión" (1992, pág. 319).

Una de las limitaciones del enfoque constructivista es que los elementos situacionales se minimizan con frecuencia. Parece que esto tiene dos causas: la primera es que el centro de atención es la creación individual del sentido. La segunda es que el interés por el modo de transferirse el aprendizaje, sobre todo en sus formas más abstractas, como las matemáticas y las ciencias, tiende a descontextualizarlo.

Constructivismo social

Probablemente, la denominación más adecuada del enfoque de la teoría del aprendizaje que subyace a las posturas actuales de la EpA, incluyendo la mía,

¹³ Hay algunas excepciones notables a esto, en particular, el trabajo de Rick STIGGINS, a través de su organización ATI, y Lorrie SHEPARD, en su influyente alocución presidencial en la AERA (*Educational Researcher*, 2000).

¹⁴ Dos libros importantes, patrocinados por la *National Academy*, que han adoptado este enfoque son: BRANSFORD y cols. (2000): *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*, y PELLEGRINO y cols. (2001): *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Ambos adoptan un enfoque pronunciadamente cognitivo (constructivista), que hace poco o ningún hincapié en los aspectos socioculturales.

es la de "constructivista el aprendizaje como acti aprendizaje tiene menos que con la adaptación pe Yo no creo mi propio siste que significa esta activida

A nivel teórico, inclu pues representa lo que Lo que toma elementos de "o pág. 6). Esto no contribuyé del campo constructivista como del campo del apre zaje es el resultado de la p

No obstante, el constr tesis reciente de estas te énfasis en el contexto so hasta John DEWEY (y, anti como hasta Lev VYGOTSKI procede la insistencia en insistía en que las relacion de acción y pensamiento del aprendizaje¹⁶.

¿Dónde nos deja esto una forma útil de avanzar e contexto social. De acuerdc minos que utilizamos no "se te, una cosa se entiende n vocabulario preferido es el r a una postura pragmática, p a una postura pragmática, p tificarse en términos de su pueda contribuir a la mejora Trata el aprendizaje como t un proceso sociocultural. Ut cognitivo y lo sociocultural c

Creo que la perspectiv posibilidad del aprendizaje,

¹⁵ LAVE y WENGER (1991) pres considera que el aprendizaje supon se de una organización mental del i se ubica en el "individuo en la acco "situado" son los niños brasileños d dinero, que es parte de su aprendiza bas escolares convencionales de ar tienen poca relevancia contextual.

¹⁶ Comunicación personal. Mar dizaje en relación con la "evaluación Theories of Learning", en J. GARDNEI

es la de "constructivista social". Este enfoque trata de mantener en equilibrio el aprendizaje como actividad cultural y como búsqueda de significado. Así, el aprendizaje tiene menos que ver con interpretaciones personales idiosincrásicas que con la adaptación personal de saberes y significados socialmente creados. Yo no creo mi propio sistema de matemáticas, sino que trato de dar sentido a lo que significa esta actividad social.

A nivel teórico, incluso la expresión "constructivismo social" es discutible, pues representa lo que Lorrie SHEPARD llama "teoría combinada, de punto medio", que toma elementos de "campos que, a veces, están enfrentados entre sí" (2000, pág. 6). Esto no contribuye precisamente a hacer amigos entre los puristas, tanto del campo constructivista, con su énfasis en la búsqueda individual de sentido, como del campo del aprendizaje situado, en el que se considera que el aprendizaje es el resultado de la participación en una "comunidad de práctica"¹⁵.

No obstante, el constructivismo social tiene más historia que la de una síntesis reciente de estas teorías enfrentadas. Mary JAMES ha señalado que el énfasis en el contexto social del aprendizaje individual puede seguirse tanto hasta John DEWEY (y, antes que él, hasta William JAMES), en Estados Unidos, como hasta Lev VYGOTSKY, en la Rusia marxista. Del funcionalismo de DEWEY procede la insistencia en la interacción entre el individuo y el medio; VYGOTSKY insistía en que las relaciones sociales preceden al aprendizaje y a la interacción de acción y pensamiento. Ambos enfoques destacan la base social y cultural del aprendizaje¹⁶.

¿Dónde nos deja esto? Paul COBB, un educador de Matemáticas, presenta una forma útil de avanzar en la comprensión de la búsqueda de significado en un contexto social. De acuerdo con el tema central de este libro, sostiene que los términos que utilizamos no "se corresponden con la realidad", sino que, simplemente, una cosa se entiende mejor con un vocabulario que con otro, por lo que el vocabulario preferido es el más útil para una finalidad determinada. Esto conduce a una postura pragmática, por lo que la adopción de uno u otro enfoque "debe justificarse en términos de su potencial para abordar cuestiones cuya resolución pueda contribuir a la mejora de la educación de los estudiantes" (1994, pág. 18). Trata el aprendizaje como una construcción (cognitiva) individual activa y como un proceso sociocultural. Utilizando las imágenes del primer plano y del fondo, lo cognitivo y lo sociocultural cambiarán sus posiciones según la finalidad:

Creo que la perspectiva sociocultural da lugar a las teorías de las condiciones de posibilidad del aprendizaje, mientras que las teorías desarrolladas desde la perspecti-

¹⁵ LAVE y WENGER (1991) presentan la exposición clásica de esta postura. En este enfoque, se considera que el aprendizaje supone una participación creciente en prácticas sociales, en vez tratarse de una organización mental del individuo que la transfiere a situaciones nuevas. Por tanto, la mente se ubica en el "individuo en la acción social", en vez de en la cabeza. Ejemplos de este aprendizaje "situado" son los niños brasileños de la calle que pueden sumar y restar rápidamente cantidades de dinero, que es parte de su aprendizaje cognitivo para trabajar y que, sin embargo, fracasan en las pruebas escolares convencionales de aritmética sobre el mismo material. Esto se debe a que las pruebas tienen poca relevancia contextual.

¹⁶ Comunicación personal. Mary JAMES (2006) presenta un buen resumen de la teoría del aprendizaje en relación con la "evaluación para el aprendizaje" en su capítulo: "Assessment, Teaching and Theories of Learning", en J. GARDNER (ed.) (1983): *Assessment and Learning*. Londres: Sage.

va constructivista se centran tanto en lo que aprenden los estudiantes como en los procesos mediante los que lo hacen.

(pág. 18.)

El influyente artículo "On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One"*, de Anna SFARD, expresa un pensamiento similar. Analiza la autora el uso de las metáforas de la adquisición ("hacerse con" el conocimiento) y de la participación (conocimiento mediante la acción con los demás) y cómo una actúa como un valioso control de los excesos de la otra. SFARD sostiene que "cuanto antes aceptemos el pensamiento de que nuestro trabajo está obligado a producir un mosaico de metáforas, en vez de una teoría homogénea del aprendizaje, mejor para nosotros y para aquellos cuyas vidas probablemente se vean afectadas por nuestro trabajo" (SFARD, 1998, pág. 12).

Mi lectura de la bibliografía de la EpA me indica que esa es también la postura adoptada en gran parte de ella. Si ha habido algunos cambios recientes, estos tienden a hacer más hincapié en lo sociocultural¹⁷. Este cambio puede ser indicativo del creciente reconocimiento de la importancia de las interacciones y relaciones en el aula en una evaluación formativa eficaz. Para nuestros fines, la postura constructivista social hace hincapié en que el aprendizaje es un proceso *social* y *activo* de búsqueda de significado. A este respecto, resulta útil aquí el concepto del *aprendizaje intencional*, en el que los aprendices tratan de aprender y el maestro trata de ayudarles¹⁸. Esto implica esforzarse para intentar resolver un problema determinado y transferir ese aprendizaje a otros problemas. Surge aquí el contraste con el conocido "hacer tareas", en el que la solución es un fin en sí misma y lo que se hace tiene poca influencia posterior en el aprendizaje.

La EpA y el aprendizaje efectivo

Las reivindicaciones que hace Evaluación para el Aprendizaje con respecto a que permite un aprendizaje más eficaz se basa en que la evaluación se utiliza para ayudar a los aprendices a:

* "Sobre dos metáforas del aprendizaje y los peligros de tomar solo una". (N. del T.)

¹⁷ ALLAL y LOPEZ (2005) han puesto de manifiesto una tendencia reciente en la bibliografía francesa sobre la evaluación formativa, que se basa en la obra de Lev VYGOTSKY y enfatiza la actividad social, particularmente el lenguaje, como base del aprendizaje. Del mismo modo, en Inglaterra, BLACK y WILLIAM (2006) presentaron una teoría de la evaluación formativa basada en la *teoría de la actividad* de ENGSTRÖM, que se deriva de la tradición sociocultural de VYGOTSKY. ENGSTRÖM, cuyo centro de atención es el lugar de trabajo, se interesa por los cambios que tienen lugar cuando se produce el aprendizaje. Utiliza el concepto de "sistema de actividad", con una compleja serie de componentes interactivos (por ejemplo, herramientas, roles, reglas y resultados). Se reconoce que el cambio es el resultado de interacciones complejas, de manera que, por ejemplo, ese aprendizaje no solo afecta al aprendiz, sino que modifica el sistema porque el aprendiz se reposiciona dentro de él. Esta teoría difiere de las del aprendizaje situado en las que el aprendizaje parece un proceso unidireccional de incorporación a una comunidad establecida de práctica.

¹⁸ La expresión procede de BEREITER y SCARDAMAGLIA (1989). Mi explicación se basa en el valioso artículo de BLACK y cols. (2006): "Learning How to Learn and Assessment for Learning: a Theoretical Enquiry".

- tener más claro lo que
- reconocer lo que con
- percatarse de la mej

Como ya hemos visto, las intenciones del aprendizaje son las razones para descubrir lo que se aprende "salvar la distancia".

El problema es que estas técnicas de clase (la *letra*), algunas técnicas son de poca utilidad por las dificultades. Por eso el uso de las "inteligencias múltiples" en el aprendizaje en clase, puede darnos pistas sobre lo que conseguimos con la implementación de la EpA. Las t

1. ¿Qué se aprende?
2. Claridad frente a co
3. Lo formativo en un i
4. Retroinformación en

¿Aprender o aprendi

Nos encontramos con solo uno. La tarea de la EpA (la "acción") y el más indirecto "aprendizaje", "autonomía de acción", "riesgos de estos es que se aprende a aprender" que es fundamental el proceso, en el vacío; hay que aprender también el peligro de restr

Las prácticas educativas extremas, universales. *Utriusque in forma de la participación*; si no es oral", el imperativo para la invalidación completa de la idea en un contexto de la y algo bueno en una sola o

Dos ejemplos nos muestran cómo procede del detallado estudio que estaban practicando la los no comprendían un pr

estudiantes como en los
(pág. 18.)

and the Dangers of
ento similar. Analiza la
con" el conocimiento)
n los demás) y cómo
a. SFARD sostiene que
rabajo está obligado a
mogénea del aprendi-
obablemente se vean

ia es también la postu-
mbios recientes, estos
mbio puede ser indica-
interacciones y relacio-
nuestros fines, la postura
e es un proceso *social*
lta útil aquí el concepto
ratan de aprender y el
ara intentar resolver un
s problemas. Surge aquí
solución es un fin en sí
el aprendizaje.

rendizaje con respecto a
la evaluación se utiliza

solo una". (N. del T.)
reciente en la bibliografía fran-
VYGOTSKY y enfatiza la actividad
ismo modo, en Inglaterra, BLACK
sada en la *teoría de la actividad*
SKY. ENGSTRÖM, cuyo centro de
nen lugar cuando se produce el
compleja serie de componentes
Se reconoce que el cambio es el
ese aprendizaje no solo afecta al
siona dentro de él. Esta teoría
ce un proceso unidireccional de

La explicación se basa en el valio-
assessment for Learning: a Theore-

- tener más claro lo que hay que aprender y cómo será lo que se consiga;
- reconocer lo que comprenden y lo que no en el presente;
- percatarse de la mejor manera de avanzar.

Como ya hemos visto, los mecanismos para ello implican hacer explícitas las intenciones del aprendizaje y los criterios de éxito; utilizar preguntas y otras informaciones para descubrir lo que se comprende, y emplear la retroinformación para "salvar la distancia".

El problema es que este enfoque puede reducirse con facilidad a una serie de técnicas de clase (la *letra*), sin entender claramente por qué se usan (el *espíritu*). Algunas técnicas son de por sí complejas y pueden malinterpretarse, complicando las dificultades. Por eso, como en el caso de los "estilos de aprendizaje" o en el de las "inteligencias múltiples", aunque encierren el potencial para mejorar el aprendizaje en clase, pueden distorsionarse con facilidad. En consecuencia, volveremos sobre lo que considero como las tensiones fundamentales en la implementación de la EpA. Las he agrupado en cuatro áreas principales:

1. ¿Qué se aprende?
2. Claridad frente a conformidad.
3. Lo formativo en un clima sumativo.
4. Retroinformación eficaz.

¿Aprender o aprender a aprender?

Nos encontramos con otro caso de dos conceptos y del peligro de escoger solo uno. La tarea de la EpA en facilitar el aprendizaje directo de algo ("adquisición") y el más indirecto "aprender a aprender", referido también como "metacognición", "autonomía del aprendiz" y "aprendizaje autorregulado". Uno de los riesgos de estos es que se presta tanta atención a los procesos, por ejemplo, de "aprender a aprender" que se pasa por alto *lo que hay que aprender*: se considera fundamental el proceso, no el resultado. El aprendizaje no puede desarrollarse en el vacío; hay que aprender algo. Este enfoque del proceso puede provocar también el peligro de restringir los métodos docentes. Anna SFARD advierte:

Las prácticas educativas tienen una propensión irresistible a las recetas prácticas extremas, universales. Una mezcla de moda... que tiene mucho que ver con la *metafora de la participación*; se traduce a menudo en la prohibición total de la "enseñanza oral", el imperativo para hacer obligatorio para todos el "aprendizaje cooperativo" y la invalidación completa de la instrucción que no se "base en problemas" o no esté situada en un contexto de la vida real. Pero esto significa poner demasiada cantidad de algo bueno en una sola olla.

(1998, pág. 11.)

Dos ejemplos nos mostrarán la importancia de "utilizar ambos". El primero procede del detallado estudio de Ann WATSON de dos profesores de Matemáticas que estaban practicando la evaluación formativa en sus clases. Cuando sus alumnos no comprendían un problema determinado, la retroinformación se hacía pri-

mordialmente en términos de reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje. De ese modo, al centrar la atención en aprender a aprender, nunca se facilita ayuda específica suficiente para resolver los problemas en los que se hayan quedado atascados. En parte, esto es el resultado de que los mismos profesores no tengan suficiente "conocimiento práctico" de matemáticas que les permita ayudar y de su reticencia a utilizar la retroinformación, la información sobre los resultados de la prueba y los informes de apoyo (de los que eran críticos). Así pues, es posible que los estudiantes se sintieran potenciados, pero seguirían sin poder resolver el problema de matemáticas.

En contraste, algunas enseñanzas pueden ser tan concretas que lo adquirido tenga poco valor para acometer otros aprendizajes. Me parece que éste es un problema mucho más general. El trabajo de recuperación basado en los tests formativos estadounidenses es con frecuencia de esta naturaleza, pues genera una "microenseñanza" basada en un ítem incorrecto de un test de opciones múltiples. Aunque se preste atención al contenido, es probable que el aprendizaje solo se generalice a ítems similares y no se produzca un aprendizaje *intencional* que se generalice a nuevos contextos.

Para la EpA, el problema consiste en establecer un equilibrio entre estimular el aprendizaje directo y desarrollar la *autorregulación* de los aprendices que lleve a la reflexión acerca de cómo encaran su aprendizaje. No son actividades independientes: mi autorregulación informará mi aprendizaje directo, que, a su vez, desarrollará mi autorregulación. David Boud ha introducido la valiosa idea de la *doble tarea* de la evaluación: apoyar el programa actual de aprendizaje y, al mismo tiempo, aumentar la comprensión de los aprendices de la evaluación y de su capacidad de autoevaluación futura. Lo denomina *evaluación sostenible*. Ni el simple cumplimiento de criterios ni el desarrollo de competencias de autorregulación son suficientes por separado; ambos tienen que estar presentes. Las actividades de evaluación:

Tienen que ocuparse de la tarea inmediata y de las consecuencias para equipar a los estudiantes para un aprendizaje de por vida en un futuro desconocido... tienen que prestar atención tanto al proceso como al campo sustantivo de contenidos.

(2002, pág. 9.)

Esto tiene consecuencias respecto a la forma de evaluar el impacto de las prácticas de la "evaluación para el aprendizaje". Si se afirma que ayuda a aprender, ¿cómo puede evaluarse? Uno de los atractivos de *Inside the Black Box* era que estimaba las mejoras espectaculares de los resultados de los exámenes que podían esperarse. Sin embargo, todavía hay poca evidencia empírica directa de la influencia de la EpA en el rendimiento¹⁹. Esto se debe en parte a que es difícil de hacer, porque la EpA puede ser solo una de las diversas iniciativas o cambios que se desarrollen en un aula. Los diseños de investigación que emplean grupos de control, que podrían explicar esto, no encajan bien con los enfoques de investigación-acción que suelen adoptarse, aunque, en los Estados Unidos, se han

¹⁹ Una excepción ha sido el análisis de WILLIAM y cols. (2004) del impacto de su proyecto de investigación-acción de evaluación formativa sobre el rendimiento de los estudiantes.

convertido, en muchos casos, hacen falta más pruebas creíbles las afirmaciones a

Esto no quiere decir que cuando lo son, suele centrarse en la regla general, se atiende a los cambios de las actividades. *Project*, financiado por la influencia de las iniciativas, informa en estos términos

¿Claridad o conform

Uno de los elementos que se aprende y qué se teórico es claro: es más fácil de estamos intentando llegar a autorregulación, así como el aprendizaje en clase es un tienen que saber qué se pr es como caminar por la cue y qué se considera satisfecha específica de forma demasiado mismo.

La falta de claridad genera alumnos de 15 años, que c

No es que no haya algo que haga.

En Matemáticas especialmente lo que dice, pero tenemos leyendo este libro porque tulo siguiente y no sabemos

Mi ejemplo favorito del pondió a la pregunta de Gel

De alguna manera, estos de menor rendimiento se evaluación formativa. Al end es menos probable que enti tudiantes de alto rendimiento

²⁰ Véase el sitio web de ARIA

os de aprendizaje. De
unca se facilita ayuda
ue se hayan quedado
profesores no tengan
permita ayudar y de su
e los resultados de la
sí pues, es posible que
poder resolver el pro-

cretas que lo adquirido
parece que éste es un
asado en los tests for-
leza, pues genera una
de opciones múltiples.
el aprendizaje solo se
zaje *intencional* que se

equilibrio entre estimu-
de los aprendices que
je. No son actividades
dizaje directo, que, a
introducido la valiosa
ma actual de aprendi-
aprendices de la eva-
denomina *evaluación*
esarrollo de competen-
mbos tienen que estar

secuencias para equipar a
desconocido... tienen que
de contenidos.
(2002, pág. 9.)

aluar el impacto de las
ma que ayuda a apren-
inside the Black Box era
os de los exámenes que
cia empírica directa de
en parte a que es difícil
as iniciativas o cambios
ión que emplean grupos
n los enfoques de inves-
Estados Unidos, se han

el impacto de su proyecto de
os estudiantes.

convertido, en muchos casos, en requisito para obtener financiación. No obstante, hacen falta más pruebas de la influencia sobre el rendimiento para que sean creíbles las afirmaciones acerca de la mejora del aprendizaje.

Esto no quiere decir que los proyectos de EpA no hayan sido evaluados pero, cuando lo son, suele centrarse la atención en el aspecto de la *participación*. Por regla general, se atiende a cómo han modificado su práctica los docentes, junto con los cambios de las actitudes y de la participación de los estudiantes. El *ARIA Project*, financiado por la *Nuffield Foundation*, está revisando en la actualidad la influencia de las iniciativas de evaluación en el aula y ha descubierto que la mayoría informan en estos términos²⁰.

¿Claridad o conformismo?

Uno de los elementos clave de la EpA es la insistencia en hacer explícito lo que se aprende y qué se considera un aprendizaje satisfactorio. El fundamento teórico es claro: es más fácil aprender cuando sabemos lo que hacemos y adónde estamos intentando llegar. El aprendizaje podría incluir las competencias de autorregulación, así como el conocimiento y la comprensión de la materia. Si el aprendizaje en clase es un proceso colaborativo, tanto docentes como alumnos tienen que saber qué se prevé. Sin embargo, conseguir claridad en este proceso es como caminar por la cuerda floja: si no está claro lo que se aprende (y por qué) y qué se considera satisfactorio, los aprendices estarán desconcertados; si se especifica de forma demasiado rigurosa, se convierte en un ejercicio de conformismo.

La falta de claridad genera el tipo de desconcierto expresado por dos de los alumnos de 15 años, que comentaron:

No es que no haya aprendido mucho, sino que, en realidad, no entiendo lo que hago.

(HARRIS y cols., 1995, pág. 253.)

En Matemáticas especialmente (el profesor) lo explica en la pizarra y no entiendo lo que dice, pero tenemos un libro y también lo explica. Por eso, mi amigo y yo vamos leyendo este libro porque lo explica mejor y, mientras lo leemos, él ya va por el capítulo siguiente y no sabemos lo que hace. Nos perdemos y todo eso.

(RUDDUCK, 196, pág. 42.)

Mi ejemplo favorito del estudiante desconcertado es el examinando que respondió a la pregunta de Geometría de la Figura 7.1.

De alguna manera, esto puede explicar por qué se observa que los estudiantes de menor rendimiento son quienes hacen los mayores progresos gracias a la evaluación formativa. Al encontrarse menos cómodos en la cultura de la escuela, es menos probable que entiendan lo que se les pide. Es muy posible que los estudiantes de alto rendimiento, que con frecuencia se encuentran a sus anchas en

²⁰ Véase el sitio web de ARIA: <http://www.aria.qub.ac.uk>.

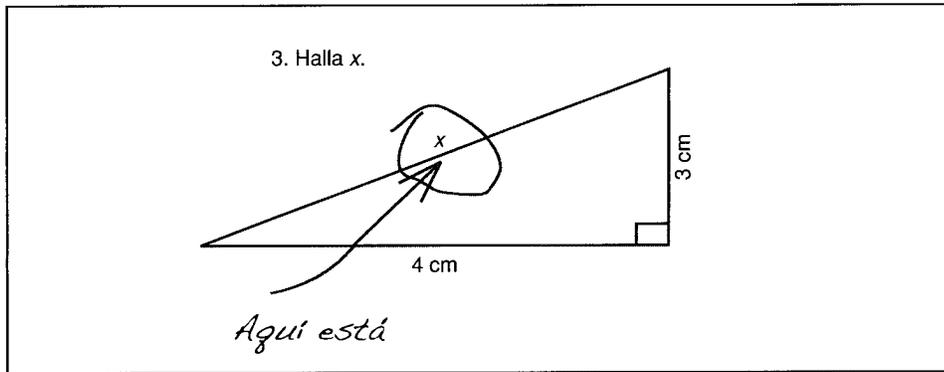


Figura 7.1. Solución de Geometría.

la escuela, ya hayan desarrollado las competencias de autorregulación que les permiten comprender lo que tienen que hacer, aunque no se haya manifestado con claridad.

Los peligros de ser explícitos

Sin embargo, al hacer explícito lo que hay que aprender y los criterios de éxito correspondientes se corre el riesgo de caer al otro lado de la cuerda floja. En este caso, hay una tendencia a plantear unos objetivos de aprendizaje cada vez más detallados que especifiquen el logro requerido y que se anuncien, en vez de negociarlos. Esto explica mi preferencia por la expresión *intenciones del aprendizaje*, de Shirley CLARKE, dado que transmite una sensación tanto de flexibilidad como de amplitud. Esto es importante para el espíritu de la EpA, pues puede que sea necesario adaptar o aun abandonar un plan de clase para alcanzar estos objetivos más amplios. Por ejemplo, Noel ENTWISTLE y sus colaboradores (2000) concluyeron que la mayoría de las acciones de aprendizaje en la educación superior provenían de desviaciones no planeadas. La *intención* sirve también para materias o temas en los que el aprendizaje no siempre es lineal. Mientras que, en Matemáticas, el dominio de un determinado concepto puede alcanzarse a través de una secuencia previsible de destrezas, en materias como Lenguaje o Arte, esto es mucho más variable. Una idea útil a este respecto es considerar las intenciones y metas en términos de un *horizonte*, en vez de como un punto fijo: sabemos el nivel de rendimiento que queremos alcanzar, pero distintos estudiantes lo lograrán en diferentes lugares de ese horizonte. Una narración imaginativa puede surgir en muchas formas y tamaños, por ejemplo, ¿cómo responderíamos al inquietante relato en seis palabras de Ernest Hemingway: “*For sale: baby shoes, never worn*”**?

* En castellano, son siete palabras o más: “Se venden: zapatos de bebé, no usados nunca”. (N. del T.)

Esta tendencia se in
mediante un currículum
sentan a los alumnos col
sores. En tal caso, el pro
a los aprendices a que d
lum. Esta explicitud, que
alumno puede, en realida
todo si es el profesor qui
entonces al aprendizaje
(Capítulos V y VI), un e
aprendizaje. Este es un
intencional. Kathryn Eccu
mite a los estudiantes un
dores y recogedores de i
o los procesos” (2002,
concreta, Harry TORRANCE
cluye:

La transparencia, n
esté una tarea para alca
da prestada por los tuto
didatos tengan éxito; pe
uso generalizado de tut
encierra el peligro de elir
los resultados alcanzado
terizamos como evaluac
lidad, de la evaluación p
el que los procedimientos
tamente la experiencia d
reemplazar al “aprendiza
tor [postobligatorio] de
objetivos del aprendizaje
niencia de los resultados

Esto también constitu
comunicaciones sobre el

²¹ El estudio de GROVES (2003) demostró que los criterios de aprendizaje se analizaron con el índice de comprensión de los estudiantes.

* En castellano, se le llama cultura de comprensión de un texto en 1952. (N. del T.)

²² Este uso de la evaluación (2003b); Ruth DANN (2002), y la idea no se usa como un proceso concreto que la evaluación refuerza la evaluación desplaza el aprendizaje.

Esta tendencia se intensifica cuando los objetivos se imponen al docente mediante un currículum o requisito muy especificado. Por eso, no solo se presentan a los alumnos como unos objetivos prefijados, sino también a los profesores. En tal caso, el proceso se hace cada vez más mecánico, pues se anima a los aprendices a que dominen pequeños y detallados elementos del currículum. Esta explicitud, que pretende lograr que el aprendizaje resulte claro para el alumno puede, en realidad, reducir su autonomía, en vez de promoverla, sobre todo si es el profesor quien tiene que descodificar estos requisitos²¹. Volvemos entonces al aprendizaje para obtener una calificación o la señal en una casilla (Capítulos V y VI), un enfoque que hace poco probable la transferencia del aprendizaje. Este es un ejemplo de "hacer cosas", en vez de un aprendizaje intencional. Kathryn ECCLESTONE comenta esto en el sentido de que solo se permite a los estudiantes una *autonomía procedimental*, que los deja como "cazadores y recogedores de información, sin un interés profundo por los contenidos o los procesos" (2002, pág. 36). Recogiendo el sentido de esta tendencia concreta, Harry TORRANCE ha acuñado la expresión: *docilidad a los criterios*. Concluye:

La transparencia, no obstante, fomenta el instrumentalismo. Cuanto más clara esté una tarea para alcanzar una nota o una recompensa y más detallada sea la ayuda prestada por los tutores, supervisores y consejeros, más probable es que los candidatos tengan éxito; pero, ¿éxito en qué? La transparencia de objetivos, junto con el uso generalizado de tutorías y prácticas para ayudar a los aprendices a alcanzarlos, encierra el peligro de eliminar el reto del aprendizaje y reducir la calidad y la validez de los resultados alcanzados. Hemos identificado un movimiento, a partir de lo que caracterizamos como evaluación del aprendizaje y a través de la idea, popular en la actualidad, de la evaluación para el aprendizaje, hacia la evaluación como aprendizaje, en el que los procedimientos y prácticas de evaluación pueden llegar a dominar completamente la experiencia de aprendizaje y en el que la "docilidad a los criterios" llegue a reemplazar al "aprendizaje". Este es el reto más significativo al que se enfrenta el sector [postobligatorio] de "aprendizaje y competencias": equilibrar la explicitud de los objetivos del aprendizaje y los procesos de enseñanza frente a la validez y la conveniencia de los resultados del aprendizaje.

(2005, pág. 2)²².

Esto también constituye un reto para el sector escolar, en el que tanto las comunicaciones sobre el currículum como las especificaciones de los exámenes

²¹ El estudio de GROVES (2002): "They can read the works but do they know what they mean?" demostró que los criterios de aprendizaje eran más exigentes que el *Tractatus* de WITTGENSTEIN, cuando los analizó con el índice de comprensibilidad Gunning Fog*.

* En castellano, se le llama a veces "índice de niebla (fog) Gunning". Es una medida del grado de dificultad de comprensión de un texto. Robert Gunning, hombre de negocios estadounidense, ideó esta prueba en 1952. (N. del T.)

²² Este uso de la evaluación como aprendizaje difiere de otros como, por ejemplo, Lorna EARL (2003b); Ruth DANN (2002), y la iniciativa escocesa "*Assessment is for Learning*", en los que el término se usa como un proceso constructivo en la "evaluación para el aprendizaje". Por tanto, se interpreta que la evaluación refuerza el aprendizaje, mientras que el uso que hace TORRANCE implica que la evaluación desplaza el aprendizaje.

presentan unas especificaciones cada vez más detalladas, basadas en los resultados²³.

Una amenaza clave para la evaluación formativa es la de que se reduzca a un mecanismo para suavizar la "impartición" de un currículum especificado y preparar para una evaluación sumativa. Una forma concreta de esta amenaza es un sutil cambio de significados obrado por los responsables de la política educativa cuando incluyen la EpA en sistemas más amplios de rendición de cuentas. En su artículo "The Trouble With Learning Outcomes"*, Trevor HUSSEY y Patrick SMITH sostienen que, en la educación superior,

aunque los resultados del aprendizaje puedan ser útiles, si se utilizan adecuadamente, han sido usurpados y adoptados de forma generalizada en todos los niveles del sistema educativo para facilitar el proceso administrativo. Esto ha llevado a su distorsión... La interpretación adecuada de estos resultados debe desprenderse del contexto y de las actividades y experiencias preponderantes de los estudiantes.

(2002, págs. 220, 232.)

Lo que empieza como un centro de atención del aprendizaje se transforma en objetivos que cumplir mediante unas puntuaciones mejoradas. Como los responsables de la política educativa no distinguen entre puntuaciones mejoradas y aprendizaje mejorado (véase el Capítulo VI), este es un paso lógico. Sin embargo, los resultados y el aprendizaje no son equivalentes, por lo que esto se convierte en una distorsión del aprendizaje. Un ejemplo elocuente de cambio tan sutil fue la descripción de la EpA hecha por el entonces *Minister of Schools*** de Inglaterra:

La "evaluación para el aprendizaje" que se incluye en la planificación de la clase y en las estrategias de enseñanza, establece objetivos claros e identifica claramente lo que tienen que hacer los alumnos para llegar allí... y nosotros conseguiremos despegar realmente cuando todos los interesados por el progreso de los alumnos hagan el máximo uso de los datos y parámetros de referencia.

(David Millband: *Observer*, 1 de junio de 2003.)

Aquí, los "objetivos" son numéricos, niveles y notas, en vez de resultados del aprendizaje, por lo que "llegar allí" puede deslizarse con facilidad a la microenseñanza de formas de obtener puntos adicionales, sobre todo cuando esto se promueve desde instancias centrales (véase el Capítulo VI).

²³ Por ejemplo, en Inglaterra, la QCA* ha elaborado los *Assessment Foci*** con el fin de facilitar una enseñanza más precisa de los puntos débiles del currículum nacional de Lenguaje, un modelo de prueba y recuperación de evaluación formativa; véase: SAINSBURY y cols. (2006): *Assessing Reading*, cap. 13.

* *Qualifications and Curriculum Authority*: "Administración de titulaciones y currículum". (N. del T.)

** "Centros de interés para la evaluación". (N. del T.)

* "El problema de los resultados del aprendizaje". (N. del T.)

** "Ministro de las Escuelas", cargo del *Department for Education and Skills*, de nivel inferior al del *Secretary of State* titular del departamento, equivalente al de un "Secretario de Estado" español. (N. del T.)

Neutralidad curricular

Una vulnerabilidad relativa es que tienden a preocuparse lo que haya que aprender. Una respuesta en gran parte. En contraste, Terry CROOK que el currículo sea signifi-

Es mucho más probable que las que, para ellos, los profesores para evaluar probable que tengan éxito material o esas competencias

En su contexto neozelandés esto es más fácil de realizar en climas más prescriptivos

los principios motivacionales debe estarlo porque mer los aprendices, y estas ri las actividades que se va

Creo que esto casa bien; puede no versar simplemente sobre el valor de aprendizaje aparece en el currículum (pág. 11), aunque haya que que haya que aprender, es mentales cuyo objetivo si aprendizaje pueda recomen señalado, esto también en que enseñamos.

Lo formativo en un c

La idea de la *doble tar* luación formativa al apre ¿Cómo podemos asegurarse que cumplimos los objetivos cuentas? Es, en esencia, sobre el aprendizaje y la nivel o calificar trabajos inc acarrean consecuencias in

basadas en los resul-

que se reduzca a un
especificado y prepa-
esta amenaza es un
la política educativa
ión de cuentas. En su
USSEY y Patrick SMITH

si se utilizan adecuada-
ada en todos los niveles
Esto ha llevado a su dis-
e desprenderse del con-
os estudiantes.
(2002, págs. 220, 232.)

lizaje se transforma en
das. Como los respon-
saciones mejoradas y
aso lógico. Sin embar-
or lo que esto se con-
te de cambio tan sutil
nister of Schools** de

a planificación de la clase
os e identifica claramente
otros conseguiremos des-
so de los alumnos hagan
erver, 1 de junio de 2003.)

en vez de resultados del
acilidad a la microense-
do cuando esto se pro-

ent Foci** con el fin de facilitar
nal de Lenguaje, un modelo de
ls. (2006): *Assessing Reading*,
nes y curriculum". (N. del T.)

n and Skills, de nivel inferior al
Secretario de Estado" español.

Neutralidad curricular

Una vulnerabilidad relacionada con esto de las versiones actuales de la EpA es que tienden a preocuparse por mejorar el aprendizaje, con independencia de lo que haya que aprender. Al tratar el currículum como un dato, esto ha llevado a una respuesta en gran parte pasiva a los contenidos y competencias implicados. En contraste, Terry CROOKS ha defendido una y otra vez la importancia de hacer que el currículo sea significativo para el aprendiz:

Es mucho más probable que los estudiantes aprendan cosas que les preocupen que las que, para ellos, tengan poco significado o importancia. Hagan lo que hagan los profesores para evaluar a los estudiantes y guiar su aprendizaje, es mucho menos probable que tengan éxito si los estudiantes no están motivados para aprender ese material o esas competencias.

(2007, pág. 1.)

En su contexto neozelandés, en el que el currículum es menos prescriptivo, esto es más fácil de realizar, pues pueden ofrecerse opciones. Sin embargo, aun en climas más prescriptivos, el teórico de la motivación Jere BROPHY señala que:

los principios motivacionales básicos indican que todo lo incluido en un currículum debe estarlo porque merezca la pena aprenderlo por razones que puedan entender los aprendices, y estas razones deben destacarse al presentar el contenido y apoyar las actividades que se vayan a utilizar para desarrollar el aprendizaje.

(1998, págs. 5-6.)

Creo que esto casa bien con la negociación de las intenciones del aprendizaje; puede no versar simplemente sobre lo que haya que aprender, sino también sobre el valor de aprenderlo. El problema surge cuando "gran parte de lo que aparece en el currículum escolar no merece la pena aprenderlo" (BROPHY, 1998, pág. 11), aunque haya que acatarlo. Si no nos preocupamos por la validez de lo que haya que aprender, es probable que la EpA se deslice hacia actitudes instrumentales cuyo objetivo sea obtener buenas notas, si hay pocas cosas cuyo aprendizaje pueda recomendarse por su valor propio. Como Michael APPLE ha señalado, esto también encierra un elemento de justicia social: es importante *lo que enseñamos*.

Lo formativo en un clima sumativo

La idea de la *doble tarea* de BOUD (2000) tiene otra aplicación: confina la evaluación formativa al aprendizaje y la evaluación sumativa a la certificación. ¿Cómo podemos asegurar el desarrollo de una "evaluación sostenible", al tiempo que cumplimos los objetivos a corto plazo de la certificación o la rendición de cuentas? Es, en esencia, una expresión práctica de las secciones anteriores sobre el aprendizaje y la claridad, grave cuando hay presiones para asignar un nivel o calificar trabajos individuales y para administrar regularmente pruebas que acarrearán consecuencias importantes. Esas calificaciones enmascaran a menudo

una confusión, pues esta evaluación se presenta muchas veces como formativa (dado que informa sobre el progreso y los niveles alcanzados) cuando su función es, en realidad, sumativa (una instantánea de mi situación actual). Gran parte de este tipo de evaluaciones debería clasificarse más exactamente como *sumativa frecuente* o *minisumativa*. Lo que se haga con esta información es lo que determinará si *se convierte* en formativa: ¿lleva a aprendizajes posteriores? Por tanto, la diferencia está en la finalidad y no en el momento.

Lo que complica aún más la cuestión es que las funciones formativa y sumativa forman parte a menudo de un bucle, en vez de ser independientes una de otra. Por ejemplo, si la parte evaluada por el profesor de un ejercicio para calificación tiene especificados unos resultados detallados para cada nivel, el proceso de preparación puede ser formativo: ¿hay mucha distancia entre mi trabajo actual y los resultados buscados? y ¿qué tengo que hacer para aproximarme a ellos? Cuando alcance estos resultados, el proceso se convierte en sumativo y se me concede este nivel, para utilizar esta información en relación con el nivel siguiente, de manera que vuelve a ser formativa. El riesgo que se corre aquí es el de la docilidad a los criterios, con poca o ninguna "evaluación sostenible" o transferencia de aprendizaje.

Creo que la enmarañada relación formativa-sumativa es una de las cuestiones prácticas más difíciles para la EpA. Aunque esta cuestión ha sido abordada académicamente²⁴, la prueba real de la dificultad proviene de la frecuencia con la que la evaluación formativa queda en suspenso cuando lo imponen las presiones del examen. Sigue vigente la imagen de que la evaluación formativa es "una buena cosa", pero, cuando empieza la preparación de los exámenes, tenemos que enfrentarnos a "lo real". Esto significa frecuentes evaluaciones sumativas y enseñanza directa para el examen, aunque haya pruebas de que los aprendices autorregulados rinden más²⁵.

Esto significa que, en culturas de rendición de cuentas, con frecuentes pruebas para calificación, es más difícil hacer progresos en la evaluación formativa. En estas culturas de evaluación, solo las escuelas y los profesores más seguros de sí mismos se arriesgarán a promover el aprendizaje autorregulado, la autoevaluación y la evaluación a cargo de compañeros. Para la mayoría, la tarea consiste en cubrir todo el currículum y preparar para el examen. Hacen falta pruebas más convincentes de la contribución de la evaluación formativa a este proceso para que los profesores la mantengan en los cursos que concluyen con exámenes oficiales.

Retroinformación eficaz

Andrew MORGAN ha comparado la retroinformación formativa con un "crimen perfecto". Que sea eficaz y útil, depende de tres cosas: 1) *motivo*: el aprendiz lo necesita; 2) *oportunidad*: el aprendiz la recibe en el momento de utilizarla, y 3) *medios*: el aprendiz está dispuesto a usarla y es capaz de hacerlo. Como en algunos crímenes, a lo largo del camino se dejan muchas pistas falsas.

²⁴ Véase, por ejemplo: HARLEN (2006).

²⁵ Véanse: McDONALD y BOUD (2003), y WILIAM y cols. (2004).

Todo el mundo facilita y embargo, sabemos que lo q dado que, aunque la *intenc* *cia*; de hecho, puede habe estudiantes ejemplos de re zaje en cualquier esfera de uno. Cuando les he pregun aprendizaje, los ejemplos h humillaciones de los profes en el coro, pero que no debe contribuya mucho a la form Matemáticas el comentario.

Esta percepción de qu cuenta con el apoyo de la investigaciones sobre la r Angelo DENISI concluyen qu

En más de un tercio d ron el rendimiento... creem funden sus sentimientos d la intervención de retroinfo

Como la retroinformació para pasar de la actuación a Me parece que esto es algo revisiones importantes de la rie SHUTE, en los EE.UU., i Zelanda, han puesto de ma ción. Que la retroinformac depende de muchos factoré tarea, la pericia del aprend hace que sea muy situacion puede tener efectos opueste pantes que están equivocae a expertos interesados por l sus esfuerzos y modifiquen.

¿Qué sabemos, pues, a compleja y difícil de conseg oportunidad son importante también influye en el modo tando preguntas acerca de íntimamente ligados a las pr je (*motivos*). El contexto, la nadas, por lo que su separa

veces como formativa (los) cuando su función actual). Gran parte de mente como *sumativa* ración es lo que deter- posteriores? Por tanto,

nes formativa y suma- ndependientes una de l ejercicio para califica- cada nivel, el proceso entre mi trabajo actual aproximarme a ellos? e en sumativo y se me ón con el nivel siguien- e corre aquí es el de la ostenible" o transferen-

es una de las cuestio- stión ha sido abordada de la frecuencia con la imponen las presiones formativa es "una bue- cámenes, tenemos que nes sumativas y ense- ue los aprendices auto-

con frecuentes pruebas ción formativa. En estas más seguros de sí mis- o, la autoevaluación y la a consiste en cubrir todo ebas más convincentes so para que los profesos- nes oficiales.

formativa con un "cri- as: 1) *motivo*: el apren- el momento de utilizarla, az de hacerlo. Como en s pistas falsas.

Todo el mundo facilita retroinformación; esto no es privativo de la EpA. Sin embargo, sabemos que lo que se denomina "retroinformación" a menudo no lo es, dado que, aunque la *intención* sea ayudar a aprender, esto no es la *consecuencia*; de hecho, puede haber retrasado el aprendizaje. Cuando he pedido a mis estudiantes ejemplos de retroinformación que les hayan ayudado en su aprendizaje en cualquier esfera de la vida, a la mayoría les ha resultado difícil encontrar uno. Cuando les he preguntado por retroinformaciones que hayan retrasado su aprendizaje, los ejemplos han surgido a los pocos segundos. Suele tratarse de humillaciones de los profesores. El hecho de que le digan a uno que puede estar en el coro, pero que no debe cantar, sino solo abrir y cerrar la boca, no parece que contribuya mucho a la formación musical, como tampoco parece que ayude en Matemáticas el comentario de que "no tienes nada que hacer".

Esta percepción de que la retroinformación no siempre ayuda a aprender cuenta con el apoyo de la evidencia de investigación. De su metaanálisis de investigaciones sobre la retroinformación, los psicólogos Avraham KLUGER y Angelo DENISI concluyen que:

En más de un tercio de los casos, las intervenciones de retroinformación reduje- ron el rendimiento... creemos que tanto los investigadores como los profesionales confunden sus sentimientos de que la retroinformación es deseable con la cuestión de si la intervención de retroinformación beneficia el rendimiento.

(1996, págs. 275, 277.)

Como la retroinformación es el mecanismo clave en la evaluación formativa para pasar de la actuación actual a la deseada, es crítico que sea bien entendida. Me parece que esto es algo que todavía no ha conseguido la EpA. Dos recientes revisiones importantes de la investigación sobre la retroinformación, una de Valerie SHUTE, en los EE.UU., y otra de John HATTIE y Helen TIMPERLEY, en Nueva Zelanda, han puesto de manifiesto la complejidad del proceso de retroinformación. Que la retroinformación tenga o no efectos positivos en el aprendizaje depende de muchos factores en interacción: la motivación, la complejidad de la tarea, la pericia del aprendiz y el nivel y la calidad de la retroinformación. Esto hace que sea muy situacional: la misma retroinformación dada a dos aprendices puede tener efectos opuestos. El simple hecho de decir a unos aprendices principiantes que están equivocados puede retrasar el aprendizaje; si se dice lo mismo a expertos interesados por lo que hacen puede ser suficiente para que aumenten sus esfuerzos y modifiquen su estrategia.

¿Qué sabemos, pues, acerca de la retroinformación eficaz, aparte de que es compleja y difícil de conseguir? Sabemos que el contexto en el que se dé y su oportunidad son importantes (la *oportunidad* de MORGAN). La forma que adopte también influye en el modo de recibirla y de actuar al respecto (*medios*), suscitando preguntas acerca de la función de las alabanzas y los puntos. Estos están íntimamente ligados a las propias actitudes de los aprendices ante su aprendizaje (*motivos*). El contexto, la forma y las actitudes están íntimamente interrelacionadas, por lo que su separación aquí solo pretende reducir la complejidad.

Contexto: El dónde y el cuándo de la retroinformación

La respuesta de Philippe PERRENOUD a la revisión de la evaluación formativa de BLACK y WILIAM de 1998 señalaba que el modelo de retroinformación allí presentado era solo una pequeña parte de las complejas interacciones de clase. Era necesario examinar más los antecedentes de la interacción de retroinformación. Pensaba en el clima del aula, pero puede ser útil extender los antecedentes a la cultura en la que tienen lugar la enseñanza y la retroinformación.

Algunas de éstas son características culturales generales, por ejemplo, la motivación de los estudiantes. En una sociedad que valora mucho la educación, por ejemplo, en los países de la costa del Pacífico, la motivación para aprender puede ser un dato social y asumirla el profesor o maestro. En muchas escuelas del Reino Unido y de los EE.UU., se da por supuesto con frecuencia que la motivación tiene que fomentarla la escuela; los estudiantes no llegan a las puertas de la escuela deseosos de aprender. La retroinformación entra entonces a formar parte de esta motivación y se utiliza con frecuencia para promover el aprendizaje futuro, en vez de abordarlo directamente. De este modo, como veremos, el elogio se convierte en un problema.

Otro ejemplo surge cuando las expectativas culturales refuerzan la consideración del aprendizaje como una actividad dirigida por el docente y de carácter didáctico, y conducen a desaprobación el uso de la autoevaluación y de la evaluación a cargo de compañeros como formas de facilitar la retroinformación²⁶. En este caso, la resistencia puede proceder tanto de los estudiantes como de la sociedad en general. Ocurre, en especial, cuando existe un currículum prescriptivo y se administran pruebas que tienen consecuencias importantes, dado que, como ya hemos visto, a menudo, la retroinformación se convierte en una cuestión relativa al cumplimiento de los requisitos: "dígame que tengo que hacer para mejorar mi nota".

Al nivel del aula o del lugar de trabajo, uno de los factores clave de una retroinformación eficaz es un clima de *confianza* y *respeto*. Esto implica unas relaciones de apoyo y ayuda en el aula o el lugar de trabajo, en las que el aprendiz se sienta seguro para poder admitir dificultades y los docentes sean constructivos y estimulantes. Si el aula es un lugar competitivo en el que los estudiantes comparan sus notas y se reparten honores (el o la "estudiante n.º 1"), puede hacer más difícil el reconocimiento de las dificultades.

Oportunidad de la retroinformación

HATTIE y TIMPERLEY observan que la retroinformación es algo que siempre ocurre en segundo lugar: debe haber un contexto de aprendizaje al que se dirija. Si hay una falta básica de comprensión, "es mejor que el docente dé detalles a través de la enseñanza que facilite retroinformación sobre conceptos no muy bien comprendidos" (2007, pág. 104), algo que encaja bastante con la "evaluación formativa preventiva" de CARLESS (2007).

²⁶ David CARLESS (2005) ha escrito sobre estas presiones en la enseñanza en Hong Kong.

Hay una bibliografía c información que no genera retroinformación inmediata beneficios inmediatos; sin una mejor transferencia de más lenta. Cuando un apr al principio una retroinforma (cos). Sin embargo, con tari (para prevenir sentimiento decir cuando un aprendiz tenido la insatisfactoria ex bezas o una pista antes de sentido a esto es el concep aprendiz sobre "las pistas tes para la tarea de que se para la que tengo un conju que me aporte pistas me s do pronto, el proceso no si

Un ejemplo instructivo de las matemáticas en Ja BERT. Los estudiantes japc que, a menudo, implicabar ción solo la daba el profes ran sus competencias, por decir, concienciación. En c ban técnicas concretas ar aplicaran a un problema. L catados de inmediato por e ingredientes de una respu problemas diferentes.

Las características de posible que los principiant ción eficaz inmediata y exp a quienes incluso las tarea es mejor retrasar la retroinfr ejemplo, pistas o pregunta

El centro de atención no la persona

¿Por qué hay tantas r vez de facilitarlo? Para KL

²⁷ DEMPSEY y SALES (1993).

²⁸ La descripción de los nivel tamiento original de KLUGER y DEF

ación

evaluación formativa
roinformación allí pre-
cciones de clase. Era
n de retroinformación.
los antecedentes a la
ación.

rales, por ejemplo, la
a mucho la educación,
ivación para aprender
. En muchas escuelas
recuencia que la moti-
legan a las puertas de
tra entonces a formar
romover el aprendizaje
omo veremos, el elogio

s refuerzan la conside-
docente y de carácter
ación y de la evaluación
información²⁶. En este
es como de la sociedad
culum prescriptivo y se
tes, dado que, como ya
en una cuestión relativa
e hacer para mejorar mi

res clave de una retroin-
implica unas relaciones
que el aprendiz se sien-
sean constructivos y es-
s estudiantes comparan
) , puede hacer más difi-

es algo que siempre ocu-
dizaje al que se dirija. Si
locente dé detalles a tra-
e conceptos no muy bien
te con la "evaluación for-

enseñanza en Hong Kong.

Hay una bibliografía compleja sobre la oportunidad de la retroinformación, información que no genera sencillas prescripciones. Valerie SHUTE sostiene que la retroinformación inmediata es eficaz en la corrección de errores y puede producir beneficios inmediatos; sin embargo, la retroinformación retardada se asocia con una mejor transferencia del aprendizaje, aunque la velocidad de éste pueda ser más lenta. Cuando un aprendiz aborda una tarea nueva y difícil, es mejor utilizar al principio una retroinformación inmediata (para reducir la frustración y los atascos). Sin embargo, con tareas más sencillas, es mejor retrasar la retroinformación (para prevenir sentimientos de "intrusión de la retroinformación"); lo mismo cabe decir cuando un aprendiz está activamente inmerso en una tarea. Todos hemos tenido la insatisfactoria experiencia de que nos den la solución de un rompecabezas o una pista antes de que quisiéramos que nos ayudasen. Una forma de dar sentido a esto es el concepto de *concienciación*. Se describe como la reflexión del aprendiz sobre "las pistas situacionales y los significados subyacentes relevantes para la tarea de que se trate"²⁷. Si estoy atascado en una tarea compleja nueva para la que tengo un conjunto limitado de pistas y significados, la retroinformación que me aporte pistas me será útil. Si la retroinformación se proporciona demasiado pronto, el proceso no se habrá agotado y esto estimulará la *irreflexión*.

Un ejemplo instructivo de esta situación es la comparación de la enseñanza de las matemáticas en Japón y en Estados Unidos realizada por STIGLER y HIEBERT. Los estudiantes japoneses trabajaban en grupos para resolver problemas que, a menudo, implicaban dos maneras de hallar una solución. La retroinformación solo la daba el profesor cuando habían llegado tan lejos como les permitirían sus competencias, por lo que había una motivación para aprender más, es decir, *concienciación*. En cambio, a los estudiantes estadounidenses les enseñaban técnicas concretas antes de pedirles que trabajaran individualmente y las aplicaran a un problema. Los estudiantes que tuvieran alguna dificultad eran rescatados de inmediato por el profesor, que les decía qué técnica utilizar: todos los ingredientes de una respuesta sin reflexión con poca o ninguna transferibilidad a problemas diferentes.

Las características del aprendiz complican aun más esta complejidad. Es posible que los principiantes y de bajo rendimiento necesiten una retroinformación eficaz inmediata y explícita. En el caso de los expertos y de alto rendimiento, a quienes incluso las tareas complejas pueden resultarles relativamente fáciles, es mejor retrasar la retroinformación y facilitarla en formatos más desafiantes, por ejemplo, pistas o preguntas.

El centro de atención de la retroinformación: La tarea, no la persona

¿Por qué hay tantas retroinformaciones que obstaculizan el aprendizaje en vez de facilitarlo? Para KLUGER y DENISI²⁸, la respuesta está relacionada con la

²⁷ DEMPSEY y SALES (1993).

²⁸ La descripción de los niveles de HATTIE y TIMPERLEY (2007) es mucho más accesible que el tratamiento original de KLUGER y DENISI. Me he basado en gran medida en aquellos.

dirección de la retroinformación. El nivel en el que se dé es al que probablemente prestemos atención. Ese nivel puede ser uno de estos cuatro:

1. *Nivel de tarea.* Con frecuencia, se trata de una retroinformación correctora relativa a la mayor o menor precisión del trabajo, a la necesidad o no de más información y a la construcción de conocimiento más superficial. Las tareas que se benefician de este nivel de retroinformación son más las sencillas que las complejas. Alrededor del 90% de las preguntas de los docentes se dirigen a este nivel²⁹. Este tipo de retroinformación tiene más fuerza cuando se refiere a interpretaciones erróneas y no a falta de información; para esto último es más eficaz ampliar la enseñanza.
2. *Nivel de proceso.* Aborda los procesos subyacentes a las tareas o relacionados con éstas y extensivos a ellas. La retroinformación a este nivel puede estar relacionada con la mejora de la detección de errores y con estrategias para abordar otras tareas más complejas. Tiene que ver con las estrategias de "aprendizaje profundo" del Capítulo IV.
3. *Nivel de regulación.* HATTIE y TIMPERLEY identifican seis factores importantes a este nivel que median la eficacia de la retroinformación. Son los siguientes: "la capacidad de crear una retroinformación interna y de autoevaluarse; la disposición a dedicar esfuerzos a buscar y abordar retroinformación; el grado de confianza o certidumbre en la corrección de la respuesta; las atribuciones de éxito o fracaso, y el nivel de competencia para buscar ayuda" (2007, pág. 94).
4. *Nivel personal.* Es una retroinformación personal que facilita juicios positivos (y, a veces, negativos) sobre el aprendiz. Se trata de expresiones como: "buena chica", "eres un fenómeno", que se oyen en muchas aulas y se utilizan en vez de los tres anteriores. El problema es que raramente es eficaz.

Atención al nivel

Si la retroinformación aborda lo que hace falta para mejorar el rendimiento en una tarea, le prestaremos atención a este nivel. Si la retroinformación se dirige a la persona, la respuesta será a nivel personal, que puede distraer del aprendizaje. La retroinformación más eficaz implica una interacción de los tres primeros niveles, que puede visualizarse como un bucle. La retroinformación que pretende empujar a los aprendices de la tarea al proceso y de éste a la regulación, es la más poderosa. Así, al haberme ayudado a hacer bien la tarea, me estimulan a relacionarlo y generalizarlo a otras tareas. Esto, a su vez, me ayuda a elaborar estrategias de autorregulación que me permitan supervisar mi progreso en una tarea (autoevaluación) y mi compromiso y esfuerzo (autocontrol). Para los aprendices más asentados y fuertes, la retroinformación puede empezar en este nivel de autorregulación: "comprueba si has respondido plenamente a tus cuestiones de investigación", y esto los llevará al nivel de tarea y al de proceso (comprobar el texto, reorganizarlo para relacionar las respuestas más directamente).

²⁹ AIRASIAN (1997).

La retroinformación *rel* pues raramente contribuye tiene suficiente información de proceso y con frecuencia autorregulación. John HATTIE "lente reputacional". Si me que sabe que puedo hacer ción. Puedo atribuir la calidad visión que tengo de mí mismo (¿la estrategia masculina pi realizo el máximo esfuerzo: mano las razones por las q darse hasta tarde en el bar ; tenemos preparada la excusa lado que este tipo de comp ción caprichosa y caótica: repetidos fracasos; han sid en ocasiones que los dejan recompensa" (1978, pág. 4(nes banales, como: "que cui dedicado mucho esfuerzo o ximo y aun así decepcionar daría yo? Si este patrón s estado de "indefensión apre lo evitaría.

El problema es que gran opera a nivel personal. Cuant varon clases impartidas por parte de la retroinformación los o críticas hechos al nivel p BOND y sus colaboradores de más común de retroinformaci

El problema de los elogios

Cuando los maestros y pr que los aprendices lo consi crítica es si el elogio *aparta* la vidades "reputacionales" (por mantienen la imagen que tie *esfuerzo, el compromiso o* ción con la tarea. Los docentí motivadora, aunque la evidenc Los metaanálisis han demostr zadores o recompensas, tiene rendimiento de los estudiantes

al que probablemente
atro:

información correcto-
la necesidad o no de
o más superficial. Las
rmación son más las
las preguntas de los
información tiene más
s y no a falta de infor-
nseñanza.

es a las tareas o rela-
formación a este nivel
cción de errores y con
lejas. Tiene que ver
apítulo IV.

seis factores importan-
oinformación. Son los
cción interna y de auto-
iscar y abordar retroin-
en la corrección de la
el nivel de competencia

e facilita juicios positivos
l de expresiones como:
muchas aulas y se utili-
que raramente es eficaz.

mejorar el rendimiento en
oinformación se dirige a
e distraer del aprendiza-
ión de los tres primeros
nformación que pretende
ste a la regulación, es la
la tarea, me estimulan a
ez, me ayuda a elaborar
visar mi progreso en una
ontrol). Para los apren-
de empezar en este nivel
mente a tus cuestiones de
de proceso (comprobar el
directamente).

La retroinformación *relacionada con la persona* queda fuera de este bucle, pues raramente contribuye a un nuevo movimiento. Esto se debe a que no contiene suficiente información sobre la tarea para encaminar al nivel de tarea o al de proceso y con frecuencia se centra más en la imagen de sí mismo que en la autorregulación. John HATTIE considera que esta retroinformación pasa por una "lente reputacional". Si me dicen que mi trabajo ha decepcionado a mi profesor, que sabe que puedo hacerlo mejor, tendré que pensar en proteger mi reputación. Puedo atribuir la calidad de mi trabajo a una falta de esfuerzo, proteger la visión que tengo de mí mismo diciéndome que tengo la capacidad de hacerlo (¿la estrategia masculina preferida?). Esta estrategia se ve favorecida si nunca realizo el máximo esfuerzo y me discapacito a mí mismo: preparando de antemano las razones por las que lo he hecho mal. Por ejemplo, el hecho de quedarse hasta tarde en el bar antes de una presentación o entrevista significa que tenemos preparada la excusa si sale mal o fracasa. BERGLAS y JONES han señalado que este tipo de comportamiento surge de una historia de retroinformación caprichosa y caótica: "no es que sus historias estén guardadas con repetidos fracasos; han sido ampliamente recompensadas, pero de formas y en ocasiones que los dejan profundamente inseguros acerca del motivo de la recompensa" (1978, pág. 407). (Yo diría que esto incluye elogios y apreciaciones banales, como: "que cuadro más bonito", cuando el niño sabe que no le ha dedicado mucho esfuerzo o reflexión). No obstante, si yo hubiese rendido al máximo y aun así decepcionara a mi profesor o a mis oyentes, ¿en qué lugar quedaría yo? Si este patrón se repitiera periódicamente, podría llevarme a un estado de "indefensión aprendida", en el que declarararía: "No sirvo para esto", y lo evitaría.

El problema es que gran parte de la retroinformación que se facilita en el aula opera a nivel personal. Cuando Caroline GIPPS y sus colaboradores (2001) observaron clases impartidas por maestros de primaria, descubrieron que la mayor parte de la retroinformación incluía juicios expresados como alabanzas, estímulos o críticas hechos al nivel personal. De igual manera, los detallados estudios de BOND y sus colaboradores de 65 maestros en Australia descubrieron que la forma más común de retroinformación era el elogio.

El problema de los elogios y las recompensas

Cuando los maestros y profesores elogian o premian a los niños, es probable que los aprendices lo consideren como retroinformación positiva. La cuestión crítica es si el elogio *aparta la atención de la tarea y la dirige hacia el yo* y a actividades "reputacionales" (por ejemplo, cambiar a otras tareas más fáciles, que mantienen la imagen que tienen de sí mismos), o si *conduce a cambios en el esfuerzo, el compromiso o los sentimientos de eficacia de los aprendices* en relación con la tarea. Los docentes justificarían sus elogios aludiendo a esta fuerza motivadora, aunque la evidencia de investigación apunta en la dirección opuesta. Los metaanálisis han demostrado que las alabanzas de los docentes, como reforzadores o recompensas, tienen una influencia extremadamente limitada sobre el rendimiento de los estudiantes, aunque vayan acompañadas de retroinformacio-

nes al nivel de la tarea. KLUGER y DENISI descubrieron que la ausencia de elogios tenía una mayor influencia positiva en estas condiciones.

Podríamos esperar, entonces, que el elogio estimulara la autorregulación. Sin embargo, esto también es problemático, pues es probable que el elogio conduzca a la dependencia del aprendiz, en vez de a su autonomía. Alfie KOHN sostiene que puede

crear una dependencia creciente de asegurarse la aprobación de otra persona. En vez de ofrecer un apoyo incondicional, el elogio hace que la respuesta positiva esté condicionada a hacer lo que pida el adulto. En vez de promover el interés por una tarea, el aprendizaje se devalúa en la medida en que se considera un prerrequisito para recibir la aprobación del maestro.

(1994, pág. 3.)

Para complicar aún más las cosas, sabemos que la mayoría de los estudiantes adolescentes prefieren ser elogiados discretamente y en privado, mientras que los más jóvenes prefieren los elogios por esforzarse mucho más que por tener gran capacidad. Para algunos estudiantes, el elogio público es un castigo: afecta su reputación como "malos" estudiantes. Es interesante señalar que el elogio también puede ser contraproducente en relación con las percepciones que los aprendices tengan de su capacidad. En el caso de los estudiantes mayores, se ha demostrado que el elogio tras el éxito y la retroinformación neutra después de un fracaso se interpreta como un indicio de que el profesor considera que su capacidad es baja. En el caso de los alumnos más pequeños, ocurre lo contrario³⁰.

Pueden utilizarse argumentos similares con respecto a recompensas como las pegatinas de caras sonrientes y las menciones especiales. Hay aún una cuestión acerca de si deben considerarse como retroinformación, porque ofrecen muy poca información. Un metaanálisis de DECI y colaboradores descubrió una correlación negativa entre las recompensas extrínsecas y el rendimiento en la tarea, que se hacía aun más pronunciada en tareas interesantes. La postura de DECI es que tales recompensas "dificultan que las personas asuman su responsabilidad y se motiven y regulen a sí mismas" (1999, pág. 659). Solo en las tareas poco interesantes las recompensas tuvieron un efecto positivo, lo que dice mucho del currículum y de las tareas en las aulas de pegatinas y menciones. Por tanto, si no se aprende nada de interés, prestaremos atención a las recompensas. La respuesta de KOHN a la pregunta: "¿Motivan las recompensas a los estudiantes?" es: "Decididamente sí: motivan a los estudiantes para conseguir recompensas" (1994, pág. 3).

Del mismo modo que los elogios frenan la autorregulación y la autonomía del aprendiz, pueden empezar a distorsionar nuestra identidad como aprendices; un tema importante de este libro. Carol DWECK (1999) ha demostrado que quienes reciben alabanzas constantes probablemente atribuyan sus éxitos a su capacidad, en vez de a su esfuerzo. La consecuencia de esto es que los estudiantes "de sobresaliente" tienen que hacer todo lo que puedan para proteger su reputación. Esto puede incluir matricularse en asignaturas más fáciles (¿recuerdan a Ruth,

³⁰ Véase: HATTIE y TIMPERLEY (2007), pág. 97.

de la Introducción?) y ev
tancia a las calificaciones
DWECK ha demostrado ta
do, sobre todo en ellas, e
difícil obtener éxitos. Est
capacidad que pensar
Quienes enfocaban el ap
el esfuerzo demostraron

Este debate sobre el
que hace hincapié en el
culturas, sobre todo en
docentes consideran a mi
tes a aprender en vez de
generales acerca de un p
maestros y profesores irá
ción docente; no obstante,
formas diferentes de expri
les". En Rusia, por ejem
puñado de manifestacion
bación es rico y variado
demostrado que los estud
do no han entendido algo,
bajo y corregirlo³². Paradi
aulas "acogedoras". Si se
a los estudiantes a apreñ
del aprendizaje. La tarea
"buen estudiante" más que
las en la búsqueda de la c

Para los profesionales,
tra propia experiencia, sat
nuestro trabajo es aceptab
arnos de lo que haya que
brecha, por lo que presta
separar con facilidad la retr
"persona", dado que la re
como elogio o como crítica
la retroinformación insista
muchos receptores lo interj
mensajes con intención or
pág. 1). Sus pruebas tom
aprendices quieran mejora
sopesan la retroinformación

³¹ Creo que simplifica excesiv
en los extremos de cada grupo, ig
objetivos; véase: YOUNG (2007).

³² Para hacerse una idea de
también RAVEAUD (2004).

la ausencia de elogios

la autorregulación. Sin embargo, que el elogio condujera a la mejora. Alfie KOHN sostiene

que el elogio no es el resultado de otra persona. En vez de una respuesta positiva esté contraria al interés por una tarea, un requisito para recibir

(1994, pág. 3.)

La mayoría de los estudiantes en el aula y en privado, mientran se esfuerzan mucho más que el elogio público es un caso interesante señalar que no concuerdan con las percepciones de los estudiantes mediante la retroinformación neutra, sino que el profesor considere los más pequeños, ocu-

los recompensas como las más importantes. Hay aún una cuestión importante que ofrecen muy poca retroinformación descubrió una correlación débil en la tarea, que se relaciona con la cultura de DECI es que tales recompensas son más interesantes y se motiven en áreas poco interesantes y mucho del currículum y en tanto, si no se aprende. La respuesta de KOHN a la pregunta es: "Decididamente sí." (1994, pág. 3).

La retroinformación y la autonomía del estudiante son importantes como aprendices; un estudio ha demostrado que quienes reciben retroinformación sobre sus éxitos a su capacidad que los estudiantes "deben proteger su reputación." (¿recuerdan a Ruth,

de la Introducción?) y evitar todo riesgo de fracaso. Se da entonces más importancia a las calificaciones que al aprendizaje y se evitan riesgos y contratiempos. DWECK ha demostrado también el impacto negativo que produce en el aprendizaje, sobre todo en ellas, el paso a centros universitarios en los que puede ser más difícil obtener éxitos. Esto les provoca dudas acerca de si tienen realmente la capacidad que pensaban que poseían por haber sido condicionados para ello. Quienes enfocaban el aprendizaje como una adquisición progresiva y basada en el esfuerzo demostraron tener mucho más aguante en estas circunstancias³¹.

Este debate sobre el elogio tiene lugar en un contexto social angloparlante que hace hincapié en el "niño total" de un modo que resultaría extraño en otras culturas, sobre todo en aquellas (como Francia, Rusia, China) en las que los docentes consideran a menudo que su trabajo consiste en ayudar a los estudiantes a aprender en vez de ocuparse de su bienestar general. Esas declaraciones generales acerca de un país son potencialmente engañosas, dado que muchos maestros y profesores irán más allá de lo delimitado estrictamente por esa función docente; no obstante, la intención es, simplemente, mostrar que puede haber formas diferentes de expresar confianza en culturas educativas menos "personales". En Rusia, por ejemplo, Robin ALEXANDER ha observado que solo hay un puñado de manifestaciones de elogio, mientras que "el vocabulario de desaprobación es rico y variado" (2000, pág. 375). Sin embargo, la investigación ha demostrado que los estudiantes están dispuestos a pedir salir a la pizarra cuando no han entendido algo, por lo que profesores y alumnos pueden seguir el trabajo y corregirlo³². Paradójicamente, esto no ocurre tan a menudo en nuestras aulas "acogedoras". Si se percibe que los maestros y profesores quieren ayudar a los estudiantes a aprender, esto mismo puede promover un enfoque saludable del aprendizaje. La tarea del estudiante consiste en dominar la materia, ser un "buen estudiante" más que un "buen chico", y las dificultades hay que reconocerlas en la búsqueda de la comprensión.

Para los profesionales, este debate puede tener cierto aire purista. Por nuestra propia experiencia, sabemos que necesitamos cierto reconocimiento de que nuestro trabajo es aceptable (o, mejor aún, "bueno") antes de que podamos ocuparnos de lo que haya que mejorar. Podemos necesitar elogios para seguir en la brecha, por lo que presta una función autorreguladora. En la práctica, es difícil separar con facilidad la retroinformación centrada en la "tarea" y la centrada en la "persona", dado que la retroinformación basada en la tarea puede percibirse como elogio o como crítica. Como observa Michael ERAUT, "aunque quien facilite la retroinformación insista en que el objeto de ésta es la acción o el rendimiento, muchos receptores lo interpretan como un comentario sobre su persona. Así, los mensajes con intención orientadora pueden interpretarse como juicios" (2007, pág. 1). Sus pruebas tomadas de los lugares de trabajo indican que, aunque los aprendices quieran mejorar en lo que consideran como atributos importantes, sopesan la retroinformación en términos de equilibrio entre adquisición de infor-

³¹ Creo que simplifica excesivamente estas distinciones, pues su trabajo se basa con frecuencia en los extremos de cada grupo, ignorando la mayoría situada en el medio, que trabaja con múltiples objetivos; véase: YOUNG (2007).

³² Para hacerse una idea de la dinámica del aula francesa, véanse: HUFTON y ELLIOT (2001), y también RAVEAUD (2004).

mación a largo plazo y coste emocional inmediato³³. Si la retroinformación se refiere a algo que se considera poco importante, puede ignorarse a causa de su coste emocional o prestarse atención únicamente a la retroinformación sobre las virtudes o puntos fuertes.

Por tanto, para que sea útil, el elogio debe dirigir la atención a la tarea, no a la persona. Esto queda muy bien recogido en el enfoque de la retroinformación de "las dos estrellas y un deseo", de Shirley CLARKE. Este enfoque de la corrección y la calificación implica identificar dos ejemplos que satisfagan los criterios de éxito ("dos estrellas") y seleccionar después un elemento de retroinformación ("un deseo") para mejorar el trabajo. Hay, por tanto, elogio, pero de un modo que probablemente estimula una mayor atención a la tarea. Este enfoque refuerza la insistencia de CLARKE en ofrecer solo retroinformación restringida; probablemente, todos hayamos tenido experiencia de la "retroinformación asesina", que es tan exhaustiva que nos lleva a abandonar la tarea. Insiste también la autora en dejar tiempo para que el aprendiz realice algo con la retroinformación, en vez de pasar a la siguiente unidad de trabajo y dejarlo sin tratar. Su enfoque consiste, pues, en cumplir otra *doble tarea*: ofrecer estímulo y retroinformación al nivel de la tarea o del proceso.

El problema de las notas y las calificaciones

En el clásico de culto *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*, de Robert PIRSIG (1974)*, se nos presenta a un profesor que se niega a poner notas a sus estudiantes y solo les hace comentarios. Pasadas unas semanas, "algunos de los estudiantes de sobresaliente comenzaron a ponerse nerviosos y su magnífico trabajo empezó a empeorar" (pág. 202), mientras que los de notable y suficiente empezaron a mejorar la calidad de sus trabajos y los de suspenso y futuros fracasados escolares empezaron a "ir a clase para ver qué ocurría". En las semanas finales del trimestre, cuando, por regla general, la mayoría saben su calificación y "se quedan cruzados de brazos, medio dormidos", los estudiantes se habían reunido en un amistoso diálogo libre "que hacía que la clase pareciese una fiesta". PIRSIG concluye:

En realidad, las notas encubren el fracaso de la enseñanza. Un mal profesor puede pasarse todo un trimestre sin dejar nada memorable en las mentes de sus alumnos, representar la curva de las puntuaciones en una prueba irrelevante y dar la impresión de que unos han aprendido y otros no. Pero, si se eliminan las notas, los alumnos se ven obligados a preguntarse a diario qué se está estudiando. Las preguntas: ¿qué se está enseñando?, ¿cuál es el objetivo?, ¿cómo cumplen ese objetivo las clases y las tareas?, no auguran nada bueno. La eliminación de las notas expone a un enorme y espantoso vacío.

(Pág. 204)³⁴.

³³ TROPE, Y. y cols. (2001).

* Hay traducción al castellano: *Zen y el arte del mantenimiento de la motocicleta* (traducido por: Esteban RIAMBAU SAURI). Barcelona: Random House Mondadori, 1999. (N. del T.)

³⁴ Agradezco a Martin FAULTLEY que descubriera y me facilitara esto.

Estas afirmaciones han sido influenciadas por la influencia de las notas, y cuando Paul BLACK y Dyl... defiende el uso de comen... respuesta de la prensa e... *Times* le dedicó incluso su... *alists who want the world*

Cualquier padre o madre... castigo... Desde la escuela in... sa cuando han recibido una e... listas en educación como Paul... A los niños y niñas — dice—, ... pués "buscarán las formas de... Sin embargo, aprender a busc... petencias más útiles que pue... con aprovechar un sistema p... maximizar sus resultados en l...

Aunque esta visión de... estimulante (ya sabemos... encierran aquí preocupaci... forma convincente. Una d... dado que éstas son expres... cambio de la mayoría de l... es decir, que las notas y c... hacer avanzar el aprendiz... ¿por qué no tener notas... comentarios son en gran r...

La evidencia más dire... BUTLER, que manipuló la... influencia de las notas y l... clave fue que la condición... aprendizaje que la condici... comentario" logró un incre... vamente, podríamos habe... más al rendimiento de "sol... alumnos están haciendo l... enfoque de KLUGER y DENI...

* "DOS SOBRE 10 para los es... rente". (N. del T.)

la retroinformación se ignorarse a causa de su retroinformación sobre las

ción a la tarea, no a la retroinformación de que de la corrección y van los criterios de éxito de retroinformación ("un ro de un modo que pro- ste enfoque refuerza la stringida; probablemente- ión asesina", que es tan nbién la autora en dejar nación, en vez de pasar loque consiste, pues, en ión al nivel de la tarea o

Maintenance, de Robert ega a poner notas a sus e semanas, "algunos de los erviosos y su magnífico s de notable y suficiente e suspenso y futuros frac- ocurría". En las semanas ía saben su calificación y tudiantes se habían reu- se pareciese una fiesta".

anza. Un mal profesor pue- en las mentes de sus alum- prueba irrelevante y dar la si se eliminan las notas, los está estudiando. Las pregun- mo cumplen ese objetivo las ión de las notas expone a un

(Pág. 204)³⁴.

de la motocicleta (traducido por: 9. (N. del T.) esto.

Estas afirmaciones han resistido la prueba del tiempo, no solo con respecto a la influencia de las notas, sino al "pánico moral" que emerge si se reduce su uso. Cuando Paul BLACK y Dylan WILLIAM lanzaron su folleto *Inside the Black Box*, que defiende el uso de comentarios, en vez de notas, en la evaluación en el aula, la respuesta de la prensa encerraba algo más que un tufillo de este pánico. *The Times* le dedicó incluso su principal editorial: "TWO OUT OF TEN for education- alists who want the world to be a different place"^{*}. Truena el artículo:

Cualquier padre o madre sabe que los hijos progresan con los premios y, a veces, con el castigo... Desde la escuela infantil en adelante, los niños y niñas llegan entusiasmados a casa cuando han recibido una estrella dorada o una pegatina por su buen trabajo... los especialistas en educación como Paul BLACK... parecen decididos a aislar a los alumnos de la realidad. A los niños y niñas —dice—, no debe dárseles notas sobre diez ni estrellas doradas, porque después "buscarán las formas de obtener las mejores notas, en vez de lo que tienen que aprender"... Sin embargo, aprender a buscar las formas de poder ganar las mejores notas es una de las competencias más útiles que pueden adquirirse en la escuela. Gran parte de la vida tiene relación con aprovechar un sistema para obtener el máximo beneficio. Los alumnos que sepan cómo maximizar sus resultados en los exámenes estarán preparados para el mundo laboral.

(*The Times*, 6 de junio de 1998, pág. 21.)

Aunque esta visión de la escuela y del trabajo no me parezca precisamente estimulante (ya sabemos lo que hace falta para aparecer en *The Times*), se encierran aquí preocupaciones justificadas que la EpA no ha tratado siempre de forma convincente. Una de ellas es el papel de las notas y de las calificaciones, dado que éstas son expresiones profundamente culturales que son la moneda de cambio de la mayoría de los sistemas educativos. Aunque la lógica sea sencilla, es decir, que las notas y calificaciones no transmiten suficiente información para hacer avanzar el aprendizaje, las consecuencias de ellas no lo son. Entonces, ¿por qué no tener notas y comentarios? Porque las pruebas indican que los comentarios son en gran medida ignorados; lo que importa son las notas.

La evidencia más directa de esto procede del trabajo experimental de Ruth BUTLER, que manipuló las condiciones de retroinformación para examinar la influencia de las notas y los comentarios sobre el aprendizaje. El descubrimiento clave fue que la condición combinada "notas y retroinformación" mostró poco más aprendizaje que la condición "solo notas", mientras que la retroinformación "solo comentario" logró un incremento del aprendizaje significativamente mayor. Intuitivamente, podríamos haber previsto que las notas con comentarios se acercaran más al rendimiento de "solo comentario", pues da una idea de hasta qué punto los alumnos están haciendo bien su trabajo y qué pueden hacer para mejorarlo. El enfoque de KLUGER y DENISI puede ayudar a explicar los hallazgos, es decir, si tra-

^{*} "DOS SOBRE 10 para los especialistas en educación que quieren que el mundo sea un lugar diferente". (N. del T.)

tamos las notas como elementos esencialmente autorreferenciados. Mi 7 sobre 10 necesita una respuesta "reputacional": ¿hasta qué punto concuerda con mi idea de mí mismo y cómo queda en comparación con las puntuaciones de mis amigos y de mis rivales? La atención se dirige, pues, a la persona más que a la tarea y solo puede prestarse una atención limitada a lo que los comentarios indiquen que pueda hacerse.

Por parte del profesor, el uso de notas o calificaciones magnifica a menudo el problema de la retroinformación, cuando las notas van acompañadas de comentarios "vacíos". Como se pone una nota, se considera a menudo que la evaluación es sumativa, de manera que, con frecuencia, los comentarios adoptan la forma de juicios u observaciones generales que, de por sí, no prestan mucha ayuda a la mejora. Una investigación hecha en Inglaterra examinó los comentarios de corrección de los maestros en los trabajos de alumnos de 11 años durante un período de 7 meses, en 12 asignaturas³⁵. Cuando se analizaron los comentarios dirigidos al alumno, más del 40% de los 114 comentarios escritos eran elogios sin retroinformación. Otro 25% era comentarios sobre la presentación: "no condenses tanto el texto"; "¡cuidado con la ortografía!"; "muy bien; escribe siempre con bolígrafo". El carácter muy generalizado de la retroinformación hacía imposible determinar siquiera las materias con las que ésta se relacionaba. En menos de la cuarta parte de los casos había retroinformación específica al nivel de la tarea o del proceso, por ejemplo: "¿Por qué es esto? ¿Qué crees que has aprendido realmente?"; "¿por qué haces dos pruebas diferentes?"; "¿qué aspectos de su personaje te gustan?"

El uso que hace el aprendiz de la retroinformación

Gran parte de este comentario ha tratado la retroinformación como un "regalo" del profesor. Sin embargo, el alumno tiene varias opciones relativas a lo que pueda hacer con ella. Deborah BUTLER y Philip WINNE resumen las opciones que tiene el aprendiz que la recibe y las diversas formas que puede adoptar:

La retroinformación es la información con la que el aprendiz puede confirmar, añadir, reemplazar, perfeccionar o reestructurar la información en la memoria, con independencia de que la información se refiera a los conocimientos de un campo, conocimientos metacognitivos, creencias sobre el yo y las tareas o tácticas y estrategias cognitivas.

(1995, pág. 275.)

La retroinformación puede negociarse, aceptarse y utilizarse de una o más de esas formas para ayudar a hacer avanzar el aprendizaje. No obstante, el coste emocional y de esfuerzo de actuar sobre la base de esa información puede ser excesivo, sobre todo si el compromiso con ella es bajo. Puede ocurrir que el aprendiz pueda modificar o desdibujar el objetivo, cambiarlo o rechazar la retroin-

³⁵ BATES, R. y MOLLER BOLLER, J. (2000): *Feedback to a Year 7 pupil*. Informe no publicado. Stockport Education Authority.

formación. Muchos de nosotros con la intención de destacar (tratiempo) inicial, decidimos aprobarlas sin más. Esto por interés en relación con normal organizada y enseñada

Esto destaca la importancia de la combinación de autovaloración y perseverancia. Por eso, los comentarios son importantes en la EpA, con sus objetivos y hacer algo sea necesario. No obstante, de aprendizaje, un primer paso nos devuelve a la negociación. Del mismo modo, la retroinformación a cargo de compañeros formados aprendices desarrollan sus propios más partidarios de buscar y

Conclusión

Evaluación para el aprendizaje

El argumento de este artículo es que la retroinformación es un elemento social que configura el aprendizaje que tiene lugar. La retroinformación es positiva de avanzar en ambos sentidos: comprensión y la mejora de los aprendizajes. Los aprendices activos y autónomos están aprendiendo y que han desarrollado expertos para evaluar su propio aprendizaje merced a unas intenciones claras. La evaluación a cargo del aprendiz es el papel clave en esta autorregulación.

En la práctica, no es fácil implementar un sistema de retroinformación demasiado detallado que asegure la consecución de cuentas con consecuencia. Que la EpA se convierta en una evaluación de notas, es decir, existe el riesgo de perder los criterios, en vez de llegar al aprendizaje y la evaluación a cargo del aprendiz. La "corrección de los trabajos" y las restricciones clave en la práctica de la retroinformación, el medio clave para el aprendizaje. Los estudios empíricos dicen que "ya lo retroinformación no hace avanzar

preenciados. Mi 7 sobre into concuerda con mis s puntuaciones de mis persona más que a la e los comentarios indi-

magnifica a menudo el ompañadas de comen- nudo que la evaluación arios adoptan la forma estan mucha ayuda a la os comentarios de co- 1 años durante un pe- izaron los comentarios escritos eran elogios sin sentación: "no conden- n; escribe siempre con ración hacía imposible onaba. En menos de la ca al nivel de la tarea o que has aprendido real- aspectos de su perso-

ión

mación como un "rega- ones relativas a lo que resumen las opciones que puede adoptar:

ndiz puede confirmar, aña- en la memoria, con inde- cimientos de un campo, areas o tácticas y estrate-

(1995, pág. 275.)

lizarse de una o más de e. No obstante, el coste i información puede ser o. Puede ocurrir que el rlo o rechazar la retroin-

*pupil. Informe no publicado.

formación. Muchos de nosotros habremos cursado asignaturas que empezamos con la intención de destacarnos y después, tras alguna retroinformación (y contratiempo) inicial, decidimos que lo mejor que podíamos hacer era terminarlas y aprobarlas sin más. Esto podría llevarnos a pensar que la asignatura ya no tenía interés en relación con nuestras necesidades, antes de declarar que estaba tan mal organizada y enseñada que íbamos a dejarla.

Esto destaca la importancia de desarrollar la *autorregulación*, dado que la combinación de autovaloración y autocontrol estimulará tanto la evaluación como la perseverancia. Por eso, las intenciones del aprendizaje y los criterios de éxito son importantes en la EpA, pues permiten a los alumnos relacionar su actuación con sus objetivos y hacer ajustes en sus esfuerzos, dirección y estrategias cuando sea necesario. No obstante, esto supone un compromiso con estos objetivos de aprendizaje, un primer paso que, con frecuencia, se subestima en el aula. Esto nos devuelve a la negociación, en vez de al anuncio, de los objetivos del aprendizaje. Del mismo modo, la insistencia en la autoevaluación y en la evaluación a cargo de compañeros forma parte de este repertorio de autorregulación, pues los aprendices desarrollan sus propias destrezas de detección de errores y se hacen más partidarios de buscar y aceptar la retroinformación de los demás.

Conclusión

Evaluación para el aprendizaje: posibilidades y dificultades

El argumento de este libro es que la evaluación es una actividad esencialmente social que configura tanto la identidad del alumno como el tipo de aprendizaje que tiene lugar. La "Evaluación para el Aprendizaje" presenta una forma positiva de avanzar en ambas cosas, al destacar lo situacional y centrarse en la comprensión y la mejora del aprendizaje. En el centro de ello está la visión de unos aprendices activos y autorregulados que trabajan para dar sentido a lo que están aprendiendo y que han recibido los medios para hacerse cada vez más expertos para evaluar su propio trabajo. Resalta la base colaborativa del aprendizaje merced a unas intenciones de aprendizaje y unos criterios de éxito compartidos. La evaluación a cargo de compañeros y la autoevaluación desempeñan un papel clave en esta autorregulación, al igual que la retroinformación.

En la práctica, no es fácil alcanzar esa visión, sobre todo cuando el currículum es demasiado detallado y rígido, y la evaluación está dominada por la rendición de cuentas con consecuencias importantes. Esto puede llevar con facilidad a que la EpA se convierta en una serie de técnicas mediante las que mejorar las notas, es decir, existe el riesgo de quedarse en una simple *conformidad con los criterios*, en vez de llegar al aprendizaje productivo. Del mismo modo, la autoevaluación y la evaluación a cargo de compañeros puede quedar reducida a la "corrección de los trabajos" mientras el profesor aporta las respuestas. Una de las restricciones clave en la práctica actual es la limitada comprensión de la *retroinformación*, el medio clave para hacer progresar el aprendizaje. Aunque los profesionales dicen que "ya lo hacemos", gran parte de la práctica actual de la retroinformación no hace avanzar el aprendizaje, en especial con los elogios y las

calificaciones, dos de las monedas de cambio de gran parte de la educación angloparlante.

La idea de la *dobles tarea* facilita una forma útil de salvar estas fuertes tensiones. ¿Nuestra evaluación formativa está ayudando al aprendizaje en la situación presente y desarrollando las destrezas de autorregulación para los aprendizajes futuros? Si solo se realiza una tarea, es insuficiente: habremos olvidado el aquí y ahora por el mañana, o quizá no hayamos dominado los conocimientos o las destrezas en primer lugar. Lo mismo cabe decir con respecto a la retroinformación: ¿nos ayuda con la tarea que tenemos entre manos y nos prepara para abordar las tareas futuras de modo más eficaz? La "Evaluación para el Aprendizaje" encierra un rico potencial pero, tal como es, tiene que aclarar más qué implican algunos de sus conceptos clave.

CAPÍTULO VIII

Recuperar

En un mundo en el que las normas bien definidas son cada vez más necesarias para conseguir los objetivos de los individuos y a conseguirlos.

La auténtica dificultad no es generar ideas nuevas, sino en es

A veces, hay que retirarse para poder volver a ponerse e

Vivimos en tiempos de muchas prácticas actuales que no ayudan a la claridad de la evaluación; la razón es que rara vez ayudan a que aprendan a utilizar su potencial y de las limitaciones de la evaluación cuando se utiliza mal. Este capítulo trata de retirar la evaluación limitando su uso para que puedan mejorar la calidad de la enseñanza en retirar para su limpieza y para que las frotemos bien y con inteligencia.

¹ La expresión *becoming re* procede del título de la crítica que escribió en Chicago: *Who We Are: the Trouble With T* cago: Open Court.