



# La **dirección** y la **evaluación** para el **aprendizaje**

**Alejandro Campo**

Consultor en Organización Escolar

**Alfonso Fernández**

Inspector de Educación. País Vasco

*La mayoría de los alumnos y de las alumnas  
quieren tener éxito en la escuela.  
Tienen capacidad, pero les falta  
confianza en sí mismos.*

Eric Jensen

### 1. Introducción

Estamos en tiempos de esplendor de la evaluación sumativa, de la evaluación **del** aprendizaje. Se realiza de modo periódico al menos una vez cada trimestre y al final de año en todos los centros escolares. El profesorado intenta enjuiciar la competencia adquirida por el alumnado en determinados saberes y competencias, las conclusiones se publican en los boletines de notas y dejan un rastro que persigue al alumnado para bien o para mal.

A veces se hacen evaluaciones **del** aprendizaje de acuerdo a determinados protocolos y estándares, como en las evaluaciones diagnósticas de 4º de primaria y 2º de ESO. Permiten una valoración comparativa y estiman el progreso a lo largo del tiempo. Como los resultados se hacen públicos, los requisitos de validez y fiabilidad de las pruebas son importantes. Tiene también importancia conjugar el rigor con un proceso de gestión razonablemente sencillo. Si se quieren rentabilizar estas evaluaciones, el profesorado y los centros tienen que aprender a interpretar los datos relevantes de la evaluación y sacar consecuencias colectivas para la mejora.

Las evaluaciones internacionales también aportan datos valiosos al conjunto del sistema que hay que analizar sin caer ni en la complacencia ni en la banalización. La evaluación **del** aprendizaje está bien establecida y tiene numerosos mecanismos estables y consensuados relativos a su naturaleza y finalidad. A pesar de su valor muchas veces no se derivan las consecuencias oportunas ni en la actuación del profesorado, ni en el servicio educativo que los centros proporcionan ni en la organización general del sistema educativo. Sería deseable que las evidencias acumuladas a lo largo de muchos años de investigación y de prácticas educativas a "pie de obra" comenzasen a iluminar el trayecto que debe seguirse en las aulas, la organización de los centros y en la política educativa

Pero nuestra intención no es hablar de la evaluación sumativa sino de la formativa, de la evaluación **para** el aprendizaje, que tiene una consideración más humilde, pero es un instrumento potente de transformación de los aprendizajes.

La evaluación formativa, la evaluación **para** el aprendizaje, describe los procedimientos con que profesorado y alumnado

usan la información recogida para mejorar el aprendizaje y, en consecuencia, los resultados del mismo. La información produce evidencias que permiten adaptar tanto la enseñanza como el trabajo del alumnado para guiarlo en la dirección adecuada. La evaluación formativa estimula la lectura continua del proceso de aprendizaje para comprobar si va por donde se había previsto y hacer, en caso contrario, las correcciones oportunas. La evaluación formativa es el nexo entre enseñanza y aprendizaje y permite comprobar si las experiencias propuestas de aprendizaje (enseñanza) han causado los efectos previstos en el mismo.

La evaluación **para** el aprendizaje favorece que alumnado y profesorado entiendan dónde están en términos de aprendizaje, adónde necesitan encaminarse y cómo llegarán a ese destino. Compartiendo los objetivos de aprendizaje, dando información específica sobre el progreso, tanto oral como escrita, y preguntando con destreza, el profesorado ayuda al alumnado a asumir una progresiva responsabilidad sobre su aprendizaje, lo cual es clave en la adquisición del sentido de pertenencia y en el éxito escolar.

En las clases, donde la evaluación formativa se hace con sistema y con rigor, el alumnado logra ser más independiente en su proceso de aprendizaje y consigue una mayor implicación y una gran motivación. Condiciones todas ellas que correlacionan positivamente con el éxito en el aprendizaje. En los trabajos por parejas o en grupo, los alumnos y alumnas reflexionan sobre su aprendizaje, discuten su trabajo, conocen los criterios de logro y buscan ayuda siempre que la necesitan. Se promueve una participación plena del alumnado, independientemente de su capacidad y de su cultura, que estimula la seguridad en sí mismos para mejorar, porque se hacen conscientes de sus éxitos en el aprendizaje y del progreso que realizan.

Este dossier, como el resto, tiene vocación divulgadora y se centra en recordar las evidencias de la investigación y de la práctica que se demuestran útiles y eficaces. Van acompañadas de herramientas, muchas veces tomadas prestadas de otros contextos, para la reflexión individual y colectiva. El primer paso en la transformación es la conciencia y el convencimiento de que algo puede y debe funcionar mejor.

### 2. Características básicas de la evaluación formativa

La evaluación formativa tiene un gran impacto en la transformación del aprendizaje, porque los alumnos y las alumnas se ven como aprendices y como responsables últimos de su aprendizaje. El profesor juega un papel que asegura el conocimiento del punto de partida del alumnado a través de preguntas idóneas, de las tareas de clase y del diálogo sobre el aprendizaje. También proporciona información valiosa para orientar los nuevos pasos de aprendizaje. Los compañeros se ayudan aclarando los criterios

de éxito y valorando sus trabajos respectivos de acuerdo a esos criterios. Por último, el alumnado practica la autoevaluación y se activan actitudes y disposiciones que les hacen dueños de su aprendizaje. Todo ello desarrolla las destrezas metacognitivas, mecanismos que nos hacen sabedores de nuestras estrategias, de los logros y de las reacciones emocionales en el trabajo escolar. A continuación hacemos un recorrido algo más detallado por estas características básicas.

## 2.1. Compartir los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito con el alumnado

*Los alumnos y alumnas saben lo que están intentando aprender y los objetivos de aprendizaje son recordados con frecuencia durante las clases. El profesorado traduce los objetivos a un lenguaje comprensible para el alumnado y son una referencia permanente a la hora de preguntar y de dar información sobre el progreso del aprendizaje.*

La claridad en los objetivos y en los resultados esperados de aprendizaje ayuda a orientar el esfuerzo y a conducir la tarea de aprendizaje. Unos objetivos claros y precisos indican lo que se está intentando aprender. Unos resultados previstos de aprendizaje, claros y precisos, ayudan a reconocer si se alcanza el logro en los resultados.

El profesorado debe moverse con soltura y flexibilidad entre los objetivos a medio y largo plazo y los objetivos de cada unidad de aprendizaje para no perder la perspectiva global. No se debe olvidar que los objetivos tienen que incorporar el desarrollo personal y social del alumnado y el desarrollo de las competencias transversales. Son de interés las conexiones con aprendizajes previos y la anticipación de aprendizajes venideros.

A veces, el alumnado tiene una buena comprensión de las tareas concretas, es decir, lo que tienen que hacer, pero carecen de perspectiva y no entienden la finalidad del trabajo que realizan, porque no saben lo que se intenta aprender. Se da la paradoja de que el trabajo se convierte en ocasiones en el mayor enemigo del aprendizaje, porque el alumnado se enfrasca en una actividad frenética, estimulada por el beneplácito de sus profesores, sin saber para qué sirve lo que hacen, cómo conecta con aprendizajes anteriores y qué uso práctico se le va a dar. Aún en el caso de conocer los objetivos de aprendizaje, no saben reconocer si han tenido éxito en la tarea.

El profesorado tiene la gran responsabilidad de hacer conscientes a los alumnos y alumnas de los objetivos de aprendizaje. Suele ser práctica común hacerlos evidentes al principio de cada unidad de trabajo, escribiéndolos en un lugar visible o discutiéndolos con el alumnado. A veces se pretende explicar al alumnado lo que van a aprender, pero se limita el discurso a decirles lo que van a hacer, es decir, las tareas concretas.

El alumnado también necesita conocer los estándares a los que aspiran en su aprendizaje y los criterios para reconocer el logro de esos estándares. Deben saber cómo es un buen trabajo, ya sea un diseño, una actividad de expresión o un proceso de colaboración... Necesitan saber qué se considera excelente, bueno, regular, malo... y las características que contribuyen a ese juicio de valor. Requieren, por tanto, orientación sistemática para conseguir un determinado nivel en el objetivo de aprendizaje o si tienen que aspirar a un nivel más alto. La buena práctica implica al alumnado al generar conciencia de sus resultados de aprendizaje. Cuando lo tienen claro, dirigen sus energías a los requerimientos de un buen trabajo, no concentrándose solo en la mera presentación cuando se les pide el desarrollo de las ideas básicas o desarrollando las ideas básicas de modo esquemático cuando las exigencias son el estilo o el modo de expresión. A veces se pone gran empeño y energía en algo y se acaba frustrado porque el gasto ha sido grande pero los resultados de aprendizaje pequeños. La claridad acerca de lo que se valora ayuda a centrar el esfuerzo y se promueve aportando buenos ejemplos de trabajo y fijando claros criterios de éxito, explicando los distintos niveles escalonados de logro y recomendando el nivel adecuado al que pueden aspirar.

- El aprendizaje efectivo se da cuando el alumnado entiende lo que intenta conseguir. Se consigue compartiendo los objetivos con el alumnado, asegurando que comprenden lo que están aprendiendo y por qué. Compartir los objetivos permite revisar el progreso en el aprendizaje.
- Los objetivos de aprendizaje son lo que el profesorado intenta que aprendan sus alumnos y la eficacia en el aprendizaje se demuestra a través de los resultados de aprendizaje.
- Al fijar los objetivos de aprendizaje, se suelen resumir los aprendizajes previos realizados y se conectan con la perspectiva de los futuros aprendizajes. Los objetivos hay que situarlos en un contexto, definiendo su funcionalidad y la capacidad de transferencia a otras situaciones prácticas.
- Los objetivos y los resultados de aprendizaje que se pretenden son el punto de partida para la planificación de las distintas unidades y de las correspondientes experiencias de aprendizaje.
- El uso de verbos adecuados (Ej. La taxonomía de Bloom...) como conocer, ser capaz de, tener actitud para... favorecen que uno se centre en los objetivos y no meramente en las actividades que los desarrollan.

## 2.2. Proporcionar información (feedback) de calidad

*El alumnado recibe información específica sobre su proceso y resultados de aprendizaje. El feedback es constructivo y detallado de modo que les hace conscientes de su progreso y de los pasos que tienen que dar para seguir mejorando.*

El tiempo y el esfuerzo que muchos profesores y profesoras dedican a corregir el trabajo de sus alumnos no se traduce en una mejora del aprendizaje posterior, porque de la corrección se deriva una nota definitiva e inapelable, que no incorpora suge-

rencias para mejorar los resultados de aprendizaje. Otro modo improductivo y a veces negativo de feedback es cuando se dirige a la persona y no a la tarea. Cuando decimos que "este es uno de los mejores trabajos que han pasado por mis manos" o cuando se dan las notas y algunos reciben elogios por las mismas, mientras otros son criticados, es un feedback que se dirige a la persona y no a la tarea. La investigación señala que es improductivo, que no mejora el aprendizaje y, a veces, lo empeora.

El buen feedback no provoca una reacción emocional descontrolada o un rechazo por el trabajo sino que hace pensar. Cuando los alumnos se enfrentan a una tarea escolar eligen o proteger su imagen y autoestima o implicarse en las actividades que les permitan desarrollarse como personas. La información proporcionada tiene que transmitir que la capacidad no es fija sino que se desarrolla con la dedicación y el esfuerzo.

El modo en que se da feedback puede actuar como motivación, dando confianza y orientando las mejoras en el aprendizaje y el progreso. Por el contrario, unas pocas palabras pueden hundir la autoestima del alumnado y lograr que se lo piensen dos veces,

### 2.3. Implicar al alumnado en su autoevaluación y en la evaluación de sus compañeros/as

*El alumnado tiene la oportunidad de hablar de sus dificultades, utilizando los objetivos como referencia. Se les pide constantemente que expliquen lo que piensan y se les deja tiempo para que reflexionen sobre su aprendizaje: logros, dificultades, estrategias...*

Uno de los primeros pasos en el proceso de evaluación propia (autoevaluación) y de evaluación por los compañeros es el entendimiento de los estándares que requiere un aprendizaje al que aspiran. Los compañeros con sus trabajos y con sus comentarios sobre los mismos son fuente importante para fijar referencias claras. En segundo lugar necesitan pautas para valorar el trabajo de los demás y estrategias adecuadas para hacer los comentarios útiles. Es conveniente empezar con trabajos "anónimos" porque así se minimiza la percepción amenaza que alguien puede tener por ser valorado por los demás. El profesorado puede ejemplificar y modelar las conductas haciendo demostraciones sistemáticas de cómo abordar el juicio y de cómo hacer los comentarios. Es ilustrativo "pensar en voz alta" porque desarrolla el lenguaje requerido y permite ver el proceso que se está ejemplificando. De hecho, se logra hacer "visible" el pensamiento.

Una vez vistos los ejemplos, los alumnos pueden empezar a practicar con sus propios trabajos de modo recíproco. En algunas situaciones habrá que solucionar los problemas habituales que se suelen presentar. Por ejemplo, no tienen suficientemente claros los objetivos de aprendizaje ni los criterios de éxito que los concretan o carecen de confianza para expresar abiertamente sus opiniones y para aceptar los puntos de vista de los demás o carecen del lenguaje (precisión, matiz...) adecuado para verbalizar sus comentarios.

cuando tengan que ofrecer una nueva respuesta en público. Los alumnos necesitan información ajustada y constructiva para reconocer sus aciertos y corregir las limitaciones de su aprendizaje. Se necesita un clima positivo de aula para que asuman riesgos y contemplen los fallos y los errores como una posibilidad de aprendizaje.

- La información oral es la forma más regular e interactiva de dar feedback. Tiene que ser informativa y constructiva.
- Es tanto directa, dirigida a personas y grupos, como indirecta. Otras personas escuchan y reflexionan sobre lo que se dice. A veces es espontánea y a veces está planificada.
- Cuando el profesor ofrece información, modela el lenguaje que el alumnado puede utilizar al evaluarse mutuamente.
- Es importante señalar los errores para evitar ambigüedades o asentar errores de concepto.
- Un tiempo de espera adecuado antes y después de las preguntas ayuda a pensar con detenimiento y a ampliar el tipo de respuestas.
- La información escrita debe ser específica para conocer los aciertos y los errores y el modo de corregirlos o evitarlos.

El aprendizaje valioso y la autoestima están íntimamente ligados. Por eso resulta vital que la evaluación entre iguales sea un proceso constructivo y una experiencia positiva. Las disposiciones y actitudes del alumnado constituyen elementos básicos para el aprendizaje. No todo es cuestión de destrezas técnicas. Por tanto, la apertura a la crítica, el espíritu de indagación, la persistencia en el trabajo y el esfuerzo constituyen disposiciones claves para que los alumnos y alumnas se conviertan en aprendices de por vida.

- El desarrollo de las destrezas de la autoevaluación y de la evaluación entre iguales necesita que los objetivos y resultados de aprendizaje sean explícitos y transparentes, de modo que el alumnado pueda identificar cuando se cumple alguno de los criterios de éxito.
- Compartir los objetivos tiene que ser una característica integrada en los procesos de aprendizaje. No sirve con enunciarlos solo al principio de cada unidad de trabajo.
- En esta práctica el alumnado necesita aprender destrezas específicas y actitudes de colaboración. Con ellas aprenderán a valorar con rigor su progreso en el aprendizaje y a asumir la responsabilidad sobre el mismo.
- Para desarrollar las competencias de autoevaluación y coevaluación, el profesorado tiene que dar oportunidades de práctica guiada en la tarea, entrenar al alumnado para valorar el trabajo de los demás, explicar los objetivos y resultados de aprendizaje que se pretenden con cada tarea, incentivar la reflexión sobre el propio aprendizaje y ayudar a identificar los pasos siguientes de aprendizaje.

rencias para mejorar los resultados de aprendizaje. Otro modo improductivo y a veces negativo de feedback es cuando se dirige a la persona y no a la tarea. Cuando decimos que "este es uno de los mejores trabajos que han pasado por mis manos" o cuando se dan las notas y algunos reciben elogios por las mismas, mientras otros son criticados, es un feedback que se dirige a la persona y no a la tarea. La investigación señala que es improductivo, que no mejora el aprendizaje y, a veces, lo empeora.

El buen feedback no provoca una reacción emocional descontrolada o un rechazo por el trabajo sino que hace pensar. Cuando los alumnos se enfrentan a una tarea escolar eligen o proteger su imagen y autoestima o implicarse en las actividades que les permitan desarrollarse como personas. La información proporcionada tiene que transmitir que la capacidad no es fija sino que se desarrolla con la dedicación y el esfuerzo.

El modo en que se da feedback puede actuar como motivación, dando confianza y orientando las mejoras en el aprendizaje y el progreso. Por el contrario, unas pocas palabras pueden hundir la autoestima del alumnado y lograr que se lo piensen dos veces,

### 2.3. Implicar al alumnado en su autoevaluación y en la evaluación de sus compañeros/as

*El alumnado tiene la oportunidad de hablar de sus dificultades, utilizando los objetivos como referencia. Se les pide constantemente que expliquen lo que piensan y se les deja tiempo para que reflexionen sobre su aprendizaje: logros, dificultades, estrategias...*

Uno de los primeros pasos en el proceso de evaluación propia (autoevaluación) y de evaluación por los compañeros es el entendimiento de los estándares que requiere un aprendizaje al que aspiran. Los compañeros con sus trabajos y con sus comentarios sobre los mismos son fuente importante para fijar referencias claras. En segundo lugar necesitan pautas para valorar el trabajo de los demás y estrategias adecuadas para hacer los comentarios útiles. Es conveniente empezar con trabajos "anónimos" porque así se minimiza la percepción amenaza que alguien puede tener por ser valorado por los demás. El profesorado puede ejemplificar y modelar las conductas haciendo demostraciones sistemáticas de cómo abordar el juicio y de cómo hacer los comentarios. Es ilustrativo "pensar en voz alta" porque desarrolla el lenguaje requerido y permite ver el proceso que se está ejemplificando. De hecho, se logra hacer "visible" el pensamiento.

Una vez vistos los ejemplos, los alumnos pueden empezar a practicar con sus propios trabajos de modo recíproco. En algunas situaciones habrá que solucionar los problemas habituales que se suelen presentar. Por ejemplo, no tienen suficientemente claros los objetivos de aprendizaje ni los criterios de éxito que los concretan o carecen de confianza para expresar abiertamente sus opiniones y para aceptar los puntos de vista de los demás o carecen del lenguaje (precisión, matiz...) adecuado para verbalizar sus comentarios.

cuando tengan que ofrecer una nueva respuesta en público. Los alumnos necesitan información ajustada y constructiva para reconocer sus aciertos y corregir las limitaciones de su aprendizaje. Se necesita un clima positivo de aula para que asuman riesgos y contemplen los fallos y los errores como una posibilidad de aprendizaje.

- La información oral es la forma más regular e interactiva de dar feedback. Tiene que ser informativa y constructiva.
- Es tanto directa, dirigida a personas y grupos, como indirecta. Otras personas escuchan y reflexionan sobre lo que se dice. A veces es espontánea y a veces está planificada.
- Cuando el profesor ofrece información, modela el lenguaje que el alumnado puede utilizar al evaluarse mutuamente.
- Es importante señalar los errores para evitar ambigüedades o asentar errores de concepto.
- Un tiempo de espera adecuado antes y después de las preguntas ayuda a pensar con detenimiento y a ampliar el tipo de respuestas.
- La información escrita debe ser específica para conocer los aciertos y los errores y el modo de corregirlos o evitarlos.

El aprendizaje valioso y la autoestima están íntimamente ligados. Por eso resulta vital que la evaluación entre iguales sea un proceso constructivo y una experiencia positiva. Las disposiciones y actitudes del alumnado constituyen elementos básicos para el aprendizaje. No todo es cuestión de destrezas técnicas. Por tanto, la apertura a la crítica, el espíritu de indagación, la persistencia en el trabajo y el esfuerzo constituyen disposiciones claves para que los alumnos y alumnas se conviertan en aprendices de por vida.

- El desarrollo de las destrezas de la autoevaluación y de la evaluación entre iguales necesita que los objetivos y resultados de aprendizaje sean explícitos y transparentes, de modo que el alumnado pueda identificar cuando se cumple alguno de los criterios de éxito.
- Compartir los objetivos tiene que ser una característica integrada en los procesos de aprendizaje. No sirve con enunciarlos solo al principio de cada unidad de trabajo.
- En esta práctica el alumnado necesita aprender destrezas específicas y actitudes de colaboración. Con ellas aprenderán a valorar con rigor su progreso en el aprendizaje y a asumir la responsabilidad sobre el mismo.
- Para desarrollar las competencias de autoevaluación y coevaluación, el profesorado tiene que dar oportunidades de práctica guiada en la tarea, entrenar al alumnado para valorar el trabajo de los demás, explicar los objetivos y resultados de aprendizaje que se pretenden con cada tarea, incentivar la reflexión sobre el propio aprendizaje y ayudar a identificar los pasos siguientes de aprendizaje.

### 2.4. Estimular el diálogo sobre el aprendizaje

*Se asigna tiempo para algo muy importante: reflexionar sobre el aprendizaje. La reflexión versa sobre las estrategias utilizadas, los resultados conseguidos y la planificación de los pasos sucesivos.*

El aprendizaje dirigido es también un procedimiento para ajustar las exigencias a distintos grupos y personas. El profesorado apoya y estimula a los alumnos interviniendo en el momento del aprendizaje, cuando leen, escriben, diseñan o practican... Escuchan las respuestas ajustando lo que dicen o hacen. Es la evaluación en acción.

El profesorado promueve el aprendizaje iniciando un diálogo que ayuda al alumnado a trascender las respuestas simples, el comentario anecdótico o las afirmaciones sin justificación. El alumnado tiene que ir más allá de las apariencias para ampliar sus ideas, justificarlas y conectarlas en síntesis valiosas. Las destrezas metacognitivas se promueven con un diálogo eficaz. La batería de preguntas que se utilizan para profundizar en la reflexión sirve para orientar la atención, para dar razones, para definir, analizar, clarificar, comprobar la veracidad, sostener un debate, para resumir...

- El diálogo es un componente esencial de la evaluación formativa porque permite al profesorado hacer juicios informados sobre el progreso de su alumnado en el aprendizaje y hacer los ajustes correspondientes a su enseñanza.
- Desarrolla en el alumnado una mejor comprensión de su aprendizaje porque les hace más conscientes e independientes.
- El diálogo eficaz logra una mayor precisión en las respuestas y el alumnado está dispuesto a asumir mayores riesgos cuando se confrontan sus ideas de modo constructivo.
- Aunque algunas estrategias para promover el diálogo se pueden anticipar, otras requieren improvisación dando respuesta a los distintos problemas de aprendizaje que se manifiestan sobre la marcha, durante el trabajo.
- Las preguntas son siempre el primer movimiento de una clase interactiva. Las preguntas son un ingrediente fundamental de la evaluación formativa porque permiten entender lo que el alumnado sabe y lo que no sabe y ayudarles a progresar en el conocimiento, en las destrezas y en las actitudes. Asentar un entorno que permita el diálogo constructivo requiere preparación y tiempo.

## 3. El papel de los equipos directivos en la evaluación formativa

Los directivos escolares tienen que reconocer la importancia de la evaluación formativa y promoverla de modo sistemático en sus centros. Una de sus tareas claves es gestionar los aprendizajes y la evaluación **para** el aprendizaje se convierte en una de las palancas más potentes en su desarrollo.

La evaluación **para** el aprendizaje constituye uno de los elementos importantes de una buena enseñanza. Su preocupación directa es ejercer influencia indirecta sobre las conductas profesionales de sus compañeros y compañeras, para que incrementen su competencia y motivación, sobre todo en las estrategias que están avaladas por las evidencias de la investigación y de la práctica.

Una guía para la acción puede ser la investigación promovida por ARG (Assessment Reform Group) que define la evaluación formativa, la evaluación **para** el aprendizaje de la siguiente manera:

*"La evaluación para el aprendizaje es el proceso de búsqueda e interpretación de evidencias, que profesorado y alumnado usan para saber en qué punto de su aprendizaje están los aprendices, a dónde necesitan ir y decidir cuál es mejor camino"*

De su investigación se derivan una serie de principios que ha recogido en una especie de decálogo:

La evaluación formativa, la evaluación para el aprendizaje:

1. Es parte de una planificación eficaz
2. Se centra en cómo aprenden los alumnos y alumnas
3. Es un componente central de la práctica de aula
4. Es una destreza profesional clave
5. Es una práctica constructiva y cuidadosa
6. Fortalece la motivación
7. Promueve la comprensión de los objetivos de aprendizaje y los criterios de logro
8. Ayuda al alumnado a conocer cómo mejorar
9. Desarrolla la capacidad de autoevaluación
10. Reconoce todo tipo de resultados de aprendizaje

## 4. Herramientas

### Actividad 1: Revisión de las estrategias de autoevaluación y de la evaluación entre compañeros

**Finalidad:**

El ejercicio plantea una reflexión sistemática sobre las estrategias para incorporar al alumnado al proceso de evaluación. Las relaciona con los posibles beneficios que derivan de su uso sistemático. Pretende que el grupo (seminario, profesorado de ciclo, comisión de coordinación pedagógica...) haga una reflexión pausada sobre el nivel de implantación de cada una de las estrategias en el centro.

**Tiempo:**

De 45min. a 1 hora.

**Procedimiento:**

Es conveniente pasar por las afirmaciones de modo sosegado, ver si se comparten y si se utilizan en el centro. Valorar la conveniencia de incorporar o de intensificar alguna estrategia. Es aconsejable que haya un moderador que guíe la actividad y ordene los turnos de intervención, solicitando la participación de los componentes del grupo.

**Material:**

Una hoja con las afirmaciones para cada uno de los participantes en la reflexión.

Estrategias	Beneficios	Nivel
1. Se anima al alumnado a escuchar las respuestas a las preguntas y las presentaciones hechas en clase y a preguntar todo lo que no entienden	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumnado piensa sobre lo que no entiende</li> <li>Los alumnos y alumnas reconocen qué quieren y pueden aprender unos de otros</li> <li>Promueve la idea de que la colaboración es útil</li> <li>Se establecen protocolos para trabajar en grupo</li> </ul>	
2. Se utilizan ejemplos de trabajo "anónimos" y se preguntan modos de mejorarlos y cómo se conseguirían los objetivos de aprendizaje establecidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumnado reconoce e identifica de modo explícito las características de un buen trabajo</li> <li>Ayuda a un entendimiento compartido de los estándares</li> <li>Establece retos para fijar objetivos personales de aprendizaje</li> </ul>	
3. Se pide al alumnado que comenten los puntos fuertes del trabajo de los demás y que identifiquen áreas de mejora	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumnado identifica sus propias fortalezas y áreas de mejora</li> <li>El alumnado suele ser más receptivo a la crítica constructiva que viene de los compañeros que la del profesor</li> </ul>	
4. Se pide al alumnado que se corrijan mutuamente sus trabajos, pero sin darles las respuestas correctas. Deben buscarlas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les ayuda a distinguir entre objetivos y resultados de aprendizaje</li> <li>Ayuda a que conozcan la variedad de respuestas alternativas correctas</li> <li>Promueve la investigación y el aprendizaje autónomo</li> </ul>	
5. Se solicita al alumnado que elaboren una prueba que mida el logro de los objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les ayuda a distinguir entre objetivos y resultados de aprendizaje</li> <li>Ayuda a que conozcan la variedad de respuestas alternativas correctas</li> </ul>	
6. Se pide a los alumnos que elaboren una guía de corrección para una determinada tarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumnado adquiere seguridad al conocer los criterios por los que va a ser juzgado</li> <li>Reflexionan sobre los aspectos importantes de una unidad de trabajo y mejoran su propia interpretación</li> </ul>	
7. Se solicita al alumnado que valoren la corrección de una pregunta o si es completa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evalúan la validez de las afirmaciones y de las generalizaciones y discuten errores comunes</li> </ul>	
8. Se pregunta al alumnado sobre su grado de confianza en un tipo de tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumnado se hace consciente de dónde debe situar los esfuerzos de mejora y cómo mejorar determinados conocimientos, destrezas y actitudes</li> </ul>	
9...		

### 4. Herramientas

#### Actividad 1: Revisión de las estrategias de autoevaluación y de la evaluación entre compañeros

**Finalidad:**

El ejercicio plantea una reflexión sistemática sobre las estrategias para incorporar al alumnado al proceso de evaluación. Las relaciona con los posibles beneficios que derivan de su uso sistemático. Pretende que el grupo (seminario, profesorado de ciclo, comisión de coordinación pedagógica...) haga una reflexión pausada sobre el nivel de implantación de cada una de las estrategias en el centro.

**Tiempo:**

De 45min. a 1 hora.

**Procedimiento:**

Es conveniente pasar por las afirmaciones de modo sosegado, ver si se comparten y si se utilizan en el centro. Valorar la conveniencia de incorporar o de intensificar alguna estrategia. Es aconsejable que haya un moderador que guíe la actividad y ordene los turnos de intervención, solicitando la participación de los componentes del grupo.

**Material:**

Una hoja con las afirmaciones para cada uno de los participantes en la reflexión.

Estrategias	Beneficios	Nivel
1. Se anima al alumnado a escuchar las respuestas a las preguntas y las presentaciones hechas en clase y a preguntar todo lo que no entienden	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumnado piensa sobre lo que no entiende</li> <li>Los alumnos y alumnas reconocen qué quieren y pueden aprender unos de otros</li> <li>Promueve la idea de que la colaboración es útil</li> <li>Se establecen protocolos para trabajar en grupo</li> </ul>	
2. Se utilizan ejemplos de trabajo "anónimos" y se preguntan modos de mejorarlos y cómo se conseguirían los objetivos de aprendizaje establecidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumnado reconoce e identifica de modo explícito las características de un buen trabajo</li> <li>Ayuda a un entendimiento compartido de los estándares</li> <li>Establece retos para fijar objetivos personales de aprendizaje</li> </ul>	
3. Se pide al alumnado que comenten los puntos fuertes del trabajo de los demás y que identifiquen áreas de mejora	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumnado identifica sus propias fortalezas y áreas de mejora</li> <li>El alumnado suele ser más receptivo a la crítica constructiva que viene de los compañeros que la del profesor</li> </ul>	
4. Se pide al alumnado que se corrijan mutuamente sus trabajos, pero sin darles las respuestas correctas. Deben buscarlas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les ayuda a distinguir entre objetivos y resultados de aprendizaje</li> <li>Ayuda a que conozcan la variedad de respuestas alternativas correctas</li> <li>Promueve la investigación y el aprendizaje autónomo</li> </ul>	
5. Se solicita al alumnado que elaboren una prueba que mida el logro de los objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les ayuda a distinguir entre objetivos y resultados de aprendizaje</li> <li>Ayuda a que conozcan la variedad de respuestas alternativas correctas</li> </ul>	
6. Se pide a los alumnos que elaboren una guía de corrección para una determinada tarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumnado adquiere seguridad al conocer los criterios por los que va a ser juzgado</li> <li>Reflexionan sobre los aspectos importantes de una unidad de trabajo y mejoran su propia interpretación</li> </ul>	
7. Se solicita al alumnado que valoren la corrección de una pregunta o si es completa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evalúan la validez de las afirmaciones y de las generalizaciones y discuten errores comunes</li> </ul>	
8. Se pregunta al alumnado sobre su grado de confianza en un tipo de tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumnado se hace consciente de dónde debe situar los esfuerzos de mejora y cómo mejorar determinados conocimientos, destrezas y actitudes</li> </ul>	
9...		

#### Actividad 2: Estrategias y características de un diálogo eficaz

a) Reflexión sobre las estrategias en uso en el centro

**Finalidad:**

El ejercicio plantea una reflexión sistemática sobre las estrategias para promover un diálogo eficaz. Pretende que el grupo (seminario, profesorado de ciclo, comisión de coordinación pedagógica...) haga una reflexión pausada sobre el nivel de implantación de cada una de las estrategias en el centro.

**Tiempo:**

De 45min. a 1 hora.

**Procedimiento:**

Es conveniente pasar por las afirmaciones de modo sosegado, ver si se comparten y si se utilizan en el centro. Valorar la conveniencia de incorporar o de intensificar alguna estrategia. Es aconsejable que haya un moderador que guíe la actividad y ordene los turnos de intervención, solicitando la participación de los componentes del grupo.

**Material:**

Una hoja con las afirmaciones para cada uno de los participantes en la reflexión.

ESTRATEGIAS	Nivel de uso
1. Preguntas abiertas, que requieran conectar o aplicar ideas, dar razones, resumir o valorar. Las respuestas son amplias y extensas	
2. Preguntas ligadas a recursos o tareas. Los recursos pueden constituir ayudas para pensar o establecer dilemas	
3. Tiempo de espera amplio después de las preguntas. Se necesita tiempo para elaborar una respuesta a una pregunta compleja	
4. No levantar las manos. El profesor selecciona a quien dará la respuesta. Así todos están obligados a elaborar una respuesta.	
5. Preguntas profundas que no se puedan responder de modo inmediato. La respuesta se tiene que construir en colaboración con las aportaciones parciales de los miembros del grupo	
6. Uso del lenguaje corporal para elicitir respuestas. Un simple gesto da pie a la intervención	
7. Discusión en parejas o grupos. El profesor suscita el diálogo por medio de cuestiones que se proponen de modo colectivo	
8. Pausas para percibir el ambiente o para hacer un recuento del interés y de la atención	
9. Uso de gestos o frases hechas para extender el diálogo productivo. Ej. ¿Alguien está en desacuerdo con lo que acaba de oír?	
10. Votación sobre una respuesta razonada: A favor y en contra. Esto anima mayor discusión y la aparición de argumentos o perspectivas alternativas	
11. Modelado por parte del profesor. El profesor escucha con respeto y con interés genuino todas las aportaciones. Se entusiasma con los temas.	
12. Utilización de respuestas falsas o parcialmente correctas. El profesor se muestra vulnerable desconociendo respuesta o pide completar respuestas a medias	

b) Plantilla de observación en el aula

Características de un diálogo eficaz	Estrategias promovidas para sostener el diálogo
1. Todos están implicados en el diálogo	
2. El profesor no domina la conversación	
3. El diálogo es abierto, del grupo y no se centra solo en dos personas	
4. El diálogo es constructivo. Se parte y se reconocen las ideas previas aportadas	
5. Las contribuciones del alumnado están bien desarrolladas (vocabulario amplio y preciso y frases bien construidas)	
6. El alumnado asume riesgos y participa aunque no esté seguro completamente de su aportación	
7. Los alumnos/as piden aclaraciones de modo constructivo	
8. El alumnado usa destrezas de alto rango: análisis, síntesis, predicciones, valoraciones...	
9. El alumnado procesa el nuevo pensamiento fruto del diálogo y de la discusión	

### Actividad 3: Cuestionario para revisar la evaluación en el centro

**Finalidad:**

Reflexionar sobre la práctica de la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje en el centro escolar.

La capacidad del alumnado para regular su propio aprendizaje es esencial para que éste sea profundo y duradero. Para ello tiene que conocer y asumir los objetivos de las tareas que se le proponen y los criterios con que se va a juzgar su trabajo. El profesorado puede ayudar en el proceso de autorregulación con feedback concreto y constante que indique cómo mejorar el trabajo y cómo progresar en el aprendizaje. Junto a un feedback que facilite la conciencia del aprendizaje realizado y de las estrategias utilizadas, el profesorado cuenta con la posibilidad de hacer preguntas en cuyo arte tiene que ser un experto, utilizando un amplio repertorio de preguntas abiertas que estimule la reflexión, la creatividad y un discurso elaborado por parte del alumnado. El alumnado, capaz de evaluar con criterio su trabajo y el de los demás, aprende las estrategias que son efectivas en su propio proceso de aprendizaje. Por último, se entienden los resultados de aprendizaje como la capacidad de uso y de aplicación en contextos variados de las competencias desarrolladas y por ello se superan modelos de evaluación que se ciñen a los aspectos cognitivos en exclusividad.

Cada uno de los apartados del cuestionario puede ser objeto de reflexión colectiva y de acomodación. Los resultados del cuestionario pueden generar la necesidad de revisar el entendimiento que el centro tiene de la evaluación para no centrarse en la evaluación del aprendizaje e incorporar la evaluación para el aprendizaje.

**Materiales:**

Una copia del cuestionario para cada profesor/a. En cuestionario se puede acomodar a la cultura del centro, modificando

la redacción de algún ítem, eliminado o incorporando alguno nuevo. No sería inteligente desnaturalizar el cuestionario, desvirtuando su intención que es reflexionar sobre la evaluación para el aprendizaje.

**Proceso:**

El equipo directivo es consciente de la utilidad del cuestionario y de la oportunidad de su uso porque el centro, por ejemplo, está reflexionando sobre sus prácticas de evaluación

Se reparte el cuestionario definitivo al profesorado que lo cumplimenta, siguiendo las indicaciones, de modo individual. Cada miembro del centro puntúa atendiendo a su percepción del cumplimiento de los ítems en las prácticas de centro de acuerdo a la siguiente escala:

- 1 - Nada
- 2 - Algo
- 3 - Regular
- 4 - Bastante
- 5 - Mucho

3. Se tabulan los resultados, se presentan al colectivo y se realiza la reflexión pertinente. Es conveniente usar tablas y gráficas. De la discusión se puede derivar alguna actuación para incorporar prácticas en cuyo uso se puede mejorar: Cómo hacer partícipe al alumnado de los objetivos y criterios de evaluación, cómo preguntar y dar feedback con eficacia, cómo incorporar la dimensión funcional y aplicativa de los aprendizajes...

1. La evaluación en las aulas promueve interacciones de calidad, sustentadas en preguntas profundas, escucha mutua y respuestas reflexivas	1	2	3	4	5
1.1 Nuestro modo de enseñar y de aprender logra que los alumnos y las alumnas se conviertan en aprendices con éxito					
1.2 Se anima al alumnado a usar preguntas para desarrollar el pensamiento, el diálogo y el aprendizaje					
1.3 Tenemos en cuenta las respuestas del alumnado para identificar lo que saben y para ayudarles en su futuro aprendizaje					
2. El profesorado y el alumnado están implicados en la planificación de las experiencias de aprendizaje y en la identificación de las ayudas necesarias	1	2	3	4	5
2.1 Todo el personal tiene oportunidad de participar en un diálogo sobre el aprendizaje que les permite ir tomando decisiones					
2.2 Se responde a las preguntas de modo positivo de modo que los alumnos desarrollan seguridad en sí mismos					
2.3 Se ayuda al alumnado a desarrollar destrezas y actitudes para ser más eficaces en la evaluación de sus aprendizajes					
3. Nuestros alumnos y alumnas reciben información (feedback) con frecuencia acerca de la calidad de su trabajo para mejorarlo	1	2	3	4	5



**Actividad 3: Cuestionario para revisar la evaluación en el centro**

**Finalidad:**

Reflexionar sobre la práctica de la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje en el centro escolar.

La capacidad del alumnado para regular su propio aprendizaje es esencial para que éste sea profundo y duradero. Para ello tiene que conocer y asumir los objetivos de las tareas que se le proponen y los criterios con que se va a juzgar su trabajo. El profesorado puede ayudar en el proceso de autorregulación con feedback concreto y constante que indique cómo mejorar el trabajo y cómo progresar en el aprendizaje. Junto a un feedback que facilite la conciencia del aprendizaje realizado y de las estrategias utilizadas, el profesorado cuenta con la posibilidad de hacer preguntas en cuyo arte tiene que ser un experto, utilizando un amplio repertorio de preguntas abiertas que estimule la reflexión, la creatividad y un discurso elaborado por parte del alumnado. El alumnado, capaz de evaluar con criterio su trabajo y el de los demás, aprende las estrategias que son efectivas en su propio proceso de aprendizaje. Por último, se entienden los resultados de aprendizaje como la capacidad de uso y de aplicación en contextos variados de las competencias desarrolladas y por ello se superan modelos de evaluación que se ciñen a los aspectos cognitivos en exclusividad.

Cada uno de los apartados del cuestionario puede ser objeto de reflexión colectiva y de acomodación. Los resultados del cuestionario pueden generar la necesidad de revisar el entendimiento que el centro tiene de la evaluación para no centrarse en la evaluación del aprendizaje e incorporar la evaluación para el aprendizaje.

**Materiales:**

Una copia del cuestionario para cada profesor/a. En cuestionario se puede acomodar a la cultura del centro, modificando

la redacción de algún ítem, eliminado o incorporando alguno nuevo. No sería inteligente desnaturalizar el cuestionario, desvirtuando su intención que es reflexionar sobre la evaluación para el aprendizaje.

**Proceso:**

El equipo directivo es consciente de la utilidad del cuestionario y de la oportunidad de su uso porque el centro, por ejemplo, está reflexionando sobre sus prácticas de evaluación

Se reparte el cuestionario definitivo al profesorado que lo cumplimenta, siguiendo las indicaciones, de modo individual. Cada miembro del centro puntúa atendiendo a su percepción del cumplimiento de los ítems en las prácticas de centro de acuerdo a la siguiente escala:

- 1 - Nada
- 2 - Algo
- 3 - Regular
- 4 - Bastante
- 5 - Mucho

3. Se tabulan los resultados, se presentan al colectivo y se realiza la reflexión pertinente. Es conveniente usar tablas y gráficas. De la discusión se puede derivar alguna actuación para incorporar prácticas en cuyo uso se puede mejorar: Cómo hacer partícipe al alumnado de los objetivos y criterios de evaluación, cómo preguntar y dar feedback con eficacia, cómo incorporar la dimensión funcional y aplicativa de los aprendizajes...

<b>1. La evaluación en las aulas promueve interacciones de calidad, sustentadas en preguntas profundas, escucha mutua y respuestas reflexivas</b>	1	2	3	4	5
1.1 Nuestro modo de enseñar y de aprender logra que los alumnos y las alumnas se conviertan en aprendices con éxito					
1.2 Se anima al alumnado a usar preguntas para desarrollar el pensamiento, el diálogo y el aprendizaje					
1.3 Tenemos en cuenta las respuestas del alumnado para identificar lo que saben y para ayudarles en su futuro aprendizaje					
<b>2. El profesorado y el alumnado están implicados en la planificación de las experiencias de aprendizaje y en la identificación de las ayudas necesarias</b>	1	2	3	4	5
2.1 Todo el personal tiene oportunidad de participar en un diálogo sobre el aprendizaje que les permite ir tomando decisiones					
2.2 Se responde a las preguntas de modo positivo de modo que los alumnos desarrollan seguridad en sí mismos					
2.3 Se ayuda al alumnado a desarrollar destrezas y actitudes para ser más eficaces en la evaluación de sus aprendizajes					
<b>3. Nuestros alumnos y alumnas reciben información (feedback) con frecuencia acerca de la calidad de su trabajo para mejorarlo</b>	1	2	3	4	5

3.1 El alumnado recibe información sobre su progreso de forma que les motiva y se valora el esfuerzo personal					
3.2 La información de la evaluación identifica nuevas necesidades de aprendizaje y las experiencias que lo pueden facilitar					
3.3 Nuestros procesos de E- A ayudan al alumnado a hacerse ciudadanos responsables					
<b>4. El alumnado tiene claros los objetivos de aprendizaje y los criterios de logro</b>	1	2	3	4	5
4.1 Nuestras programaciones indican lo que los alumnos tienen que aprender, las experiencias de aprendizaje que se les ofrecen y los criterios para determinar el éxito					
4.2 Animamos a las familias a apoyar los esfuerzos de sus hijos compartiendo con ellas los objetivos de aprendizaje y los criterios de logro					
4.3 Somos eficaces en la comunicación, usando un lenguaje apropiado y ejemplos de trabajo que orienten su actividad					
<b>5. Nuestros alumnos y alumnas se evalúan y evalúan a sus compañeros/as</b>	1	2	3	4	5
5.1 Las actividades ordinarias de aula contemplan la autoevaluación y la coevaluación					
5.2 La evaluación y la coevaluación les ayuda a ser emprendedores en su trabajo					
5.3 Las oportunidades de autoevaluación sirve para negociar los objetivos de aprendizaje y para marcar objetivos personales					
<b>6. Ayudamos al alumnado a fijar sus propios objetivos de aprendizaje</b>	1	2	3	4	5
6.1 Se ayuda al alumnado a reflexionar y a identificar sus propias necesidades de aprendizaje					
6.2 Ayudamos a nuestros alumnos a adquirir seguridad en sí mismos facilitando que fijen sus objetivos y lean sus evidencias de aprendizaje					
6.3 Damos oportunidades de reflexión sobre el aprendizaje					
<b>7. El alumnado identifica y reflexiona sobre sus experiencias de aprendizaje</b>	1	2	3	4	5
7.1 Profesorado y alumnado entablan un diálogo constructivo sobre el progreso en el aprendizaje					
7.2 El profesorado usa las evidencias de la evaluación para valorar la eficacia de su actuación					
7.3 El personal utiliza la evaluación para mejorar las experiencias de aprendizaje en todos los aspectos del desarrollo					
<b>8. El profesorado utiliza las evidencias diarias para comprobar el progreso del alumnado</b>	1	2	3	4	5
8.1 Se usan distintas modalidades de comprobación, tanto formales como informales, para seguir el progreso del alumnado					
8.2 Las evidencias que se documentan dan un panorama breve y útil sobre las destrezas, conocimientos y actitudes del alumnado					
8.3 Hacemos nuestros juicios de valor apoyándonos en las evidencias recogidas con regularidad					
<b>9. Trabajamos juntos y hablamos para compartir estándares en todo el centro</b>	1	2	3	4	5
9.1 Tenemos procedimientos estables para reflexionar juntos sobre la evidencias de rendimiento y discutimos su calidad					
9.2 Compartimos estándares para facilitar las transiciones en momentos clave					
9.3 Tenemos procedimiento compartidos para redactar los informes y para comunicar la información					
<b>10. Hacemos un uso juicioso de la información recogida para valorar el servicio educativo que prestamos a la comunidad y para plantear mejoras</b>	1	2	3	4	5
10.1 Recogemos informaciones de fuentes diversas, les damos un significado compartido, evaluamos la eficacia de nuestro trabajo y planteamos mejoras					
10.2 Comunicamos con claridad y eficacia los resultados de aprendizaje del alumnado					
10.3 El conocimiento del progreso de nuestro alumnado conduce a la mejora de la actuación profesional					

(Traducción y adaptación de un cuestionario en inglés)

## 5. Bibliografía

1. Absolum, M. el alt. (2009). *Directions for Assessment in New Zealand (DANZ): Developing student's assessment capability*. Wellington: Ministry of Education. En: <http://assessment.tki.org.nz/Assessment-in-theclassroom>.
2. Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
3. Assessment Reform Group (2005). *Assessment for learning: beyond the black box*. King's College, London. <http://www.assessment-reform-group.org/publications.html>
4. Black, Paul & Wiliam, Dylan (2001). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. En: <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>.
5. Campo, A. (2011). La dirección y las experiencias de aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 4. Madrid: FEAE-Wolters-Kluwer.
6. Department for Education and Skills, (2007). *Making Good Progress: How can we help every pupil to make good progress at school?* London: DCSF.
7. Gardner, J. (Ed) (2006). *Assessment and Learning*. London: Sage Publications.
8. Harlen, W. (2007). *Assessment of Learning*. London: Sage Publications.
9. Looney, J. W. (2011). "Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?", *OECD Education Working Papers*, No. 58, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>
10. Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment*. Virginia, USA: ASCD.
11. Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó
12. Sanmarti, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó
13. Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

## Anexos

### I. Claves para dar feedback de calidad

La mayoría de la gente quiere hacerlo bien en su trabajo. Quieren que se reconozcan sus logros y aprender a ser más eficaces. Todo el mundo quiere saber cómo hace su trabajo profesional. Los profesionales demandan feedback objetivo, honesto y justo. Los alumnos, también. Los alumnos, por cierto, reciben frecuentes valoraciones de su trabajo que, a veces, les permiten reorientar sus estrategias de aprendizaje.

El feedback es una comunicación de información valiosa de otras personas que presenta datos sobre lo que observan y sienten en relación con la actuación profesional del evaluado. Esta persona gana una nueva perspectiva sobre su trabajo y decide qué hacer con este nuevo conocimiento. Las percepciones son datos importantes, pero no son la realidad. La suma de percepciones subjetivas incorpora una mayor objetividad.

Para que el feedback cumpla su objetivo, debe presentarse de modo que el que lo recibe no se sienta amenazado o atacado por la información, de acuerdo a las siguientes pautas:

1. **El feedback debe ir dirigido al comportamiento y no a la persona.** La información acerca de lo que la persona hace,

ayuda a elegir comportamientos alternativos. La evaluación referida a las características o cualidades personales normalmente dispara el "ponerse a la defensiva". (Ej. "Llegaste unos 10 minutos tarde un 30% de los días de trabajo" versus "Eres un irresponsable").

2. **Utiliza frases en primera persona** para hacer saber lo que percibes, experimentas o sientes. Evita "nosotros...", "la mayoría de la gente..." Cuando dices: "Me enfado cuando tú..." estás promoviendo el diálogo. Mientras que si dices: "Me enfadas con tu..." es fácil que se promueva más conflicto y menos comunicación.
3. **Presta atención a lo que se dijo o se hizo y no a las justificaciones.** El feedback que se refiere al qué, cómo y cuándo se basa en sucesos observables. Mientras que las opiniones o juicios sobre los motivos de los demás se basan en interpretaciones de lo ocurrido.
4. **Intenta que el feedback sea descriptivo y no evaluativo.** Cuando ofreces una descripción objetiva de lo que ha ocurrido y de tus reacciones, permites que quien lo recibe use la información como crea apropiado. Los juicios de valor se basan en tus valores.

## 5. Bibliografía

1. Absolum, M. el alt. (2009). *Directions for Assessment in New Zealand (DANZ): Developing student's assessment capability*. Wellington: Ministry of Education. En: <http://assessment.tki.org.nz/Assessment-in-the-classroom>.
2. Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
3. Assessment Reform Group (2005). *Assessment for learning: beyond the black box*. King's College, London. <http://www.assessment-reform-group.org/publications.html>
4. Black, Paul & Wiliam, Dylan (2001). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. En: <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>.
5. Campo, A. (2011). La dirección y las experiencias de aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 4. Madrid: FEAE-Wolters-Kluwer.
6. Department for Education and Skills, (2007). *Making Good Progress: How can we help every pupil to make good progress at school?* London: DCSF.
7. Gardner, J. (Ed) (2006). *Assessment and Learning*. London: Sage Publications.
8. Harlen, W. (2007). *Assessment of Learning*. London: Sage Publications.
9. Looney, J. W. (2011). "Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?", *OECD Education Working Papers*, No. 58, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kggh3kbl734-en>
10. Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment*. Virginia, USA: ASCD.
11. Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó
12. Sanmarti, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó
13. Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

## Anexos

### I. Claves para dar feedback de calidad

La mayoría de la gente quiere hacerlo bien en su trabajo. Quieren que se reconozcan sus logros y aprender a ser más eficaces. Todo el mundo quiere saber cómo hace su trabajo profesional. Los profesionales demandan feedback objetivo, honesto y justo. Los alumnos, también. Los alumnos, por cierto, reciben frecuentes valoraciones de su trabajo que, a veces, les permiten reorientar sus estrategias de aprendizaje.

El feedback es una comunicación de información valiosa de otras personas que presenta datos sobre lo que observan y sienten en relación con la actuación profesional del evaluado. Esta persona gana una nueva perspectiva sobre su trabajo y decide qué hacer con este nuevo conocimiento. Las percepciones son datos importantes, pero no son la realidad. La suma de percepciones subjetivas incorpora una mayor objetividad.

Para que el feedback cumpla su objetivo, debe presentarse de modo que el que lo recibe no se sienta amenazado o atacado por la información, de acuerdo a las siguientes pautas:

1. **El feedback debe ir dirigido al comportamiento y no a la persona.** La información acerca de lo que la persona hace,

ayuda a elegir comportamientos alternativos. La evaluación referida a las características o cualidades personales normalmente dispara el "ponerse a la defensiva". (Ej. "Llegaste unos 10 minutos tarde un 30% de los días de trabajo" versus "Eres un irresponsable").

2. **Utiliza frases en primera persona** para hacer saber lo que percibes, experimentas o sientes. Evita "nosotros...", "la mayoría de la gente..." Cuando dices: "Me enfado cuando tú..." estás promoviendo el diálogo. Mientras que si dices: "Me enfadas con tu..." es fácil que se promueva más conflicto y menos comunicación.
3. **Presta atención a lo que se dijo o se hizo y no a las justificaciones.** El feedback que se refiere al qué, cómo y cuándo se basa en sucesos observables. Mientras que las opiniones o juicios sobre los motivos de los demás se basan en interpretaciones de lo ocurrido.
4. **Intenta que el feedback sea descriptivo y no evaluativo.** Cuando ofreces una descripción objetiva de lo que ha ocurrido y de tus reacciones, permites que quien lo recibe use la información como crea apropiado. Los juicios de valor se basan en tus valores.

5. **Promueve feedback específico.** Debe hacer referencia a una acción, a un momento y a un espacio. Es más útil decir: "Me di cuenta que entraste en la sala dos veces mientras yo estaba dando la clase" que "Siempre estás interrumpiendo".
6. **Comparte información más que consejos.** Dar consejos impide que la persona elija su comportamiento al igual que la responsabilidad sobre las acciones futuras.
7. **Busca el momento adecuado.** Ambas partes deben recordar los hechos a los que se hace referencia.
8. **Comprueba que el que recibe el feedback lo ha entendido.** La repetición o la paráfrasis son buen mecanismo para evitar equívocos o malinterpretaciones.
9. **No des únicamente feedback negativo.** Aprovecha para resaltar los aspectos positivos del comportamiento de la persona. El desequilibrio tiene que ser en dirección positiva.
10. **Sugiere qué quieres que se haga de modo diferente.** Manifiesta la conducta exacta que te gustaría. La otra persona es libre para aceptar, declinar o hacer una contrapropuesta. No se puede cambiar a los demás, son ellos lo que tienen que cambiar por sí mismos. El feedback únicamente les hace conscientes de cómo su comportamiento afecta a los demás.

### II. Pautas para preguntar

Propósito y dirección de las preguntas	Ejemplos y comienzo de preguntas
Narración	Cuéntanos tu... ¿Qué pasó...?
Descripción	¿Puedes describirlo?
Conectar con conocimientos previos	¿Te acuerdas de alguna experiencia similar? ¿Qué te recordó?
Conectar con investigación y práctica externa	¿Cómo se parece, se diferencia de lo que x escribe, piensa?
Encontrar analogías y metáforas	¿Qué te recuerda? ¿Hay algún sonido, imagen o dibujo con lo que se pueda comparar?
Análisis	¿Cuáles serían las implicaciones de...? ¿Qué condujo a este estado de cosas...? ¿Cómo afectaría a...?
Fundamentación teórica	¿Hay algún principio general que se pueda extraer de...? ¿Cómo sería el modelo o diagrama que recogería estas ideas?
Cuestionamiento	¿Se podría argumentar lo contrario de lo que afirmas? Mirémoslo desde otra perspectiva...¿Puedo repetir lo que acabas de decir?
Toma de conciencia	¿Cómo te sientes...? ¿Qué habría notado un observador en tu comportamiento, en tu tono de voz...? ¿Qué razones diste para...? ¿Qué razones ocultas habría para...?
Aplicación y acción	¿Qué pasaría si...? ¿Qué es lo peor que podría pasar...? Miremos todas las opciones ¿Cuáles serían los primeros pasos...?
Proceso de aprendizaje	¿Qué hemos aprendido? ¿Qué conclusiones sacamos de esta experiencia? ¿Tenemos un nuevo modelo para...?

### III. El diálogo: piedra angular en la relación mentor/aprendiz

El objetivo último de diálogo es entenderse y aprender de los otros. Toda crítica honesta supone un regalo en el trabajo profesional y la mayoría de la gente tiende a aceptarlo aunque no sea con agrado en el primer momento. En un principio ante una información que nos desagrada reaccionamos con sorpresa, seguida de enfado, para acabar en el rechazo o en la negación.

El rechazo se transforma muchas veces en aceptación una vez que hemos tenido tiempo de sosegar nuestras emociones. El feedback entre mentor/aprendiz es una oportunidad de tener un mejor conocimiento de nuestra actuación profesional. Para aprovechar al máximo sus virtualidades habría que tener en cuenta las siguientes pautas:

1. **Párate a pensar.** Tómate el tiempo suficiente para precisar qué significado tiene la nueva información para ti.
2. **Dialoga con quien te da la información.** Es una parte importante del proceso, porque el feedback es una parte en la construcción de relaciones sanas. La disposición a incorporar las opiniones de los demás y a hacer cambios mejora el respeto y la confianza. Escucha con interés utilizando las siguientes estrategias:
  - **Paráfrasis.** Repite los mensajes con tus propias palabras.
  - **Resumen.** Repite de modo breve la información para confirmar que compartes el contenido.
  - **Preguntas abiertas.** Las preguntas abiertas empiezan normalmente con qué, quién, cuándo, dónde y no se responden con un sí o un no. Necesitan una cierta elaboración. Este tipo de preguntas denota tu interés por profundizar en los temas, ideas y razonamientos de quien te provee de información.
  - **El silencio.** Espera un tiempo antes de responder. El silencio no debe ser embarazoso. El silencio nos permite asimilar la información y es un elemento esencial en el diálogo productivo.
3. **Escucha para entender.** No pienses en tu respuesta y evita el prejuicio y la contrarreplica.

4. **No leas la mente.** Mucha de la ansiedad que sufrimos proviene de lo que suponemos y no de lo que la gente dice.

5. **Evita posturas defensivas.** En toda crítica admite la posibilidad de algo de verdad. Esto te permitirá recibir la crítica sin ansiedad. Siempre te queda la última palabra en relación a lo que vas a hacer a continuación.

6. **Si estás equivocado, admítelo.** El aceptar un error como error, te permite mirar hacia delante. No te excedas en la disculpa y considéralo como otra experiencia de aprendizaje.

### IV. La evaluación para el aprendizaje: 10 principios (ARG: Assessment Reform Group)

1. La evaluación para el aprendizaje debe ser una parte de la planificación.
2. La evaluación para el aprendizaje debe centrarse en cómo aprenden los alumnos.
3. La evaluación para el aprendizaje debe ser considerada como una parte central de la práctica de aula.
4. La evaluación para el aprendizaje debe ser una destreza clave del profesorado.
5. La evaluación para el aprendizaje debe hacerse con tacto y de modo constructivo porque tiene un impacto emocional.
6. La evaluación para el aprendizaje tiene que tener en cuenta la motivación del que aprende.
7. La evaluación para el aprendizaje debe promover impulso hacia los objetivos de aprendizaje y un entendimiento de los criterios que se van a utilizar para valorar su consecución.
8. La evaluación para el aprendizaje debe proporcionar a los que aprenden orientación de cómo mejorar.
9. La evaluación para el aprendizaje desarrolla la capacidad de autoevaluación, la reflexión y la toma de decisiones.
10. La evaluación para el aprendizaje debe reconocer toda la variedad de resultados de aprendizaje de todos los que aprenden.