

Mariana Morales
Juan Fernández

La evaluación **formativa**

Estrategias eficaces
para regular el aprendizaje

Prólogo de **Neus Sanmartí**



Dirección del proyecto: Violeta Calvo
Diseño: Dirección de Arte Corporativa de SM
Corrección: José Manuel González
Edición: Sonia Cáliz

© SM, 2022

ISBN: 978-84-112-0144-5
Depósito legal: M-11297-2022

Impreso en España / *Printed in Spain*

Debido a la naturaleza dinámica de internet, SM no puede responsabilizarse por los cambios o las modificaciones en las direcciones y los contenidos de los sitios web a los que se remite en este libro.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

*A quienes desean hacer mañana
su trabajo mejor que hoy*

Índice

Prólogo	9
Bloque I. ¿Para qué evaluar?	
Capítulo uno. ¿Qué entendemos por evaluación formativa?.....	19
Capítulo dos. ¿Qué hemos aprendido sobre la evaluación en los últimos años?	29
Bloque II. La evaluación formativa como promotora de crecimiento	
Capítulo tres. Propósito de la evaluación formativa	39
• 3a. Primero, el propósito, luego el instrumento.....	39
• 3.b. Claves para una evaluación formativa.....	42
Capítulo cuatro. Menos notas y más <i>feedback</i>	47
• 4a. ¿Qué dice la investigación sobre las notas y el <i>feedback</i> ?	47
• 4.b. Claves para un buen <i>feedback</i> : la reflexión sobre el proceso	52
Capítulo cinco. ¿Qué debemos considerar cuando nos planteamos un proceso de cambio profundo en la evaluación?	59
• 5.a. El currículo oculto de la evaluación y la cultura del centro	59
• 5.b. Los procesos de cambio en el ámbito de la evaluación	64
Bloque III. Una brújula para aprender	
Capítulo seis. Un mapa y un destino	81
• 6.a. ¿Qué son y para qué sirven los objetivos de aprendizaje?.....	81

• 6.b. Activar conocimientos previos: el papel de la evocación	90
• 6.c. Evaluación diagnóstica: cuándo y para qué	96
Capítulo siete. Un camino lleno de aventuras	103
• 7.a. Cómo evaluar durante el aprendizaje	103
• 7.b. ¿Cómo aportar <i>feedback</i> de calidad?	112
• 7.c. Motivación y metacognición	118
• 7.d. Sobre la autoevaluación	125
• 7.e. Sobre la coevaluación	126
Capítulo ocho. Llegando al puerto. La evaluación sumativa	129
• 8.a. ¿De dónde sale la nota final?	129
• 8.b. ¿Cómo comunicar el aprendizaje?	133
• 8.c. La toma de decisiones	144
Apéndice. 10 propuestas para la reflexión personal o en equipo	147
Bibliografía	153

Prólogo

Constantemente se pueden oír opiniones, aparentemente antagónicas, del tipo:

- Los estudiantes están más preocupados por las notas que por aprender.
- La mayoría de los estudiantes no se esforzarán para aprender si se eliminan los exámenes y las notas.

¿Qué hay detrás de estas afirmaciones? ¿Qué reflexiones nos generan?

Por un lado, la constatación de un hecho: a medida que pasan los años escolares, buena parte de los jóvenes se van centrando más y más en la nota como objetivo, y no les preocupa ni les interesa lo que aprenden. Paralelamente, otros deciden que, como sus calificaciones no son buenas, es mejor dejar de preocuparse por ellas y, como dicen, “pasar” de los exámenes y de hacer los trabajos que se les proponen.

Y, por otro lado, nos muestran la creencia de las personas para las que la nota fue un estímulo para esforzarse por “estudiar”, de que recibir calificaciones continuamente es algo bueno y útil, aunque luego, en la vida, hayan constatado que la mayoría de los contenidos que aprobaron ni los recuerdan, ni los utilizan. Valoran especialmente el haber aprendido a esforzarse para aprobar (reconociendo, sin embargo, que en muchos casos este esfuerzo se tradujo en aplicar estrategias de copia y de memorización a corto plazo).

Los docentes hemos pasado por esta experiencia escolar y, en consecuencia, tendemos a promover las formas de evaluar que experimentamos cuando éramos estudiantes, básicamente, centradas en la calificación. No nos podemos imaginar otras maneras de incentivar el aprendizaje, aunque seamos conscientes de que buena parte del alumnado ya no recordará, en el curso siguiente, casi nada de lo que consiguió aprobar.

El interés de este libro proviene, precisamente, de que ayuda a repensar la visión de la evaluación dominante y a conocer nuevas prácticas orientadas a que

la que apliquemos resulte realmente **útil para aprender a todos** los estudiantes, conocimientos de todo tipo que sean significativos y socialmente relevantes, es decir, lo que actualmente explicitamos como saberes competenciales.

Este es el gran reto que tienen los sistemas educativos, y que también tenemos los docentes y las escuelas e institutos. Recientemente, para alcanzar este objetivo, las propuestas y prácticas se han centrado, sobre todo, en la génesis y aplicación de nuevas metodologías de enseñanza, de nuevas formas de organizar el aula y de distribuir los espacios en las escuelas, y del uso de los recursos que ofrece la tecnología, pero aun así los resultados a nivel estadístico no han mejorado. Solo desde hace relativamente pocos años, diferentes estudios han empezado a poner de relieve que, aun siendo importantes estos cambios, si, además, no cambia la evaluación, no cambia nada en profundidad. En esta línea han sido relevantes los trabajos generados en Francia alrededor de la llamada evaluación *formatrice* o en Reino Unido sobre *formative assessment*. Y aún más recientemente, se empieza a trabajar con la hipótesis de que “menos notas es más”.

¿Qué nos aporta este libro para responder a este reto? Destaco cuatro aspectos que son claves en este cambio en la mirada de la evaluación y en las prácticas asociadas.

En primer lugar, una idea que creo que es muy sugerente: **los docentes tenemos que profundizar en lo que realmente motiva a los estudiantes para esforzarse por aprender y pasar de la cultura del cumplimiento a la cultura de la confianza**. Esta idea impregna toda la argumentación del porqué es tan importante centrarnos en una evaluación formativa, que se caracteriza por promover el crecimiento, es decir, ir avanzando de forma que cada aprendiz, desde sus características personales, encuentre cómo hacerlo con ayuda de las personas de su entorno, docentes, compañeros, familiares..., y descubra el placer que comporta aprender.

En este camino, normalmente complejo y con momentos de desánimo, los acompañantes son determinantes, y no hay duda de que los docentes somos piezas clave en su liderazgo, especialmente para crear una organización que lo favorezca. Por tanto, nuestra función no es la de corregir y calificar continuamente a cada alumno, sino la de promover que sean autónomos corrigiéndose, a partir de liderar la organización del aula de forma que se cree un clima de confianza, en el que todos pueden aprender, y se posibilite la cooperación en un marco en el que la diversidad sea percibida como algo positivo e, incluso, necesario para que todos puedan progresar.

Para ello, destaco otra idea en la que se profundiza en el libro: **centrarnos en dar más *feedback* y menos notas**. De hecho, la actividad menos gratificante que llevamos a cabo los docentes es la que llamamos corregir, y no nos gusta porque nos ocupa muchas horas y no percibimos que sea útil más allá de decidir una nota. Esta inutilidad-utilidad también la perciben los aprendices, y no es extraño que se

centren, al realizar una tarea, en cómo obtener una buena nota y no en aprender. Por eso, su pregunta es: “¿Cuánto vale este trabajo para la nota?”. Y nunca se plantean qué están aprendiendo al realizarla. Incluso planifican su tiempo y esfuerzo en función de este valor, hecho que incentivamos cuando confundimos los “criterios de evaluación” —relacionados con la identificación de cómo reconocer donde se está y hacia dónde se debería ir mejorando—, con los criterios —valor en porcentaje de cada una de las tareas— que aplicamos para calcular la calificación final.

Las ideas y los ejemplos de prácticas que nos aporta el libro son claves para ir cambiando nuestra forma de corregir y orientarla a promover un *feedback* que posibilite la concreción, la progresión, la personalización y, como ya hemos dicho, transmitir confianza. Muchas son las ideas que se recogen y todas interesantes, pero que nos requieren a los docentes un aprendizaje especialmente a dos niveles: el de cambiar creencias y rutinas, a partir de ponerlas en cuestión al fundamentar la mirada en nuevas ideas, hipótesis de trabajo y resultados de investigaciones, y el de conocer y poner en práctica nuevas estrategias e instrumentos que facilitan que el *feedback* pueda ser efectivo. No es un cambio simple, necesita dedicarle tiempo y un trabajo en el marco de un equipo de docentes que comparte el objetivo y es capaz de conseguir vencer el desánimo, que es normal que se genere cuando se empieza a cambiar rutinas muy interiorizadas, en este caso, sobre la evaluación. De ahí la necesidad de crear una “cultura de centro” sobre la evaluación que promueva esta nueva mirada. No es un cambio de un docente en su clase, es un cambio institucional que requiere poner en práctica un espíritu aventurero.

Una tercera idea, que valoro como muy estimulante en el cambio de la práctica de la evaluación, es la de **la modelización por parte del docente**. ¿Cómo puede aprender el alumnado a autoevaluarse, a darse un *feedback* útil, si no tiene buenos ejemplos, experiencias, vivencias? A los docentes nos perciben como personas “perfectas” que nunca tuvieron que afrontar las dificultades con las que se encuentran los que son noveles en un determinado aprendizaje y, en cambio, cuando compartimos cómo nosotros las superamos en nuestra infancia y juventud, las estrategias que aplicábamos, en qué pensábamos, y cómo gestionábamos las emociones negativas que se generaban, es decir, cuando modelizamos, la conexión con nuestros estudiantes es mucho más efectiva.

Razones que lo justifican, y se argumentan y ejemplifican en el libro, son la concreción que conlleva la modelización, el lenguaje “evaluativo” que utilizamos y la orientación hacia la generalización de las nuevas formas de hacer y de pensar. Por ejemplo, si hablamos de cómo superamos un tipo de dificultad, no diremos que nos pusimos a “trabajar más” o estuvimos “más atentos”, o que en vez de escribir tal frase lo hicimos de otra forma, sino que hablaremos de cómo superamos el tipo de error de forma que fuera útil para que nuestros alumnos pensarán en

posibles estrategias orientadas a mejorar, tanto en relación con el ejemplo concreto de dificultad, como en muchos más. Y, además, nuestra forma de hablar del error será en positivo, como algo bueno, porque a partir de él se aprende.

Pero no solo el docente es quien “modeliza”, sino también los compañeros y, de ahí, la necesidad de estimular la coevaluación. Para superar las distintas dificultades no hay una sola estrategia, un único camino. Los docentes podemos compartir no solo nuestro camino, sino también el de compañeros que tuvimos y, también, en el marco del aula, los estudiantes pueden compartir las estrategias que aplican, analizarlas y reconocer los puntos fuertes de cada una. Por eso es tan importante promover la coevaluación con finalidades formativas.

Finalmente, destacaría un cuarto eje en las reflexiones e ideas prácticas que el libro aporta: **la necesidad de repensar cómo compartir con las familias, por un lado, el cómo y el porqué del cambio en la visión y finalidad de la evaluación y, por otro, los aprendizajes de sus hijos e hijas.** Los cambios que una escuela promueve, para que sean efectivos, necesitan ser compartidos por toda la comunidad educativa y, por tanto, por las familias. Si estas solo preguntan a sus hijos por la “nota” que han obtenido y no por lo que han aprendido y, aun menos, por las nuevas preguntas e ideas que se han planteado, será imposible que el cambio en el aula se traduzca en mejores aprendizajes.

Por eso es tan importante crear nuevas formas de comunicación que no se centren solo en la información unidireccional que el docente da a las familias, sino también en promover que compartan su mirada acerca de qué y cómo está aprendiendo su hijo y en cómo los propios alumnos participan de este proceso de comunicación. En esta línea de cambio de las maneras de compartir el progreso en los aprendizajes es necesario disponer de evidencias y no solo calificaciones u opiniones poco fundamentadas. Por eso es importante el uso de instrumentos, como el portfolio u otros, que informan mucho más de los avances —al poder comparar el antes y el después—, que no un simple examen puntual.

De la lectura del libro se podría concluir que poner en práctica una evaluación formativa realmente útil para aprender y gratificante, tanto para alumnos como para los docentes, necesita mucho tiempo y que dedicarlo perjudica a los estudiantes con más capacidades. Sin embargo, los estudios realizados demuestran que estos alumnos también mejoran sus resultados, aunque es cierto que el impacto es mucho mayor en los que en otras prácticas evaluativas obtenían malos resultados. De hecho, como habitualmente las correcciones no promueven que todos los estudiantes superen las dificultades, se pierde mucho tiempo repitiendo los mismos procedimientos e instrucciones. Y como ya se ha fracasado, repetir, recuperar o reforzar son acciones muy poco relevantes. Como dice John Hattie, para los estudiantes una calificación “es el final del camino”, porque ya no se cree en las posibilidades de mejora.

Cuando se aplica una verdadera evaluación formativa se ha de afrontar, tanto los docentes como los alumnos y sus familias, una contradicción: ante el hecho de que los resultados mejoran significativamente y hay mucho menos fracaso escolar, se tiende a atribuirlo a que se ha sido menos exigente y que se ha marginado el aprendizaje de conocimientos importantes. Los docentes tendemos a creer que lo normal es que la media de los resultados de un grupo-clase esté en el “5”, y nos es difícil imaginar que pueda ser deseable que esté en el “7,5”. De ahí la importancia de definir y compartir bien los objetivos y posibles hipótesis de progreso a lo largo de la escolaridad, y que la evaluación recoja evidencias de cómo se va avanzando en su nivel de logro. Ser competente resolviendo problemas, escribiendo textos, diseñando y realizando investigaciones, relacionando el pasado histórico con el presente, aplicando ideas y técnicas de forma creativa, etc., son objetivos de una enseñanza básica que necesitan de una buena planificación para que **todos** los estudiantes los puedan alcanzar de manera progresiva y a diferentes niveles de abstracción y complejidad.

La finalidad de la escuela es que todos los estudiantes sean competentes y la diversidad se manifiesta en que hay diferentes niveles de competencia, pero sin renunciar a que todos lo sean. Para conseguirlo, el cambio en la finalidad y la práctica de la evaluación, tal como se promueve y argumenta a lo largo del libro, es clave.

Neus Sanmartí,
docente, química y especialista en
didáctica de las ciencias y en evaluación

Bloque I.

¿Para qué evaluar?

Pide que el camino sea largo.
Que muchas sean las mañanas de verano
en que llegues —¡con qué placer y alegría!—
a puertos nunca vistos antes.

KONSTANTIN KAVAFIS

Capítulo uno

¿Qué entendemos por evaluación formativa?

El libro que tienes entre las manos no es un libro de recetas. No te ayudará a pensar menos y trabajar más, sino a todo lo contrario: a pensar más y ser más eficaz. Para ello, proponemos realizar una evaluación que permita el crecimiento de las personas con las que convives en clase.

Este libro trata sobre la evaluación formativa. Cuando decimos la palabra *evaluación*, los adjetivos que le siguen son esenciales, porque modifican los procesos y las finalidades de la acción de evaluar. **Evaluación formativa y evaluación sumativa** son dos tipos de evaluación tan diferentes que merecerían tener vocablos propios. Esta cuestión semántica se muestra, por ejemplo, cuando preguntas en un foro de docentes: **¿Qué finalidades tiene la evaluación?**

La lista de respuestas sería larga, pero se resume en dos: evaluar para mejorar o aprender; y evaluar para certificar. Son, en efecto, las dos finalidades que constan en los reglamentos educativos y que corresponden a la evaluación formativa y a la sumativa, respectivamente. La mayoría de los docentes (ver imagen 1) centra sus respuestas en la **evaluación formativa**. Sin embargo, cuando planteas la misma pregunta a un grupo de alumnos, sus respuestas se centran en “poner notas”, “aprobar”, etc. (ver imagen 2), es decir, se orientan hacia la **evaluación sumativa**. No es solo una cuestión de comunicación, de que no expliquemos acertadamente para qué estamos evaluando. Esta distancia entre las respuestas de los alumnos y las de los docentes revela una notable diferencia entre los discursos teóricos y la práctica más extendida en las aulas en cuanto a la evaluación. He aquí nuestro margen de mejora.