



LA EVALUACIÓN SIGNIFICATIVA

Rebeca Anijovich (comp.) | Alicia R. W. de Camilloni
Graciela Cappelletti | Jussara Hoffmann
Raquel Katzkowicz | Lucie Mottier Lopez



La evaluación de los aprendizajes es un tema complejo que refiere a una práctica social anclada en un contexto, que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados: alumnos, docentes, instituciones educativas, padres. La evaluación formativa es una *evaluación significativa*, en la medida en que procura contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y al aumento de la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. El alumno deviene, así, centro de la evaluación, receptor y partícipe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes.

Este libro ofrece una mirada amplia del campo de la evaluación, al abordar distintos aspectos del mismo: las emociones que despierta en el evaluador y los evaluados; el modo en que interpela los contenidos y las formas de enseñar y aprender; los valores que se ponen en juego en su práctica; los criterios de inclusión y exclusión implicados; las creencias que subyacen en los docentes acerca de las capacidades de los alumnos para aprender.

Afirma **Alicia R. W. de Camilloni**: "Cuando encontramos que hay coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entretreídas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos y se establece una red que contiene los aprendizajes nuevos y lo que ya sabían y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, y cuando se perciben estos aprendizajes como asequibles, entonces, en esa congruencia, hallamos la 'honestidad' de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes". De esa búsqueda de prácticas honestas trata este libro.

Rebeca Anijovich (Universidad de Buenos Aires y Universidad de San Andrés, Argentina) ha convocado para este libro a docentes e investigadoras de diversas instituciones y países:

A. R. W. de Camilloni (UBA, Argentina); **G. Cappelletti** (Universidad de Quilmes y UBA, Argentina); **J. Hoffmann** (Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil); **R. Katzkowicz** (Universidad Católica del Uruguay y Colegio Alberto Einstein, Ecuador); **L. Mottier Lopez** (Universidad de Ginebra, Suiza). Todas ellas, reconocidas expertas en el campo de la evaluación de los aprendizajes.

www.planetadelibros.com
www.paidosargentina.com.ar

ISBN 978-950-12-1529-8



8013519



9 789501 215298

Directora de colección: Rosa Rottemberg

Traducción del capítulo 2: Viviana Ackerman

Traducción del capítulo 3: Ariadna García

Cubierta: Gustavo Macri

La evaluación significativa / compilado por Rebeca Anijovich. - 1a ed.
2a reimp. - Buenos Aires : Paidós, 2016.

208 p. ; 22x16 cm. - (Voces de la Educación ; 13519)

ISBN 978-950-12-1529-8

1. Educación. I. Anijovich, Rebeca, comp.
CDD 370

2ª reimpresión, 2016

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2010, Rebeca Anijovich (por la compilación)

© 2010 de todas las ediciones en castellano

Editorial Paidós SAICF

Independencia 1682, Buenos Aires

e-mail: difusion@areapaidos.com.ar

www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

Impreso en Argentina. Printed in Argentina

Impreso en Bibliográfica,
Barzana 1263, CABA,
en el mes de enero de 2016
Tirada: 500 ejemplares

ISBN 978-950-12-1529-8

LA EVALUACIÓN SIGNIFICATIVA

Rebeca Anijovich (comp.) | Alicia R. W. de Camilloni
Graciela Cappelletti | Jussara Hoffmann
Raquel Katzkowicz | Lucie Mottier Lopez



LAS AUTORAS.....	11
INTRODUCCIÓN, POR REBECA ANIJOVICH	15
1. LA VALIDEZ DE LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN:	
¿TODO A TODOS?, POR ALICIA R. W. DE CAMILLONI	23
Los criterios de validez en la evaluación	25
La validez de la enseñanza a partir de un principio ordenador del dispositivo pedagógico: "todo a todos" ...	30
La "honestidad" de la enseñanza y la evaluación	40
Bibliografía.....	41
2. EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES: SÍNTESIS CRÍTICA DE LOS TRABAJOS FRANCÓFONOS, POR LUCIE MOTTIER LOPEZ.....	43
Revisión de algunas características de la pedagogía del autocontrol.....	44
En búsqueda de anclajes teóricos para una teorización más profunda de la evaluación formativa.....	46

A modo de conclusión: el ejemplo de una investigación conjunta sobre las prácticas de evaluación formativa en el aula.....	60
Bibliografía.....	67

3. EVALUACIÓN MEDIADORA: UNA PROPUESTA FUNDAMENTADA, POR JUSSARA HOFFMANN.....	73
Sobre la evaluación	73
Sobre los principios.....	74
Sobre los evaluadores	76
Sobre el carácter subjetivo y multidimensional de la evaluación	77
Sobre los aprendices.....	78
Sobre la evaluación mediadora	79
Sobre la práctica evaluativa mediadora.....	81
Aportes de Piaget y Vygotsky.....	83
El papel mediador del profesor	85
Evaluación mediadora y formación de profesores	88
¿Cuál es la contribución del paradigma mediador a una postura pedagógica crítico-reflexiva de los docentes?.....	90
El Programa de Asesoría en Evaluación Educativa (PAEE)	91
Los diferentes tiempos vividos por los docentes.....	95
Bibliografía.....	99
4. DIVERSIDAD Y EVALUACIÓN, POR RAQUEL KATZKOWICZ.....	103
La evaluación como aliada o enemiga del fracaso escolar.....	108
¿Influyen las concepciones de los profesores en los procesos de evaluación en el aula?.....	114
Modelo multinivel para la comprensión global del fenómeno del fracaso escolar.....	117
Algunos aportes para la reflexión	122
Bibliografía.....	124

5. LA RETROALIMENTACIÓN EN LA EVALUACIÓN, POR REBECA ANIJOVICH	129
Los interrogantes y el lugar del docente en las prácticas de retroalimentación	131
La retroalimentación y la construcción de autonomía... ..	140
Buscando coherencias.....	143
Bibliografía.....	146
6. LA EVALUACIÓN DE TRABAJOS ELABORADOS EN GRUPO, POR ALICIA R. W. DE CAMILLONI.....	151
¿Por qué usarlos como estrategia de enseñanza?	152
La organización del trabajo en grupo	157
¿Qué se aprende en el trabajo grupal?.....	160
La evaluación del trabajo grupal.....	162
Modalidades diversas de asignación de un mismo puntaje.....	167
Modalidades diversas de asignación de puntajes diferenciados.....	168
La evaluación formativa del trabajo grupal	174
Bibliografía.....	175
7. LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS, POR GRACIELA CAPPELLETTI	177
¿Qué son las competencias?	179
Avanzando alrededor de las propuestas de evaluación.	185
¿Evaluar competencias puede entenderse en el marco de la evaluación formativa?	188
La evaluación por competencias: Evaluación Clínica Objetiva Estructurada (ECO E).....	191
Anexo.....	202
Bibliografía.....	203

1. LA VALIDEZ DE LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN

¿Todo a todos?

por Alicia R. W. de Camilloni

Contenidos, objetivos, propósitos, estándares, competencias y *benchmarks*¹ son conceptos que, con diferentes significados e impacto, se han ido sucediendo en el lenguaje del campo teórico y práctico de los currículos escolares, de la enseñanza y la evaluación, para definir qué es lo que los sistemas, las escuelas y los profesores deben enseñar y qué lo que los alumnos deben aprender. Estos términos representan diferentes concepciones didácticas y cada uno de ellos ha contribuido al establecimiento de lo que Basil Bernstein denominaba un "discurso regulativo" y un "discurso instruccional" porque funcionan ambos como prin-

¹ La palabra *benchmark* (anglicismo traducible al español como "comparativo") es un término proveniente del campo de la industria, que ha sido incorporado al lenguaje de la administración, a la evaluación de programas informáticos y a la evaluación de los resultados en la educación. Es un proceso continuo de medición de productos, servicios y prácticas comparándolos con los que se consideran los mejores en el campo. La palabra proviene de la marca de referencia que el mejor trabajador con experiencia en el taller hace en su banco de trabajo y que será la medida precisa que él mismo y otros deberán emplear para la producción de una clase de objetos. Esa marca es la *benchmark*.

cipios ordenadores del currículum (Bernstein, 1990).² El empleo de uno u otro de estos términos está lejos de tener un efecto neutral. Dado que integran dispositivos curriculares, pedagógicos y evaluativos en los que la clasificación y el enmarcamiento presentan distintas formas y relaciones mutuas, cada uno es una manifestación de diferentes concepciones didácticas y determina, por ende, un alcance diverso respecto de los conocimientos y los saberes escolares, de las responsabilidades de los actores en la definición del diseño curricular y la programación didáctica, y, asimismo, de los tipos y niveles de logros de aprendizaje esperados en los alumnos. El discurso regulativo establece principios acerca de la estructura que sirve de base para la transformación del conocimiento en un dispositivo pedagógico de comunicación.

Como afirman Gamble y Hoadley, en el marco del enfoque bernsteiniano, "el dispositivo pedagógico consiste en una relación jerárquica entre tres conjuntos de reglas –distributiva, recontextualizadora y evaluativa–, los que, juntos, describen el proceso de transformación del conocimiento desde el campo de producción del conocimiento, al campo de recontextualización, al campo de reproducción en la clase".

Este dispositivo pedagógico abarca a ambos, a la enseñanza y a la evaluación. Pero observamos en la práctica que los principios ordenadores pueden ser los mismos para una y para otra, o que, por el contrario, pueden ser diferentes respecto de la enseñanza y de la evaluación. Cuando esto último ocurre, el dispositivo pedagógico no solo se desagrega en dos segmentos separados,

² Bernstein define el currículum como "el sistema de mensajes que constituye aquello que cuenta como conocimiento válido a ser transmitido" (1990: 150). *Discurso regulativo* es el "conjunto de reglas que regula aquello que cuenta como orden legítimo entre y dentro de transmisores, adquirientes, competencias y contextos; a un nivel de abstracción mayor, suministra y legitima las reglas oficiales que regulan el orden, la relación y la identidad" (1990: 152). *Discurso instruccional* es el "discurso que controla la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento indispensable a la adquisición de competencias especializadas, regulando sus aspectos internos y relacionales" (1990: 151).

sino que, peor aún, los segmentos resultantes se convierten en vectores con orientaciones diversas. Situación confusa para los estudiantes, que optan, generalmente, por seguir en su aprendizaje, de manera prioritaria, la dirección que les señala la modalidad de evaluación que saben que adoptará el profesor.

Por esta razón, el alineamiento efectivo de los principios ordenadores de ambas dimensiones, la enseñanza y la evaluación, tiene gran importancia. Es indispensable para garantizar un claro señalamiento en las actividades de todos los implicados en las tareas de enseñar y aprender, y porque este alineamiento sirve, igualmente, como fundamento para la determinación de un criterio de validez para la evaluación sin el cual esta carecería de significado.

LOS CRITERIOS DE VALIDEZ EN LA EVALUACIÓN

Existe acuerdo acerca de que el requisito de validez se encuentra entre las condiciones fundamentales empleadas para apreciar la calidad de los programas y de los instrumentos de evaluación. No constituye, sin embargo, un requerimiento más entre otros. Su papel es fundamental; pero la construcción de su definición así como la estimación de su importancia para la evaluación no han recibido una respuesta ni simple ni unívoca. Y esto en razón de que son siempre el resultado de una conjunción de supuestos teóricos sobre cuál ha de ser la formación que recibirán los estudiantes, qué procesos psicológicos se espera que se desarrollen en el curso de la formación, cómo se han de manifestar de manera que se pueda inferir que se producen, qué tareas se eligen porque facilitan la obtención de esas evidencias y de qué forma se pueden establecer, sobre esas bases, grados de calidad en los aprendizajes.

En cuanto a la importancia de los requisitos, en otro sitio nos hemos referido a la prioridad que en el enfoque conductista, psi-

cométrico o de la medición científica se otorga a la confiabilidad por sobre la validez y señalamos allí nuestra discrepancia con este criterio (Camilloni, 1998: 88-89). Aunque para algunos autores no es posible separar la validez de una prueba de su confiabilidad y postulan a esta última como un aspecto interno de la validez, nosotros entendemos, por el contrario, que, sea la evaluación cuantitativa, cualitativa o una combinación de ambas, la confiabilidad, si bien deseable, es secundaria respecto de la validez y que, si fuera necesario y se contara con una seria fundamentación, convendría sacrificarla parcialmente con el fin de obtener más validez, requisito que, a nuestro juicio, posee significatividad mayor que la confiabilidad.

Entre los autores que han trabajado especialmente la cuestión de la validez en la evaluación, con el propósito de ampliar y profundizar su significado, se encuentra Samuel Messick, quien en sus obras contrastó el uso tradicional del término y de los distintos tipos de validez con su concepción de una validez unificada e integradora (Messick, 1991, 1992, 1996).

El concepto de validez, en términos generales, se refiere a la capacidad de un instrumento de evaluación para medir lo que se pretende evaluar con él. Es frecuente que se distingan diferentes tipos de validez. Como ilustración de las varias clasificaciones de tipos de validez, tomamos la siguiente (que es la que Messick contrasta con la construcción teórica que él propone): validez referida a criterios, validez de contenido y validez de construcción. Messick describe cada una de la siguiente manera:

- *Validez referida a criterios*: depende de la relación sistemática que existe entre los criterios que se emplean para la calificación de la prueba de evaluación y los criterios de logro establecidos para el aprendizaje que se evalúa. La prueba debe proveer evidencias de que el desempeño de los alumnos en esa prueba permite hacer inferencias res-

pecto de cuáles han de ser las calificaciones que se van a otorgar y que se corresponden con la acreditación prevista de sus aprendizajes a través de otras pruebas y de criterios generales de calificación.

- *Validez de contenido*: depende de la correspondencia entre los aprendizajes de los alumnos en cuanto a conocimientos, destrezas, competencias y/o producciones y los que se prescribe que logren en el currículo o programa de estudio.
- *Validez de construcción*: corresponde a la capacidad de la prueba para evaluar los procesos psicológicos que los alumnos ponen en juego en la realización de las tareas cuyo aprendizaje se evalúa. Procesos cognitivos, creatividad, motivación y perseverancia son aspectos que se modelizan de acuerdo con una construcción teórica de los aprendizajes y las tareas específicas, y que son evaluados por la prueba.

Como dijimos antes, Messick considera que no es adecuado diferenciar así estas formas de la validez porque abren la posibilidad de que los instrumentos de evaluación, según su naturaleza o el propósito de su empleo, posean uno o dos de los tipos de validez y no todos ellos. Por otra parte, señala, igualmente, que los tipos de validez enunciados estrechan el campo de la concepción de validez o no lo analizan de manera apropiada. Los seis aspectos de la validez, que postula Samuel Messick y que son interdependientes, son los siguientes:

1. *De contenido*: se trata de los conocimientos, las destrezas y otros atributos que se manifiestan en las tareas evaluadas cuando el muestreo de los contenidos es adecuado.
2. *Sustantiva*: corresponde a la verificación empírica de que los procesos que corresponden al dominio evaluado se evidencian en la prueba, de acuerdo con un modelo funda-

mentado teóricamente acerca de cuáles son esos procesos y siempre que, también, el muestreo de los procesos sea apropiado.

3. *Estructural*: el sistema de puntuación de la prueba es consistente con las manifestaciones del modelo construido respecto de los procesos necesarios para la realización exitosa de la tarea en evaluación.
4. *Generalizabilidad*: refiere a la capacidad de la prueba para ofrecer resultados que se pueden generalizar y transferir a otros contenidos, a otros procesos, a otras situaciones, a otras tareas y a otros grupos pertinentes de la población que se evalúa.
5. *Factores externos*: refiere a los alcances y la correspondencia o correlación que tienen las puntuaciones resultantes de la prueba de evaluación respecto de otras formas o pruebas de evaluación o de conductas no evaluadas, de acuerdo con las evidencias empíricas que se recogen.
6. *Aspectos consecuenciales*: depende de los efectos que tiene la interpretación y el uso de los resultados de la prueba, ya que debe haber evidencia de que son positivos y solo mínimamente adversos o negativos para individuos o grupos relacionados con la evaluación efectuada.

Para Samuel Messick, estos seis aspectos en su conjunto siempre deben ser tomados en consideración para la estimación de la validez de las pruebas de evaluación educativa. No se los puede separar porque todos ellos son necesarios y están entretnejidos conformando un plexo de condiciones para la construcción y el uso de instrumentos y programas de evaluación de buena calidad. Este autor define a la validez como "un juicio evaluativo integrado del grado en el cual la evidencia empírica y la exposición teórica razonada apoyan la adecuación y propiedad de las inferencias y acciones basadas sobre las puntuaciones de la prueba u otros modos de evaluación" (Linn, 1989).

La concepción que desarrolló Messick sobre la validez de la evaluación abrió un campo de trabajo particularmente fértil tanto en lo que respecta a la teoría cuanto a la práctica de la evaluación. Entre las conclusiones que son compartidas por distintos autores, encontramos las siguientes:

- La validez no es una propiedad de la prueba, sino que, más bien, se refiere al uso que se da a la prueba para un propósito determinado.
- Para evaluar la utilidad de una prueba y su adecuación para un propósito particular se requieren múltiples fuentes de evidencia.
- Para justificar el uso de un test con un determinado propósito es necesario ofrecer evidencia suficiente de que es apropiado para ese fin.
- La evaluación de la validez de una prueba de evaluación no constituye un evento estático, sino que es un proceso continuo (Sireci, 2007).

Un carácter común que se postula recurrentemente para otorgar validez a las evaluaciones es la honestidad de las interpretaciones, inferencias y acciones del evaluador. Otro aspecto que debe ser incorporado en el análisis de la naturaleza de las evaluaciones es el que refiere a los sujetos a los cuales se destina la evaluación y a quiénes son los evaluados, así como cuáles son las decisiones que se adoptan sobre la base de esas evaluaciones.

En las definiciones de validez de la evaluación, si bien se encuentra una referencia a los propósitos de la enseñanza y a los conocimientos y saberes que los alumnos deben desarrollar, se advierte que, por lo general, tanto en la teoría como en la práctica, una vez realizados los primeros pasos en el proceso de construcción de los instrumentos, la validez se define internamente con referencia específica a los propósitos propios de la evaluación. Es así como en esta etapa del proceso obser-

vamos que los propósitos de la evaluación se han distanciado ya de los propósitos de la enseñanza, en razón de que son el resultado de las selecciones e interpretaciones que, con el objetivo restringido de obtener una medida, definir un *ranking*, comparar individuos, grupos o instituciones, concluyen por reducir el campo y limitarlo a la formación medible sobre esas bases.

LA VALIDEZ DE LA ENSEÑANZA A PARTIR DE UN PRINCIPIO ORDENADOR DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: "TODO A TODOS"

El aspecto de mayor importancia en la consideración de la validez de la evaluación es el que deriva de la representatividad y generalizabilidad de los contenidos cubiertos por los instrumentos y el programa de evaluación. El alineamiento efectivo entre esos contenidos y el universo de los contenidos curriculares es fundamental, en consecuencia, para estimar el alcance y la significatividad de la evaluación. Pero si se estimara solo a partir del alineamiento formal entre evaluación y enseñanza y no se pusiera también en cuestión la validez de los contenidos curriculares mismos, la validez perdería su sustento pedagógico.

Es preciso, por tanto, desarrollar cuidadosamente y en profundidad el concepto de validez de la enseñanza en lo que respecta a contenidos sustantivos y a estrategias de enseñanza.

Con ese propósito, los principios pedagógicos ordenadores sobre los que se construyen el diseño curricular, la enseñanza y la evaluación son los que deben ser fundamentados y justificados. Qué enseñar, cómo enseñar y quiénes pueden aprender constituyen las claves principales de los principios ordenadores del dispositivo pedagógico. Y como ocurre con la validez de la evaluación según Messick, los tres aspectos –qué, cómo y a quiénes– no pueden escindirse en la consideración de la validez

de la enseñanza. Veamos, a continuación, y como ejemplo, el encuadre de la noción de validez que ofrece un principio ordenador, especialmente abarcativo de una interpretación acerca de cuáles han de ser los contenidos y quiénes han de aprenderlos, del que deriva la consiguiente concepción acerca de que la evaluación no está destinada a seleccionar a los alumnos que demuestran ser capaces de aprender, sino a contribuir a mejorar el aprendizaje de todos.

La expresión "todo a todos" expresa en el campo de la pedagogía un ideal social y moral asociado al ideal de justicia. Por esta razón, está relacionado con *el ideal de igualdad* que, como dice Jean Derouet (2003: 171 y ss.), constituyó la referencia común e inspiró la evolución de la casi totalidad de los sistemas educativos instaurados desde el siglo XIX, sistemas que marchaban en la búsqueda de una organización global, una escuela que debía reunir a todos los niños sin distinciones de ningún tipo.

Pero estamos ahora ante una crisis de los ideales en muchos campos y el de la igualdad en la educación se encuentra desde hace tiempo en grave peligro.

A partir de las múltiples perspectivas de los análisis histórico-sociológicos que se sucedieron en el tiempo, esta aspiración pedagógica estuvo y está lejos de ser alcanzada. Los resultados han sido decepcionantes debido a que no se convirtió en realidad el ideal de la escuela única y porque la igualdad de oportunidades se fue desarrollando con dificultades como una expresión de su definición débil, y esto en sus dos versiones conocidas: la primera, como igualdad de acceso pero no de permanencia, y la segunda, como igualdad de acceso y permanencia pero no como igualdad de calidad de la formación. Las razones deben buscarse en la sociedad y no solo en el interior de los sistemas educativos, aunque debemos reconocer que, incluso en el discurso pedagógico, se ha ido instalando la quiebra del ideal de igualdad y su compensación por un nuevo ideal, el de la diversidad, el cual asume también, por lo general, una definición débil, entendida

solamente como legitimación de las diferencias, en términos de Ramón Flecha (Giroux y Flecha, 1992: 182).

En otro sentido, y centrándonos ahora en un análisis conceptual de la expresión "todo a todos", se plantea una problemática didáctica y pedagógica muy interesante por la ambivalencia que fue adquiriendo desde un punto de vista valorativo a lo largo ya de varios siglos. "Todo a todos": ¿cuál es el significado de esta expresión?

Algunas citas son obligadas, pero comenzaré relatando dos anécdotas que me permitirán echar alguna oscuridad adicional a la cuestión.

Cuenta Ernesto Sábato que, cuando ejercía el cargo de profesor de Física, una señora le pidió que le explicara la Teoría de la Relatividad de Einstein. Sábato refiere que se la explicó, pero la señora le respondió que no la había comprendido. Sábato se la explicó nuevamente y la respuesta de la señora fue, otra vez, que no la había captado. Sábato se la explicó de nuevo y cuando finalmente la señora quedó satisfecha y dijo con una sonrisa que por fin había entendido, Sábato le contestó: "Sí, pero esta ya no es la Teoría de la Relatividad".

Veamos la segunda anécdota. En su libro *El proceso de la educación*, Jerome Bruner narra una situación similar. Un profesor de Física explica a su clase temas avanzados de mecánica cuántica. Advierte por los rostros de los estudiantes que, obviamente, no han comprendido. El profesor relata lo sucedido de la siguiente manera:

"Lo enseñé por segunda vez y los alumnos tampoco lo comprendieron. Y entonces lo enseñé por tercera vez y yo lo comprendí" (Bruner, 1960: 89).

Dos historias semejantes con interpretaciones diferentes y que abren al interrogante: ¿es posible que todos aprendan todo?

La expresión "todo a todos" nos invita necesariamente a la cita de algunos autores. De ellos tomaré solo dos, seleccionados en razón de su trascendencia.

El primero, Juan Amos Comenio. En dos obras de cita obligada en este caso, emplea esa expresión como manifestación sintética de su ideal educativo. Ellas son la *Didáctica Magna* ([1658] 2000), en la que ya en el pórtico de la obra afirma que "expone el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas", y la *Pampaedia* ([1657] 1992), que es el libro IV de la *Opera Didactica Omnia*, en la que desarrolla una didáctica destinada a lograr su ideal de conocimiento para todos los hombres, la Pansofía. El mandato de Comenio es religioso y no solo social y moral. Enseñar todo reúne tres vocablos: *omnia* (se enseña todo), *omnes* (a todos) y *omnino* (universalmente). En el primer capítulo de la *Pampaedia*, sostiene que todos los hombres, la humanidad entera, deben ser educados en todo, integralmente, para que todos alcancen la verdadera sabiduría. Esta es la Pansofía, es decir, el sistema de saber universal en el que Comenio había centrado su pensamiento. El sistema está asociado al concepto de omnisciencia, que implica conocer todo pero con la capacidad de conocer todo de manera infinita, de seguir conociendo, de saber cada vez más y de saber siempre. Esta descripción del conocimiento solo puede corresponder a Dios, pero Comenio sostiene que habiendo sido el hombre creado a imagen y semejanza de Dios, la educación tiene la misión de conducirlo en el camino de la vida para que cada vez se asemeje más a Él. Así pues, para el hombre, el saber "todo" es el saber todo lo conocido, esto es, comprender el orden divino a través de la unidad de las ciencias.

¿Dónde puede encontrar este conocimiento? Para ello, el hombre cuenta con tres libros: el libro del mundo sensible, el mundo de la razón y las Sagradas Escrituras. Esto significa que los sentidos, la razón y la fe se conjugan para brindar el conocimiento. Dice Comenio que para ello son suficientes pocos libros; sin embargo, agrega condiciones a las que esos pocos libros deben ajustarse: tienen que ser variados y diferentes. Variados según las edades que se suceden en la vida de los alumnos;

diferentes porque distingue entre alumnos principiantes, avanzados y los que están cerca de la perfección. Los libros tienen que ser breves, y no deben incluir ni la controversia, ni la duda, ni tampoco ambigüedades. Recomienda combinar los distintos niveles en el mismo libro recurriendo al artificio tipográfico de usar distintos tipos de letras para cada nivel. Y recomienda que cada alumno estudie aprendiendo de memoria lo que corresponde a su nivel. El primero de los niveles correspondería a un conocimiento vago y luego, progresivamente, el conocimiento se iría haciendo más claro.

Los libros, por lo tanto, deben estar graduados y ordenados. Sugiere que, de este modo, serán útiles, incluso para los autodidactas, porque su amplio propósito es incluir a todos, también a los que no tienen maestro. Los libros deberían estar escritos bellamente y en forma dialogada. Comenio recomienda que se promueva que sean los alumnos quienes hagan preguntas al maestro, contra una extensa tradición en contrario, aquello que Hugo Gaudig denominó algunos siglos después "el imperialismo de las preguntas por el profesor".

Para Comenio, entonces, "todo a todos" se dirige a hombres y mujeres, a nobles y plebeyos, a jóvenes y viejos, al género humano en todos los pueblos, estados y ciudades. El ideal que expresa Comenio se asocia al de la hermandad de los Rosacruces, y es el ideal de felicidad y bienestar general universal expresado en su obra *Via Lucis* (escrita en 1642 y publicada en 1668), en donde manifiesta que este ideal de intercambio de saber entre algunas personas ya se había logrado, pero que era menester extenderlo a toda la humanidad, para lo cual la educación era el vehículo imprescindible.

"Todo a todos", Comenio no duda de que ese debe ser el camino. Pero tres siglos de pensamiento pedagógico en el devenir de sociedades y culturas plantearon nuevos problemas e interpretaciones acerca de qué es enseñar, qué se debe enseñar y quiénes pueden aprender.

Entre los varios pedagogos que se hicieron estas preguntas y les dieron respuesta, elegimos a Jerome Bruner, debido a que en su obra hay múltiples referencias a esta cuestión, si bien el tema es tratado desde un enfoque diferente al que había desplegado Comenio.

En *El proceso de la educación*, publicado en 1960, Bruner realiza una afirmación que es considerada una de las más importantes (y hasta cierto punto asombrosas) manifestaciones de su pensamiento: "Comenzamos con la hipótesis de que cualquier materia puede ser enseñada de un modo intelectualmente honesto a todo niño en cualquier estadio de su desarrollo" (1960: 51). En "La educación como invento social", artículo publicado originalmente en 1964, reitera esta idea, que relaciona con su teoría de los modos de representación: "Existe una versión apropiada de cada habilidad o conocimiento que puede ser impartida a cualquier edad a la que se desee iniciar la enseñanza, por muy preparatoria que sea esa versión" (Bruner, 1988: 144). En otro trabajo, "La perfectibilidad de la inteligencia" de 1966, escribe en el mismo sentido:

Desde esta perspectiva se entiende que para cada capacidad o parcela de conocimiento propia de cada cultura (la del alumno), existe una forma correspondiente que se halla al alcance del entendimiento del estudiante situado en cualquier estadio de desarrollo, o dicho de otro modo, que es posible enseñar cualquier materia a cualquier persona, sea cual fuera su edad, siempre que se haga de forma interesante y sincera (1988: 83).

En otra de sus obras, *La importancia de la educación*, asevera, igualmente, que "a cada conocimiento o habilidad capacitadora que existe en la cultura, le corresponde una forma que el alumno puede comprender, en cualquier etapa del desarrollo que se encuentre; que cualquier tema puede enseñarse en cualquier

edad, de alguna forma que resulte a la vez interesante y adecuada" (Bruner, 1987: 135). En un escrito posterior, en el prefacio de *The Culture of Education*, publicado en 1996, encontramos la reiteración del mismo principio pedagógico que había sido expresado antes: "Aunque un dominio del conocimiento pueda ser complicado, puede ser representado de manera que pueda ser accesible a través de procesos elaborados de un modo menos complejo" (1996: XII).

Esta reiterada afirmación de Bruner fue, ciertamente, difícil de comprender para los diseñadores de currículos, los profesores y los evaluadores de los aprendizajes. En dos textos posteriores a la primera manifestación de este principio, Bruner relata con términos semejantes lo sucedido en una cierta situación. En una de estas obras, *Realidad mental y mundos posibles*, por ejemplo, cuenta que en una clase en la Universidad de Texas, durante un debate que tuvo lugar en un seminario sobre educación, una joven que acababa de leer *El proceso de la educación* le dijo que quería hacerle una pregunta. Bruner rememora la situación y recuerda que entonces pensó que otra vez le iban a consultar por la enseñanza del cálculo en primer grado, según era ya habitual, pero la joven le preguntó: "¿Cómo sabe usted lo que es honesto?". Bruner afirma que quedó estupefacto ante este interrogante. La joven, dice, sabía pensar, si bien a continuación el autor aclara que el concepto de honestidad, sobre el que no había meditado, quedó, finalmente, sin definir (1986: 134).

La narración de Bruner muestra que estas preguntas formuladas sobre su afirmación, que podríamos interpretar como equivalente a un "todo a todos", lo colocaron muchas veces ante la necesidad de explicar un pensamiento que era corrientemente interpretado como absurdo o incomprensible, e incluso incorrecto.

¿Cómo interpreta el propio Bruner su afirmación, sostenida en diferentes obras escritas en el transcurso de casi cuarenta años? Enmarcada en lo que Bruner denomina "el problema de la conversión" (1960: 52), podríamos resumir su argumentación

con referencia a tres líneas características de su propuesta de enseñanza. En primer lugar, él mismo recomienda de inmediato la programación de un currículo en espiral que permita partir de un modo de representación que se encuentre en el nivel de comprensión del alumno, para ir progresivamente profundizando luego el desarrollo conceptual mediante el empleo de nuevos modos de representación y la construcción de nuevos conceptos. Esta idea se asocia, en segundo lugar, y de modo fundamental, con su teoría acerca del conocimiento como proceso y no como producto (1969: 96). La naturaleza del conocimiento se caracteriza, para Bruner, por ser una estructura jerárquica en la que hay una parte más significativa que las otras. Si esta se comprende, servirá de base para reconstruir lo menos significativo y los elementos sueltos, con todo lo cual se constituirá, de esta manera, el conjunto del conocimiento, precisamente, como conjunto estructurado. Por lo tanto, desde este enfoque, hay que enseñar a los estudiantes una idea de la estructura básica, la cual permitirá combatir la confusión y la fragmentación del conocimiento (1960: 48 y ss.). En este proceso en el que el conocimiento del alumno y de la humanidad progresa, la transformación que acontece no es de explosión. Bruner señala el error de la expresión "explosión del conocimiento" porque entiende que se trata de un movimiento inverso, dado que "hay una implosión de conocimiento lo mismo que hay una explosión" (1987: 29). Todos los componentes de la estructura están interconectados en un orden que puede comprenderse. Para construir esta estructura, el individuo necesita autonomía, confianza y competencia intelectual: usar estrategias de discriminación, de selección y relacionamiento, de razonamiento, deducción, formulación de hipótesis, muestreo y corrección de lo contradictorio y lo incompleto, y debe, especialmente, manejar la complejidad. Todo esto requiere un aprendizaje previo, que debe ser preferentemente temprano y orientado al desarrollo de habilidades genéricas. Aquí encontramos, entonces, la tercera línea argumentativa. "Lo

más específico del ser humano –afirma Bruner– es el hecho de que su desarrollo como individuo depende de la historia de su especie pero no de la historia que se refleja en los genes y cromosomas, sino más bien de aquella que se refleja en una cultura que es exterior a su organismo y más amplia de lo que puede abarcar la competencia de un solo ser humano” (1987: 65). El niño no es un agente solitario que conquista el mundo, necesita de los otros, necesita que le enseñen, necesita que le hablen, necesita discutir sus puntos de vista y sus ideas con otras personas (1986: 84). Los principios fundamentales de la pedagogía de Bruner son la economía (enseñar lo necesario, no enseñar cosas inútiles), la transferencia y el aprendizaje de normas generales. Currículo en espiral, estructuras básicas como contenido de la enseñanza y la cultura, y, por fin, el medio social como sostén de un aprendizaje significativo y transferible son lo que permiten, según Bruner, pensar que siempre es posible encontrar el modo adecuado de conversión o traducción didáctica que constituirá la puerta para el aprendizaje de “todo para todas las personas”.

“Todo a todos” también ha sido interpretado de otras maneras. Por ejemplo, enseñar un poco de todo sin profundidad, al modo de contenidos curriculares que deben ser distribuidos, entendiendo que esto es lo que se podría denominar formación general. Se trata de una interpretación del “todo a todos” que se convierte en poco o nada a todos o a nadie, conocimiento sin raíces, conocimiento frágil e inútil.

“Todo a todos” también ha sido concebido como el conocimiento mal llamado *enciclopédico*, en el que “todos” deben aprender “todo” lo que algunos puñados de especialistas disciplinarios colocan como contenidos curriculares sin cuestionarse acerca de su potencial educativo y su fortaleza como base o motor de la formación. Decimos que es “mal llamado” enciclopédico ya que la Enciclopedia de la Ilustración constituyó una obra monumental para poner al alcance de todos los conocimientos disponibles en

la época³ y no es correcto utilizar esta denominación con sentido peyorativo para caracterizar una enseñanza de conocimientos fragmentarios, superficiales, desorganizados y memorizados por los alumnos, que no alcanzan a comprender su significado.

“Todo a todos” también se encuentra como expresión que integra los discursos de políticas educativas, que se vacían de contenido si no van acompañadas de medidas de política pedagógica de tratamiento de la diversidad que sostengan acciones efectivas, tanto de superación de la generación discriminativa de diferencias intolerables entre los alumnos como de atención seria y cuidadosa a las diversidades que naturalmente existen entre los seres humanos.

Cuando se hace referencia a esta expresión, “todo a todos”, se trata, pues, de una expresión polisémica que requiere ser definida. ¿Sería conveniente, por tanto, desecharla, eliminándola del ideario pedagógico de nuestro tiempo? Pensamos, por el contrario, que es preciso conservarla. “Todo a todos” puede ser un ideal para la educación de hoy y de mañana. No es una utopía ineluctablemente irrealizable. Quizá pueda convertirse en una utopía amigable si pensamos que todas las expresiones de la cultura son preciosas y que es necesario que la humanidad en su conjunto las comparta.

¿Cuál de los dos profesores tenía razón? ¿El que al hacer comprensible el contenido lo destruía o el que al hacerlo comunicable lo comprendía mejor?

En realidad lo que está en cuestión es la capacidad, la posibilidad y la conveniencia de la conversión de los contenidos de la ciencia,

³ La *Enciclopedia o Diccionario razonado de las Ciencias, de las Artes y de los Oficios* de Diderot y D'Alembert fue publicada entre 1751 y 1777. Incluye 21 volúmenes de textos con más de 70.000 artículos sobre todos los temas. Se agregaron 11 volúmenes de ilustraciones con el propósito de poner el conocimiento al alcance de todos. Fue el resultado de un trabajo colaborativo en el que participaron más de 140 personas miembros de la “sociedad de hombres de letras”. En la Enciclopedia de la Ilustración, el conocimiento está cuidadosamente actualizado y organizado.

la tecnología, las humanidades y las artes al nivel de comprensión de todos los seres humanos, de modo de hacerlos enseñables.

LA "HONESTIDAD" DE LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN

Los procesos de conversión o traducción de los conocimientos en contenidos curriculares son los que determinan tanto la validez de lo que se enseña cuanto la validez de los aprendizajes que se evalúan. Esos procesos son, igualmente, los que sientan las bases para que los componentes de las redes cognitivas construidas por los alumnos sean movilizables y duraderas, con el fin de que, en suma, sus conocimientos sean transferibles. En este sentido, se puede sostener que la validez y la autenticidad de las evaluaciones, a las que se ajustan primariamente las modalidades de estudio de los alumnos, reposan, sobre todo, en la ciencia y el arte desplegados por los profesores para traducir o convertir en contenidos escolares los conocimientos originados dentro y fuera de la escuela, sin distorsionarlos ni destruirlos, y haciéndolos aprendibles por los estudiantes.

Cuando encontramos que hay coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando evaluación y enseñanza están realmente entrelazadas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos y se establece una red que contiene los aprendizajes nuevos y lo que ya sabían, y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, y cuando se perciben estos aprendizajes como asequibles, al menos en algún grado, para todos los alumnos, probablemente podamos afirmar que hemos hallado una respuesta a la pregunta que había quedado planteada en nuestro relato. Es en la congruencia de estas relaciones donde reside la "honestidad" de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, B. (1990), *Poder, educación, conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure.
- BRUNER, J. (1960), *El proceso de la educación*, México, UTEHA.
- (1969), *Hacia una teoría de la instrucción*, México, UTEHA.
- (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje*, Linaza, J. L. (comp.), Madrid, Alianza.
- (1986), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- (1987), *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.
- (1988), *Desarrollo cognitivo y educación*, Palacios, J. (selecc.), Madrid, Morata.
- (1996), *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press.
- CAMILLONI, ALICIA R. W. DE (1998), "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran", en Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E. y De Mathé, M. del C. P., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
- COMENIO, J. A. ([1657] 1992), *Pampaedia*, Madrid, UNED.
- ([1658] 2000), *Didáctica Magna*, México, Porrúa.
- DEROUET, J. (2003), *Cuestiones pedagógicas*, Houssaye, J. (coord.), México, Siglo XXI.
- GAMBLE, J. Y HOADLEY, U., "Positioning the regulative", The Fifth Basil Bernstein Symposium, Cardiff School of Social Sciences, 9-12 de julio de 2008.
- GIROUX, H. A. Y FLECHA, R. (1992), *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure.
- LINN, R. (ed.) (1989), *Educational Measurement*, Washington (DC), American Council on Education/MacMillan.
- MESSICK, S. (1991), "Validity of Test Interpretation and Use", en Alkin, M. C. (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, Nueva York, MacMillan.

- (1992), "The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. Research Report", Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, San Francisco.
- (1996), "Validity of Performance Assessments", en Phillips, G. W. (ed.), *Technical Issues in Large-Scale Performance Assessment*, Washington (DC), National Center for Education Statistics.
- Sireci, S. G. (2007), "On Validity Theory and Test Validation", *Educational Researcher*, vol. 36, n° 8.

2. EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES

Síntesis crítica de los trabajos francófonos¹

por Lucie Mottier Lopez

En una publicación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), hemos tenido la oportunidad de destacar las principales características de la conceptualización de la evaluación formativa en los trabajos francófonos (Allal y Mottier Lopez, 2005), partiendo del modelo inicial de la pedagogía del autocontrol [*maîtrise*] de Bloom y sus colegas (Bloom, 1976; Bloom, Hastings y Madaus, 1971). En dicho artículo, presentamos y debatimos esta concepción "francófona" de la evaluación formativa, con la constatación, empero, de que algunas nociones aparecen actualmente en los escritos anglófonos (véase el reciente *Handbook of formative assessment* editado por Andrade y Cizek, 2010). En otras palabras, parece que las barreras lingüísticas producen cada vez menos obstáculos a la divulgación de los trabajos científicos. Este libro, afortunadamente, contribuye de manera activa en tal dirección.

¹ Traducción del francés: Viviana Ackerman.

Nuestro capítulo se funda en una vasta revisión de literatura francófona (de especialistas en la evaluación en Francia y en las regiones francófonas de Bélgica, Canadá y Suiza) luego de un análisis sistemático de los escritos publicados en la revista *Mesure et Évaluation en Éducation*, que es la publicación científica de la Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe y ADMEE-Canadá).² Esta revista se funda asimismo en varias obras muy destacadas en este campo. El detalle de los artículos consultados y nuestra metodología de trabajo se presentan en Allal y Mottier Lopez (2005) y en Mottier Lopez y Laveault (2008).

Tras una revisión de las principales características de la pedagogía del autocontrol en la primera parte del capítulo, presentamos, en la segunda parte, lo que consideramos son los principales desarrollos teóricos de la evaluación formativa en los trabajos francófonos. La tercera parte expone los ejes principales de la perspectiva llamada "ampliada" de la evaluación formativa. Luego continuamos citando algunas cuestiones actuales para la evaluación formativa y terminamos con el ejemplo de una investigación conjunta, realizada en colaboración con docentes en el cantón de Ginebra, en Suiza.

REVISIÓN DE ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA PEDAGOGÍA DEL AUTOCONTROL

En Allal y Mottier Lopez (2005), hemos resumido las fases características de la pedagogía del autocontrol (Bloom, 1968; Bloom *et al.*, 1971) del siguiente modo:

² Esta revista, a la que se puede considerar como la más importante revista científica de lengua francesa especializada en el dominio de la evaluación, festejó sus treinta años en 2008.

1. Las actividades de enseñanza/aprendizaje se realizan en relación con objetivos vinculados con una unidad de formación.
2. Una vez que se han realizado estas actividades, se les propone a los alumnos una evaluación, muchas veces bajo la clásica forma de test "papel y lápiz". Esta etapa consiste en recoger información sobre el logro de los alumnos respecto de los objetivos definidos.
3. Las informaciones recogidas son procesadas por el docente a fin de producir un *feedback* útil para él y para los alumnos.
4. El docente propone fórmulas y métodos orientados a *solucionar las dificultades de aprendizaje* que la evaluación formativa permitió identificar. La acción correctiva puede revestir diversas formas: ejercicios complementarios, nuevo tipo de material pedagógico (verbal vs. representaciones visuales), debates en pequeños grupos, tutoría individual, utilización de herramientas informáticas.

En este modelo, el docente asume la responsabilidad de la planificación y gestión de cada una de las operaciones de la evaluación formativa: elección de los objetivos por evaluar, concepción del test formativo, análisis e interpretación de los resultados recogidos, propuesta de soluciones apropiadas. El objetivo es asegurar, mediante este dispositivo, a casi todos los alumnos³ el manejo de los objetivos de la unidad de formación. Como lo señala Crahay (2000), esta pedagogía se propone la igualdad de los elementos incorporados bajo un principio de justicia correctiva. Su postulado es que:

El grado de manejo [*maîtrise*] de una competencia alcanzado por un alumno es tributario de la adecuación entre, por un lado,

³ Para el 80 a 90% de los alumnos.

las oportunidades educativas puestas a su disposición, y, por el otro, el tiempo y la guía que necesita en función de sus características cognitivas y afectivas en el momento de comenzar el aprendizaje (2000: 67).

Pese a las reservas que se han formulado contra la pedagogía del autocontrol (véase por ejemplo Huberman, 1988),⁴ hay que reconocer que introduce un cambio paradigmático. En efecto, en estos trabajos; la evaluación escolar ya no está solamente vinculada a cuestiones de certificación y de selección, sino que está vista como en condiciones de sostener los aprendizajes de los alumnos por encima de su certificación. La evaluación se piensa en función de una teoría del aprendizaje que orienta la concepción de los procedimientos de evaluación. El modelo propuesto por Bloom y sus colegas se dirige a docentes y apunta a una *transformación* de sus prácticas pedagógicas. En lo sucesivo, estas serán objetos de investigaciones científicas, de desarrollos teóricos, de propuestas prácticas (Mottier Lopez y Laveault, 2008). En este punto, se trata de una verdadera "revolución" en materia de evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

EN BÚSQUEDA DE ANCLAJES TEÓRICOS PARA UNA TEORIZACIÓN MÁS PROFUNDA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

En un primer momento, los investigadores francófonos se han preocupado por la *instrumentación* de la evaluación formativa,

⁴ Huberman identifica tres campos de críticas (pp. 268-269): críticas conceptuales (ligadas al modelo neobehaviorista); críticas empíricas y pedagógicas (por ejemplo: ¿se puede realmente reducir la distancia entre los mejores alumnos y los peores? ¿La pedagogía del autocontrol es adecuada para todas las formas de pedagogía?); críticas institucionales (racionalidad del modelo poco adecuada a la realidad de una clase, por ejemplo).

tomando como modelo el *Handbook on formative and summative evaluation of student learning* de Bloom et al. (1971). Se publicaron algunas antologías de instrumentos en diferentes dominios disciplinares. Bancos informatizados de ítems y pruebas asistidas por computadora propusieron métodos de análisis diagnóstico de los errores. Una de las críticas fundamentales contra este tipo de trabajos es que alimentan una forma de "ilusión instrumental" (Bain, 1988) que ocultaría una reflexión teórica más profunda de la evaluación formativa. En Mottier Lopez y Laveault (2008: 12-14), hemos sintetizado tres desarrollos principales: la psicología del aprendizaje, la didáctica de las disciplinas y los abordajes pluridisciplinares. A continuación los retomamos de modo abreviado.

La psicología del aprendizaje para pensar la evaluación formativa

El primer desarrollo, siguiendo las propuestas de Bloom, abrega en las teorías psicológicas del aprendizaje. En un artículo muy importante, Allal (1979) contrasta la concepción neobehaviorista de Bloom con el abordaje constructivista y cognitivista que lleva a privilegiar modalidades de evaluación formativa centradas en los procesos cognitivos de aprendizaje y no solo en los rendimientos de los alumnos y las correcciones. Esta contribución muestra las implicaciones importantes del abordaje psicológico adoptado y las consecuentes diferentes estrategias de evaluación formativa. Múltiples investigaciones han proseguido esta conceptualización, interactuando con el desarrollo de los trabajos en psicología del aprendizaje. Por ejemplo, la evaluación formativa fue pensada respecto de las teorías socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje. Al referirse al concepto de mediación social propuesto por Vygotsky, los autores Allal y Pelgrims Ducrey (2000) formulan la idea de que la evaluación formativa interactiva provee un apoyo para el aprendizaje situa-

do en la zona de desarrollo proximal del alumno. Más recientemente, Mottier-López (2006a) explotó los marcos teóricos de la cognición y del aprendizaje "situados" (Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991) para conceptualizar la evaluación como una práctica situada que se co-constituye con los alumnos en el contexto social de cada microcultura de clase (o comunidad de aprendizaje). De estos trabajos se desprende que las maneras de pensar la evaluación formativa se diversifican y se precisan en función de la concepción adoptada del aprendizaje.

Las didácticas de las disciplinas para pensar la evaluación formativa

Otro abordaje teórico de la evaluación formativa es el propuesto por investigadores francófonos que trabajan en el campo de la didáctica (Bain, 1988; Chevallar, 1986; García-Debanc y Mas, 1987). Este abordaje analiza la evaluación en tanto componente del sistema didáctico que pone en relación al docente, al educando y el saber que se debe enseñar. Intenta mostrar cómo la estructuración de los contenidos de las disciplinas escolares determina los objetivos, los medios y las funciones de la evaluación formativa. Schubauer-Leoni (1991) propone una interpretación de la evaluación en términos de "contrato didáctico" que vincula las expectativas recíprocas del docente y de los alumnos en relación con un contenido o con una tarea dada. Bain y Schnewly (1993) desarrollan la idea de que, para toda actividad de enseñanza, es importante identificar los "modelos de referencia" científicos pertinentes capaces de orientar la evaluación formativa.

Abordajes pluridisciplinarios para pensar la evaluación formativa

El tercer desarrollo teórico agrupa las contribuciones que argumentan un *abordaje pluridisciplinario* para estudiar la evalua-

ción formativa. Los artículos de Perrenoud (1991, 1993) sitúan la evaluación formativa en la intersección de varias perspectivas teóricas. Para el autor, es menester articular las orientaciones cognitivas, comunicativas y didácticas de la evaluación formativa en un marco más general de la regulación. Obsérvese que varios autores, refiriéndose a los trabajos de la psicología social, insisten en la dimensión comunicacional de la evaluación escolar. Cardinet (1988), por ejemplo, presenta la evaluación formativa como un proceso de *comunicación lograda* entre el docente y el alumno sobre los objetivos, los criterios y las dificultades de aprendizaje, especialmente. Bonniol y Vial (1997) explotan diferentes implicaciones de las teorías cibernéticas, sistémicas y de la complejidad para pensar la evaluación formativa. Muestran las implicaciones teóricas y a veces prácticas de las diferentes orientaciones de los modelos.

Perspectiva "ampliada" de la evaluación formativa

Varios autores (Allal, 1979, 1988; Allal y Mottier Lopez, 2005; Perrenoud, 1998a) contrastaron sistemáticamente las características de la evaluación formativa definida por Bloom *et al.* y el abordaje francófono que se ha dedicado a "ampliar" el modelo en varias direcciones teóricas como se ha desarrollado en la sección anterior.⁵ Señalemos cuatro ejes de la ampliación que caracterizan los trabajos francófonos:

- la integración de la evaluación formativa en las secuencias didácticas,
- la noción de regulación en tanto componente fundamental de la evaluación formativa,

⁵ Hablaremos de "perspectiva ampliada" para denominar este abordaje francófono de la evaluación normativa.

- la implicación del alumno en la evaluación y la regulación de su aprendizaje,
- la diferenciación pedagógica que resulta de la evaluación formativa.

Integración de la evaluación formativa en la secuencia de formación

Más que considerar la evaluación formativa como un acontecimiento específico que tiene lugar después de una fase de enseñanza, la *perspectiva ampliada* de la evaluación formativa promueve su integración en la secuencia de enseñanza/aprendizaje. Esta integración exige una diversificación de los medios de evaluación. Además de los tests de tipo "lápiz y papel", cuestionarios *multiple choice* y otras fichas de deberes y tareas para el hogar destinadas a verificar si los alumnos han comprendido el contenido de la lección, la evaluación puede realizarse por medio de la observación directa del docente de las actividades del alumno (utilizando o no un instrumento de observación y de apreciación), mediante intercambios entre alumnos en diferentes momentos de la clase, por medio de las interacciones colectivas que posibilitan a los alumnos la exposición de diferentes maneras de comprender una tarea o de efectuar una actividad. La evaluación formativa se realiza de manera inmediata, directamente coordinada con la actividad del alumno durante su desarrollo.

Existe el desafío de encontrar una articulación coherente entre evaluaciones fuertemente integradas a las situaciones de enseñanza/aprendizaje, a menudo informales, y evaluaciones formativas puntuales que permiten al docente informarse de forma más sistemática y posibilita una apreciación analítica desgajada de la acción en el aula.

La regulación en tanto componente fundamental de la evaluación formativa

En la perspectiva ampliada de la evaluación formativa, la idea de *solución* de las dificultades de aprendizaje (*feedback* + corrección) es reemplazada por el concepto de *regulación*. Esta transformación apareció en su origen en un artículo de Cardinet (1977). Allal (1979, 1988, 2007) distingue tres formas de regulación asociadas a la evaluación formativa, que luego han sido ampliamente explotadas en los trabajos francófonos. Se las puede resumir de la siguiente manera:

- La *regulación interactiva*. La evaluación formativa se funda en interacciones del alumno con el docente, con los otros alumnos y/o con el docente, con los otros alumnos y/o con material que se orienta hacia una autorregulación del aprendizaje. La regulación interactiva designa formas de *mediación social* cuya función es sostener la regulación del aprendizaje del alumno. Se orienta hacia adaptaciones continuas en el transcurso del aprendizaje.
- La *regulación retroactiva* (o "solución", según el modelo de Bloom). La evaluación formativa permite identificar los objetivos alcanzados o no alcanzados por cada alumno. La regulación retroactiva indica que el *feedback* producido por la evaluación formativa lleva a la selección de los medios y métodos tendientes a la corrección o a la superación de las dificultades de aprendizaje encontradas. La acción que concierne a la regulación retroactiva puede estar en curso de realización (regulación inmediata u *on line*) o ya cumplida (regulación diferida).
- La *regulación proactiva*. Mientras que la regulación retroactiva se dirige a objetivos no alcanzados, la regulación proactiva está vinculada con la elaboración de nuevas actividades de enseñanza/aprendizaje concebidas para

tener en cuenta las diferencias entre los alumnos. La regulación proactiva concierne prioritariamente a las operaciones que exceden el control y se abre a *nuevas trayectorias de aprendizaje*. Se preocupa por la diferenciación de la enseñanza en función de las necesidades de los docentes, incluyendo a los alumnos de nivel escolar avanzado.

“Resulta esencial instaurar una fuerte articulación entre regulaciones interactivas, integradas a cada situación, regulaciones retroactivas, ligadas a las operaciones de verificación y de reanudación de problemas no resueltos, y regulaciones proactivas ligadas a la anticipación y a la planificación de nuevos métodos” (Allal, 2007: 14). En esta concepción, la evaluación formativa se orienta a adaptaciones en dos planos: el aprendizaje del alumno y los dispositivos de enseñanza puestos en marcha. En el marco de la enseñanza secundaria que está confrontada a una organización temporal muy exigente (varios cursos en períodos de tiempo restringido), se han distinguido dos “niveles” de regulación: (1) la evaluación formativa directamente provechosa para los alumnos que son evaluados; es el caso en el modelo inicial de Bloom; (2) los resultados de la evaluación formativa son utilizados por el docente para planificar sus futuras actividades didácticas que concernirán a *nuevos* grupos de alumnos. En un abordaje sistémico, estas regulaciones son capaces de suscitar una mejora de la enseñanza a largo plazo.

Compromiso del alumno en la evaluación y la regulación de su aprendizaje

En la concepción inicial de Bloom, el docente es quien asume la responsabilidad de la evaluación formativa. A su vez, la perspectiva ampliada alienta un compromiso mayor del alum-

no en la evaluación formativa, con el objetivo de establecer métodos de autorregulación más deliberados. Se distinguen tres modalidades de compromiso del alumno: la autoevaluación en el sentido estricto, la evaluación mutua entre pares, y la coevaluación que estipula una confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumno (Allal, 1999). Nunziati (1990) y Veslin y Veslin (2001) proponen una teorización muy detallada del rol del alumno en la formulación de los objetivos y criterios de evaluación en la conducta de evaluaciones interactivas y en la construcción de una comprensión compartida del sentido de la evaluación. Laveault (1999) amplía la conceptualización de la autoevaluación, agregando las regulaciones motivacionales además de las regulaciones cognitivas y metacognitivas. Este mismo autor, en un artículo de 2007, identifica dos metas complementarias de la autorregulación en situación escolar. La primera, la autorregulación de los aprendizajes, concierne a la aptitud de los alumnos para ocuparse de sus procesos cognitivos y motivacionales para aprender. La segunda, el aprendizaje de la autorregulación, se preocupa por el desarrollo mismo de esta aptitud para ejercer un mejor control en el aprendizaje. Estos dos objetivos son característicos de los trabajos que se interesan en la autoevaluación desde una perspectiva de evaluación formativa, a saber, una autoevaluación que es a la vez un medio y un objeto de aprendizaje. Laveault (2007) observa que las regulaciones pueden entrañar efectos disfuncionales: pueden ser insuficientes (*underregulation*), erróneas (*misregulation*) o incluso excesivas (*overregulation*). Allal (1999) estudia la existencia de trampas y dilemas que aparecen cuando el docente alienta la implicación del alumno en los procesos de evaluación. No sin reconocer el rol esencial de la autoevaluación con fines de autorregulación, estos trabajos muestran que es esencial comprender cómo “fracasa” una autoevaluación/regulación y cuáles son los límites de las que “triumfan” (Mottier Lopez y Laveault, 2008).

Para una diferenciación pedagógica

El objetivo principal de la pedagogía del autocontrol es que, mediante la evaluación formativa, seguida de un *feedback* y de una acción correctiva, todos o casi todos los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje definidos. En la perspectiva propuesta por la literatura francófona, se pone mucho énfasis en la *diferenciación* de la enseñanza que se desprende de los métodos de la evaluación formativa. Al tiempo que se reconoce que los objetivos de base exigen ser alcanzados por todos los alumnos, se ha destacado, empero, la cuestión de una posible adaptación de los objetivos con la finalidad de tener más en cuenta las experiencias culturales y los centros de interés personales de los alumnos. Las diferentes formas de regulación definidas, en especial la regulación proactiva, tienden a identificar las diferencias cualitativas entre los alumnos a fin de proponer actividades adaptadas a su necesidad. Tomemos el ejemplo de una resolución de problemas de multiplicación: luego de una evaluación formativa bajo la forma clásica de "lápiz y papel", el docente propone a algunos alumnos un juego informático (regulación interactiva alumno-material) que permite consolidar su conocimiento de la tabla de multiplicación (regulación retroactiva), exige a otros alumnos que retomen el problema (regulación retroactiva) trabajando en grupos de a dos (tutoría, una forma posible de regulación interactiva entre pares), pone a disposición ejercicios de consolidación del algoritmo de la multiplicación en columnas (regulación retroactiva), propone problemas más complejos en los cuales los alumnos deben combinar varias operaciones o inventar problemas para sus compañeros (regulación proactiva). Para ello, se implementa un plan de trabajo a lo largo de varios días tras un debate con los alumnos sobre los objetivos de aprendizaje a los que se aspira. Se integra una grilla de autoevaluación en el plan de trabajo que le pide al alumno que evalúe: (a) los conocimientos matemáticos en juego –la tabla de multiplicar, el algoritmo,

la resolución de un problema–; (b) su método de trabajo en autonomía. Mientras los alumnos trabajan, el docente lleva a un alumno aparte (regulación interactiva docente-alumno) con el que desea comprender mejor su motivación frente a la matemática. Una vez que se ha terminado el plan de trabajo, el docente evalúa las actividades que han producido marcas escritas y confronta su evaluación con la autoevaluación del alumno (coevaluación). Sobre esta base, decide clausurar su secuencia de enseñanza con una puesta en común que permite a los alumnos confrontar sus métodos y explicitar su comprensión (regulación interactiva entre alumnos y docente).

Algunas cuestiones actuales

Nuestro análisis de los trabajos francófonos sobre la evaluación formativa en el transcurso de los últimos treinta años ha demostrado que los investigadores han abrevado en diferentes disciplinas para desarrollar anclajes teóricos más apuntalados en la evaluación formativa y para orientar las prácticas en el aula. Se produjeron saberes especializados sobre la evaluación formativa y la regulación de los aprendizajes y la enseñanza. Las conceptualizaciones se caracterizan por la complejidad de las prácticas de evaluación, en relación especialmente con los puntos siguientes, para los cuales aún quedan desafíos que afrontar.

La naturaleza de los objetos evaluados

En una evaluación integral, los objetos evaluados son aquellos definidos por el currículum del sistema escolar. En una evaluación formativa, los objetos evaluados pueden abrirse a otras dimensiones que intervienen en el aprendizaje (dimensiones afectivas, motivacionales, sociales, metacognitivas...). Se plantea entonces la cuestión de la manera de apreciar estas dimensiones para sostener el aprendizaje del alumno. Un de-

bate actual, que no es propio de los trabajos francófonos, concierne igualmente a la definición del objeto mismo a evaluar: "¿Hay que enumerar los conocimientos que el educando debe adquirir en términos de saberes y de saber-hacer disciplinarios o hay que definir campos de competencias más amplios movilizables por el educando en situaciones complejas de producción, de resolución de problemas, de investigación?" (Allal, 2008: 313). En función de la elección del objeto para evaluar (restitución de conocimientos, aplicación de procedimientos, movilización de competencias [Scallon, 2004]), las metodologías de evaluación, las herramientas utilizadas y los marcos de referencia cambian. La cuestión es el desafío de conceptualizar la articulación entre los diferentes objetos evaluados, como lo proponen, por ejemplo, Rey, Carette, Defrance y Kahn (2003).

La construcción de los hechos para evaluar y las situaciones que contribuyen a su producción

Tal como lo destaca Perrenoud (1998b), a menudo hay confusión entre la evaluación del *aprendizaje* del alumno y la evaluación de su *actividad*. Teóricamente, se puede distinguir la actividad del alumno en una tarea escolar (por ejemplo, elaborar un esquema que explique el ciclo del agua, redactar un texto argumentativo, etc.), sus procesos cognitivos (razonamiento, interpretación, deducción, puesta en relación, etc.) y sus aprendizajes (integrar un nuevo conocimiento en sentido amplio, transferir este conocimiento a otras situaciones). Si el alumno es pasivo, no se puede evaluar su aprendizaje. Pero ser exitoso en una actividad escolar no significa *de facto* que ha habido aprendizaje. Por ende, la actividad del alumno es una condición, pero esta no basta para apreciar el aprendizaje que no es directamente aprehensible. Desde el punto de vista de la evaluación, ello significa también que los hechos evaluados son hechos *construidos*; en otras palabras, suscitados por las situaciones de evaluación implementadas, las

metodologías elegidas, las herramientas utilizadas, la naturaleza del apoyo dispensado. Desde una perspectiva del aprendizaje *situado* (Lave y Wenger, 1991; Mottier Lopez, 2008), el postulado es que la evaluación también tiene en cuenta la *situación* en la cual este aprendizaje se manifiesta. La situación de evaluación (y, con ella, el uso de los recursos a disposición, el contrato escolar subyacente, las maneras de proceder propias de cada clase, etc.) forma parte integrante de lo que el alumno aprende y "marca" el aprendizaje escolar evaluado. En otras palabras, no se evalúa un aprendizaje "puro", que sería independiente de la situación que lo hace observable. En consecuencia, se impone una reflexión crítica sobre las situaciones de evaluación.

Los procedimientos y las herramientas de evaluación

La evaluación puede desarrollarse sin instrumentos, como por ejemplo cuando el docente observa las actividades de los alumnos e interactúa con ellos para comenzar una regulación. Sin embargo, el uso de herramientas de evaluación permite estructurar y facilitar la evaluación; posibilita en especial conservar las marcas de las actividades del alumno que son consultables en diversos momentos, por diferentes actores (alumnos, docentes, familias, otros especialistas de la educación, etc.). Un debate con respecto a la evaluación formativa es la calidad de las herramientas de evaluación en relación con los criterios clásicos de pertinencia, validez, fiabilidad y el límite de algunas herramientas para evaluar competencias y aprehender su multidimensionalidad (De Ketele y Gerard, 2005). Numerosas herramientas de evaluación formativa coexisten en una clase (múltiples formas de tests "lápiz y papel", grillas de observación, escalas de apreciación, cuestionarios de autoevaluación, guías de producción, portafolios...). Evidentemente, no es necesario que el uso de estas herramientas sea un obstáculo para la regulación (por ejemplo, riesgo de sobrecarga cognitiva producida por el uso de

la herramienta]; asimismo, conviene que los alumnos puedan *aprender* a utilizar las herramientas, por medio de procedimientos participativos que permitan construir, entre el docente y los alumnos, una comprensión compartida de las herramientas y de sus finalidades (Mottier Lopez, 2006a). Como señala Allal (2008), todas las metodologías y herramientas de evaluación tienen que estar asociadas a un marco de referencia para interpretar los resultados. En una evaluación formativa, el marco de referencia se arma según los criterios y/o la autorreferencialidad (comparación de un nivel alcanzado por el alumno con su nivel anterior).⁶ El desafío es que los alumnos se apropien de los criterios de evaluación y, si es necesario, puedan ajustarlos para comprenderlos mejor y autorregularse. *In fine*, el objetivo es que los alumnos desarrollen una competencia para autoevaluarse. Los trabajos actuales sobre la evaluación de las competencias proponen nuevas herramientas a los docentes, en particular indicadores de trayectorias de aprendizaje y el uso de "rúbricas" que definen niveles de adquisición y progresión (Tardif, 2006). También cabe a los docentes el desafío de que se apropien de estas nuevas herramientas y de las concepciones del aprendizaje subyacentes y que transformen, si es necesario, las herramientas en relación con su contexto cultural y profesional.

Los marcos teóricos para pensar el apoyo al aprendizaje de los alumnos

Este último punto citado aquí es ciertamente el más complejo. En efecto, si la evaluación formativa se orienta a sostener la evaluación de los aprendizajes, aún queda por saber cómo sostenerlos. Los trabajos anglófonos insisten en la noción de *feedback*

⁶ En una evaluación formativa, no es pertinente un marco de referencia normativo, pues la comparación interindividual no permite identificar las dificultades encontradas por los alumnos, sus procesos de aprendizaje, sus adquisiciones.

y muchos investigadores intentan definir lo que sería un *feedback* "eficaz" (véase, por ejemplo, la revisión de Black y Wiliam, 1998). Los trabajos francófonos se centran en la noción de *regulación*, como lo explicamos más arriba, pero el problema sigue siendo el mismo: ¿cuáles son las características de las regulaciones que producen una autorregulación del aprendizaje, finalidad última de toda evaluación formativa? Perrenoud cita varios obstáculos para la regulación en clase, entre los cuales tenemos "la coherencia, la continuidad, la adaptación de las intervenciones del docente, que espera sean reguladoras; la asimilación por parte de los alumnos de los *feedback*, de las informaciones, preguntas y sugerencias que reciben" (1998b: 92). El autor señala cuatro obstáculos para los docentes, los cuales destacan la complejidad de los procesos de regulación en clase: (1) la tendencia a dejar de preocuparse por los conocimientos escolares por adquirir en detrimento de un centramiento en las metodologías de aprendizaje de los alumnos –o en el "cómo aprender"–; (2) la dificultad de aprehender el aprendizaje del alumno, que sigue siendo muy abstracto para los docentes; (3) las obligaciones de la administración de una clase y la falta de tiempo para llevar adelante la conclusión de una regulación emprendida; (4) la propensión a centrarse en el éxito de la tarea y no en los aprendizajes subyacentes.

Estos diferentes elementos subrayan la necesidad, en los trabajos actuales, de comprender mejor la regulación formativa en el *contexto ecológico del aula*. Las propuestas teóricas que hemos recogido muchas veces han sido influidas por contactos intensos con docentes en el marco del desarrollo de los programas escolares, de acciones de formación o en los movimientos vinculados a reformas escolares. Pero en los trabajos francófonos, los estudios sobre las prácticas suelen ser episódicos y estar dispersos en varios contextos, y hacen difícil la identificación de modelos o de tendencias. Queda el importante desafío de proveer un anclaje empírico más sólido a los desarrollos teóricos. Terminamos exponiendo algunos elementos de una "investigación conjunta"

sobre la evaluación formativa en clase que hemos llevado adelante durante tres años con unos diez docentes del ciclo primario (ciclo medio, alumnos de 8 a 12 años) en el cantón de Ginebra⁷ (Mottier Lopez *et al.*, de próxima publicación). Nuestra finalidad es destacar la importancia de la validez ecológica de las investigaciones para comprender mejor las prácticas de evaluación formativa en el aula y empezar a perfeccionarlas.

A MODO DE CONCLUSIÓN: EL EJEMPLO DE UNA INVESTIGACIÓN CONJUNTA SOBRE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA

En una investigación conjunta, el participante no hace más que “formar parte”, pero es un actor cabal de la investigación, desde la delimitación de la problemática hasta la comunicación de los resultados (Bélair, de próxima publicación). Consideramos que este tipo de investigación es especialmente interesante, por un lado, para acceder mejor a las prácticas de evaluación formativa de los docentes, a los obstáculos que encuentran, al sentido que dan a su práctica y a los interrogantes que tienen. Por el otro lado, este tipo de investigación apunta al desarrollo profesional de los actores implicados y a la coproducción de saberes sobre la práctica y para la práctica (Desgagné, 1997, 2007).

Principales etapas en nuestra investigación conjunta

Sin entrar en los detalles del dispositivo mismo de nuestra investigación conjunta (véase la descripción en Mottier Lopez *et al.*, de próxima publicación), conviene aclarar las principales ac-

⁷ La investigación está patrocinada por el Centro de Formación de la Enseñanza Primaria (CeFEP) del cantón de Ginebra, en Suiza. Los docentes cuentan con una experiencia profesional de entre 7 a 33 años.

tividades que han sido realizadas en el seminario. En un primer momento, los docentes han objetivado sus prácticas existentes, sin intervención de la investigación sobre las prácticas expuestas. Se solicitaron las primeras “marcas” de las prácticas en el aula: (a) marcas de una actividad realizada por el docente que muestran elementos satisfactorios y que quiere conservar, reforzar, desarrollar; (b) marcas que interpelan al docente, que hacen obstáculo, pero que le gustaría comprender, mejorar, superar. Esta primera etapa permitió desarrollar, de manera heurística, una problematización colectiva de la evaluación formativa y de la regulación en las condiciones habituales de una clase.

A partir de estas reflexiones, se dedicó una segunda etapa a la definición conjunta de los procesos y fenómenos que los participantes deseaban estudiar. Para ello, se realizaron varias actividades durante los seminarios, las principales de las cuales son las siguientes: discusión y reconocimiento de los valores compartidos por el grupo a propósito de la regulación de los aprendizajes de los alumnos, clarificación de las nociones teóricas, elaboración de un cuestionario en sintonía con las preocupaciones legítimas de los docentes (muchas veces vinculadas con el “cómo obrar mejor”) y a la vez fuente de nuevos conocimientos para todos (incluso para el investigador). Durante esta segunda etapa, los docentes se entrenaron progresivamente en el manejo de las diferentes etapas de una investigación y elaboraron un dispositivo común de investigación.

La tercera etapa consiste en la recopilación de informaciones por parte de cada docente en su curso y el análisis de los datos recogidos. Se decidió que la investigación se llevaría a cabo más precisamente sobre regulaciones interactivas del docente en situaciones complejas de resolución de problemas matemáticos que solicitan la movilización de competencias en los alumnos. Los docentes seleccionaron libremente extractos de interacciones que consideraron significativos de una regulación interactiva emprendida por ellos. Cada extracto fue grabado y

luego transcrito por el docente y aportado al seminario. Se hizo circular un cuestionario metacognitivo destinado a los alumnos, co-elaborado en el seminario.⁸

La última etapa es la implicación de los docentes en la comunicación de los resultados de la investigación conjunta: coescritura de un capítulo (Mottier Lopez *et al.*, de próxima publicación), presentación en un coloquio científico, presentación a los colegas docentes y a las direcciones de escuela, participación en seminarios de formación sobre la evaluación formativa.

Algunas constataciones a modo de conclusión

A lo largo de los encuentros, surgieron cuestiones importantes, reveladoras de la construcción de una comprensión cada vez más fina de la regulación interactiva "en actos".

Estos son ejemplos de cuestiones elaboradas por el grupo:

- En un procedimiento de evaluación formativa, ¿qué es lo que caracteriza la regulación interactiva del docente junto a los alumnos (un alumno, varios alumnos juntos)? ¿Cuál es la dinámica de la guía/apoyo del docente en una situación compleja en matemática? ¿De qué tratan sus intervenciones formativas?
- ¿Qué lazos se pueden observar entre el tipo de guía del docente y la naturaleza y la "eficacia" de la regulación interactiva emprendida? ¿Cómo comprender las variaciones observadas en las guías interactivas?

Este tipo de cuestionamiento permite superar la simple constatación de que los resultados de la evaluación formativa culmi-

⁸ Antes de esta recopilación formal, se pusieron en marcha acciones exploratorias, en particular para sensibilizar a los docentes frente a las presiones propias de una investigación y para afinar el cuestionario de la investigación.

nan en la puesta en marcha de una regulación interactiva del docente con el/los alumnos. La finalidad es intentar aprehender, en profundidad, la "dinámica" de esta regulación interactiva tal como se desarrolla en el aula, con alumnos de niveles escolares diferentes, en relación con el desarrollo de la secuencia de enseñanza y de las expectativas del docente. En nuestra investigación, las expectativas expresadas por los docentes que han guiado sus evaluaciones formativas y regulaciones interactivas con los alumnos eran las siguientes: inmersión en la tarea, comprensión del problema, organización de la búsqueda de soluciones, calidad de la colaboración entre alumnos, razonamiento matemático desarrollado, confrontación de las soluciones, validación por los alumnos del resultado obtenido, autoevaluación y reflexión metacognitiva sobre la manera como fue resuelto el problema complejo.

Se desprende, desde el punto de vista de los docentes, que una regulación juzgada "lograda" es la que supo apoyarse en los aportes del alumno para emprender una autorregulación. Dicho de otro modo, los docentes se declaran insatisfechos cuando están presionados a proceder según una guía cada vez más ajustada que lleva al alumno a producir la respuesta esperada. En una situación compleja, su objetivo es dejar una parte de la devolución del problema al alumno y su intervención formativa consiste en ayudarlo a progresar sin por ello resolver el problema en su lugar. Un fuerte valor compartido por los docentes de nuestra investigación conjunta es favorecer la autoevaluación del alumno y las reflexiones metacognitivas. Se manifiestan frustrados cuando comprueban que no lo consiguieron y ello sucede, por lo general, como tendencia, con alumnos de nivel escolar más bien bajo. Cuando están confrontados con esta constatación, su reacción es: "¿Pero de qué otro modo se lo podría hacer?".

A continuación exponemos un ejemplo de regulación interactiva que se vuelve cada vez más ajustada y que ha sido criticada por los docentes, pues fue juzgada insuficientemente co-cons-

truida con los alumnos. El ejemplo atañe al problema "El recinto de la cabra"⁹, que surgió de los medios oficiales de enseñanza de matemática en la Suiza de habla francesa.

El docente tiene frente a los ojos la resolución escrita de Maude y Diana. Las alumnas han ubicado las seis barras, pero quedó un lado del recinto sin cerrar.

Docente: Entonces, explícame lo que hicieron, Maude.

Maude: Eh... tratamos de hacer un rectángulo, pero en realidad no va porque no cierra.

Docente: Muy bien, no cierra. ¿Qué podrías hacer para que les cierre?

Maude: No sé...

Docente: Y tú, ¿tienes alguna idea, Diana?

Diana: No, realmente no [silencio].

Docente: Veo que hiciste un dibujo en la hoja. Explícame lo que has hecho.

Diana: Bueno, tratamos de hacer un rectángulo [silencio] y luego resulta que no nos sale.

Estos primeros intercambios muestran que las alumnas tienen conciencia de que su resolución es incorrecta, pero no logran superar el obstáculo ni explicar su razonamiento. El docente adapta entonces su apoyo:

Docente: Muy bien. Pero en el dibujo que veo aquí, pusiste las seis barras, aunque yo solo veo tres lados. Pusiste dos barras por lado. ¿Esto forma un rectángulo?

Diana: No [silencio].

⁹ El enunciado del problema es el siguiente: "El señor Seguin construyó un recinto rectangular para su cabra con 6 barras de 3 m, 5 m, 6 m, 6 m, 7 m y 8 m de largo. ¿Cuál es el mayor recinto posible, de forma rectangular, que puede construir el señor Seguin con seis barras para que su cabra tenga la mayor cantidad de hierba para masticar? Justifique su respuesta". El problema se realiza en diada.

Docente: ¿Qué te falta aquí, en el rectángulo?

Diana: Falta el cierre de este lado.

Docente: ¡Muy bien! ¿Qué podrías hacer entonces para poner un cierre de ese lado?

Diana: Bueno, acortarlo un poco.

Docente: Acortarlo un poco, de acuerdo.

Maude: Se puede cerrar ese lado.

Diana: No, no, porque hará un cuadrado.

Esta observación espontánea de Diana le permite al docente identificar un obstáculo para la resolución de las alumnas. Les transmite entonces un conocimiento que pensaba que las niñas ya tenían:

Docente: ¿Un cuadrado es un rectángulo?

Maude y Diana: ¡No, no!

Docente: Sí, un cuadrado es un rectángulo. Un rectángulo no es un cuadrado, pero un cuadrado es un rectángulo. Es un rectángulo un poco particular que tiene los cuatro lados de la misma longitud. ¿De acuerdo? ¿Qué se puede hacer entonces?

Diana: Humm... hacerlo un poco, un poco más pequeño...

Docente: Entonces quiere decir que le sacarías una barra de cada lado para poder cerrar el cuarto lado. Entonces las dejo probar.

El análisis muestra muy a menudo que los docentes transforman la situación compleja para abordar objetos más específicos que plantean dificultades a los alumnos. Esta transformación es característica de los procedimientos de evaluación formativa de las competencias (por ejemplo, Rey *et al.*, 2003). Para diagnosticar las dificultades encontradas por los alumnos en una situación compleja, los docentes la recortan en tareas elementales con consignas más explícitas y, si hace falta, explican los conocimientos necesarios para su realización. Luego, se trata de que el alumno retome el problema utilizando las nuevas informaciones que le han sido transmitidas por el docente (como en el ejemplo referido) o co-construidas con él.

Para los docentes de nuestra investigación conjunta, como hemos señalado, una regulación interactiva "lograda" es poder co-construirla con las respuestas y los aportes de los alumnos. Es un signo de que el alumno se comprometió en la evaluación formativa interactiva, de que fue posible construir una comprensión común y de que la intervención del docente pudo ajustarse al razonamiento del alumno para llevarlo a desplazarse. En este caso, la evaluación se realiza en la "zona de desarrollo próximo"¹⁰ [Vygotsky, [1934] 1978] del alumno, con el postulado de que la regulación ejercida primero en la interacción social se transforma en proceso intrapersonal (autorregulación). Sin embargo, es importante subrayar que, según Vygotsky, este proceso es "el resultado de una larga serie de acontecimientos ligados al desarrollo" ([1934] 1978: 57). Desde el punto de vista de la evaluación formativa, el desafío para los docentes consiste en conciliar intervenciones formativas que ofrezcan un apoyo inmediato al alumno durante la actividad y una aprehensión de la temporalidad larga de las trayectorias de aprendizaje de cada alumno. Siempre según Vygotsky, algunas formas de actividad podrán interiorizarse completamente, otras requerirán siempre una forma de mediación externa.¹¹ En este último caso, dicha mediación externa debe formar parte de la evaluación formativa e integral de los aprendizajes de los alumnos.

Terminamos con una constatación surgida de nuestros intercambios con los docentes: cuando se les pidió que analizaran¹² las regulaciones interactivas que habían seleccionado, ¡rara vez

¹⁰ Vygotsky define la zona de desarrollo próximo como la diferencia entre el nivel de resolución de problemas bajo la dirección de y con el adulto y el que se alcanza solo.

¹¹ Incluso en el adulto: piénsese en todas las actividades que somos capaces de realizar con un soporte externo.

¹² La grilla de análisis que hemos utilizado está presentada en Mottier Lopez *et al.* [de próxima publicación].

se mostraron satisfechos! En otras palabras, no han sido indulgentes consigo mismos y la investigación conjunta los incita a una reflexión crítica sobre sus prácticas. Los docentes aspiran a querer sostener cada vez mejor los aprendizajes de sus alumnos. Tienen conciencia de la complejidad de la evaluación formativa cuando esta tiene la finalidad de acceder al razonamiento de los alumnos, de evaluar sus procedimientos y de intervenir de la manera más adecuada posible, habida cuenta de sus diferentes necesidades. Los docentes reclaman un desarrollo profesional de calidad en evaluación formativa y la investigación conjunta representa un medio, entre otros, de contribuir, produciendo al mismo tiempo datos objetivados para comprender mejor las prácticas de evaluación formativa en el contexto habitual de las clases.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLAL, L. (1979), "Stratégies d'évaluation formative: Conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application", en Allal, L., Cardinet, J. y Perrenoud, P. (ed.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna, Peter Lang, pp. 153-183.
- (1988), "Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive", en Huberman, M. (ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 86-126.
- (1999), "Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation: Promesses et pièges de l'autoévaluation", en Depover, C. y Noël, B. (eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*, Bruselas, De Boeck, pp. 35-36.
- (2007), "Régulation des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation", en Allal,

- L. y Mottier Lopez, L. (eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruselas, De Boeck, pp. 7-24.
- (2008), "Evaluation des apprentissages", en van Zanten, A. (eds.), *Dictionnaire de l'éducation*, París, Presses Universitaires de France, pp. 311-314.
- ALLAL, L. Y MOTTIER LOPEZ, L. (2005), "Formative of learning: A review of publications in French", en *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*, París, OECD Publication, pp. 241-264.
- ALLAL, L. Y PELGRIMS DUCREY, G. (2000), "Assessment of - or in - the zone of proximal development", *Learning and Instruction*, 10, pp. 137-152.
- ANDRADE, H. L. Y CIZEK, G. J. (eds.) (2010), *Handbook of Formative Assessment*, Nueva York, Routledge.
- BAIN, D. (1988), "L'évaluation formative fait fausse route", *Mesure et Évaluation en Éducation*, 10, pp. 23-32.
- BAIN, D. Y SCHNEUWLY, B. (1993), "Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: De la nécessité et de l'utilité de modèles de référence", en Allal, L., Bain, D. y Perrenoud, P. (eds.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 51-79.
- BÉLAIR, L. (de próxima publicación), "Réflexions autour de la recherche collaborative en développement professionnel", *Actes du 21e colloque de l'ADMEE-Europe*, Bélgica, Université de Louvain-la-Neuve.
- BLACK, P. Y WILLIAM, D. (1998), "Assessment and classroom learning", *Assessment in Education*, 5(1), pp. 7-74.
- BLOOM, B. S. (1968), "Learning for mastery", *Evaluation Comment*, 1(2), pp. 1-12.
- (1976), *Human Characteristics and School Learning*, Nueva York, McGraw-Hill.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T. Y MADAUS, G. F. (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, Nueva York, McGraw-Hill.

- BONNIOL, J.-J. Y VIAL, M. (1997), "Les modèles de l'évaluation", Bruselas, De Boeck.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A. Y DUGUID, P. (1989), "Situating cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-42.
- CARDINET, J. (1977), *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée* (2e éd. Rapport n° R77.05), Neuchâtel, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques.
- (1988), "La maîtrise, communication réussie", en Huberman, M. (ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 155-195.
- CHEVALLARD, Y. (1986), "Vers une analyse didactique des faits d'évaluation", en De Ketele, J.-M. (ed.), *L'évaluation: Approche descriptive ou prescriptive?*, Bruselas, De Boeck, pp. 31-59.
- CRAHAY, M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruselas, De Boeck.
- DE KETELE, J.-M. Y GERARD, F.-M. (2005), "La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences", *Mesure et Évaluation en Éducation*, 28, pp. 1-26.
- DESAGNÉ, S. (1997), "Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants", *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(2), pp. 371-393.
- (2007), "Le défi de coproduction de 'savoir' en recherche collaborative", en Anadón, M. (ed.), *La recherche participative: multiples regards*, Québec, Presses Universitaires du Québec, pp. 89-121.
- GARCÍA-DEBANC, C. Y MAS, M. (1987), "Évaluation des productions écrites des élèves", *Enjeux*, 11, pp. 108-122.
- HUBERMAN, M. (1988), "Les variantes de la pédagogie de maîtrise: critiques et perspectives", en Huberman, M. (ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Lausana, Delachaux y Niestlé, pp. 268-309.

- LAVE, J. Y WENGER, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAVEAULT, D. (1999), "Autoévaluation et régulation des apprentissages", en Depover, C. y Noël, B. (eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: Modèles, pratiques et contextes*, Bruselas, De Boeck, pp. 57-79.
- (2007), "De la 'régulation' au 'réglage': élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages", en Allal, L. y Mottier Lopez, L. (eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruselas, De Boeck, pp. 207-234.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2006a), "L'évaluation située des apprentissages: le rôle fondamental de la médiation sociale", en Figari, G. y Mottier Lopez, L. (eds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie*, Paris, L'Harmattan, pp. 82-89.
- (2006b), "Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective 'située' de l'apprentissage", *Mesure et Évaluation en Éducation*, 29, pp. 1-21.
- (2008), *Apprentissage situé: la microculture de classe en mathématiques*, Berna, Peter Lang.
- MOTTIER LOPEZ, L. Y LAVEAULT, D. (2008), "L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses". *Mesure et Évaluation en Éducation*, 3, pp. 5-34.
- MOTTIER LOPEZ, L.; BORLOZ, S.; GRIMM, K.; GROS, B.; HERBERT, C.; METHENITIS, J.; PAYOT, C.; POT, M.; SCHNEUWLY, J.-L. Y ZBINDEN, S. (2010), "Les interactions de la régulation entre l'enseignant et ses élèves, expérience d'une recherche collaborative", en Lafortune, L., Fréchette, S., Sorin, N., Doudin, P.-A. y Albanese, O. (eds.), *Affectivité, métacognition et cognition pour une meilleure compréhension*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 33-50.
- NUNZIATI, G. (1990), "Pour construire un dispositif d'évaluation formative", *Cahiers Pédagogiques*, 280, pp. 48-64.

- PERRENOUD, P. (1991), "Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative", *Mesure et Évaluation en Éducation*, 13, pp. 49-81.
- (1993), "Touche pas à mon évaluation! Une approche systémique du changement", *Mesure et Évaluation en Éducation*, 16, pp. 107-132.
- (1998a), "From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field", *Assessment in Education*, 5(1), pp. 85-102.
- (1998b), *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruselas, De Boeck.
- REY, B.; CARETTE, V.; DEFANCE, A. Y KAHN, S. (2003), *Les compétences à l'école*, Bruselas, De Boeck.
- SCALLON, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, QC, ERPI.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1991), "L'évaluation didactique: une affaire contractuelle", en Weiss, J. (ed.), *L'évaluation, problème de communication*, Cousset, Suisse, DelVal, pp. 79-95.
- TARDIF, J. (2006), *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*, Montreal, Chenelière-Education.
- VESLIN, O. Y VESLIN, J. (2001), "Evaluation formatrice et critères de réalisation", en Figari, G. y Achouche, M. (eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruselas, De Boeck, pp. 89-101.
- VGOTSKY, L. (1934, 1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Londres, Harvard University Press.

LA EVALUACIÓN SIGNIFICATIVA

Rebeca Anijovich (comp.) | Alicia R. W. de Camilloni
Graciela Cappelletti | Jussara Hoffmann
Raquel Katzkowicz | Lucie Mottier Lopez

 **PAIDÓS**
65 ANIVERSARIO

Buenos Aires • Barcelona • México

5. LA RETROALIMENTACIÓN EN LA EVALUACIÓN

por Rebeca Anijovich

En las últimas dos décadas, asistimos a un incipiente cambio de paradigma en la evaluación educativa. La literatura especializada –Black y Wiliam (1998, 2003), Sadler (1989), Taras (2002), Shepard (2000), Perrenoud (2008), Allal y Mottier Lopez (2005), Camilloni y otros (1998, 2004), Brookhart (2001), Stiggins (2005)– se diferencia de sus antecedentes porque corre el foco de la dimensión cuantitativa –cuya preocupación central era la medición– a la dimensión cualitativa y formativa.

Camilloni señala que la evaluación formativa se posiciona, de manera general, como la operación que permite recoger información de los procesos que se encuentran en curso de desarrollo “e identifica dos características comunes a las distintas concepciones de la evaluación formativa: la alusión a su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y también, tal como había nacido el concepto en el trabajo de Scriven, a la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos evaluados”.

Enmarcados en esta concepción, los autores antes mencionados muestran un interés creciente por las dimensiones del proceso de evaluación relacionadas con la idea de ayudar a los alumnos a aprender y a conocerse a sí mismos en tanto aprendices.

Más allá de sus diferencias, los investigadores y enseñantes coinciden en la importancia de los siguientes aspectos:

- otorgar un rol central al alumno durante el proceso de evaluación;
- instar a los estudiantes a asumir su responsabilidad sobre el propio aprendizaje, la identificación de sus fortalezas y debilidades;
- necesidad de formular objetivos y criterios claros, específicos y compartidos, para valores, procesos y resultados de aprendizaje;
- favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos, de reflexión y monitoreo de los aprendizajes;
- dar un lugar cada vez más relevante a la retroalimentación.

En este capítulo nos centraremos en las prácticas de retroalimentación, a las que consideramos un eje fundamental de la evaluación formativa. No obstante, las prácticas de retroalimentación han sido aún poco estudiadas y no se incluyen en forma explícita en el currículo y las políticas educativas de escuelas y universidades.

El concepto de retroalimentación procede del campo de la ingeniería de sistemas, y se lo reconoce como aquella información que tiene algún impacto, que genera algún cambio sobre un sistema. Se trata de informaciones que circulan, de un punto a otro, y a modo de estímulos producen efectos sobre los elementos que componen dicho circuito, y pueden, de este modo, modificar los resultados de un sistema e incluso al sistema mismo.

En su teoría general de los sistemas, Von Bertalanffy expone que la retroalimentación es, básicamente, un proceso de regulación de los sistemas.

Gran variedad de sistemas tecnológicos y de la naturaleza viviente siguen, pues, el esquema de retroalimentación, y es bien sabido que Norbert Wiener creó una nueva disciplina, llamada cibernética, para tratar estos fenómenos. La teoría aspira a mostrar que mecanismos de naturaleza retroalimentadora fundamentan el comportamiento teleológico o intencionado en las máquinas construidas por el hombre, así como en los organismos vivos y en los sistemas sociales (Von Bertalanffy, 1969).

Si nos detenemos por un instante en esta definición, podemos decir que la retroalimentación es propia de un sistema que tiene una finalidad y busca autorregularse para lograrla.

Teniendo en cuenta el origen del concepto, nos proponemos, de aquí en más, analizar la retroalimentación y su función en el proceso de evaluación formativa. Para esto comenzaremos formulando algunos interrogantes en torno al concepto y el lugar del docente durante las prácticas de retroalimentación, para pensar luego en el rol de la retroalimentación en la construcción de autonomía y concluir con los desafíos a los que nos enfrentamos hoy si queremos empezar a instalar la retroalimentación como práctica habitual y legitimada.

LOS INTERROGANTES Y EL LUGAR DEL DOCENTE EN LAS PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN

Hay una serie de aspectos sobre los que enseñantes e investigadores que intentan desarrollar en la teoría y en la práctica una evaluación formativa auténtica se están interrogando actualmente. Intentaremos sintetizarlos a continuación.

- 1) Uno de los primeros temas sobre el que reflexiona la literatura especializada es el del *impacto de la retroalimentación*. Formulando este tópico como interrogante, podríamos preguntar: ¿sobre qué impactan las retroalimentaciones que los docentes ofrecen a sus estudiantes?; ¿sobre sus conocimientos, sobre sus procesos de aprendizaje, sobre su autoestima, su motivación, sus acciones futuras?

Entre los investigadores cuyos trabajos relevamos, encontramos distinciones entre las retroalimentaciones focalizadas en la autoestima y las focalizadas en la tarea. Ejemplo de las primeras son aquellas en las que se detectan frases como "eres un buen alumno" o "hiciste un gran trabajo". Destacar el desempeño y el esfuerzo busca influir en los aspectos emocionales de los estudiantes persiguiendo los efectos positivos, en el supuesto de que el compromiso de ellos se elevará y con esto sus resultados se mantendrán o superarán. No obstante, se ha observado que este tipo de retroalimentaciones puede provocar mejoras en el aprendizaje del receptor de la retroalimentación, a partir de un incremento en la autoconfianza y en la capacidad de logro, pero también puede inducir un efecto contrario, es decir que, apoyado en comentarios positivos, el alumno no reconozca que necesita mejorar algunos aspectos de su trabajo.

Para superar este problema, algunos autores señalan que la retroalimentación es más productiva si se centra en la tarea, en cómo el alumno la resuelve, y cómo autorregula su aprendizaje.

Apostar a la regulación consiste en *fortalecer* las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y a los obstáculos... Una pedagogía y una didáctica que deseen estimular

la autorregulación de los aprendizajes no se contentan con apostar a la dinámica espontánea de los que aprenden. Por el contrario, se necesitan contratos y dispositivos didácticos muy ingeniosos, estrategias de animación y construcción de sentido muy sutiles, para sostener el interés espontáneo de los alumnos –cuando este existe–, para suscitar un interés suficiente cuando la experiencia vital, la personalidad o el medio familiar no predisponen para ello (Perrenoud, 2008: 126-127).

Es importante comprender que para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, necesitan conocer su modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades, y cómo convivir con ellas para progresar en su formación. Pero no es posible avanzar en esta línea si no se conocen estándares o niveles de desempeños esperables, posibles, si no se desarrolla la capacidad de autoevaluación y si no se genera un modo de trabajar basado en el diálogo entre pares y con los docentes sobre estos aspectos. Cabe preguntarnos entonces si podemos hablar de retroalimentación como un concepto genérico o deberíamos pensar en diferentes tipos y cantidades de retroalimentaciones. Hattie y Timperley (2007) plantean que la retroalimentación tiene que ser relevante y responder a las necesidades de los alumnos; ser a la vez diagnóstica y prescriptiva.

- 2) Otro aspecto por considerar es el de la *distribución de la retroalimentación, en cantidad y calidad, que ofrecen los docentes a diferentes tipos de alumnos*. Algunos investigadores observaron retroalimentaciones que un grupo de docentes brindaba a sus alumnos y descubrieron diferencias en la distribución de la información que solían ofrecer. En general, los "buenos alumnos", con buenas producciones, recibían un comentario genérico como "muy buen trabajo",

"buen nivel de análisis". Estas frases implican muy poca retroalimentación, vinculada a aspectos específicos de la producción evaluada.

Los alumnos con dificultades importantes también reciben poca información específica. Suelen obtener señalamientos generales como "rehacer el trabajo" o comentarios que sirven más para justificar la calificación que para retroalimentar la producción o el desempeño del alumno. Es llamativo que sean los alumnos de nivel intermedio los que reciben más cantidad de información en concepto de retroalimentación. Esta es además más específica y contiene indicaciones como "justificar la pregunta 2 apoyándose en la bibliografía", "rehacer el diagrama revisando los conceptos incluidos", etc.

Estas observaciones nos permitirán inferir que, en la práctica de la retroalimentación, los docentes solo la usan en forma específica y abundante cuando se encuentran con producciones o desempeños en los que se localizan "zonas grises", y como no pueden ser categóricos en la atribución de juicios de valor, necesitan que los alumnos completen o mejoren su trabajo, para poder tomar decisiones acerca de su aprobación o no. En este sentido, la retroalimentación está más centrada en la necesidad del docente que en la intención de ayudar al alumno a desarrollar conciencia metacognitiva.

Más allá de las observaciones precedentes, es posible afirmar que las retroalimentaciones cuyos contenidos son positivos habilitan a los estudiantes a focalizarse en los aspectos "autosuficientes" por mejorar. Por el contrario, las devoluciones de contenido negativo parecen requerir mayor regulación, tanto en la cantidad de información como en el tipo de ayudas que se van a ofrecer, para que su impacto pueda ser direccionado en forma adecuada. Probablemente, la mayor cantidad de información reque-

rida en las devoluciones negativas se deba a los impactos emocionales que producen y su influencia en la disposición de quien las recibe para procesar sus componentes cognitivos.

- 3) Una tercera preocupación podría sintetizarse en las siguientes preguntas: *¿La retroalimentación se propone mirar hacia el pasado o trabajar sobre el futuro? ¿El impacto y el cambio posterior a la retroalimentación perduran?* Es importante tener presente que el estudiante no siempre va a producir una acción espontánea de revisión y/o mejora por el solo hecho de haber recibido una retroalimentación. Esto puede deberse a que muchas veces el alumno no comprende qué problemas presenta su trabajo y, en este sentido, las orientaciones o sugerencias que se le puedan ofrecer no resultarán apropiadas para mejorar sus aprendizajes, o deberse simplemente a que el alumno "acepte" la retroalimentación solo para cumplir con lo que solicita el docente.

Si al momento de ofrecer retroalimentación la mirada está puesta en el pasado o en los errores cometidos, los estudiantes no suelen realizar ninguna acción al respecto. Para que se puedan revisar resultados y/o desempeños hacia atrás y al mismo tiempo tender a una mejora en el futuro, es necesario dar continuidad al proceso de retroalimentación. Esto es posible, por ejemplo, solicitándoles que vuelvan a entregar sus tareas con las modificaciones indicadas o que diseñen un plan de mejora para sus próximos trabajos.

- 4) Un cuarto aspecto a considerar es *qué decisiones toma el alumno con respecto a la información que recibe. ¿La comprende, la considera para efectuar alguna acción, la ignora?* Askew y Lodge (2000) plantean que cuando la

retroalimentación se ofrece como un "regalo", en lugar de instalarse como un espacio de diálogo, el estudiante responde en forma pasiva. Lo contrario ocurre si se produce un intercambio entre el docente y el estudiante. En varios estudios (Orrell, 2006; Mutch, 2003), los estudiantes plantean una falta de adecuación y de oportunidad con respecto al momento en que reciben la retroalimentación –por ejemplo, cuando se produce mucho tiempo después de realizada la tarea–; al mismo tiempo, los docentes indican que los alumnos no consideran las sugerencias que les proponen.

Parece existir la suposición de que alcanza con ofrecer retroalimentación para que los estudiantes comprendan y emprendan acciones a partir de ella. Pero investigaciones como las de Higgins *et al.* (2001) muestran las dificultades de los estudiantes para comprender las retroalimentaciones y de los docentes para ofrecerlas en un lenguaje claro y accesible. La efectividad de una retroalimentación depende del tipo de receptividad de quien la recibe, pero también de cuán eficaz sea el que la comunica. Quien emite el *feedback* debe utilizar un nivel de lenguaje verbal y no verbal adecuado para su receptor, y crear un contexto físico y emocional apropiado para que el mensaje impacte en la dirección deseada.

- 5) Un quinto aspecto que se debe considerar es si hay que *ofrecer retroalimentación individual o grupal*. El abordaje de esta pregunta nos hace pensar en quiénes son los alumnos y qué grado de compromiso tienen en relación con su propio proceso de aprendizaje. Si la devolución es grupal y el compromiso de cada integrante del grupo es bajo, posiblemente nadie se sienta dueño de la información que aporta el docente y esta se perciba como ajena, pasando "inadvertida" para los alumnos. En la medida en que el

compromiso y el grado de conocimiento sobre las propias fortalezas y debilidades sea mayor, las devoluciones grupales enriquecerán a cada uno de los miembros del grupo y estimularán el intercambio de ideas, estrategias y recursos.

Para que las retroalimentaciones grupales sean más eficaces, podemos ofrecerlas a un grupo pequeño después de haber resuelto una tarea. En este caso, es conveniente que la devolución se refiera tanto a la producción del grupo como al modo en que sus integrantes trabajaron como equipo y a las contribuciones que hizo cada uno de los miembros para cumplir el objetivo planteado. Otra opción es ofrecer retroalimentación a todo el grupo sobre aspectos comunes de los aprendizajes realizados por los alumnos considerando los errores más frecuentes, los conceptos que no se comprendieron bien, o compartiendo las diferentes ideas y estrategias utilizadas por los estudiantes. En el capítulo 6 de este libro, podrán encontrar un desarrollo pormenorizado de la profesora Camilloni sobre la evaluación de los trabajos grupales.

- 6) En sexto lugar, es necesario que nos preguntemos acerca de *los modos en los que el docente ofrece retroalimentación*. Las retroalimentaciones dependen de varios factores, como las experiencias anteriores en relación con el tipo de respuesta obtenida de los alumnos, el tipo de creencia sobre la capacidad de los estudiantes, la construcción de un clima de confianza en el aula, el tipo de comunicación y de vínculo establecido entre los educandos. Los docentes suelen utilizar distintos tipos de códigos para ofrecer retroalimentación, como:
- solo efectuar marcas sobre errores o aspectos que no cumplen con los criterios solicitados;

- efectuar marcas y además corregir;
- efectuar marcas y escribir comentarios al respecto;
- efectuar marcas y sugerir cómo mejorar;
- efectuar marcas y dialogar sobre ellas con los estudiantes.

Las observaciones indican que la retroalimentación que se brinda asume en pocas ocasiones la función de orientar. No es frecuente el planteo de preguntas o la invitación a compartir reflexiones con los estudiantes. Un factor crítico es el tiempo disponible de los docentes para ofrecer retroalimentaciones sustantivas a todas las producciones de los alumnos. Para evitar el "todo" o "nada", es posible, por ejemplo, definir criterios y determinar en forma explícita, qué trabajos, rotativamente, van a recibir retroalimentación escrita, con qué frecuencia, etc.

- 7) Por último, nos parece importante considerar si es necesario que el docente tenga algunas competencias en términos de comunicación para ofrecer retroalimentación. Pensamos que el tono y el modo de ofrecer retroalimentación no son una cuestión de "forma", sino de fondo. En cualquier situación de interacción, la "forma" determina la buena comunicación y moldea el contenido del mensaje. El "qué" está fuertemente impregnado del "cómo", a tal punto que se convierte en un aliado o en un obstáculo para que nuestros estudiantes consideren lo que les decimos. Nos interesa, en este punto, prestar especial atención al tema del diálogo, por considerarlo un elemento relevante en nuestra mirada acerca de la retroalimentación. En este proceso es necesario el diálogo cuya intencionalidad consiste en proporcionar un contexto para el aprendizaje reflexivo y para apoyarlo. "La intención explícita de comprometerse en el diálogo reflexivo es un requisito de este diálogo" (Brock-

bank y McGill, 2002: 76-77). Si el propósito del diálogo es claro y específico, existen mayores posibilidades de una escucha activa y de un intercambio de ideas genuino.

Nicolás Burbules describe el diálogo como una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte de él. Este autor caracteriza distintos tipos de diálogo, de los cuales tomamos dos que nos resultan aportes interesantes en la línea en la que estamos desarrollando la idea de retroalimentación:

- a. el diálogo como conversación que se refiere a la cooperación y tolerancia, que busca comprender, en el cual hay intercambio de sentidos y a su vez pueden crearse nuevos sentidos;
- b. el diálogo como indagación: intercambios para encontrar una respuesta, resolver un problema, alcanzar un consenso en una cuestión común, coordinar acciones con un propósito compartido, tratar diferencias morales.

Hasta aquí hemos sintetizado una serie de cuestiones que están comenzando a formar parte de la agenda de investigaciones acerca de la función de la retroalimentación en la evaluación formativa. En todos los casos, nos hemos referido a la retroalimentación entendida como un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o un grupo de estudiantes. Si bien una retroalimentación eficaz conducida por un docente en forma sistemática y no esporádica ayuda al alumno a desarrollar conciencia metacognitiva, la retroalimentación también tiene lugar entre pares y en los procesos de autoevaluación. Estos aspectos y su incidencia en el desarrollo de un aprendiz autónomo son los que consideraremos a continuación.

LA RETROALIMENTACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE AUTONOMÍA

Cuando pensamos en un alumno autónomo, imaginamos a alguien que dispone de competencias para enfrentar desafíos, resolver problemas e interactuar con otros. Nos interesa reflexionar sobre los aportes que la autoevaluación y la evaluación entre pares pueden hacer al desarrollo de las capacidades del aprendiz autónomo.

La evaluación entre pares recoge muchas críticas en diferentes estudios, entre las cuales podemos reconocer que los aportes son superficiales, focalizados en lo que gusta o no gusta de los argumentos; poco o nada relacionados con lo pedido para la tarea; que tiene mucho peso el vínculo establecido entre quien ofrece y quien recibe retroalimentación, y que la dimensión afectiva prevalece sobre los aspectos referidos a la tarea y al contenido.

Teniendo en consideración las dificultades mencionadas, se han diseñado algunos lineamientos para este tipo de prácticas, como:

- sugerir que las retroalimentaciones entre pares sean anónimas;
- trabajar sobre un protocolo o una guía de preguntas;
- alternar retroalimentaciones por escrito con devoluciones cara a cara;
- organizar devoluciones de un equipo a otro.

Keith Topping (1998: 249-276; 2005; 2009) investigó la contribución de la retroalimentación entre pares, la cual se evidencia en un ciclo de procesos cognitivos y emocionales. Identifica niveles de profundidad donde la retroalimentación entre pares puede avanzar y contribuir en los aprendizajes tanto de quienes reciben como de quienes la ofrecen.

Figura 1. Factores y modos de intervención en la retroalimentación entre pares

FACTORES	MODOS DE INTERVENCIÓN
Aspectos organizativos y de compromiso	Definir objetivos y planes entre quienes ofrecen y quienes reciben retroalimentación. Organizar los tiempos y los espacios para que los estudiantes puedan interactuar.
Conflictos cognitivos	Presentar a quienes reciben la retroalimentación, conflictos o desafíos cognitivos que permitan revisar errores, concepciones previas.
Andamiaje	Ofrecer actividades que estén dentro de la zona de desarrollo próximo para evitar dañar el exceso de desafío. Por ejemplo, actividades tales como modelar, monitorear, diagnosticar, identificar errores, ofrecer información.
Habilidades de comunicación	Desarrollar habilidades para escuchar, describir, explicar, argumentar, formular preguntas, sintetizar, tanto para quienes ofrecen como para quienes reciben retroalimentación.
Aspectos afectivos	Promover un clima de confianza mutua, apoyo, responsabilidad, reconocimiento de la capacidad de influenciar uno sobre el otro.

Adaptado de Topping.

Topping avanza en el desarrollo del proceso de evaluación entre pares que culmina en la metacognición, a través de la cual los estudiantes hacen explícitas sus estrategias de aprendizaje y la autoestima en relación con la creencia y la confianza en su capacidad para aprender.

Uno de los estudios más recientes (Gielen *et al.*, 2009: 143-162), publicado por investigadores de la Universidad de Leuven, en Bélgica, concluye que la retroalimentación entre pares, sobre trabajos escritos en la escuela media, puede ser un sustituto de la ofrecida por los docentes. El estudio hace una comparación antes y después de la retroalimentación, y recoge evidencias de

las mejoras en las producciones. Si bien la mitad de los estudiantes valora la ayuda recibida a través de la retroalimentación de sus pares, menos de un cuarto piensa que ofrecerla es un objetivo en su propio proceso de aprendizaje. Los tipos de retroalimentaciones reconocidas por los pares son aquellas que se han generado en un clima de confianza, de trabajo e intercambio, en que la ignorancia y el error son aceptados, donde se ofrecen ejemplos o sugerencias con lenguaje sencillo, con el fin de mejorar un trabajo, una producción, un desempeño.

Para llevar adelante un proceso de evaluación entre pares y que este efectivamente cumpla con su función de retroalimentación, es necesario destinar un tiempo para que los estudiantes comprendan el para qué, el sentido, conozcan las diferentes estrategias que se pueden utilizar, así como los obstáculos posibles que inevitablemente encontrarán en el camino. En este sentido, el docente debe ofrecer ejemplos, protocolos, aspectos para tener en cuenta en el momento del intercambio y tiempo para practicar y revisar en conjunto dichas prácticas. Los estudiantes tienen que conocer los objetivos de la tarea, el tipo de demanda cognitiva que esta implica y los criterios de valoración para ofrecer una retroalimentación que contribuya al aprendizaje de su par.

En relación con la autoevaluación, se sostiene hace muchos años que uno de los fines de la evaluación es que los alumnos aprendan a autoevaluarse, aunque poco se ha avanzado en la práctica con esta idea y se arrastran múltiples confusiones acerca de su significado. Una de ellas es la relación entre autoevaluación y calificación, que ya J. Ross identificó en 1999, con el ejemplo clásico de solicitarle al alumno que se atribuya una nota. El problema no reside aquí en la pregunta "¿qué nota te pondrías?", sino en la ausencia de criterios para definir la calificación, en la falta de prácticas reflexivas habituales en el trabajo escolar o en la dificultad para comprender el sentido de esta práctica en relación con la mejora de los propios aprendizajes.

Sin embargo, se han llevado a cabo numerosas investigaciones (Pintrich, 2000; Ross *et al.*, 1999, 2002; Zimmerman y Schunk, 2001, 2004; Andrade, Du y Wang, 2008) que muestran cómo los buenos estudiantes estudian más y obtienen mejores resultados a partir de monitorear y autorregular sus propios aprendizajes (este tema se ha desarrollado en el capítulo de Lucie Mottier Lopez). Esto demuestra que cuando el alumno asume un rol activo, protagónico, dentro del campo de la evaluación, tendrá más posibilidades de revisar sus tareas y mejorarlas. La autoevaluación es, entonces, un proceso en el cual el estudiante reflexiona sobre la calidad de sus trabajos, los analiza y emite un juicio de valor a la luz de los criterios previamente establecidos, con la intención de mejorar sus aprendizajes y convertirse en un aprendiz autónomo.

Para que un estudiante pueda autoevaluarse, necesita una retroalimentación que lo ayude a clarificar los objetivos por alcanzar, los criterios y estándares en su formación profesional, así como las competencias pertinentes en dicha formación/profesión. Es importante que esta retroalimentación no sea solo oral, sino que se utilicen documentos escritos que permitan al alumno utilizarlos como referencias.

Al mismo tiempo, los docentes pueden ofrecer propuestas para que los estudiantes reflexionen sobre sus trabajos de modo sistemático, ya que, como señalamos, no se trata de prácticas habituales en los diferentes niveles de los sistemas educativos.

BUSCANDO COHERENCIAS

Las reflexiones de este capítulo están enmarcadas, como indicamos al comienzo, dentro del paradigma de la evaluación formativa. Para retomar esta concepción, recordemos aquí, siguiendo a Black y Wiliam (2003; 2009), que en la evaluación formativa las evidencias sobre los logros de los estudiantes son utilizadas

para tomar mejores decisiones sobre cómo continuar el aprendizaje y la enseñanza. Como muestran los distintos apartados de este capítulo, las decisiones aludidas pueden ser tomadas por los docentes, los propios estudiantes o sus pares.

La perspectiva que elegimos cambia el modo de enfocar la evaluación, involucrando en el proceso a una variedad de interlocutores que asumen proactivamente sus respectivas responsabilidades sobre el aprendizaje y la enseñanza. Este modo de comprender e implementar la evaluación forma parte de un enfoque de la enseñanza que sostiene que todos los alumnos tienen potencial para aprender y son diversos entre sí.

Hemos podido corroborar en la práctica el valor de la retroalimentación en el proceso de formación, comprobando las afirmaciones que encontramos en el relevamiento teórico presentado en este capítulo, en distintos niveles de la enseñanza. En el caso de la educación superior, por ejemplo, podemos dar cuenta de las prácticas de retroalimentación implementadas en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de Universidad de Buenos Aires entre los años 2007 y 2009. Los abogados que se están formando para ser docentes y realizan prácticas simuladas, en primera instancia, y luego dan clases en instituciones de los niveles medio y terciario, valoran en forma explícita la retroalimentación como un modo de contribuir a la autoevaluación y a la evaluación formativa.

Las prácticas de retroalimentación entre practicante y docentes (algunos de los tutores son pedagogos y otros abogados), la evaluación entre pares (en el marco de grupos de reflexión que acompañan las prácticas de campo) y la autoevaluación (mediante diferentes instrumentos y dispositivos categoriales y narrativos que se proponen durante el proceso de formación) son ejemplos que ilustran cómo puede instalarse la retroalimentación al momento de ensayar una práctica simulada, planificar una clase para el nivel medio y/o superior, o recibir comentarios de una observación de clase, inmediatamente después de reali-

zada, en el marco de una instancia de diálogo que permite tomar conciencia del propio desempeño y modificar la planificación de futuras actuaciones.¹

Teniendo en cuenta la experiencia comentada, así como muchas otras que desarrollan colegas en distintas universidades, podemos afirmar que la retroalimentación impacta en la formación de los futuros docentes como aprendices reflexivos, con el objetivo de construir prácticas que les permitan convertirse en docentes reflexivos más allá de la existencia de mecanismos externos de evaluación de sus desempeños futuros.

En el caso de los alumnos de nivel medio y superior, podemos afirmar que aquellos que reciben retroalimentación en forma sistemática desarrollan una conciencia metacognitiva más profunda y se van haciendo cargo de la autorregulación de su aprendizaje, lo que les permite constituirse, progresivamente, en aprendices autónomos.

Este capítulo no tiene la intención de ofrecer certezas ni idealizaciones sobre las prácticas de retroalimentación, pero nos parece que los hallazgos de investigación y las prácticas relevadas hasta el momento dan cuenta de su potencia y del lugar central que adquiere si queremos instalar la evaluación formativa como proceso en nuestras aulas y sistemas educativos. Si la retroalimentación permite detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio de percepciones, experiencias y saberes, contribuirá a rediseñar cursos de acción, desarrollar aprendizajes más profundos y desempeños más eficaces. No obstante, no debemos olvidar que, para que esto sea posible, es necesario instalar espacios dialógicos en nuestras prácticas de enseñanza y evaluación cotidianas. El desafío será vencer lo que N. Burbules (1999) ha dado en llamar "prácticas an-

¹ Para conocer en detalle estas prácticas, puede leerse Anijovich et al. (2009), *Transitar la formación pedagógica*, Buenos Aires, Paidós.

tidualógicas”, que los sistemas educativos estimulan a través de la presión por cumplir con el programa, el currículum centrado casi exclusivamente en contenidos académicos, la dificultad para “medir” la pericia en el diálogo y sus progresos, y la imagen del docente centrado en el control del orden y de la disciplina.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLAL, L. Y MOTTIER LOPEZ, L. (2005), “Formative of learning: A review of publications in French”, en *Formative Assessment - Improving Learning in Secondary Classrooms*, París, OECD Publication, pp. 241-264.
- ANDRADE, H.; DU, Y. Y WANG, X. (2008), “Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school student’s writing”, *Educational Measurement: Issues and Practices*, 27(2), pp. 3-13.
- ANIJOVICH, R.; CAPPELETTI, G.; MORA, S.; SABELLI, M. (2009), *Transitar la formación pedagógica*, Buenos Aires, Paidós.
- ASKEW, S. Y LODGE, C. (2000), “Gifts, ping pong and loops-linking feedback and learning”, en Askew, S. (ed.), *Feedback for Learning*, Londres, Routledge Falmer.
- BLACK, P. Y WILIAM, D. (1998): “Assessment and classroom learning”, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), pp. 7-73.
- BLACK, P.; HARRISON, C.; LEE, C.; MARSHAL, B. Y WILIAM, D. (2003), *Assessment for Learning: Putting It into Practice*, Maidenhead, Open University Press.
- (2009): “Developing a theory of formative assessment”, en Gardner, J. (ed.), *Assessment and Learning*, Londres, Sage, pp. 81-100.
- BOUD, D. (2000), “Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society”, *Studies in Continuing Education*, 22(2), pp. 151-167.

- BOUD, D.; COHEN, R. Y SAMPSON, J. (1999), “Peer learning and assessment”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), pp. 413-426.
- BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002), *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Madrid, Morata.
- BROOKHART, S. M. (2001), “Successful students’ formative and summative uses of assessment information”, *Assessment in Education*, 8(2), pp. 153-169.
- BURBULES, N. (1999), *El diálogo en la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- CAMILLONI, A. Y OTROS (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
- (2004), “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”, *Revista Quehacer Educativo*, 68, pp. 6-12, Montevideo.
- GIELEN, S.; TOPS, L.; DOCHY, F.; ONGHENA, P. Y SMEETS, S. (2009), “A comparative study of peer and teacher feedback and of various peer feedback forms in a secondary school writing curriculum”, *British Educational Research Journal*, vol. 36 (febrero), 1.
- HATTIE Y TIMPERLEY (2007), “The power of feedback”, *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112.
- HIGGINS, R.; HARTLEY, P. Y SKELTON, A. (2001), “Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback”, *Teaching in Higher Education*, 6(2), pp. 269-274.
- MUTCH, A. (2003), “Exploring the practice of feedback to students”, *Active Learning in Higher Education*, 4(1), pp. 24-38.
- NICOL, D. Y MACFARLANE-DICK, D. (2006), “Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice”, *Studies in Higher Education*, vol. 31, nº 2, pp. 199-218.
- ORRELL, J. (2006), “Feedback on learning achievement: rhetoric and reality”, *Teaching in Higher Education*, vol. 11, nº 4 (octubre), pp. 441-456.
- ORSMOND, P.; MERRY, S. Y REILING, K. (2002), “The use of formative feedback when using student derived marking criteria in peer

- and self-assessment", *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 27(4), pp. 309-323.
- PERRENOUD, P. (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue.
- PINTRICH, P. (2000), "The role of goal orientation in self-regulated learning", en Boekarts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego (CA), Academic, pp. 452-502.
- PINTRICH, P. R. Y ZUSHO, A. (2002), "Student motivation and self-regulated learning in the college classroom", en Smart, J. C. y Tierney, W. G. (eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. XVII, Nueva York, Agathon Press.
- PINTRICH, P. R. (1995), *Understanding self-regulated learning*, San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- ROSS, J. (2006), "The reliability, validity, and utility of self assessment", *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 11(10). Disponible online en: <<http://pareonline.net>> [consultado el 11/1/07].
- ROSS, J. et al. (1999), "Effects of self evaluation training on narrative writing", *Assessing Writing*, 6(1), pp. 107-132.
- (2002), "Student self-evaluation in grade 5-6 mathematics effects on problem-solving achievement", *Educational Assessment*, 8(1), pp. 43-59.
- SADLER, R. (1989), "Formative assessment and the design of instructional assessment", *Instructional Science*, 18, pp. 119-144.
- (1998), "Formative assessment: revisiting the territory", *Assessment in Education*, 5(1), pp. 77-84.
- SHEPARD, L. (2000), "The role of assessment in a learning culture", *Educational Researcher*, 29(7), pp. 4-14.
- STIGGINS, R. (2005), *Student-Involved Assessment for Learning*, Upper Saddle River, Prentice Hall.
- TARAS, M. (2002), "Using assessment for learning and learning from assessment", *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 27(6), pp. 501-510.

- TOPPING, K. (1998), "Peer assessment between students in college and university", *Review of Educational Research*, 68, pp. 249-276.
- (2005), "Trends in peer learning", en Wheldall, K. (ed.), *Developments in Educational Psychology: How Far Have We Come in 25 Years?*, Londres, Routledge, Falmer, pp. 59-73.
- (2009), "Peer assessment", *Theory into Practice*, 48(1), pp. 20-27.
- VON BERTALANFFY, L. (1969), *Teoría general de los sistemas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- WILLIAM, D. Y BLACK, P. (2002), "Feedback is the best nourishment", *Times Educational Supplement*, 4 de octubre.
- ZIMMERMAN, B. J. Y SCHUNK, D. H. (2001), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.
- ZIMMERMAN, B. J. Y SCHUNK, D. H. (2004), "Self-regulating intellectual processes and outcomes: a social cognitive perspective", en Dai, D. Y. y Sternberg, R. J. (eds.), *Motivation, Emotion and Cognition*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.

6. LA EVALUACIÓN DE TRABAJOS ELABORADOS EN GRUPO

por Alicia R. W. de Camilloni¹

El trabajo en grupos es una estrategia de enseñanza que ha ganado gran espacio pedagógico y didáctico en las últimas décadas. Se ha incorporado a la práctica docente cotidiana en todos los niveles de la educación formal y en la no formal. Estudiada desde una diversidad de posturas teóricas, ha sido objeto de investigación y producción bibliográfica muy importante y numerosa. La evaluación y calificación de los trabajos producidos en grupo ha sido, sin embargo, un problema difícil de resolver para docentes y animadores. Recién luego de dos décadas del inicio de la rápida difusión de esta estrategia de enseñanza en los ambientes educativos, la evaluación de los trabajos grupales comenzó a ser objeto de estudio y de producción de conocimientos.

Con el objeto de señalar los aspectos que se deben considerar para construir una modalidad de evaluación de los productos del trabajo realizado en grupos y en pequeños grupos, presenta-

¹ Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de Investigación FD9, del Programa UBACyT de la Universidad de Buenos Aires, que dirige la autora.

remos una breve introducción referida a la problemática didáctica de su empleo en la enseñanza.

¿POR QUÉ USARLOS COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA?

Tienen el propósito explícito de desarrollar las habilidades de interacción social entre las personas y su capacidad de hacer elecciones y tomar decisiones. Las experiencias de aprendizaje colaborativo y trabajo en grupo son cualitativamente diferentes de las experiencias de trabajo individual.

El trabajo en grupos es una de las modalidades de enseñanza que promueven el aprendizaje activo, centrado en el alumno, y que crean, en consecuencia, condiciones que alientan el aprendizaje profundo. Una de las razones para que esto ocurra en el trabajo en grupos es que brinda al estudiante múltiples oportunidades de confrontar sus ideas con las de los otros miembros del grupo. A través de la discusión con sus pares, pueden establecer mayor cantidad de relaciones entre conceptos a partir de las relaciones propias que construyen en primera instancia y, también, de las relaciones conceptuales ajenas. Les es posible seguir la hilación de diferentes razonamientos y colocarse en puntos de observación que responden a distintas perspectivas; evaluar, aceptar e intercambiar argumentos y refutar otros, justificar sus propias posiciones y propuestas, y sacar conclusiones y ponerlas a prueba ante el juicio de los demás miembros del grupo. Estas son operaciones cognitivas que requieren interacción con otros y que difícil y excepcionalmente pudieran desarrollarse en actividades realizadas solo individualmente.

En los trabajos grupales, los alumnos deben resolver situaciones problema en ejercicio de su autonomía y se hacen responsables por su aprendizaje. Sus decisiones son puestas a prueba de manera continua, por lo que la evaluación no se limita

al momento final en el que se presentan los resultados, sino que está entramada en todo el transcurso del proceso de elaboración del trabajo.

Por otra parte, los formatos que se pueden adoptar para organizar el trabajo grupal son muchos y muy variados. Como cada uno tiene características propias, el profesor deberá cuidar que la elección de uno de ellos sea la más apropiada para sus propósitos didácticos y para el tipo de tarea que propone a los alumnos en la consigna de trabajo. Aquí enumeraremos algunas de las razones que abonan la conveniencia de emplear esta estrategia de enseñanza, sin distinguir entre sus distintos formatos. Entre estas razones generales, encontraremos motivos didácticos de raíz teórica pero, también, ventajas de orden práctico que son las que contribuyeron, prevalentemente, a su gran difusión.

Los trabajos en grupos presentan, en general, las siguientes ventajas:

- Hacen posible que los alumnos realicen tareas que no podrían encarar o completar individualmente por razones de tiempo, porque requieren simultaneidad en las acciones que deben ser llevadas a cabo, o porque la complejidad de la tarea plantea la exigencia de poner atención en múltiples y variadas actividades que exceden la disponibilidad de conocimientos de un alumno o, asimismo, porque la distribución de las tareas entre diferentes personas es un medio apto para enriquecer el producto del trabajo colectivo.
- Permiten que todos los estudiantes intervengan dado que el tiempo total que se hubiera asignado a la participación de los alumnos se distribuye entre los miembros de cada uno de los grupos y es, en consecuencia, mucho mayor que el que en una clase en grupo completo podría tener disponible cada uno de los alumnos del curso. Esto no solo facilita las múltiples intervenciones de los alumnos sino que, también, al proporcionarles mayor potencialidad de

participación, tiene como uno de sus efectos, el de disminuir el control lógico de las contribuciones y estimular, en consecuencia, la creatividad de los alumnos.

- La participación en un grupo pequeño intimida menos que hablar para toda la clase. Es frecuente que los estudiantes declaren estar inhibidos para formular preguntas o para responder a las del profesor por temor a hacer el ridículo ante sus compañeros. Si el clima del grupo es de confianza entre sus miembros se facilita la participación de todos y disminuye la ansiedad excesiva que constituye un obstáculo para el aprendizaje.
- Para muchos alumnos, aunque no para todos, el trabajo en grupo opera como un factor de motivación especial que no siempre encuentran en el trabajo individual. Les atrae no trabajar solos y cooperar con otros. La situación social, relativamente controlada de un pequeño grupo, se convierte para algunos estudiantes, en un incentivo porque les permite iniciar o afianzar sus relaciones de amistad con compañeros. Algunos estudiantes perciben al grupo como un espacio en el que pueden mostrar sus dotes y sus conocimientos y, en consecuencia, ocupar un lugar destacado que es más difícil de lograr en el grupo de clase completo. Otros, en cambio, encuentran un refugio en el grupo para ocultar su inactividad y se recuestan en el trabajo de sus compañeros, que los pueden aceptar o rechazar.
- Ayudan al estudiante a procurar mantener el ritmo de trabajo juntamente con el que siguen sus compañeros. El estudiante moroso, por ejemplo, es estimulado a seguir un ritmo más rápido cuando este es el marcado por el grupo o por el profesor. Si el grupo se ha fijado metas y un cronograma y, en conjunto se ocupa de controlar tiempos, cada uno de los miembros se encontrará arrastrado por los demás ya que los ritmos individuales serán dominados por los determinados por el grupo. Esto constituirá una

ventaja siempre que no resulte en una imposición que uno o más miembros no estén en condiciones de cumplir. Por este motivo, se deberá tener en cuenta que los ritmos de aprendizaje no son iguales para todas las personas y que pueden hallarse importantes diferencias entre ellas.

- Contribuyen a desarrollar sentido de la responsabilidad en los alumnos. Cuando el grupo planifica la tarea y distribuye roles entre sus miembros, la falla o demora en la realización de alguna de las tareas puede afectar el trabajo de los demás y el responsable del problema debe justificarse ante sus compañeros ya que no lo afecta solo a él individualmente sino al conjunto. En esta circunstancia, el juicio de los pares suele incidir más sobre la autoestima y adquirir, en consecuencia, mayor peso que el juicio del profesor.
- El trabajo para lograr un objetivo en conjunto con otras personas suele plantear problemas éticos que deben ser analizados y, en lo posible, resueltos. Las discusiones sobre valores en situaciones auténticas tienen gran valor pedagógico. Las oportunidades que crean las relaciones entre los miembros del grupo, los problemas de responsabilidad y solidaridad en el trabajo son, pues, de gran importancia formativa y, lejos de ser soslayados, deben ser objeto de cuidadoso análisis y tratamiento por los miembros del grupo.
- Los trabajos grupales iniciados en respuesta a consignas de los profesores, estimulan la formación de grupos de estudio que pueden adquirir carácter estable y acompañar una etapa, una parte de ella o todos los restantes estudios de sus miembros. Estos grupos tienen un valor pedagógico muy alto. Sus miembros se conocen, se han elegido mutuamente, crecen juntos, y aunque respetan sus individualidades, ya han logrado generar hábitos de trabajo comunes. El período previo de conocimiento ya superado les permite organizar nuevos trabajos rápidamente y progresar en sus tareas. Cuando se conocen los intereses de

cada uno, sus dificultades y posibles aportes, el grupo estable se convierte en un extraordinario potenciador de los aprendizajes.

- Una de las razones por las que, con frecuencia, los profesores emplean esta estrategia de enseñanza para organizar la tarea en el aula es que les libera tiempo para circular entre los grupos, seguir periódicamente el proceso que están desarrollando en su trabajo y enseñar o reorientar a cada grupo. Si bien, en cierto modo, los profesores pierden la iniciativa y la hegemonía del discurso durante el transcurso de este trabajo, su tarea como profesores exige ductilidad y capacidad de escucha, habilidad para orientar sin interferir y para comparar y sintetizar las producciones de los grupos. El trabajo es intenso y pone en juego los conocimientos disciplinarios y la competencia didáctica del profesor.

Pero los profesores deben tener en cuenta, igualmente, que no todos los alumnos se inclinan con gusto hacia la participación en el trabajo en grupo. Algunos estudiantes no tienen intención de compartir sus ideas, sus esfuerzos y el resultado de su trabajo con otros compañeros, en principio, porque no comparten los objetivos de la realización de tareas grupales y se resisten a colaborar en la producción de un resultado que no les habrá de pertenecer en exclusividad. En algunos casos, se trata de alumnos que poseen fuertes objetivos personales. Estos objetivos, entrando en colisión con los de los demás miembros del grupo o los propuestos por el profesor o, aún, coincidiendo con ellos, llevan a juicio de esos estudiantes una marca personal que los distingue y que no están dispuestos a compartir con otras personas. En otros casos, algunos estudiantes ven a los trabajos grupales como una pérdida de tiempo. Se consideran capaces de hacer solos la actividad indicada sin necesidad de reunirse con otros y sin necesidad de alterar, por lo tanto, la agenda habitual con la que encaran sus estudios. Perciben a las tareas gru-

pales como una interferencia en la programación de su tiempo, en contradicción con sus intereses personales. A estos modos negativos de percibir el trabajo grupal se suma la desconfianza que nace de experiencias previas en las que no todos los miembros del grupo contribuyeron con el mismo esfuerzo, dedicación, tiempo y calidad de trabajo, sin que estas diferencias fueran reconocidas en las evaluaciones y calificaciones que recibieran los trabajos resultantes de la labor del equipo. La injusticia en las calificaciones resulta inevitable, a criterio de estos alumnos, en la evaluación de los trabajos grupales. Rechazan, igualmente el riesgo de que sus calificaciones bajen por la inclusión en el grupo de compañeros que no tienen alto rendimiento. Sin embargo se ha observado que los alumnos que, trabajando en pequeños grupos, ayudan a otros compañeros, también salen beneficiados (Black *et al.*, 2003: 63).

Por estas razones, y porque no han sido bien diseñados y organizados, los trabajos grupales no siempre son exitosos. Es necesario someter a evaluación no solo los productos y los procesos por los que atravesaron los grupos, sino, también, la programación que fue preparada por el profesor, la elección de su formato, las decisiones de conformación de los grupos, la consigna de trabajo que propuso, el acompañamiento que brindó al grupo y la modalidad de la evaluación instalada, tanto formativa cuanto sumativa.

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO

La conformación de los grupos puede ser resuelta de diversas maneras: puede ser voluntaria para los alumnos, indicada por el profesor o determinada por el azar. Cuando la integración es decidida por el profesor, este debe definir previamente qué criterio habrá de guiarla. El profesor deberá decidir, también, si los grupos mantendrán estabilidad en su conformación o si la

integración del grupo será modificada en cada ocasión en que elija esta estrategia de enseñanza o cuando sustituya un formato de trabajo en grupo por otro.

La consigna de trabajo puede ubicarse en algún punto de un continuo que va, en un extremo, desde una tarea con definición muy estricta del tipo de resultado esperado y planificación fuertemente estructurada, cronograma fijado, reglamento de funcionamiento y roles preestablecidos, hasta otro punto extremo en el que la organización es libre, el grupo tiene amplia autonomía para trabajar con una consigna abierta como, por ejemplo, en una discusión libre sobre un tema amplio.

Los roles que el grupo asigna a sus miembros pueden encontrarse, en lo que respecta a las funciones en el trabajo grupal, entre los siguientes. Es necesario aclarar a los estudiantes que tienen todos igual importancia.

Roles en el grupo:

- redactor de las actas de reunión;
- coordinador del grupo;
- observador de la dinámica grupal;
- informante ante el plenario de la clase;
- evaluador del trabajo del grupo;
- redactores del informe final del grupo.

Algunos roles, si fuera posible por el número de integrantes del grupo, podrían ser desempeñados, rotativa o simultáneamente, por dos o más miembros del grupo. Es el caso de los redactores de actas y del informe final, observadores y evaluadores del trabajo de grupo.

A estos roles se suman los que, en atención al trabajo indicado en la consigna, resulten necesarios para llevar a cabo la tarea, tales como buscar información, entrevistar a personas, resumir y analizar documentos, hacer consultas, efectuar visitas, hacer experimentos, armar equipos, etc.

Cuando se trata de una tarea que incluye actividades diversas, es indispensable que la planificación incluya un cronograma donde se establezca la secuencia adecuada de acciones. Si la tarea se extiende en el tiempo, la planificación debe comprender las fechas de reunión del grupo. La primera reunión se dedicará al análisis de la consigna de trabajo y a la planificación y determinación de los recursos necesarios para llevarla a la práctica. La orientación del profesor no deberá coartar las decisiones del grupo y tendrá solo carácter de asesoramiento. El profesor explicará que el plan deberá ser modificado si las circunstancias de su implementación lo hacen necesario.

Los grupos que se inician en estas tareas grupales tienden a tener dificultades para administrar adecuadamente el tiempo. Por esta razón, conviene que el cronograma que establezcan sea a la vez ajustado y realista, y que determinen etapas y tiempos límite para cumplirlas.

Si los estudiantes no están acostumbrados a realizar trabajos grupales, cuando han surgido problemas en su puesta en práctica, o si los resultados no han alcanzado el nivel que el profesor esperaba, es conveniente que el profesor programe la realización de trabajos preparatorios de la tarea grupal, como por ejemplo:

- Proponer ejercicios introductorios para facilitar la cohesión del grupo, en los que sea indispensable la participación de todos. Estos trabajos no se calificarán pero sí serán objeto de análisis y de evaluación con los alumnos en lo que corresponde a lo relativo a la dinámica grupal, esto es, a la conciencia y el significado de los objetivos de la tarea, la participación de cada miembro y las relaciones de cooperación en el grupo.
- Asignar pequeñas tareas que requieran la colaboración de todos los miembros del grupo. El trabajo del profesor consistirá en orientar la planificación de la tarea y la asignación de roles. En cuanto a la evaluación, será semejante

a la de los ejercicios preparatorios pero sí podrá ser empleada para calificar.

Una orientación importante que conviene que el profesor transmita a los grupos cuando planifican su tarea es que eviten que sus integrantes se limiten a hacer aquello en lo que se sienten más seguros y dejen las otras tareas para los demás. Por esta razón, se puede adoptar la regla de que es indispensable rotar las funciones que desempeñan los miembros en el grupo cuando se encaran nuevas tareas. Si la composición de los grupos no es estable, conviene que el profesor lleve un registro de los papeles desempeñados por cada alumno en el curso de los diversos trabajos y que promueva las consiguientes variaciones en la asunción de roles.

Finalmente, dado el compromiso en tiempo y trabajo que implica esta estrategia de enseñanza, es preciso evitar que los alumnos participen al mismo tiempo en tareas grupales prolongadas y complejas indicadas por profesores de diferentes asignaturas. Con este propósito, una planificación concertada entre los profesores de un mismo grupo de alumnos es imprescindible.

¿QUÉ SE APRENDE EN EL TRABAJO GRUPAL?

Para abordar luego la problemática de la evaluación y calificación de los trabajos elaborados en grupo, veamos qué es lo que debemos evaluar, es decir, qué se espera que el alumno aprenda en el trabajo grupal.

Cuando se organiza el trabajo de los alumnos empleando esta estrategia de enseñanza, los objetivos de aprendizaje colaborativo se agrupan en dos grandes campos. Se espera que los alumnos aprendan:

- en general a trabajar en grupo, y

- contenidos relacionados con la tarea específica desarrollada por el grupo.

Veamos, entonces, qué es lo que el alumno aprende en el trabajo porque es desarrollado grupalmente. Aprende a:

- estudiar con otras personas;
- trabajar con otras personas;
- asistir puntualmente a las reuniones;
- administrar bien el tiempo propio y el ajeno;
- motivar a otras personas a hacer su trabajo y a colaborar;
- generar ideas y planes;
- escuchar a los demás;
- comunicar sus ideas;
- defender y justificar sus ideas;
- negociar sus ideas y planes;
- tomar responsabilidad en el trabajo compartido;
- comprender que hay otras posiciones además de la suya;
- mediar entre posiciones diversas;
- sobreponerse a las dificultades;
- solucionar conflictos;
- evaluar su propio trabajo y el de los demás;
- decidir cuándo el trabajo está terminado.

En la tarea específica en la que los alumnos desarrollan el trabajo grupal, se espera que aprendan:

- contenidos disciplinares e interdisciplinares;
- estrategias de construcción del conocimiento;
- habilidades de comunicación verbal y no verbal en ámbitos específicos;
- habilidades motrices necesarias en la tarea específica;
- hábitos y destrezas propias del campo específico;

- actitudes relacionadas con el campo específico;
- valores del campo específico.

Como se ve, siendo complejos y heterogéneos los aprendizajes, su evaluación es, necesariamente, una labor también compleja y su diseño depende, de modo fundamental, de los objetivos de aprendizaje que el profesor considera prioritarios en cada caso. Nos hallamos acá ante un problema difícil de resolver, el de la construcción de instrumentos con validez de contenidos y consistencia con el enfoque adoptado en la enseñanza.

Como lo señala Cordelia Bryant, las tareas grupales cambian el foco de la atención del alumno, de mirar solo los resultados a adoptar actitudes que valoran la cooperación y la dinámica del grupo. Y esto ocurre cuando esas características "son manifiestas, observadas y parte del proceso de evaluación" (2006: 150).

LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

La evaluación se centra en aspectos esenciales del trabajo del grupo, esto es, en el proceso, en el producto o en ambos. Es una condición de la buena evaluación informar a los alumnos qué campos del trabajo se van a evaluar y calificar, así cómo deben serles comunicados, y eventualmente discutidos, los criterios que se aplicarán en la evaluación y calificación.

Los trabajos realizados en grupos pequeños, hasta ocho miembros, son aptos para evaluar el proceso del trabajo grupal. En los grupos grandes esta labor, aunque no imposible, se hace muy dificultosa. Por esa razón, es frecuente que en esos casos se limite la evaluación al resultado del trabajo, omitiéndose el análisis del proceso de la dinámica grupal general y del papel desempeñado en ella por cada uno de los integrantes del grupo.

En la evaluación del proceso del grupo en su conjunto, son varios los aspectos que conviene evaluar, en particular, los que se refieren a la comprensión y cumplimiento de la consigna, al planeamiento y programación del trabajo, su implementación y la introducción de cambios si fueran necesarios, la apertura a la participación de todos los integrantes, el control sobre los que no responden de modo adecuado al esfuerzo del conjunto y la capacidad de atender operativamente a los señalamientos del *feedback* recibido y de autoevaluarse.

Cuando se trata de evaluar a cada miembro del grupo en relación con el proceso del trabajo grupal, los criterios de evaluación incluyen algunos de los siguientes aspectos:

- la frecuencia de asistencia a las reuniones o a las clases en las que se efectúa el trabajo en conjunto;
- las contribuciones efectuadas en cantidad y calidad;
- el espíritu de colaboración evidenciado al efectuar su parte del trabajo y la ayuda brindada a los demás;
- la cantidad y calidad del tiempo entregado a la tarea;
- la capacidad para motivar y alentar a otros miembros del grupo para solucionar dificultades;
- la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas comprometidas y el cumplimiento de los tiempos acordados en el grupo;
- la generosidad demostrada al compartir conocimientos con los otros integrantes del grupo;
- la disposición a corregir sus errores y el empeño puesto en solucionarlos;
- la sensibilidad manifestada para comprender los problemas o las dificultades de sus compañeros y para evitar la marginalización de un miembro del grupo por los demás;
- la disposición y la habilidad para contribuir a resolver los conflictos que surgen en el grupo en lo referente a las relaciones personales o a la realización de la tarea;

- la habilidad para coordinar y dirigir el grupo, y para estimular la participación de todos sus miembros;
- la capacidad para evitar que la competencia en el interior del grupo o con otros grupos se convierta en conflicto.

En lo que respecta a los criterios de evaluación, se recomienda no dar prioridad a ninguno de los roles asignados a miembros del grupo por sobre los demás.

En lo referido a la calidad del trabajo realizado, los criterios dependen, obviamente, de la naturaleza de la tarea y del producto esperado.

En consecuencia, los objetos que serán evaluados plantean la posibilidad de elección entre tres opciones:

1) Evaluar solo el proceso del trabajo grupal.	2) Evaluar solo el producto del trabajo.	3) Evaluar el proceso y el producto del trabajo grupal.
--	--	---

Como en todos los casos en los que se realizan acciones de evaluación, cuando se organiza la clase para hacer trabajos grupales es preciso instalar instancias de autoevaluación y de co-evaluación por pares como componentes fundamentales del programa que se diseña para evaluar esos trabajos.

La autoevaluación y la co-evaluación son contenidos curriculares de gran importancia en el desarrollo personal. Se pueden aprender especialmente en el trabajo grupal dado que en el curso de la tarea surgen naturalmente. La autoevaluación consiste en la evaluación realizada por el estudiante sobre su propio trabajo o por el grupo en su conjunto sobre el trabajo que han efectuado sus integrantes. La co-evaluación es producida por un miembro de la misma clase o del mismo grupo o por otro grupo

del mismo curso. Ambas modalidades de la evaluación requieren que el alumno tenga una cabal comprensión de los criterios que se utilizan en la evaluación. Pero para que esto suceda efectivamente, para que comprendan los criterios de evaluación, los alumnos tienen que ponerlos en práctica. Deben comprender, también, cuál es el significado que se otorga a cada uno de los grados de las escalas de calificación.

Así como es necesario aprender a autoevaluarse y a evaluar a otros, el profesor podrá enseñar a hacerlo de modo razonable y justificado. Para ello, es conveniente que el profesor implemente las siguientes actividades preparatorias:

- Calificar trabajos de alumnos de años anteriores explicando los criterios empleados.
- Entregar trabajos de alumnos de años anteriores, sin marcas o correcciones a la vista, para que los alumnos los evalúen, primero en grupos y luego en parejas.
- Proporcionar *feedback* general y pasar a evaluación por pares de trabajos elaborados en grupo, sin calificación.
- Asignar trabajos breves primero en grupos, luego en parejas y, finalmente, individuales, que puedan ser calificados en la misma clase.

Diferenciamos evaluación y calificación ya que no toda evaluación resulta en una calificación. La evaluación, como resultado de la apreciación del valor del objeto evaluado, formula un juicio de valor. Cuando este juicio se asocia con un grado determinado de una escala de calificaciones, adopta la forma de una calificación.

Al profesor se le ofrecen, además, distintas opciones entre las cuales debe elegir para confeccionar el programa de evaluación del trabajo grupal.

En cuanto al modo en que se asignará la calificación deberá elegir uno de los siguientes enfoques:

- *Evaluación analítica*: se asigna una parte del puntaje total a distintas secciones de la prueba de evaluación o a diferentes aspectos de la producción del alumno o del grupo. Sería el caso, por ejemplo, de asignar dos puntos de diez, a cada una de las cinco preguntas de un cuestionario. O, también, cuando se trata de un trabajo escrito, otorgar un porcentaje del puntaje total, a la presentación de acuerdo con la consigna, otro porcentaje al fondo, otro a la redacción y otro a la ortografía. En los dos casos, la calificación es la suma de los puntajes parciales.
- *Evaluación holística*: el puntaje no se divide en partes sino que se asigna globalmente sin establecer diferencias internas de valores en puntos. La justificación de la calificación es global.

Habiendo elegido una de estas opciones, otras dos se le presentan: otorgar la misma calificación a todos los integrantes del grupo o asignar una calificación diferenciada para cada miembro del grupo. De esta manera, cuando se trata de tomar decisiones sobre la modalidad de la evaluación, el profesor puede efectuar cuatro combinaciones diferentes.



MODALIDADES DIVERSAS DE ASIGNACIÓN DE UN MISMO PUNTAJE

Cuando se opta por calificar con el mismo puntaje a todos los miembros del grupo, se expresa de modo claro la importancia concedida al carácter grupal de la tarea realizada. Si el grupo es pequeño, la calificación puede corresponder, por un lado, a la evaluación del proceso y, por el otro, a la del producto de la tarea o, como hemos visto, a ambos. Sobre la base del análisis de uno solo o de los dos objetos de evaluación, se construye una calificación y se asigna al grupo en su conjunto y, por ende, a cada uno de sus integrantes.

Pero acá, también, se debe hacer una elección entre dos formas de determinación del puntaje. Se puede calificar a todos los integrantes de cada grupo de la misma manera y con igual puntaje, a partir de una evaluación analítica o de una evaluación holística del proceso del trabajo grupal, del producto del trabajo o de ambos.

Si se opta por tener en cuenta los dos campos, proceso y producto, queda por determinar qué se hará con las dos calificaciones. Se las puede ponderar dándoles la misma importancia, es decir, asignándoles el mismo peso en el puntaje final, o se las puede diferenciar con coeficientes distintos, dando una tercera parte del puntaje al proceso y dos terceras al resultado del trabajo, por ejemplo o, a la inversa, de acuerdo con los objetivos que el profesor considere prioritarios. Las dos calificaciones pueden luego sumarse, lo que sería más adecuado, o promediarse si cada una se ha calculado sobre la base del máximo puntaje total posible. Cuando se evalúan el proceso y el producto, el profesor puede elegir modalidades diferentes para cada una de esas evaluaciones.

En consecuencia, las opciones son las siguientes:

Proceso de trabajo grupal	Evaluación holística o analítica	Calificación igual para todos o diferenciada
Producto del trabajo grupal	Evaluación holística o analítica	Calificación igual para todos o diferenciada
Ambos (proceso y producto)	Evaluación holística y/o analítica	Calificación igual para todos y/o diferenciada

MODALIDADES DIVERSAS DE ASIGNACIÓN DE PUNTAJES DIFERENCIADOS

Cuando el profesor opta por asignar calificaciones diferenciadas a los miembros de los grupos, puede emplear distintas modalidades de construcción de la calificación. Presentamos a continuación algunas que, a partir de distintos criterios de valoración sobre el peso que debe darse a la calificación del profesor y a la de los miembros del grupo, emplean algoritmos o fórmulas diversas. Las ponderaciones o porcentajes que se mencionan solo poseen carácter ilustrativo pues las proporciones dependerán de los propósitos del profesor.

Modalidad 1

El grupo realiza un trabajo. El resultado de ese trabajo es presentado de manera colectiva por el grupo, que ha planificado una distribución de responsabilidades entre todos sus

miembros para la instancia de la exposición del trabajo. Cada uno de los integrantes debe presentar individualmente, además, un informe sobre su trabajo personal y sobre su contribución a la tarea grupal. El profesor califica a cada uno de los miembros de manera separada y diferenciada pero teniendo en cuenta también la calidad del trabajo grupal presentado. Atribuye puntaje a los distintos ítems y en las proporciones que abajo se sugieren:

Para cada integrante:

- Informe personal 30% del puntaje
- Producto del trabajo grupal 50% del puntaje
- Presentación individual 10% del puntaje
- Presentación final del grupo 10% del puntaje

La calificación es decisión exclusiva del profesor.

Modalidad 2

Los alumnos realizan un trabajo individual en su casa o en clase, respondiendo, por ejemplo, a una pregunta, resolviendo un problema, buscando información u otra tarea preparatoria pertinente. Luego en clase, cada uno aporta a su grupo la respuesta o informe que ha preparado por escrito. Se analizan las respuestas de todos y se acuerda en la elaboración de la respuesta del grupo. Finalizada la tarea, se entrega la respuesta grupal y, abrochadas a esta, las respuestas individuales preparadas en un comienzo por cada uno de sus miembros. Pero la condición establecida, en este caso, es que la respuesta final presentada por el grupo no sea igual a la de ninguna de las respuestas individuales de sus miembros. El profesor califica las respuestas individuales y, por separado, la respuesta del grupo. Esta última, que representa el 60% de la calificación, será igual para todos. El trabajo individual previo recibe una calificación

que se suma a esta, y que corresponde al 40% de la calificación final de cada uno de los miembros del grupo. Así, la escala de calificación para el trabajo presentado por el grupo es de 0 a 6 y la del trabajo individual es de 0 a 4.

La calificación es decisión exclusiva del profesor.

Modalidad 3

Realizado un trabajo, se requiere al grupo que proponga la calificación de cada uno de sus miembros en función de su contribución al trabajo común.

Se entrega al grupo la siguiente consigna:

"Otorguen una calificación a cada miembro del grupo empleando esta escala:

0: no colaboró

3: fue pasivo, no hizo aportes originales, pero hizo el trabajo que le correspondía

5: muy activo, propuso ideas para el trabajo, fue muy importante su participación.

Aunque solo se definieron el 0, el 3 y el 5, pueden emplear cualquiera de las notas de la escala completa que es: 0-1-2-3-4-5."

Se invita a todos los integrantes del grupo a buscar el consenso en la calificación que asignan a cada uno de sus compañeros.

Si no es posible que logren un consenso, el profesor los invita a hacer una evaluación por pares en forma anónima.

El profesor es quien, finalmente, teniendo en cuenta las notas atribuidas a cada uno, y empleando su propio criterio, asigna la calificación. Aunque la calificación es decidida por el profesor, hay una intervención de cierta importancia asignada a la co-evaluación de cada integrante, consensuada por el grupo.

Modalidad 4

La calificación de cada miembro del grupo resulta de la suma de dos calificaciones. Por una parte, la que el profesor le asigna y por otra parte, la que le es atribuida por el mismo grupo. Esta es producto de un puntaje distribuido en el grupo por sus integrantes de la siguiente manera:

Si el profesor decide que el trabajo grupal final merece 50% de la calificación final y son 4 miembros quienes integran el grupo, reciben $4 \times 50 = 200$ puntos. Los integrantes del grupo los tienen que distribuir entre ellos de manera diferencial.

El profesor puede establecer condiciones adicionales: Por ejemplo, que

- ningún miembro del grupo pueda recibir el mismo puntaje que otro miembro
- ninguna calificación pueda tener una diferencia mayor, en más o menos, que el 10% de la calificación de 50 puntos del trabajo grupal (5 puntos)

La calificación es, en parte, asignada por el profesor y, en parte, por co-evaluación de los miembros del grupo.

Modalidad 5

Es semejante a la anterior, pero varía el modo en que se calcula la calificación individual asignada por el grupo a cada uno de sus integrantes.

El 80% del puntaje es asignado por el profesor y el 20% por los pares que integran el grupo, del modo siguiente:

Cada uno de los integrantes propone un puntaje para cada miembro, incluido él mismo, y esos puntajes se promedian. Este promedio es el puntaje que el profesor asigna sumado al que él definiera para el 80% de la calificación final.

La calificación es, en parte, asignada por el profesor y, en parte, por co-evaluación de los miembros del grupo.

Modalidad 6

Basándose sobre la asignación de roles diferenciados en el trabajo grupal, el profesor evalúa los aportes y realizaciones de cada integrante del grupo por separado y le otorga una calificación individual. Para ello solicita la presentación de informes individuales con autoevaluación del desempeño personal, que son tenidos en cuenta en la confección de la calificación.

La calificación es asignada por el profesor, quien toma en consideración el informe y autoevaluación del alumno.

Modalidad 7

La calificación es asignada por el profesor centrándose, principalmente, en la calidad del trabajo presentado por el grupo. Pero el profesor se reserva una parte de la calificación final para el desempeño de cada miembro del grupo en ocasión de la presentación del trabajo.

Para definir este puntaje añadido, por ejemplo, 25% del puntaje total, el profesor pregunta qué contribución hizo cada integrante del grupo, de quién fue la idea del trabajo, qué aportes hizo cada uno en la planificación de la tarea, en la búsqueda de información, etc.

La calificación es determinada solo por el profesor.

Modalidad 8

La calificación resulta del desempeño de cada miembro del grupo en el momento de la presentación del trabajo final. Esta puede hacerse en el conjunto del grupo o individualmente.

Se formulan:

- preguntas sobre el proceso de producción del trabajo y la participación en la tarea y
- preguntas sobre los contenidos específicos del trabajo realizado: preguntas de profundización, de aplicación, de narrativa, de alternativas de solución o de procedimiento, etc.

La calificación es otorgada exclusivamente por el profesor.

Modalidad 9

El total del puntaje es asignado por los alumnos. Los miembros del grupo deciden cuál ha de ser la calificación de cada uno y la justifican sobre la base de los criterios discutidos en un comienzo con el profesor y la clase.

La calificación es solamente producto de la co-evaluación.

Modalidad 10

El portafolios en el que el grupo ha recopilado la documentación sobre la marcha y los resultados del trabajo del grupo ofrece evidencias importantes para el establecimiento de un diálogo reflexivo entre los integrantes del grupo en conjunto y el profesor, o entre cada miembro del grupo y el profesor. Este otorga la calificación del proceso y del producto del trabajo, haciendo uso de las diferentes formas que hemos mencionado antes, individual o colectivamente, en forma analítica u holística, pero teniendo en cuenta siempre autoevaluaciones y co-evaluaciones.

Cualquiera sea la modalidad elegida, los estudiantes deben ser informados previamente acerca de qué objetivos tiene la tarea que realizarán, cómo serán evaluados y calificados y qué criterios se emplearán con ese fin. La más sencilla es, seguramente, la modalidad que se limita a evaluar el producto de la tarea realizada y asigna la misma calificación a todos los alumnos,

pero es, también la más pobre respecto de la evaluación de los propósitos que esta estrategia de enseñanza tiene.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA DEL TRABAJO GRUPAL

Uno de los objetivos de esta estrategia de enseñanza es que los alumnos aprendan a tomar decisiones y a autorregular su trabajo de estudio. Con ese fin, la evaluación formativa, apoyada en las observaciones y orientaciones del profesor y, fundamentalmente en las co-evaluaciones y las autoevaluaciones de los integrantes del grupo, provee información necesaria para que el grupo pueda revisar sus planes y sus prácticas y redireccionarlos cuando es preciso para lograr cumplir con la consigna y efectuar un trabajo de buena calidad.

El acercamiento del profesor podrá hacerse en distintos momentos y formas. Puede requerir informes periódicos si se trata de una tarea que se prolonga en el tiempo, organizar reuniones plenarias para intercambio entre grupos y con el profesor, organizar reuniones con los grupos por separado en fechas determinadas previamente o solo en respuesta a la demanda de los grupos cuando éstos lo solicitan, hacer entrevistas individuales para conversar sobre los progresos, los problemas o dificultades de algún miembro del grupo, pasar encuestas para conocer opiniones, actitudes y expectativas de los alumnos, y asistir a reuniones del grupo e intervenir en situaciones de conflicto.

El o los observadores, uno de los roles distribuidos entre los miembros del grupo, serán auxiliares muy importantes del grupo en sus autoevaluaciones.

Las actividades que contribuyen a dar significado a la evaluación formativa se encuentran, principalmente, entre las siguientes: preguntas del profesor y de los alumnos, comentarios del profesor y de los alumnos sobre los progresos, errores y dificultades que encuentra el grupo en su labor, activa participación

del profesor y los alumnos en la definición de criterios de evaluación, explicaciones sobre la marcha del trabajo por el profesor y por los alumnos, autoevaluación de los alumnos e intercambio con el profesor, análisis de presentaciones del grupo y, por último, autoevaluaciones del grupo y evaluaciones del profesor.

Con vistas a preservar la libertad en la adopción de decisiones por los miembros del grupo, las orientaciones del profesor deben dejar siempre un amplio margen de libertad para que pongan a prueba sus elecciones, valoren su adecuación y las mantengan o modifiquen poniendo a prueba las diferentes propuestas así como los argumentos y justificaciones ofrecidas en las situaciones de intercambio de opinión.

Finalmente, los aspectos contextuales deberán incluirse en todas las apreciaciones sobre la calidad del trabajo que realizan los grupos y sus integrantes. La situación en la que realizan las actividades varía de grupo en grupo así como de persona en persona y no se pueden homologar artificialmente. En la evaluación, la interpretación de logros y fracasos debe tenerlas en cuenta y tratar de entender las acciones y los resultados en sus contextos propios. De otro modo, el profesor correría el riesgo de distorsionar sus significados y construir sobre bases falsas, carentes de validez y equidad, los juicios de valor que constituyen el núcleo de su tarea de evaluador y las explicaciones de sus sentidos, los que ofrecen un material insustituible para sus acciones de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- BLACK, P.; HARRISON, C.; LEE, C.; MARSHALL, B. Y WILLIAM, D. (2003), *Assessment for Learning. Putting it into Practice*, Berkshire, Open University Press.
- BRYAN, C. Y CLEGG, K. (eds.) (2006), "Developing group learning through assessment", en *Innovative Assessment in Higher Education*, Londres, Routledge, pp. 150-157.

- GIBBS, G. (1995), "Assessing group work", en *Assessing Student Centred Courses*, Oxford Centre for Staff Development, pp. 13-31.
- GROUP WORK AND GROUP ASSESSMENT (2004), *Improving Teaching and Learning*, University Teaching Development Centre, Nueva Zelanda, Victoria University of Wellington.

7. LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS¹

por Graciela Cappelletti

En muchas ocasiones, la enseñanza parece reducir la realidad a aquella que los docentes discutimos y enfocamos a través de esquemas conceptuales más o menos elaborados. Sin embargo, la gestión de la práctica de enseñar exige, cada vez más, algún grado de conocimiento sobre cómo es la dinámica que sigue la realidad y cómo se desempeña el conocimiento en situaciones de práctica real. Uno de los desafíos es, entonces, diseñar propuestas de enseñanza que brinden la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes para la *reflexión en la acción*. En el marco de la formación profesional, y acordando con Donald Schön (1992), podemos concebir la práctica profesional como la competencia de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión. En este sentido, el

¹ La primera versión de este trabajo fue elaborada durante el año 2003 en el marco de un seminario de doctorado, en compañía de Silvina Feeney y María José Cabelli.

conocimiento en la acción de un profesional está incrustado en el contexto estructurado a nivel social e institucional que comparte una comunidad de prácticos. Esta posición se traduce en la necesidad de diseñar –a lo largo de la formación– situaciones pensadas y dispuestas para la tarea de aprender una práctica.

Se puede señalar también la perspectiva del estudio de las prácticas humanas derivada de la investigación de la psicología y la antropología cognitiva, que básicamente adhieren a la *teoría de la actividad situada* (Chaiklin y Lave, 2001) como base para pensar los aprendizajes y el desarrollo cognitivo. Desde esta posición se entiende que el conocimiento, en una cantidad importante de profesiones, transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente. Las teorías de la actividad situada no establecen una separación entre acción, pensamiento, sentimiento y valor y sus formas colectivas e histórico-culturales de actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa.

En este marco de preocupaciones, el desafío es diseñar propuestas que arriben a un buen equilibrio en la relación teoría-práctica, introduciendo distintos niveles de la práctica profesional desde los inicios del currículum. En este contexto, las propuestas de formación y evaluación por competencias se vuelven especialmente atractivas.

El debate sobre la formación en competencias, el currículum por competencias y las distintas derivaciones en las propuestas formativas de los distintos sistemas educativos, y más aún, en los distintos niveles, es una discusión no saldada aún, y que no abordaremos aquí.²

En este trabajo nos proponemos brindar un marco inicial que presente las distintas posiciones en relación con la formación y

² Existe numerosa bibliografía sobre el tema. Para comenzar a abordar el problema, sobre todo en el marco de la educación superior, se sugiere el texto de Barnett (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Buenos Aires, Gedisa.

la evaluación por competencias en los ámbitos de la educación formal. Luego abordaremos una propuesta de evaluación por competencias en el campo de las ciencias de la salud. Es nuestro propósito que esta presentación pueda ser tomada como punto de partida, para analizar críticamente estas propuestas y recrearlas en distintos trayectos formativos.

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?

Según Mulder, Weigel y Collins (2007), el primer uso del concepto se encuentra en el trabajo de Platón (Lysis 215 A, 380 DC). La raíz de la palabra es *ikano*, un derivado de *iknoumai*, que significa “llegar”.

El antiguo griego tenía un equivalente para competencia: *ikanótis* (ικανότης). Se traduce como la cualidad de ser *ikanos* [capaz], tener la habilidad de conseguir algo, destreza. Pero los mismos autores señalan que ya en el Código de Hammurabi (1792-1750 a. de C.) aparece un concepto comparable. En el *Epi-logue*, un texto traducido al francés, se puede leer: “Telles sont les décisions de justice que Hammurabi, le roi compétent, a établies pour engager le pays conformément à la vérité et à l’ordre équitable” [Estas son las decisiones justas que Hammurabi, el rey competente, ha establecido para encuadrar al país conforme a la verdad y al orden equitativo].

En latín *competens* significa quien es capaz de hacer algo, y considera además que la actividad que realiza está enmarcada en la ley o la regulación; y en la forma de *competentia*, se entiende como la capacidad y la posibilidad para realizarla de acuerdo al marco normativo. En el siglo XVI, el concepto estaba ya reconocido en inglés, francés y holandés; en la misma época se data el uso de las palabras *competence* y *competency* en la Europa occidental.

Sin embargo, en los últimos años, se han tomado múltiples sentidos al referirse a las competencias. Nos proponemos explorar las cambiantes definiciones sobre las competencias en las últimas décadas. ¿Por qué interesa la idea de competencia? Interesa porque suponemos que esta idea está influyendo sobre las prácticas, tanto en la organización del currículum como en la enseñanza y la evaluación.

Expresar las distintas posiciones en relación con las competencias no resulta sencillo. Existen múltiples perspectivas, varias con matices semejantes. Intentaremos presentar algunos rasgos³ que favorecen la comprensión de la complejidad de su abordaje.

Una primera aproximación es entender la *competencia como lista de tareas*. En esta posición, el currículum tiene relación directa con las funciones y tareas especificadas en las normas de competencia de la ocupación en la que se está formando. Supone la posibilidad de definir con claridad el desempeño exitoso. Podemos encontrar sus orígenes en Franklin Bobbit, seguidor de Frederick Taylor, quien introduce conceptos de la teoría de la administración de las fábricas en la educación. Para Bobbit:

La vida del hombre consiste y debe consistir, en gran parte, en el desempeño responsable de tareas, y considerar que éstas deben ejecutarse con capacidad, que las responsabilidades deben justificarse eficientemente, que se necesitan precisión técnica, confianza, industria, persistencia, hábitos correctos,

³ Tomamos la idea de "rasgos" de Alicia de Alba (2000: 65), quien plantea que, en contextos de crisis, los análisis deben identificar los elementos nuevos, inéditos o que prevalecen de antes y se muestran de manera significativa en el espacio social. La autora denomina *rasgos* a estos elementos, y les atribuye dos funciones: 1) contribuir a la *distocación de un orden de cosas, en una coyuntura de crisis generalizada*, y 2) mostrar algunos *indicios de las nuevas situaciones* que se anticipan. Se trata de significantes con escasa capacidad de articulación, que paulatinamente logran una condensación y forman contornos más nítidos que permiten percibir lo nuevo, emergente como algo visible e identificable, y pasible de formar parte de una nueva configuración social discursiva.

destreza, conocimiento práctico, fibra moral y física, apego al deber ya sea placentero o doloroso, y que estos resultados no se alcanzarán debidamente sin educación de tipo práctico [(1918] 1991: 96).

Queda explícito que subyace una concepción behaviorista de la enseñanza y el aprendizaje. Si se remite a la conceptualización curricular, es claro que supone un currículum organizado sobre la base de resultados de aprendizaje.

Otro de los sentidos de la *competencia es entenderla como conjunto de atributos*. Se concentra en los atributos generales indispensables para el desempeño efectivo del profesional experto. Esto implica considerar los atributos subyacentes, como el conocimiento o el pensamiento crítico, que sientan las bases de atributos transferibles. En esta perspectiva, las competencias se consideran atributos generales y se ignora el contexto donde podrían aplicarse (por ejemplo, el "pensamiento analítico" podría aplicarse en muchas situaciones, si no en todas). De este modo, la competencia es una parte profunda de la personalidad y puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y desafíos laborales.

Esta concepción gozó de cierta popularidad en los textos sobre administración (McClelland, 1998; Spencer y Spencer, 1993). Sin embargo, tuvo menos impacto en los ámbitos de la educación formal, justamente porque implica atender los aspectos ligados a cuestiones de personalidad.

Otro modo es pensar la *competencia como relación holística e integrada*. Esta posición pretende combinar el enfoque de atributos generales con el contexto en el que se aplica. La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Incorpora la idea de juicio, ya que permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente, la importancia del con-

texto y el hecho de que es posible ser competente de diferentes maneras.

Esta posición ha tenido impacto en ciertos tipos de organización curricular. Exige mayor creatividad en la concepción de los currículos y de las estrategias de enseñanza y evaluación. Un ejemplo de organización curricular desde una concepción de competencia como relación holística o integrada es el currículum basado en problemas, muy utilizado en disciplinas relacionadas con el campo de la salud. Todos deben comprometerse con la noción de “problemas reales” y no de “disciplinas” como base del currículum⁴ (Gonczy y Athanasou, 1996).

La última postura que presentaremos es la de *la competencia como superadora de la dicotomía acción/conocimientos disciplinares* (Perrenoud, 1999, 2000; Perrenoud *et al.*, 2002). Aquí la competencia se concibe como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación. Se trata de una capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para Perrenoud:

Una competencia nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimiento. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización *ipso facto* en situaciones de acción (2000: 9).

Realizada esta presentación, cabe señalar que en el desarrollo de competencias aparecen dos visiones de la persona en proceso de formación: la primera consiste en recorrer el campo de conocimientos más amplio posible, sin preocuparse de su

⁴De todas formas, hay diferencias entre un currículum basado en competencias (concentrado en un análisis detallado de la ocupación) y un currículum basado en problemas (parte de lo que considera como la mejor forma de enseñanza y supone que se necesitan ciertas competencias).

movilización en situación, lo que vuelve, de manera más o menos abierta, a confiar en la futura experiencia profesional o en la vida para asegurar la creación de competencias.

La segunda visión acepta limitar en forma drástica la cantidad de conocimientos enseñados y exigidos, para ejercer de manera intensa, en el marco de la formación en la institución educativa, su movilización en situaciones complejas.

En suma, el sistema de enseñanza se encontraría atrapado en una tensión entre aquellos que quieren transmitir la cultura y los conocimientos en sí mismos y aquellos que desean ligarlos de manera muy rápida con prácticas sociales.

La posición que asume Perrenoud sería intermedia entre las planteadas dicotómicamente. Las competencias suponen movilización de recursos cognitivos frente a situaciones prácticas. Implican una revisión de los procesos organizacionales de las instituciones de educación formal, los procesos de enseñanza y la evaluación.

¿Es posible identificar posiciones teóricas en las que se sustentan estas visiones sobre las competencias? A partir de la presentación anterior, se pueden identificar posiciones teóricas que estarían mostrando profundas diferencias en el modo de concebir las competencias. En consecuencia, discrepan en el modo de entender la *formación* en competencias, además de la *evaluación* de estas.

Hablar de competencias como lista de tareas implica concebirlas como conductas observables. Se trata de una tradición behaviorista retomada por la pedagogía por objetivos. Referirse a las competencias desde este lugar no agregaría mucho a la idea de objetivo ya muy arraigada en ciertos tipos de pedagogías.

En este mismo sentido, se puede comprender que la noción de competencia es diferente de la de desempeño: el desempeño observado sería un indicador más o menos fiable de una competencia, que se supone más estable y que solo se puede medir de manera indirecta (noción desarrollada en lingüística y en psico-

metría). Como la competencia es invisible y solo es abordable a través de los desempeños que se pueden observar, la pregunta acerca de su conceptualización queda intacta: quizás se lograría nombrar, clasificar, hacer un inventario de las competencias agregando el verbo "saber" delante de un verbo que caracteriza a un conjunto de acciones semejantes, como saber filmar un video, saber resolver un problema, reconocer un error. Este modo de abordaje nos parece inadecuado si el objetivo es formar en competencias.

En la idea de la competencia como conjunto de atributos, se la entiende como si fuera una facultad genérica, una potencialidad de todo ser humano. En esta perspectiva, la competencia sería una característica de la especie humana. Esta posición es poco atractiva para la educación, si es que se considera que las potencialidades de un individuo solo se transforman en competencias efectivas partiendo de los aprendizajes, y que ellos no se producen espontáneamente según una maduración del sistema nervioso.

Existe también otra conceptualización, en que las competencias son aprendizajes construidos y no potencialidades de la especie. Volviendo a Perrenoud:

Una competencia organiza un conjunto de esquemas. Un esquema es una totalidad constituida, que sirve de base a una acción o a una operación singular, mientras que una competencia de cierta complejidad pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, que sirven de base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, al cálculo de las probabilidades, al establecimiento de un diagnóstico a partir de un conjunto de indicios, a la investigación de informaciones pertinentes, a la formación de una decisión, etc. (2000: 30).

Según este autor, en su génesis, una competencia pasa por razonamientos explícitos, decisiones conscientes, tanteos, du-

das, ensayos y errores. Este funcionamiento puede automatizarse gradualmente y constituir un esquema complejo.

Entendemos que esta es una posición teórica muy atractiva para desarrollar programas educativos con base en competencias, ya que supera la apelación a atributos o rasgos psicológicos profundos, y también la idea de competencia como facultad genérica.

AVANZANDO ALREDEDOR DE LAS PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

¿Qué enseñamos? Cualquiera sea el nivel de escolaridad, parece haber acuerdos en la necesidad de favorecer la construcción de saberes ligados con la realidad y que permitan actuar sobre ella. En el prefacio de *Educación, puerta de la cultura* (1997), Bruner menciona que la tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no solo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo continuo de información, sino ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar también nuestras identidades locales.

El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local. Quizás este desafío representa para las escuelas y la educación en general una carga muy pesada. Según el autor, la tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones, y el objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones. En este escenario, la escuela no puede continuar separada de otras manifestaciones de la cultura. Constituye el primer y más importante contacto con la cultura en la que el niño va a vivir; es el primer lugar en donde puede plantearse cómo funciona y donde espera respuestas honestas y sugerentes.

cias útiles sobre cómo comprenderla. La educación, puerta de la cultura, tiene como tesis central que la cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas mediante la cual construimos no solo nuestros mundos, sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes. Se trata también de considerar la educación y el aprendizaje escolar en su contexto cultural situado.

Tal como propone Frida Díaz Barriga (2003), "... el paradigma de la cognición situada toma como punto de referencia los escritos de Lev Vygotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y, más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997) y Wenger (2001), entre otros..." La incipiente instalación de este paradigma pone coto a conocidas prácticas escolares que entienden que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones donde se aprende y se emplea. Como plantea la autora, "los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que *el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza*" (Díaz Barriga, 2003: 2).

Enseñar en la escuela considerando este paradigma implica poner en juego que los alumnos deben aprender en un contexto que sea pertinente. No se trata de promover en las aulas prácticas de enseñanza que carezcan de relación con los contextos donde ese contenido de enseñanza se pone en juego en el mundo real. Se trata de aprender y hacer, de no escindir el *saber qué* y el *saber cómo*.

Si entendemos que los procesos escolares conforman una cultura que se enseña, cabe señalar que se encuentran alejados por lo general de las prácticas y rutinas que los científicos realizan en su tarea cotidiana. Se propone que los estudiantes piensen como historiadores, o como matemáticos, o como biólogos, pero en muchos de los casos solamente se cuenta con la explicación del docente. Como refiere Frida Díaz Barriga: "La enseñanza no transcurre en contextos significativos, no se enfrentan

problemas ni situaciones reales, no hay tutelaje, ni se promueve la reflexión en la acción, ni se enseñan estrategias adaptativas y extrapolables" (2003: 3).

Ahora bien, ¿qué sucede en la evaluación? ¿Qué se evalúa? ¿Mediante qué dispositivos? Con tal desarrollo, y entendiendo la evaluación como parte del proceso de enseñanza y coherente con él, ¿cuál es el lugar de las competencias? Si se decide enseñar o construir competencias, acorde con estas propuestas, ¿cómo evaluarlas? En un primer nivel de respuesta, es sencillo: es deseable realizar propuestas de evaluación coherentes con la enseñanza. El desafío es construir modos posibles que permitan evaluar competencias.

Algunos autores (Baeriswyl *et al.*, 2009) identifican que una dificultad de las evaluaciones tradicionales es la pérdida de contacto con las situaciones reales concretas, y sostienen que esto reduce la posibilidad de anclar las cuestiones teóricas en las prácticas concretas. Otro obstáculo que señalan es que, en el papel actual que desempeña la evaluación, esta se limita (con optimismo) a acompañar y evaluar la actividad reflexiva.

Evaluar competencias exige la creación de dispositivos apropiados para ello, donde se concede una importancia particular a algunas acciones de los estudiantes, como su capacidad de comunicar sus pareceres y opiniones, argumentarlas, o su capacidad para actuar de manera autónoma. Esto implica cierta responsabilidad, que se asume voluntariamente. Aunque, según los mismos autores, en algunas situaciones límite, esto puede ser complejo para resolver en el dispositivo mismo de la evaluación por competencias. Como beneficio derivado, llevar adelante un dispositivo de evaluación de competencias modifica *per se* las prácticas de evaluación. Los mismos dispositivos obligan a desarrollar en los docentes y para con los estudiantes un tipo de práctica reflexiva, a poner en juego y desplegar marcos y encuadres favorables para la tarea, a proponer y mantener dispositivos de evaluación más elaborados. La dificultad que se señala,

ineludiblemente, es la elaboración del referencial de evaluación, para que no se convierta en un referencial “de oficio”, reducido a una suerte de análisis de la actividad que se realice.

En este punto, y con la intención de presentar un ejemplo de evaluación de competencias, se pone a disposición una propuesta desarrollada en el marco de una especialidad de posgrado de la carrera de Medicina. La elección del ejemplo atiende a dos cuestiones: una, que es en el campo de las ciencias de la salud donde existe mayor documentación de estas experiencias. En este sentido, se trata a priori de una práctica con cierta trayectoria en un campo del saber. El otro aspecto que sostiene la elección del ejemplo es que se trata de formación profesional, y en un campo donde las acciones que se ponen en juego requieren de un grado profundo de reflexión, además de conocimientos aprendidos.

¿EVALUAR COMPETENCIAS PUEDE ENTENDERSE EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA?

La evaluación por competencias tiene algunos puntos de encuentro con los ejes que caracterizan la visión más ampliada de la evaluación formativa en los trabajos francófonos que reseña Lucie Mottier Lopez en el capítulo 2 de este libro.

Un primer punto que se debe destacar es que la integración de la evaluación formativa en las secuencias didácticas exige una diversificación de los medios de evaluación. Además, la naturaleza de los objetos evaluados para la evaluación formativa excede lo estrictamente curricular. En una evaluación integral, los objetos que serán evaluados vienen definidos por el currículum del sistema escolar. En una evaluación formativa, los objetos evaluados pueden abrirse a otras dimensiones que intervienen en el aprendizaje (dimensiones afectivas, motivacionales, sociales, metacognitivas, etc.).

Los hechos evaluados son hechos *construidos*; en otras palabras, suscitados por las situaciones de evaluación implementadas, las metodologías elegidas, las herramientas utilizadas, la naturaleza del apoyo dispensado. Desde una perspectiva del aprendizaje *situado* (Lave y Wenger, 1991; Mottier Lopez, 2008), el postulado es que la evaluación también tiene en cuenta la *situación* en la cual este aprendizaje se manifiesta. La situación de evaluación (y, con ella, el uso de los recursos a disposición, el contrato escolar subyacente, las maneras de proceder propias de cada clase, etc.) forma parte integrante de lo que el alumno aprende y “marca” el aprendizaje escolar evaluado (Mottier Lopez, pp. 56-57, cap. 2 de este volumen).

En esta misma línea, en las evaluaciones por competencias del tipo de la Evaluación Clínica Objetiva Estructurada (ECO-E), que se desarrolla más adelante en este capítulo, no se trata simplemente de “acertar” el procedimiento o la respuesta correcta, sino de ejercer la práctica como un buen profesional en todos los casos. Las competencias profesionales que se evalúan no abarcan solo lo estrictamente curricular o los elementos teóricos de la materia, sino también aquellos aspectos necesarios para desempeñarse como profesional. Puede extenderse esta consideración a la elaboración y puesta en práctica de estos dispositivos de evaluación en otros niveles de escolaridad donde no esté implícito el desempeño profesional. Esta afirmación ha recibido críticas, dado que, por supuesto, no es posible establecer equivalencias entre logros por alcanzar y competencias profesionales. Sin embargo, en niveles de escolaridad inicial, primaria y secundaria, se pueden considerar desempeños que los estudiantes deban alcanzar y que no necesariamente se puedan evaluar en forma apropiada mediante una clásica evaluación escrita.

Esto guarda relación con las consideraciones sobre los criterios de validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación. Algunos instrumentos presentan límites para evaluar desempeños y competencias. Explorar dispositivos de evalua-

ción como el que se presenta en este capítulo puede orientar la construcción de otros. No se puede soslayar la dificultad operativa que trae aparejada esta elaboración: no se trata solo de definir el dispositivo y establecer cómo cuantificar las situaciones, sino de distinguir tiempos y espacios para llevar adelante la propuesta, que puede exceder el espacio escolar. Esto requiere establecer acuerdos que pueden traccionar a trabajos cooperativos entre docentes y, más aún, a cambios institucionales. Hay que considerar también que, si de evaluaciones formativas se trata, el referente de evaluación debe considerar el nivel obtenido por el estudiante en comparación con su nivel alcanzado anteriormente. Esto también permite poner en discusión aspectos de las trayectorias escolares de los alumnos, y que los docentes debatan sobre ello.

Quiroz Estrada (2006: 4-5) sostiene que entre los principales problemas que se encuentran en el ámbito de la educación secundaria mexicana está el énfasis en la lógica del saber especializado de las disciplinas –que frecuentemente implica niveles de complejidad de los contenidos inaccesibles para los adolescentes de esta edad (Quiroz, 1998)– el volumen excesivo de contenidos y la insistencia en los contenidos informativos sin una orientación que apunte hacia el desarrollo de competencias (Quiroz, 2000). Estos problemas se convierten en obstáculos para la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes (Quiroz, 1991). Según este mismo autor, una posible respuesta a estos problemas sería plantear como propósito educativo central el desarrollo de competencias para la vida:

Una competencia implica un saber hacer (habilidad) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado (Quiroz, 2006: 4).

Realizar una selección de contenidos que se oriente hacia el desarrollo de competencias para la vida implica al mismo tiempo una estrategia para resolver los otros problemas de la selección de contenidos: niveles de complejidad de estos, disminución de su volumen y revertir la tendencia hacia los contenidos esencialmente informativos orientados a la memorización. Más allá de la categorización “competencias para la vida” a la que hace referencia el autor, es interesante problematizar en términos pedagógicos la posibilidad de que la enseñanza se oriente a considerar la complejidad de los contenidos, así como a evitar la memorización de información como propósito privilegiado de la escolarización. Y esto nos vuelve a llevar, definitivamente, al paradigma de la cognición situada.

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: EVALUACIÓN CLÍNICA OBJETIVA ESTRUCTURADA (ECOES)⁵

La ECOE es un formato de evaluación utilizado en carreras de ciencias de la salud, especialmente en Medicina, y, más aún, en la denominada Medicina Familiar. Este examen incorpora diversos instrumentos de evaluación y se desarrolla a lo largo de diferentes estaciones que simulan situaciones clínicas.

Fue diseñada y aplicada por primera vez por Harden *et al.* (1975) a mediados de los años setenta. Desde ese momento se ha erigido en modelo para evaluar las competencias clínicas en medicina. La bibliografía sobre el tema la presenta como un formato potente dadas las distintas metodologías utilizadas para evaluar. No se trata de un examen académico, sino de desempeño profesional. En las ECOE, se evalúa la competencia pro-

⁵ OSCE (Objective Structured Clinical Examination) en la literatura inglesa.

fesional del médico. Cuenta cada vez más con numerosos defensores, y las críticas que recibe se relacionan con la dificultad para llevarla a cabo más que con sus características de validez y confiabilidad, que no son puestas en duda.

Cada vez que algún profesional de las ciencias médicas se refiere "epistemológicamente" a una ECOE, menciona la *pirámide de Miller* (1990), que se erige como la justificación de este formato de examen y describe cuatro niveles de evaluación:

1. *Saber*: en el que se valoran sobre todo los conocimientos teóricos y prácticos.
2. *Saber cómo*: en el que además se comprende cómo se interrelacionan e integran los conocimientos en una situación concreta.
3. *Demostrar cómo*: en el que se valoran también habilidades y donde el evaluado ha de aplicar competencias que se poseen a una situación similar a la realidad.
4. *Hacer*: en este nivel se evalúa el desempeño real de la práctica profesional.

En el diseño de las ECOE, aquellos instrumentos de evaluación que se dirijan a la parte más alta de la pirámide (*hacer*) serán mejores predictores del comportamiento del profesional evaluado.

Retomando el punto anterior de este trabajo, referido al debate acerca de qué son las competencias, consideramos que esta propuesta de evaluación que estamos analizando está sustentada y validada por una conceptualización donde se considera que lo observado es el desempeño, y no la competencia. Esto no está puesto en discusión, y ni siquiera es entendida como problemática por los especialistas en ciencias médicas.

Pero si realizamos un análisis pedagógico en profundidad, teniendo en cuenta el modo de diseño y montaje o realización concreta de esta evaluación, puede entenderse a la ECOE desde

una concepción teórica que considera que las competencias suponen movilización de recursos cognitivos frente a una situación, la puesta en juego y combinación de esquemas, la posibilidad de dar respuesta a una familia de situaciones análogas.

Características de la ECOE

Como mencionamos, se trata de una evaluación por estaciones. Cada estación es una situación clínica o profesional que el examinado debe resolver. Esas situaciones clínicas son preparadas considerando las competencias que podrán ser evaluadas. El conjunto de los casos/situaciones clínicas debe permitir la evaluación de la totalidad de las competencias seleccionadas que se espera que el profesional posea. Cada caso aportará una parte (10%, 30%, etc.) de la evaluación total de una o más de esas competencias que se desea examinar. [En el apartado I del Anexo, presentamos una selección de competencias para una ECOE, que son útiles para comprender este punto.]

En todas las situaciones clínicas, se debe actuar de la manera más correcta posible. No se trata solamente de "acertar" el diagnóstico o prescribir el tratamiento adecuado, sino de ejercer como un buen profesional en todos los casos. Esta es la diferencia fundamental con otro tipo de evaluaciones frecuentes en ciencias médicas, como los exámenes de opción múltiple y hasta el análisis de casos clínicos.

El número de estaciones que pueden componer una ECOE es variable. Muchas estaciones facilitan la valoración de las competencias y disminuyen el azar (esto significa que los profesionales evaluados pasan por más de una estación clínica en la que deben poner en juego la competencia a evaluar). Pero para determinar el número de estaciones apropiado, hay que considerar, además, cuestiones estructurales, como recursos disponibles, tiempo que cada examinado puede tardar en realizar la prueba, cantidad de evaluadores, etc.

Cabe mencionar que las competencias profesionales por evaluar abarcan no solamente los aspectos clínicos en sentido estricto, sino también aquellos necesarios para el desempeño de la profesión, como la relación médico-paciente, la consideración de la dinámica familiar, la gestión clínica, el trabajo en equipo, las actividades grupales y comunitarias, y otras que van variando según la especialidad de la que se trate.

En las estaciones por las cuales “circula” el examinado, se utiliza alguno o se combinan varios de los siguientes instrumentos de evaluación:

- exámenes de opción múltiple, que miden el conocimiento de datos;
- preguntas escritas cortas de respuesta corta, relacionadas con una situación clínica concreta que se presenta previamente. Pueden combinarse con imágenes;
- casos clínicos, que describen un problema clínico escrito, y brindan datos de anamnesis del paciente; se facilitan (a pedido del examinado) pruebas complementarias como RX, análisis, etc. Este tipo de instrumento permite valorar las estrategias diagnósticas y las decisiones terapéuticas;
- imágenes clínicas - en radiografías, fotografías, transparencias, videos u otros- a partir de las cuales el examinado debe realizar un diagnóstico;
- exámenes orales tradicionales, que permitan explorar la capacidad de relacionar los conocimientos;
- maniqués que permitan evaluar técnicas como sutura, incubación, tacto rectal, etc.;
- simuladores que sirven para evaluar aplicación de conocimientos y razonamiento clínico, aunque soslayan la relación médico-paciente;
- paciente estandarizado, que es un actor entrenado especialmente para simular ser un paciente en una situación clínica concreta, y estandarizado de manera que siempre presenta

los mismos datos de anamnesis y sigue unas normas predefinidas para actuar en su manera de comunicarse con los distintos examinados que “pasen” por la estación. De este modo, se facilita la evaluación no solo del razonamiento clínico, sino también de aspectos de la relación médico-paciente y de la gestión de la consulta;

- consultas telefónicas en las que se evalúa la capacidad de anamnesis y la elaboración de planes (diagnóstico, tratamiento). Las consultas pueden realizarlas pacientes estandarizados o evaluadores entrenados;
- revisión de historias clínicas, a partir de las cuales describir a un paciente. Este es un importante indicador de la práctica real;
- En algunos casos, se evalúa la práctica real del examinado en una situación clínica, en la que se ha grabado una de sus consultas. Puede realizarse también mediante la observación directa.

Las estaciones son los espacios por los que los examinados pasan y donde tienen lugar las situaciones o los casos que habrán de resolver: encuentros clínicos, diagnósticos de imágenes, preguntas cortas, etc. Se puede decir que son las unidades básicas o los eslabones de la cadena de evaluaciones que es la ECOE.

En la ECOE, cada una de las estaciones es evaluada mediante un observador o evaluador.⁶ Cada uno de ellos cuenta con una lista de control, diseñada de modo que pueda marcar la puntuación de manera fácil y rápida, al mismo tiempo que va desarrollándose la acción. Incluye las competencias (o componentes de ellas) que son evaluadas en esa estación y las ac-

⁶ En los casos clínicos con pacientes reales, suele utilizarse un circuito cerrado de televisión.

ciones, actitudes, respuestas, decisiones, etc., que van a ser valoradas. Los criterios de evaluación y la ponderación están también previstos. Este listado debe haber sido probado, y los evaluadores capacitados en cómo registrarlo. Es habitual que los evaluadores sean expertos en aquellas competencias que van a examinar.

Esta lista de control, una vez completa, no solo permite valorar las competencias que el examinado posee, sino también identificar aquellas en las que está deficitario, tanto él como el grupo de examinados en su conjunto. De modo que este formato de examen favorece también la posibilidad de reorientar la formación de grado, si es que se identifican aspectos deficitarios recurrentes en los examinados. O, en el caso particular de un examinado, contribuir a su formación en el aspecto que se evaluó como deficitario (por ejemplo, la comunicación).

El diseño y el desarrollo de una ECOE

Los elementos que se deben considerar para el diseño de una ECOE son:

- un comité de prueba, órgano colegiado responsable de los contenidos de la ECOE;
- una tabla de especificaciones, representación-resumen de la prueba;
- los casos que darán lugar a las estaciones y a los listados evaluativos.

El *comité de prueba* debería estar constituido por un conjunto de profesionales de reconocida experiencia, expertos en los conocimientos de la profesión (o especialidad médica) sobre la que se va a diseñar la ECOE. Es adecuado que posean formación y/o experiencia en evaluación de competencias. En general está formado por entre seis y doce miembros. Para orientar su tra-

bajo, se suele recurrir a especialistas técnicos expertos en evaluación. El comité asume la responsabilidad de la ECOE y adopta decisiones sobre aspectos generales como:

- la confidencialidad de los contenidos de la prueba;
- el nivel de exigencia requerido para superar la prueba;⁷
- el número de estaciones de las que constará;
- la evaluación de los resultados;
- las certificaciones y acreditaciones, y su comunicación a los profesionales evaluados.

En relación con las tareas específicas del comité, mencionamos:

En cuanto a las competencias por evaluar

- definición de las competencias por evaluar del profesional que se trate;
- establecimiento de criterios de evaluación de esas competencias y la ponderación apropiada.

En cuanto a las situaciones clínicas o casos

- elaboración de un conjunto de situaciones clínicas y profesionales habituales en la práctica y cuya resolución ponga de manifiesto la posesión o no de algunas o varias de las competencias definidas para la evaluación;

⁷ En ciertos casos el nivel ya está establecido: en algunos sitios este examen es obligatorio para obtener una "matrícula" de especialista, de modo que la aprobación requerida está regulada por organismos estatales. Ejemplo de esto es lo que sucede en España: hasta el año 2008, para la obtención del título de Médico Especialista en Medicina Familiar y Comunitaria, los licenciados en Medicina General con anterioridad a 1995 (Real Decreto 24/1989, de 10 de febrero) deben rendir la ECOE. Para el caso mencionado, las competencias están definidas en el Programa de Formación MIR, elaborado por la Comisión Nacional de la Especialidad, que forma parte –con el resto de las especialidades médicas– de la Guía de Formación de Especialistas del Ministerio de Sanidad y Consumo.

- definición de las características que deben reunir las situaciones o los casos que constituirán la ECOE, y la explicitación de los criterios de selección. En general, las situaciones propuestas en este tipo de evaluación se justifican en dos aspectos: si se asemejan a la realidad y si permiten evaluar alguna o más de una de las competencias propuestas. En ese sentido, los casos deben poseer en mayor o menor grado las siguientes características:
 - *Prevalencia*: debe tratarse de situaciones frecuentes en el ejercicio de la profesión.
 - *Importancia*: situaciones en las que una intervención correcta influya significativamente en la salud de un paciente. Por ejemplo, identificación de aspectos psicosociales claves, diagnóstico precoz.
 - *Globalidad*: que todos los casos permitan evaluar el conjunto de competencias seleccionadas.
 - *Amplitud de competencias por evaluar en cada caso*: la situación clínica debe permitir evaluar varias competencias a la vez. No es aconsejable que se trate de más de tres competencias, porque se dificultaría el proceso de evaluación durante la administración de la prueba.
 - *Factibilidad*: las situaciones deben ser factibles de montar y ejecutar en las condiciones previstas para la ECOE (recursos, espacio, tiempo).
 - *Practicidad*: el caso debe permitir la elaboración de un listado evaluativo relativamente sencillo de ser ponderado.
- elaboración del listado definitivo de los casos que se van a utilizar, considerando los criterios acordados.

La *tabla de especificaciones* representa el documento básico de una ECOE ya que constituye el diseño general de la prueba.

Es un cuadro de doble entrada que relaciona los casos seleccionados con los instrumentos de evaluación y con las competencias que evalúan.

En este cuadro, cada una de las filas representa una de las estaciones que compone la ECOE. Las columnas corresponden a la o las competencias por evaluar, y al porcentaje que cada caso va a aportar para la evaluación de esa competencia. Las primeras columnas se utilizan para registrar aspectos contextuales de la situación.⁸

Los *casos* son el contenido de la ECOE y de acuerdo con ellos se construyen las estaciones que la componen. La elaboración de los casos requiere el trabajo de expertos en las competencias a evaluar, que en general utilizan casos reales de sus consultas –obviamente, desprovistos de datos de identidad–, a los que les introducen cambios pertinentes para la utilidad que se pretende. La intención es dotar a la ECOE de una gran verosimilitud.

Cada caso debe brindar información suficiente para:

- diseñar una estación;
- poder elaborar el listado que permita evaluar esa estación;
- facilitar la formación del evaluador de esa estación, y
- permitir el entrenamiento de un actor en el caso de que se utilice a un paciente estandarizado.

Ahora bien, una vez diseñada la ECOE, está lista para ser “llevada a la práctica”. Requiere de una organización que contemple el montaje de la rueda de estaciones, la selección y el entrenamiento de pacientes estandarizados y evaluadores, y, finalmente, su puesta en marcha.

⁸ Para facilitar la comprensión, presentamos un ejemplo en el apartado II del Anexo.

Avanzando en el análisis de la ECOE

El campo de la evaluación de competencias médicas muestra como “producto propio” a la ECOE. Esta propuesta resulta un instrumento interesante para la evaluación de competencias. Tal como ya mencionamos en este trabajo, esta propuesta de evaluación puede potencialmente comprenderse desde una concepción teórica acerca de las competencias, que las entiende como movilizadoras de recursos cognitivos frente a una situación, instancias que favorecen la puesta en juego y combinación de esquemas, y la posibilidad de dar respuesta a una familia de situaciones análogas. Pero la falta de referencia a este tipo de análisis nos lleva a advertir acerca del riesgo de caer en posiciones behavioristas que limiten la herramienta a una concepción de competencia restringida.

Surgen del desarrollo anterior de este escrito algunos posibles problemas para pensar la ECOE: ¿las competencias seleccionadas son las requeridas? Hemos mencionado que a veces algunas de las fuentes de las competencias requeridas son los perfiles profesionales que las agencias de Estado regulan para una especialidad. Cabe destacar que se observa un desarrollo cada vez más extenso de la ECOE con el propósito de recertificar especialidades médicas. Es entonces aquí donde se intersecta la formación médica con el campo laboral. La ECOE en ese caso tiene como propósito la regulación del campo laboral a través de la evaluación de competencias.

El segundo de los problemas identificados se refiere al interrogante que sigue: ¿los comportamientos observados representan la competencia? La tensión en este punto está puesta en si “los comportamientos pueden ser observados”. Vuelve a filtrarse el riesgo de entender la competencia desde una visión restringida.

La reflexión sobre estos interrogantes puede no solo brindar posibles respuestas, sino analizar críticamente a qué atiende la naturalización del uso de este formato de examen.

No discutimos su utilidad ni –fundamentalmente en el caso de la ECOE– la superación del modelo exclusivo de los exámenes tradicionales de opción múltiple o preguntas orales o escritas. Pero analizar estos aspectos permitiría no solo develar qué concepciones las legitima y, a la vez, qué establecen como significados relevantes, sino poder pensar además en una educación en la que se forme en esas competencias.

Para cerrar

La problemática de la evaluación como proceso y sobre cómo realizar propuestas de evaluación formativa se coloca hoy en el centro de la escena pedagógica. Contribuir a la formación de competencias durante la etapa de educación formal supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de “hacer clases” y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales.

Desde el punto de vista de la materia que se va a enseñar, es interesante destacar los siguientes principios:

- la necesidad de adoptar un *enfoque flexible con respecto a la programación*;
- la importancia de trabajar por *proyectos* y de privilegiar la *resolución de problemas* como estrategia de enseñanza. Ambas cuestiones suponen modificaciones en el papel del profesor y el alumno, que dan cuenta, para el autor, de un nuevo *contrato didáctico*. También suponen la posibilidad de ampliar la gama de recursos y materiales de enseñanza, ejerciendo cierta independencia y creatividad frente a la propuesta editorial de textos.

En esta línea, pensamos que la presentación en profundidad de una experiencia de evaluación por competencias como la

ECOE puede favorecer la reflexión sobre el uso y la elaboración de estas propuestas.

ANEXO

I. Esquema resumen del trabajo realizado en 1995 por la Societat Catalana de Medicina Familiar i Comunitària

- A. Atención a la familia-persona (80%)
 - Habilidades clínicas básicas (20%)
 - a) Anamnesis
 - b) Exploración física
 - c) Informes clínicos
 - Comunicación (12%)
 - d) Habilidades comunicativas básicas
 - e) Educación sanitaria
 - f) Aspectos éticos de la práctica
 - Habilidades técnicas (7%)
 - g) Diagnósticas
 - h) Terapéuticas
 - Elaboración de planes
 - i) Plan diagnóstico
 - j) Plan terapéutico
 - k) Plan de seguimiento
 - Atención a la familia (3%)
 - Actividades preventivas (5%)
- B. Atención a la comunidad (5%)
- C. Docencia (5%)
- D. Investigación (5%)
- E. Aspectos organizativos (5%)

II. Tabla de especificaciones⁹

A	B	C	1	2	3	4	5	TOTAL
Caso	Lugar	Instrumento evaluativo	Anamnesis	Comunicación médico-paciente	Habilidades técnicas	Elaboración de plan de diagnóstico/terapéutico o de tratamiento	Atención familiar	
Dolor abdominal	Consulta	Paciente estandarizado	50%	30%			20%	100
Hipertensión	Consulta	Respuestas cortas				100%		100
Embarazo	Teléfono	Paciente estandarizado	50%	50%				100
Familiar	Domicilio	Paciente estandarizado		20%			80%	100
Sutura	Consulta	Maniquí			100%			100
			100	100	100	100	100	

Fuente: <www.samfyc.es/revista/vol3n2> [consulta realizada en octubre de 2009].

Es importante observar que cada situación presentada en la fila corresponde a una, dos o tres (como máximo) competencias por evaluar.

BIBLIOGRAFÍA

ALBA, A. DE (2000), *Crisis y currículum universitario. Horizontes postmodernos y utópicos*. Libro de Ponencias del 1º Congreso Internacional de Educación, "Educación, Crisis y Utopías. Tomo I", Buenos Aires, Aique/UBA.

⁹ Fragmento de una tabla de especificaciones de una ECOE destinada a acreditar un posgrado de medicina familiar y comunitaria en Sevilla, España.

- BAERISWYL, C. Y OTROS (2009), "Évaluation des compétences, et changements identitaires", en Baillat, G., De Ketele, Y., Paquay, L. y Thélot, C., *Évaluer pour former*, Bruselas, De Boeck.
- BARNETT, R. (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Buenos Aires, Gedisa.
- BOBBIT, F. (1918) (1991), "Dos niveles de experiencia educativa", tomado de *The Currículum*, De Alba, A. de, Díaz Barriga, A., Gonzalez Gaudiano, E. (comps.), *Antología. El campo del currículum*, México, CESU-UNAM, vol. 1, pp. 93-97.
- BRAILOVSKY C. (2001), "Educación médica. Evaluación de las competencias", en *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*, Buenos Aires, Argentina, Organización Panamericana de la Salud.
- BRUNER, J. (1997), *Educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- CHAIKLIN, S. Y LAVE, J. (2001), *Estudiar las prácticas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003), "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Disponible online en: <<http://redie.ens.uabc.mx>> [consultado el 25/1/10].
- GARCÍA DIEGUEZ, M. (2003), "Competencia profesional y residencias medicas", en Davini, C. et al., *Las residencias del equipo de salud: desafíos en el contexto actual*, Buenos Aires, OPS, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Salud, Universidad de Buenos Aires, Instituto Gino Germani.
- GONCZI, A. Y ATHANASOU, J. (1996), "Instrumentación de la educación basada en competencias", en Argüelles, A. (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México DF, Limusa.
- HARDEN, R. M.; STEVENSON, M.; DOWNIE, W. W. Y WILSON, G. M. (1975), "Assessment of clinical competence using an objective structured examination", en *British Medical Journal*, 1(5955), pp. 447-451.
- MCCLELLAND, D. C. (1998), Identifying competencies with behavioural-event interviews, *Psychological Science*, 9, 5, pp. 331-339.
- MILLER, G. E. (1990), "The assessment of clinical skills/competence/performance", en *Academic Medicine*, 65, pp. S63-S67.
- MULDER, M.; WEIGEL, T. Y COLLINS, K. (2007), "The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis", *Journal of Vocational Education y Training*, 59(1), pp. 67-88.
- PERRENOUD, P. (1999), *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*, Puerto Alegre, Artmed.
- (2000), *Construir competencias desde la escuela*, Caracas, Dolmen Ediciones.
- PERRENOUD, P. et al. (2002), *As competências para ensinar no século XXI. As formação dos professores e o desafio da avaliação*, Puerto Alegre, Artmed.
- QUIROZ, R. (1991), "Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria", *Revista Infancia y Aprendizaje* (Madrid), nº 55.
- (1998), "La reforma de 1993 de la educación secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza", *Revista Investigación en la Escuela* (Sevilla), nº 36, Diada Editora.
- (2000), *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria*, tesis de doctorado, México, DIE-CINVESTAV.
- QUIROZ ESTRADA, R. (2006), *La reforma de la Educación Secundaria: implicaciones para la enseñanza*, ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, UNAM. México. Disponible online en: <<http://www.comie.org.mx>> [consultado el 25/1/10].
- SERDIO ROMERO, E., "ECOPE: Evaluación clínica objetiva estructurada". Disponible online en: <<http://www.samfyc.es>> [consultado el 30/10/09].
- SCHÖN, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- SPENCER, L. Y SPENCER, S. (1993), *Competence at Work: A Model for Superior Performance*, Nueva York, Wiley.

TOLEDO GARCÍA, J. A.; FERNÁNDEZ ORTEGA, M. A.; TREJO MEJÍA, J. A.; GRIMALVA, M. G.; GÓMEZ CLAVELINA, F. J. y PONCE ROSAS, E. R. (2002), "Evaluación de la competencia clínica en el posgrado de medicina familiar mediante el Examen Clínico Objetivo Estructurado". Publicación Oficial de la *Revista Española de Medicina de Familia y Comunitaria*, vol. 30, nº 07, octubre de 2002, pp. 435-441.