

De: "Rethinking educational change  
With heart and mind";  
Ed. Andy Hargraves  
ASCD, Virginia, 1997  
USA.

## Reformulación de los conceptos de evaluación y rendición de cuentas

Lorna M. Earl and Paul G. Lemahieu

En los años '90 la expresión *mejorar la educación* ha sido tema de conversación en salas de profesores, salas de juntas, asambleas legislativas, parlamentos, salas de estar y cafeterías. No nos sorprende que lo primero que se desea mejorar, casi con urgencia, es la evaluación (*assessment*) y la rendición de cuentas (*accountability*). Si bien generalmente se asocia a la evaluación con la rendición de cuentas, o incluso se utiliza a ambos términos indistintamente, como sinónimos, no siempre hacen una buena pareja en la práctica. Por regla general se cree que la rendición de cuentas implica algún tipo de examen o evaluación. Y, de hecho, uno de los propósitos más importantes de la evaluación del estudiante es la rendición de cuentas. Pero a la hora de evaluar al estudiante también se persiguen otros objetivos, incluidos el hecho de crear un lazo comunicativo, en donde haya un intercambio de información (*feedback*); y un perfeccionamiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Las estrategias de la evaluación dirigidas según los objetivos de la rendición de cuentas, a menudo hacen muy poco por mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En este capítulo abogamos por un enfoque de la evaluación, que creemos expresa la posibilidad tanto de mejorar el aprendizaje como de brindar garantías de la rendición de cuentas.

(\*Otras posibles acepciones de *account*, como verbo, son: dar cuenta o razón de. justificar. considerar, juzgar. informar sobre.)

rendición de cuentas, a menudo hacen muy poco por mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En este capítulo abogamos por un enfoque de la evaluación, que creemos expresa la posibilidad tanto de mejorar el aprendizaje como de brindar garantías de la rendición de cuentas.

A medida que la evaluación ha ido quedando en un primer plano dentro de la reforma educativa, nosotros hemos tenido la oportunidad de ver todo muy de cerca, ya que ambos hemos trabajado como investigadores en estrecho contacto con distritos escolares (uno de nosotros en Ontario, Canadá; el otro en diferentes distritos y estados norteamericanos). Una primera observación fue que se están intensificando los programas de evaluación, se están examinando las prácticas existentes, y que en muchos países —no sólo en Canadá y en los EEUU— se ha convertido a la evaluación en una parte visible de la reforma educativa, se le ha dado un carácter político.

La evaluación se está convirtiendo, alrededor del mundo, en una actividad que ofrece muchas satisfacciones para los estudiantes, los docentes y las escuelas. Al mismo tiempo, hay un descontento popular con los procedimientos disponibles de evaluación. La reforma de la evaluación, al igual que otros cambios educativos, se encuentra atrapada en un remolino de incertidumbre y cambios inesperados. Dentro de la realidad política de los poderosos constituyentes que claman por una información inmediata acerca de las evaluaciones, hay estados, distritos, provincias, y naciones que están experimentando con innumerables enfoques sobre la evaluación, sin dedicar el tiempo suficiente para dar lugar a la seriedad, a la reflexión, o a las investigaciones cuidadosamente diseñadas. La base de los conocimientos sobre la evaluación está desarrollándose al mismo tiempo que se están implementando los procedimientos de la misma, lo que equivale a obtener tests cada vez más exigentes de experimentación en la práctica. (Ecl 1996). Estos avances han presionado y estimulado a muchos especialistas en la evaluación a salirse

de los enfoques tradicionales y a imaginar algo diferente. Lo que se busca es un sistema *correcto* de evaluación.

Entonces, ¿cómo es una evaluación cuando está bien hecha? Según nuestra experiencia, la búsqueda de un enfoque correcto es una locura. En su lugar, sugerimos una visión más diferenciada de los enfoques y propósitos de la evaluación. En este capítulo, exploramos uno de estos propósitos y sostenemos que *la evaluación como aprendizaje* puede y debería ser no sólo un componente apasionante del cambio educativo, sino uno muy valorado. Por último, creemos que la *evaluación como aprendizaje* puede reconciliarse con la evaluación para una rendición de cuentas, sólo si volvemos a formular la esencia misma de esta última.

Como es más fácil comprender esta posibilidad de *evaluación como aprendizaje* a través de auténticos ejemplos prácticos, antes que mediante una defensa abstracta de los principios de la evaluación, comenzamos dando un vistazo a la clase de un maestro, quien está tomando parte en un continuo estudio de investigación sobre el cambio educativo, en el cual también participa uno de nosotros (Lorna Earl). Observamos de cerca cómo es la verdadera práctica de la evaluación, y al hacerlo, identificamos algunos de los principios claves que le otorgan dicho carácter, en función del incremento del aprendizaje del estudiante y del docente.

## LA EVALUACIÓN POSITIVA EN LA PRACTICA

Rich Cornwall' es uno de los treinta y dos maestros de 7° u 8° grado que participaron de un estudio realizado en cuatro grandes distritos escolares de Ontario. Los distritos están haciendo grandes esfuerzos por incorporar en sus prácticas un nuevo plan de estudios (*curriculum*) provincial (Hargreaves, Earl, Moore, y Manning 1996). Como parte del proyecto, se ha entrevistado y observado a Rich en el aula varias veces, durante un periodo de dos años. Contando casi cincuenta años, Rich ha estado enseñando en la escuela primaria por más de veinticinco, y ha dado clases en diferentes grados que van desde 1° a 8°; en una clase de educación especial para estudiantes lentos; en un programa para niños talentosos, y también como un maestro especializado tanto en educación física como en matemática. Actualmente enseña las asignaturas básicas en el 8° grado de una escuela media (7° y 8° grado), perteneciente a un área de clase media-baja, de caracteres étnicos heterogéneos, dentro de un gran sistema escolar urbano. El enfoque que Rich le da a la evaluación no sólo es bien recibido por los padres y estudiantes, sino que es coherente con su enseñanza y práctica en el aula.

## EL OBJETIVO ES PRIMORDIAL

El propósito de la evaluación en la clase de Rich es exclusivamente de aprendizaje. De hecho, en varias ocasiones ha reemplazado a las libretas de calificaciones (*report cards*) por entrevistas formales cara a cara, y por conversaciones regulares con los padres. Estos intercambios de ideas están basados en carpetas de trabajo escolar cuidadosamente armadas, que los estudiantes traen consigo en cada entrevista. Estos métodos no han ocasionado reacciones negativas, como se temía.

Rich respeta a sus estudiantes. Está convencido de que merecen entender por qué él hace lo que hace. Las cuestiones de evaluación lo obligan a tomar conciencia de lo que está tratando de lograr con sus estudiantes, y a estructurar sus estrategias de evaluación para adecuarlas a sus propósitos. En sus clases Rich utiliza algunas estrategias creativas e innovadoras para la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje, pero las actividades nunca se realizan sólo por el hecho de ser divertidas o fácilmente comprensibles. En el aula de Rich todo corresponde a una amplia concepción del plan de estudios, y está diseñado para incrementar el aprendizaje del estudiante. Él explica:

*Tiene que haber un propósito. Con el tiempo me he dado cuenta de que si haces algo, un niño preguntará "¿Por qué haces eso? ¿Con qué tiene que ver?" Y esto es lo que quiero que hagan los niños; quiero que se cuestionen las cosas. Si no puedo darles una respuesta, entonces ¿para qué lo estoy haciendo?... Por ejemplo, los rompecabezas de Bono, los acertijos. Me basaré en ellos para que puedan verlos aplicados en la matemática de Bono tiene uno que es como un juego de queso que él practica: yo lo he adoptado para que sea un juego de transformaciones geométricos. Es el mismo juego, pero mi propósito es diferente, entonces cambio las reglas para que correspondan a un concepto matemático.*

*En un estudio nuevo, les pido a los niños que escriban una respuesta utilizando un formato de periódico. Tienen que darle un nombre al periódico, crear un encabezado, hacer una ilustración, y escribir un artículo. Para cada capítulo toman una sección diferente del periódico y, para responder, utilizan un formato. Algunos de ellos han realizado tiras cómicas sobre política. Uno escribió un obituario para un personaje. Estoy observando cómo responden al escribir para públicos diferentes y con propósitos diferentes. Ellos lo saben*

## SIN SORPRESAS

Cuando los estudiantes y los padres, así como también los maestros, entienden lo que se espera de ellos, tienen una mejor oportunidad de alcanzar dichas expectativas. Rich cree que los estudiantes y padres deberían poder ver las expectativas y criterios de la evaluación, y negociar con ellas, de manera tal que comprendan sus expectativas para el aprendizaje. Además, siente que los estudiantes y padres necesitan hablar juntos acerca de las expectativas, para enriquecer su entendimiento acerca del programa y sus intenciones. Esta creencia se traduce en un compromiso consistente y temprano con los padres, con un montón de información y oportunidades para discutir y responder a las experiencias escolares de sus niños. Esto es muy diferente a una escena similar a una gran casa abierta, desordenada, o a una reunión de padres en donde es imposible dialogar ordenadamente. Rich se dedica de lleno a crear estrategias para lograr condiciones tal que los padres trabajen acompañando a sus hijos. Según lo describe él:

*A principios de setiembre comienzo a preparar a los estudiantes. También informamos a los padres. Envío cartas a cada hogar, describiendo lo que planeo hacer a lo largo del año. Explico sobre el diálogo con padres y estudiantes, y las razones de la misma; nuestro compromiso con la comunicación abierta entre la escuela y los padres, y nuestros objetivos para que los niños tomen responsabilidades por su propio aprendizaje.*

*Luego, a fines de setiembre, envío una hoja de seguimiento diaria. Los niños dejan constancia de lo que han aprendido en lengua y en matemático., y lo que sienten acerca de ello. Los padres firman las hojas. En octubre, los estudiantes completan una hoja semanal. Comienzan a llevar a la casa algo de tarea, y sus padres pueden expresar comentarios sobre éstas.*

*En algunas oportunidades envío a cada casa un detalle de lo enseñado, que pueden usar los padres para hablar con sus hijos acerca del trabajo en la escuela. A veces, los estudiantes llevan a su casa una libreta de calificaciones informal y tal vez cinco o seis ejercicios de tareas para revisar con sus padres, quienes luego pueden escribir comentarios y ofrecer sugerencias. En algunas de las tareas, yo pondré una marca, en otras escribiré un comentario. En algunos casos, les pediré a los padres que los evalúen.*

*Para cada tema envío una carta explicando lo que estamos haciendo y él por qué, como así también cito algunos puntos sobre los cuales me gustaría recibir ayuda de los padres —tal vez un detalle de lo desarrollado, en donde se indique que en tal y tal punto debería hacerse lo siguiente: “Por favor controle cada uno de los items, firme con las iniciales y haga comentarios al respecto.” Tal vez hasta puedan evaluar el trabajo escolar con una escala de 1-3, teniendo en cuenta organización, presentación, y cosas por el estilo.*

*Cuando la junta escolar expone la planilla de control (un listado elaborado por el distrito de todos los resultados de los grados 7°, 8° y 9°, con ejemplos de objetivos logrados en cada grado), yo les entrego una copia a cada padre y alumno. Mis estudiantes y yo lo analizamos: “esto es lo que estamos haciendo, y estas son las razones”. Les pedí a los niños que observaran algunos de sus trabajos y me mostraran lo que habían hecho para llegar a determinado resultado. Muchos de ellos son capaces de explicar lo que han hecho —otros no.*

*Observamos las diferentes formas en que puede evaluarse el trabajo del estudiante. Los niños y yo controlamos juntos, y luego ellos evaluaron su trabajo basándose en los criterios acordados. Tuvieron que revisar su propio trabajo y hacer comentarios acerca de ello; luego revisaron los de sus compañeros (cada trabajo fue supervisado por cinco estudiantes como mínimo). Después, yo evalué sus trabajos y los envié a los padres para que anotaran comentarios sobre los mismos.*

*Al menos estamos haciendo más abierta la comunicación con los padres. Ellos comprenden hasta cierto punto de qué se trata todo esto. Yo le digo a los niños: “Uds. saben los resultados que tratamos de lograr, y las razones de esto”. A medida que revisamos la lista de resultados, los vamos marcando.*

En la clase de Rich no hay sorpresas. Los estudiantes conocen los objetivos del aprendizaje, y saben cómo y por qué serán evaluados según se esfuercen por alcanzarlos. Los padres son partícipes de una comunicación constante y recíproca sobre el progreso de sus hijos, y los hijos son compañeros vitales en este proceso. Los informes representan un lazo de comunicación, son algo más que el sólo hecho de dar información. Las calificaciones no llegan de repente, por sorpresa, cuando ya es demasiado tarde para hacer algo al respecto. Ni secretos, ni sorpresas: éstos son los principios claves de una práctica de evaluación positiva en la clase de Rich.

## LA OBSERVACIÓN DE LOS NIÑOS COMO FORMA DE EVALUACIÓN

Si la evaluación es una forma de aprendizaje, los maestros no pueden restringirla a actividades delimitadas por un determinado periodo de tiempo o fecha. El aprendizaje tiene lugar en cualquier momento, en todo tipo de situaciones. La evaluación también tiene que ser así, y por consiguiente, así debe ser la actitud observadora del maestro.

En la clase de Rich la observación de los niños no es un pasatiempo fortuito, como tampoco es una actividad de control riguroso. Es una parte dinámica e indispensable de la evaluación. Según sus propias palabras:

Como maestro, uno debe tener conocimiento de los estilos de aprendizaje de sus alumnos, de lo que ellos pueden hacer, Y uno tiene que hacer esto muy rápidamente y aceptar lo que está haciendo el niño. Entonces uno puede partir de allí... Al comienzo del año, utilizo actividades de matemática, montones de actividades visuales. Tomo algunas ideas de de Bono, de cosas que selecciono de Howard Gardner, y convierto estas actividades en ejercicios de matemática. Observo cómo reaccionan los niños al verlos, y cómo los realizan; y luego decido sobre el tipo de aprendizaje que cada niño tuvo... Es muy fácil dar clases de matemática al comienzo del año. A veces los niños ni siquiera se dan cuenta de que están haciendo matemática porque muchas veces sólo están manipulando elementos, o reconociéndolos, u ordenándolos en series. Son juegos divertidos que están practicando. Los invento con otro propósito en mente... Ello me dice algo acerca de su modo de pensar.

Rich saca provecho de esto y crea oportunidades para observar y aprender sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, no siempre está dando vueltas con un anotador observando cada acto de sus estudiantes. Más bien, su objetivo es diagnóstico. La utilización de tareas cuidadosamente planificadas para obtener respuestas lo ayuda a entender el modo en que piensan sus estudiantes.

## **LOS ESTUDIANTES SE CONVIERTEN EN ASESORES EXPERTOS**

Es importante que los estudiantes estén involucrados en el proceso de evaluación no sólo para evitar sorpresas desagradables, sino también para desarrollar sus propias capacidades en la autoevaluación: una forma de aprendizaje extremadamente valiosa en sí misma. Si los estudiantes han de convertirse en pensadores críticos y en personas capaces de resolver problemas, y de valerse de sus talentos y conocimientos para aplicarlos a una determinada cuestión, entonces es esencial que desarrollen dichas capacidades de autoevaluación y opinión personal. Simplemente no podemos permitir que se queden esperando a que alguien les diga la respuesta correcta. La valoración personal es una capacidad humana vital, que pertenece tanto al ámbito vocacional como al social, a lo largo de la vida.

Las prácticas efectivas de evaluación hacen que los estudiantes sean capaces de hacer preguntas reflexivas sobre su propio aprendizaje, y que consideren las estrategias eficaces para aprender el tema siguiente. No hay muchas probabilidades de que por sí mismos los estudiantes se vuelvan personas competentes, realistas, capaces de juzgar la calidad. Es necesario que se les enseñe aptitudes de evaluación, y que tengan oportunidades de rutina, estimulantes, para practicar la emisión de juicios y la convalidación de los mismos (Earl y Cousins 1995).

En la clase de Rich la evaluación está disimulada dentro de la instrucción y el aprendizaje. Los estudiantes controlan su aprendizaje y son responsables del mismo, así como también del hecho de hacer el trabajo necesario para alcanzar sus objetivos. A decir verdad, el tema predominante de Rich con sus estudiantes, desde el primer día, es:

*opciones.* Los estudiantes trabajan mucho en la fijación de los objetivos. Hablan acerca de hacer una elección, reconocer las consecuencias de dichas elecciones, y resolver problemas que surjan de las opciones que eligieron. Según dice Rich, "En el fondo es más o menos lo que trato de hacer todo el tiempo: que los niños tomen sus decisiones en lo que sea que hagan, y que asuman la responsabilidad."

Los estudiantes a menudo trabajan en situaciones donde sus autoevaluaciones y las de sus pares tienen aplicación en la vida práctica, al menos dentro de la clase. Durante un periodo de tiempo trabajaron en grupos, como compañías encargadas de producir un detergente (ciencia). Sumado a esto, tenían que vender el producto (lengua), desarrollar un presupuesto, crear propuestas para las ofertas, y hacer inversiones (matemática y economía). A lo largo de todo el proceso, para asegurarse de que la compañía fuese viable, era crítico el hecho de realizar regularmente una autoevaluación, porque los balances bancarios dependían de la precisión y de las decisiones acertadas. A modo de giro inesperado, las compañías que finalizaban su trabajo de manera rápida y

precisa podían volverse consejeros de las otras compañías, cobrando una cuota. Si completaban la evaluación correctamente, sirviendo a los intereses del cliente, recibían una ganancia; si no, no. Es la mejor evaluación de pares que puede haber.

## ESTABLECER CONEXIONES

A causa de que el aprendizaje tiene lugar en todos lados, la esencia de la evaluación como aprendizaje, para los maestros, estriba en el hecho de ser un director talentoso con toda la partitura en la mente. Deben oír los matices de cada instrumento, intuir las emociones de los músicos, guiar sutilmente, y extender el talento y virtuosidad de cada uno de ellos de un modo muy personal, brindándoles la posibilidad de que haya un intercambio de ideas y alentándolos, momento a momento.

Por lo que se refiere a esto, Rich cree que su función es la de conocer a sus estudiantes, brindarles recursos, establecer condiciones para el aprendizaje por medio de la estructuración de actividades e instrucciones, y por medio de la creación de un entorno en donde los estudiantes adquieran confianza y estén motivados para aprender. Es difícil explicar la dirección que sigue el programa de Rich utilizando sólo unas pocas oraciones, pero el siguiente ejemplo nos da una idea:

Parte de una unidad de trabajo se originó a partir de mirar una versión en video de *El príncipe y el mendigo*, y de ver los musicales *Los miserables* y *Oliver*. Rich conectó estas actividades a una unidad de matemática sobre probabilidad y estadística, en la que algunos estudiantes seleccionaron como tópico para una encuesta que iban a desarrollar, a la Ley inglesa y francesa. Como estos estudiantes estaban interesados en comparar las similitudes y diferencias, Rich les enseñó sobre cómo debatir, y ellos más adelante llevaron a cabo un debate, titulado “Resuélvase que la Ley Inglesa fue demasiado dura en los años de Enrique VIII”.

En otro ejemplo, utilizó una simple estrategia para motivar y dirigir la atención de los estudiantes hacia un repaso relativamente general de conceptos matemáticos:

*Tuvimos la semana de Mr. Bean<sup>2</sup>, según lo sugirieran dos de los estudiantes. Cada alumno tenía un palito con la figura de la cabeza de Mr. Bean. Los estudiantes no podían hablar Si querían responder o hacer preguntas, tenían que levantar su figurita de Mr. Bean y decir la palabra osito. Entonces escribían sus respuestas o preguntas en una pizarra. (Todos los niños tenían una pizarra para comunicarse).*

*El hecho de no hablar era nuevo para los estudiantes. A algunos les gustaba la idea de la comunicación en silencio. Era un desafío. Cuando comenzaron, no estaban seguros de lo que iban a hacer, pero luego utilizaron mucho la pizarra —y de modo bastante efectivo, porque hacían buenas preguntas. Estaban más enfocados en la matemática concreta.*

La evaluación tiene lugar durante estos periodos de instrucción. A veces es informal, con un solo estudiante o un pequeño grupo de alumnos; a veces los compañeros juzgan y critican el trabajo del otro; otras veces los estudiantes utilizan diferentes productos o actividades para demostrar su aprendizaje. Durante estos periodos, Rich observa, registra y comparte sus percepciones con los estudiantes. Él explica:

*Como clase, tomamos un ejemplo. Conversamos sobre el resultado y las diferentes maneras de presentar el material. Y luego observamos las diferentes formas en que podría evaluarse, y establecemos juntos un criterio.*

(2 Rowan Atkinson, comediante británico de la serie televisiva “Mr. Bean”, quien desempeña el papel estelar, no habla y a menudo lleva un osito de peluche.)

## LLEVAR LOS INFORMES A LA REALIDAD

En cualquier lugar, el hecho de calificar a los estudiantes y presentar un informe acerca de ellos es una cuestión importante sobre la cual se discute. Los padres muchas veces dicen que ellos quieren mensajes simples, claros, directos, y que se sienten frustrados por la información repetitiva brindada en las notas de comunicación, la cual es limitada o contiene términos específicos difíciles de comprender.

Todos están al tanto de lo que sucede en la clase de Rich, y opinan sobre ello. Él mantiene informados a los padres acerca de todos los proyectos de sus hijos, especialmente de los beneficios que él espera obtendrán los

niños. Los estudiantes no sólo están enterados de lo que Rich tiene en mente, sino que a menudo contribuyen a ello y hasta inician proyectos. Como clase, hablan acerca de su aprendizaje y acerca de la evidencia que les indica que sus capacidades o entendimiento están desarrollándose. Como observamos anteriormente, el periodo a veces termina con una entrevista de padres dirigida al estudiante. A comienzos del periodo, los estudiantes preparan una carpeta personal con un logotipo y un collage, lo cual representa visualmente sus metas e intereses. También fijan objetivos para el periodo. En la carpeta tienen guardadas partes de su trabajo —previamente seleccionadas—y reflexiones sobre los mismos. A medida que se aproxima la fecha de la entrevista, los estudiantes comienzan con su planificación. Rich describe lo que ocurre:

*Tienen que planificar una ceremonia de apertura de tres minutos para introducirse ellos mismos. Luego hablan un poco acerca de los resultados, compartiendo el contenido de sus carpetas. De antemano tienen preparado un diagrama de las ideas generales para cada parte del trabajo, de modo tal que les sirva de guía en la charla sobre los objetivos que esperaban alcanzar sobre cómo se colmaron las expectativas, y sobre lo que deberían haber hecho para mejorar su desempeño. Al finalizar la entrevista, los padres tienen la oportunidad de brindar sus respuestas en una hoja de resumen.*

*Lo que generalmente les explico a mis estudiantes es "Uds. van a hablar sobre sí mismos, y sobre sus éxitos. Van a fijar unos pocos objetivos, explicarles a sus padres acerca de ello, acerca de los logros que obtuvieron en este periodo, de cómo se sienten acerca de lo que han hecho... de lo que han aprendido al hacerlo.» Tenemos la oportunidad de practicar dos o tres veces antes de las entrevistas, y algunos estudiantes practican en la casa. Luego continúan con lo estipulado y lo llevan a cabo.*

Rich tiene plena conciencia de que este proceso es una desviación de la práctica habitual, y de la necesidad del entendimiento de los padres.

*Uno tiene que recibir el apoyo de los padres. Es por eso que los hago participar. Sé que ellos quieren tornar parte, pero a veces no saben como hacerlo. Una de las cosas más positivas que ha resultado de estas entrevistas es que los padres se sientan por dos o tres horas y escuchan al niño. Las entrevistas toman varios días y/o tardes, por lo tanto los pequeños grupos de padres tienen la oportunidad de mezclarse y escuchar a los otros estudiantes.*

*Muchas cosas buenas resultan de estas experiencias. Los padres se conocen los unos con los otros por primera vez. Digamos que Ud. tiene cuatro alumnos de cuatro partes diferentes del mundo, y que sus padres están allí sentados, hablando sobre el niño que está haciendo su presentación. Entonces comienzan a hablar del sistema y cosas como ésas.*

Rich ve a los informes como una extensión de la continua conversación que él ha establecido con los estudiantes y padres. Esta conversación no es unilateral, y Rich no tiene todas las respuestas. En vez de ello, la entrevista es un proceso que les permite a los padres hablar con sus propios hijos y con el maestro, como así también compartir observaciones y opiniones con otros padres.

Rich es un buen maestro, pero sus prácticas de enseñanza y evaluación no son mágicas. De hecho, para él son bastante corrientes. Lo que las hace notables es la clara coherencia con sus concepciones sobre la enseñanza, y su conexión con las mismas, y su énfasis en ayudar a los estudiantes a aprender.

## **LA EVALUACIÓN COMO FORMA DE APRENDIZAJE**

La evaluación es una de las herramientas más poderosas para profundizar el aprendizaje del estudiante y producir un cambio educativo positivo. Sin embargo, la utilización de la evaluación como agente de cambio es riesgosa, porque el proceso no es ni sencillo ni racional. La evaluación es, por definición, crítica; Es una experiencia profundamente personal y emocional para el estudiante que está siendo evaluado; y puede tener un impacto de gran repercusión en cada niño, en los educadores, y en la naturaleza de la sociedad en que viven. No es sorprendente que a menudo las decisiones e ideas sobre las prácticas y reformas de la evaluación no sean lógicas, razonadas, y objetivas. Están sólidamente arraigadas en las más profundas creencias, miedos y aspiraciones de las personas.

Las creencias personales (a menudo tácitas) acerca de la evaluación representan una diversidad de perspectivas, que casi siempre surgen de epistemologías bastante diferentes (Nuttal 1994). Algunos sostienen que el cambio educativo (y tal vez el aprendizaje mejorado de los estudiantes) se realiza mejor dentro de los límites y responsabilidades de algún individuo *externo* o un grupo que tiene la autoridad, el poder y el mandato de juzgar la calidad, ejercer el control y ordenar el acatamiento. La evaluación es el mecanismo indicado para proveer la

evidencia para estas decisiones. Esta visión tiene su atractivo en la lógica de la fuerza e influencia de los incentivos pertenecientes a la rendición de cuentas. Se basa en la presuposición de que los educadores tienen tanto la capacidad como la habilidad de actuar de modos diferentes y más productivos, pero no tienen un objetivo en concreto, no están motivados, están desganados. La respuesta obvia es aplicar presión y directivas de emergencia sobre las reformas educativas, y esperar un desarrollo del aprendizaje del alumno.

Otros creen que el cambio educativo y el óptimo aprendizaje del alumno son procesos *internos* de los cuales deben encargarse las personas que viven y trabajan en las aulas (maestros y estudiantes). La evaluación es una oportunidad para que ellos reflejen, cuestionen, planifiquen, enseñen, estudien y aprendan. La reforma de la evaluación, para aquellos que sostienen esta visión, no está vinculada a un acatamiento por mandatos, sino que está arraigada en la visión constructivista de que el aprendizaje depende de la auto-observación y reflexión. Estos reformadores presuponen que muchos maestros no poseen un conocimiento general o aptitudes sobre las teorías cambiantes del aprendizaje o de la evaluación. Al igual que sus estudiantes, los maestros son educandos que requieren de apoyo para adquirir conocimientos y capacitación antes de que puedan efectuar cambios en sus prácticas. La reforma de la evaluación, desde este punto de vista, ofrece una oportunidad para que los maestros compartan sus ideas, lleguen a un acuerdo sobre las expectativas coherentes y equitativas sobre la calidad, y creen lazos de comunicación destinados a cambiar la forma de enseñar. Linda Darling-Hammond (1992) describe estas dos visiones epistemológicas del modo siguiente:

Hay dos teorías muy distintas de reforma educativa que están teniendo lugar paralelamente, ocasionando a veces malentendidos... Una teoría se concentra en reforzar el control: más cursos, más tests, más planes de estudios dirigidos, más normas estándares cumplidas a fin de obtener un beneficio, y más sanciones. Estos reformadores perfeccionarían la educación por medio del desarrollo de más tests, vinculando los fondos a la puntuación de los tests de cada escuela.. Una segunda teoría atiende más a las calificaciones y capacidades de los maestros, y al desarrollo de las escuelas mediante cambios en la educación del maestro, de sus licencias, sus certificados de inasistencia,..., escuelas de desarrollo profesional, esfuerzos para descentralizar las decisiones tomadas por la escuela por medio de la infusión de conocimientos, del cambio de prácticas locales de evaluación, y del desarrollo de redes de comunicación entre maestros y escuelas (p. 22).

Dentro de las críticas a la educación, una de las más escuchadas es la del descontento con las prácticas evaluativas, las cuales abarcan muchos conocimientos y están elaboradas por los maestros. En los EEUU (sin duda la nación con más orientación a los tests en todo el mundo), las quejas sobre los tests tradicionales de "múltiple-choice" (elección múltiple) incluyen que (1) si bien están cuidadosamente diseñados para ser psicométricamente fidedignos y válidos, fomentan una instrucción que enfatiza el aprendizaje de memoria enfocado en conocimientos y capacidades de bajo nivel; y (2) que conducen a enseñar sólo lo que se va a evaluar, a reducir el plan de estudios, y a un énfasis en opiniones superficiales y sin fundamentos, a expensas de un pensamiento disciplinado y razonado (Darling-Hammond 1994). Otra preocupación es que los programas de tests que abarcan tantos conocimientos pueden ser fundamentalmente injustos y tal vez perjudiquen a muchos grupos de niños. Por otro lado, en Ontario y otras partes de Canadá, en donde por muchos años las opiniones de los maestros han sido el sistema de evaluación de mayor importancia, los reclamos incluyen lo siguiente: las libretas de calificaciones son demasiado imprecisas; las notas son parciales o injustas; no hay continuidad de una escuela a otra, o de un maestro a otro; y las prácticas de evaluación del maestro carecen de rigor.

También es evidente que, en la actualidad, los exámenes elaborados por los maestros evalúan principalmente el aprendizaje de memoria, el reconocimiento y las habilidades de bajo nivel (Rogers 1991). Aparentemente, tanto los exámenes estandarizados como aquellos creados por los maestros, son inadecuados. Pero ¿podemos solucionar este problema? Caroline Gipps (1995) sostiene que primero debemos decidir cuál es el propósito de la evaluación, no de modo abstracto, sino teniendo en cuenta cada caso en particular:

Es necesario que desarrollemos un nuevo modo de pensar sobre la evaluación, para hacer frente a las cuestiones que están surgiendo según la evaluación adopta una definición y propósito más extensos... Primero debemos preguntarnos "¿Para qué es la evaluación?", y luego diseñar el programa de evaluación correspondiente (p. 3).

La evaluación no es una sola entidad, como tampoco tiene un único objetivo o público. Walt Haney (1991), afirma en *Expansión de la evaluación del estudiante (Expanding Student Assessment)*, que "tratar de utilizar un examen para una serie de propósitos es como tratar de utilizar una herramienta —por ejemplo, un destornillador o un martillo— para trabajos que van desde una cirugía de cerebro a trabajos de construcción" (p. 144).

Es hora de que haya un equipo completo de herramientas, lleno de instrumentos, para que podamos seleccionar el más apropiado para cada propósito, y utilizarlo con discernimiento. Aún más importante, es hora de que tengamos en claro los objetivos que perseguimos, y sus posibles usos; pues dichos objetivos determinarán la manera en que responderán los estudiantes, los maestros y las escuelas. Por ejemplo, si una evaluación ha de ser diagnóstica, el proceso debería revelar las debilidades del estudiante. Sería ridículo esperar que los estudiantes (o sus maestros) se arriesguen a revelar las debilidades en un examen de selección, si dicho examen se utilizará para que la escuela reconozca su responsabilidad en el desempeño de sus estudiantes.

Históricamente, el objetivo principal de la evaluación ha sido el de testear conocimientos. A los estudiantes se les han dado exámenes y tests (ya sean diseñados por el maestro o entregados como parte de un programa perteneciente a un sistema de evaluación) para clasificar a cada individuo y luego ordenarlos, como una base para tomar decisiones de selección —brindando status, oportunidades, e importancia a algunos, y excluyendo a otros. Esta perspectiva explica mucho sobre las formas de evaluación que dominan la educación hoy en día. Normalmente no se daban a conocer los criterios con que se evaluaba el trabajo de los estudiantes, muchas veces eran imprecisos; pero así se clasificaba a los estudiantes y se los diferenciaba por grupos, en modos que por lo general eran aceptados como legítimos, convirtiéndose en la base para las oportunidades que fijaban el rumbo de vida de los estudiantes. Se ha encauzado a los estudiantes hacia el lugar de trabajo o hacia la etapa siguiente de la enseñanza de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en los tests o exámenes, y las escuelas han ganado determinadas reputaciones basadas en el éxito de sus estudiantes.

El proceso de evaluación de clasificación/selección servía para tomar decisiones sobre la mayoría de los estudiantes lo suficientemente bien, sin dar lugar a cuestionamientos, en tanto y en cuanto había muchos lugares para que la mayoría de ellos condujeran unas vidas productivas y útiles sin depender directamente de las calificaciones escolares. Cuando las fábricas dominaban nuestra economía, el mundo era *más* simple, y el *modelo de fábrica (factory model)* de las escuelas era consecuente con el mundo que las rodeaba. Al igual que en una línea de montaje, poníamos al inicio del proceso, grupos de materia prima cuya magnitud correspondía a la de un jardín de infantes, y los movíamos de manera secuencial a través de las diferentes posiciones. Ellos pasaban determinado periodo de tiempo en cada una. Si al final del periodo establecido no alcanzaban los objetivos preestablecidos, los clasificábamos en secciones variadas para recibir diferentes tratamientos, o para designarlos como el grupo elemental (es decir, como los relegados, o personas no aceptadas, en el sector inicial de la planta). El modelo de fábrica se adaptaba muy bien a esa época porque había lugares adecuados para cada joven — muchos iban a granjas, al sector manufacturero, algunos se dedicaban a los negocios y servicios, y unos pocos iban a la universidad o se volvían profesionales.

Las creencias imperantes sobre el conocimiento y el aprendizaje eran consecuentes con un enfoque manufacturero. El conocimiento era considerado inerte, con el que todos estaban de acuerdo, y como una cosa ya establecida que debía transportarse desde un lugar (por ejemplo, las mentes de los maestros, los libros de texto, pizarrones) hacia otro donde se suponía debía ir (es decir, las cabezas de los estudiantes). Los enfoques instructivos obvios eran, por lo general, ejercicios y práctica, recitación, y repetición de conocimientos aprendidos. Los estándares para los criterios de evaluación equivalían a una correspondencia idéntica entre los conocimientos impartidos, y su reproducción al momento de calificarlos.

Como el mundo ha cambiado, el modelo de fábrica ha resultado ser inadecuado. No existe un futuro productivo para un gran número de estudiantes; hay una inquietante preocupación acerca de la rectitud de los procesos de testeo/selección; y hay insatisfacción por parte de los empleadores con hasta quienes han sido más exitosos en las escuelas. Las demandas de una sociedad más compleja, y una concepción más sofisticada del conocimiento y el aprendizaje, implican que ya no es suficiente para las escuelas clasificar a sus estudiantes y separarlos por grupos, utilizando criterios vulgares. Se supone que las escuelas deben no sólo identificar a aquellos que tienen más posibilidades de triunfar (o no), sino asegurarse de que los estudiantes se desarrollen y sean competentes en áreas de aptitudes específicas, las cuales no todas son académicas o están vinculadas a un conocimiento basado en el sujeto. Se espera que todos los estudiantes —no sólo unos pocos—adquieran las capacidades básicas de leer y escribir, y efectuar operaciones matemáticas, junto con otras capacidades más sofisticadas como el pensamiento crítico, la resolución de nuevos problemas, la emisión de juicios, el trabajo independiente o en grupo, y el discernimiento apropiado de líneas de conducta en situaciones ambiguas. Estas descripciones de requisitos, para aquellos estudiantes que vivirán la mayor parte de sus vidas en el siglo XXI, aún contienen los elementos de las aptitudes básicas y el conocimiento del contenido, pero van mucho más allá en su aplicación y sofisticación, y demandan prácticas de evaluación bastante diferentes (Earl y Cousins 1995).

No hay una fórmula simple para alcanzar un balance entre estas visiones conflictivas. Las demandas apremiantes de una mayor cantidad de directivas de rendición de cuentas están combinadas con peticiones de mejores sistemas de evaluación que ofrezcan una rica información sobre el aprendizaje específico del estudiante. Estas fuerzas aparentemente contradictorias, de algún modo han hecho de la reforma de la evaluación una actividad esquizofrénica. ¿Es posible que puedan coexistir estos dos paradigmas y complementarse el uno con el otro? ¿O son fundamentalmente diferentes, propensos a causarse problemas entre sí?

Un enfoque prometedor es imaginar una concepción diferente de evaluación: uno que tiene raíces en el pasado, que considera a la evaluación como a una parte inextricable del aprendizaje. Es irónico que la palabra *evaluación*

(assessment) derive del latín *assidere*:

“sentarse junto a” (Wiggins 1993). Su mismo origen implica más que notas, promedios de notas, y notas bajas. Sin duda también sugiere una perspectiva que se abstiene de la eficiencia y economía como las marcas distintivas de las evaluaciones. En su lugar, evoca imágenes de maestros que observan a sus estudiantes, hablan con ellos, y trabajan con ellos para aclarar los puntos en común y los malentendidos —transformando a la evaluación en una parte integral del aprendizaje, que ofrece un detallado intercambio de opiniones entre el maestro y el alumno. A medida que las personas aprenden y se mueven desde una posición de neófitos a otra de aprendices y expertos, la evaluación puede darles modelos para desempeñarse en determinada actividad, y puede dar claridad a la ayuda, las experiencias y las formas de práctica necesarias para lograr una mejora en sus resultados.

La noción de que la evaluación forma parte del aprendizaje está profundamente arraigada en una teoría constructivista: el aprendizaje es el proceso de recabar información, interpretarla, conectarla a conocimiento o creencias existentes, y, si es necesario, reorganizar el entendimiento para adaptar esa información (Shepard 1991). Si al construir su propio entendimiento a partir de las experiencias, las personas aprenden, la evaluación no sólo forma parte de su aprendizaje, sino que es el *componente crítico* que les permite a los estudiantes y a sus maestros examinar sus conocimientos en comparación con otras concepciones, y en comparación con el saber colectivo de la cultura, según ha sido registrado en el conocimiento, teorías, modelos, fórmulas, soluciones, e historias que componen el plan de estudios y las disciplinas. La alternativa para los estudiantes es que sean recibidores pasivos de ideas independientes (y a menudo conflictivas), sin emitir juicios, sin las capacidades de desafiarse o juzgarse a sí mismos. Las vidas de los jóvenes están llenas de complejas demandas y decisiones importantes con consecuencias trascendentales. Nosotros deseamos que ellos:

- Se conviertan en estudiantes de por vida que interioricen un conocimiento investigativo, sin delegar responsabilidades en otros;
- Utilicen la evaluación, la comunicación, la instrucción de los maestros, la autoevaluación, y la práctica;
- Pulan, corrijan y dirijan su aprendizaje; y
- Se valgan de sus talentos y conocimientos para aplicarlos a un problema en particular, antes que esperar que sea el maestro quien les señale una respuesta, idea o producto correctos o aceptables.

## LA RENDICIÓN DE CUENTAS COMO CONVERSACIÓN

Algunos dirán que el hecho de hacer responsables de las evaluaciones a los maestros y estudiantes, vuelve inútil la información obtenida como medida de rendición de cuentas. Está claro que no podemos ignorar la gran atracción que ofrece la rendición de cuentas y el dominio que ejerce sobre muchos políticos y miembros del público. No obstante, sostenemos que las estrechas concepciones de la rendición de cuentas y de la evaluación parecen ser, en efecto, incompatibles con el uso de la evaluación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Si bien no pretendemos abandonar el propósito de la rendición de cuentas, creemos que es posible dar una nueva definición de lo que ésta es, de forma más constructiva, de modo tal que se pueda realzar la función de la evaluación en el proceso de aprendizaje, en lugar de perjudicarlo (Le Mahieu 1996).

Generalmente se piensa que la rendición de cuentas es reunir información (como por ejemplo, notas del estudiante, o los resultados de evaluaciones regionales) y preparar un informe, de manera tal que las partes interesadas obtengan la información que consideren pertinente. Una vez hecho el informe, se ha cumplido entonces con los requerimientos de la rendición de cuentas. Sin embargo, en nuestra opinión> la expresión más apropiada para denominar esta actividad no es rendición de cuentas, sino contabilidad (*accounting*).

La contabilidad (*accounting*) es la reunión y organización de la información, y el hecho de dar a conocer dichos datos> los cuales detallan el desempeño de un estudiante o sistema —brindando resúmenes de cómo están las cosas, en un periodo de tiempo ya pasado. Por si mismos> estos informes son muy poco significativos. Tal vez un joven fanático del béisbol, al ver en su libreta de calificaciones como porcentaje medio a 40, considere que esto es fantástico, porque un porcentaje como ése en béisbol me pondría en el Hall de la fama”. Los informes y las libretas de calificaciones no son representativas. Es necesario que las personas le encuentren el sentido teniendo en cuenta sus propias experiencias, contextos y estándares. Las puntuaciones y los informes pueden constituir el punto de partida para la rendición de cuentas (la contabilidad es un componente necesario aquí), pero representan sólo una pieza del rompecabezas, no todas.

Según nuestra concepción un poco más amplia, la *rendición de cuentas* mira hacia el futuro y se vale de la información de la contabilidad, junto con otros conocimientos y el razonamiento requerido, para emitir juicios sobre el actual desempeño de los estudiantes y los planes para mejorarlo. Incluye un esfuerzo conjunto para incorporar un “sistema de uso” destinado a interpretar la información y actuar de acuerdo a ella. Mucho más que sólo una libreta de calificaciones o estadísticas escolares, la rendición de cuentas es una profunda empresa humana que

depende del hecho de compartir abiertamente la información, y de continuar las conversaciones entre educadores, estudiantes, padres y comunidad, según se interprete la información, se le encuentre un sentido y se establezcan planes de acción. Una vez caracterizada de esta manera la rendición de cuentas, ésta queda fundada sobre relaciones genuinas basadas en la confianza y en el hecho de compartir la información, junto con el deseo de tomar parte en una discusión clara, franca y considerada, entre todos. Las discusiones sobre la rendición de cuentas no son simplemente presentaciones en las que se brinda información; y no terminan sólo porque un estudiante no desea colaborar, o un padre está muy ocupado para escuchar. Más bien, tienden a ser animadas y emotivas algunas veces, pues el futuro de nuestros hijos es un tema emotivo.

## LLEGAR A LA META

Ni la *evaluación como aprendizaje* ni la *rendición de cuentas como conversación* sucederán automáticamente. Y tampoco se materializarán sólo con dejar la evaluación en manos de los maestros. Rich, de algún modo, es excepcional. La evaluación que comúnmente tiene lugar en la mayoría de las aulas (por ej: tests, exámenes, proyectos, asignación de trabajos) aún se da luego de finalizar algo (por ej: unidades, cursos), como una evaluación simbólica o juicio final de los conocimientos o aptitudes —no como forma de contribución al aprendizaje. Por lo tanto, si cada maestro es un instigador poco convincente de una reforma de evaluación positiva, ¿quién más puede ayudar a que la evaluación sea una parte fundamental del aprendizaje? ¿Cómo pueden contribuir aquí los administradores y sistemas más amplios? ¿Qué papel pueden desempeñar en el desarrollo de la evaluación para el aprendizaje, cuando están tan presionados para incrementar y hacer más severa la evaluación a fin de obtener una rendición de cuentas?

Nuestro anterior vistazo a la clase de Rich ilustra cómo un cambio positivo de evaluación puede reconciliar y sintetizar la evaluación como aprendizaje con unos propósitos más amplios de rendición de cuentas, según la hemos definido. Creemos que la reconciliación de estos propósitos de evaluación depende del hecho de depositar nuestra confianza en la idoneidad de los maestros —no necesariamente en lo que generalmente hacen en los periodos de evaluación, sino en lo que son capaces de hacer, si se les brinda la ayuda apropiada. Pero ¿cual es el tipo apropiado de ayuda que se necesita? A menudo se cree que los administradores y sistemas escolares perjudican el buen aprendizaje en clase con sus demandas intensivas de evaluación, llevadas a cabo en nombre de la rendición de cuentas.

¿No pueden, en su lugar, ayudar a los maestros a interpretar los propósitos de la evaluación y rendición de cuentas, de manera tal que se intensifique el proceso de aprendizaje en clase? Para ilustrar esta posibilidad, observemos este segundo ejemplo.

En el verano de 1992, el Distrito de la Escuela Pública de Pittsburgh comenzó a utilizar el desempeño de los estudiantes en la escritura, armando carpetas para informar públicamente acerca de los resultados del sistema escolar (Le Mahieu, Eresh y Wallace 1992). Durante un periodo de dos semanas (aproximadamente 815 horas-hombre), veinticinco maestros y asesores profesionales completaron el conteo de 1.250 carpetas, así como también de la capacitación de los asistentes y la puntuación. Los maestros desarrollaron las rúbricas de conteo para este sistema de carpetas, que requería de altos niveles de interpretación y opinión, inductivamente mediante la revisión y evaluación de un gran número de trabajos de estudiantes.

El proyecto de carpetas de Pittsburgh depende de las capacidades de los maestros, y al mismo tiempo contribuye a las mismas. De hecho, el proyecto estuvo fundado en la creencia de que los maestros pueden desarrollar e incorporar expectativas para los trabajos de los estudiantes por medio de una labor conjunta, con el propósito de alcanzar un consenso. Explícitamente fomentó el desarrollo de capacidades en las aptitudes de evaluación entre sus maestros. Durante la fase inicial, muchos maestros se dieron cita regularmente (al menos dos veces al mes) durante un largo periodo de tiempo (dos años) para desarrollar el sistema de carpetas y sus componentes de evaluación. A lo largo de este periodo, compartieron carpetas de estudiantes y las examinaron con atención. La sencilla pregunta que era central en las discusiones de los maestros fue «¿Qué podemos decir de este estudiante como educando?» El personal del proyecto documentó y analizó cuidadosamente sus debates para identificar los puntos de opinión. Estos puntos brindaron el comienzo de marcos emergentes de evaluación para compartir con el resto de los maestros del distrito. El proceso de evaluación de los resultados (o los debates sobre evaluación) como se los conoce, es en si un proceso de aprendizaje para los maestros. Estos debates le permiten al maestro:

- Observar atenta y profundamente el trabajo del estudiante,
- Desarrollar puntos en común sobre la calidad del desempeño o resultados de los estudiantes,
- Determinar aquello que constituye una evidencia adecuada de calidad, y por último,
- Reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje que puedan producir los resultados deseados.

Con estos debates nos dimos cuenta de dos cosas. Primero, que todos los que participan en ellos terminan con mayores aspiraciones, más claramente articuladas para el desempeño de los estudiantes. Esto no nos debería sorprender en absoluto, pues la derivación de criterios y expectativas es esencialmente aditiva. Un profesional tiene ciertas expectativas, mientras que el otro reconoce algunas (aunque tal vez no todas) y agrega más. Los debates de evaluación continúan hasta que el conjunto final de aspiraciones (o criterios) son mucho mayores (y claras) que el marco conceptual de cualquiera de nosotros. Lo segundo es que los maestros comienzan a desarrollar un marco de interpretación común para considerar el trabajo de los estudiantes. Estas expectativas, formadas por los criterios empleados, comúnmente sostenidos, se convierten en un conocimiento común que entienden los profesionales, y se aplican más consecuentemente entre los estudiantes. Con el paso del tiempo, estos debates iniciados con el grupo de maestros implicados en el desarrollo de la evaluación, han sido reproducidos exactamente en las actividades de desarrollo profesional en todo el distrito y en varias de sus escuelas. Además de contribuir a un marco de interpretación compartido, el proceso ha brindado información fidedigna sobre la evaluación, para apoyar la pública rendición de cuentas de los resultados escolares del distrito, basada en las opiniones sobre el trabajo estudiantil contenidas en las carpetas (Le Mahieu, Gitomer, y Eresh 1995).

El proceso de Pittsburgh representa una forma de *asesoramiento docente*, o una *evaluación en colaboración* con el maestro. Al parecer, este enfoque emergente es muy prometedor en cuanto al fomento y establecimiento de cambios genuinos en la manera en que los maestros consideran y evalúan el trabajo de sus estudiantes, y se valen de esa evaluación para aplicarla al aprendizaje. El concepto se basa en la sencilla premisa en que cuatro ojos ven más que dos. Cuando los maestros trabajan juntos para establecer criterios con los cuales juzgar el trabajo de sus estudiantes, cuando definen estándares y toman decisiones conjuntamente, la colaboración trae muchos beneficios.

Esta forma extremadamente poderosa de desarrollo profesional une a los maestros para que conversen sobre el aprendizaje, no sólo en términos abstractos, sino sobre el trabajo de los estudiantes. Al trabajar juntos de esta manera, los maestros tienden a:

- Profundizar mutuamente el entendimiento de la instrucción y de los planes de estudios,
- Desarrollar una opinión común sobre la *naturaleza* y calidad de los instrumentos y enfoques para evaluar el trabajo de sus estudiantes,
- Desafiar y cuestionar sus propias creencias sobre las expectativas en relación a los estudiantes, y
- Desarrollar una mayor confianza en sus decisiones, en relación a la comunidad externa.

Las técnicas de asesoramiento, combinadas con la capacitación y claros criterios para emitir juicios, pueden intensificar la consistencia de las opiniones dadas por los maestros (Gipps 1995). A causa de que la falta de consistencia es una de las características más problemáticas de las evaluaciones hechas por los maestros, esta combinación promete ser el vínculo entre la evaluación para el aprendizaje y la evaluación para la rendición de cuentas; infundiendo confianza a las opiniones de los maestros como una base para las discusiones abiertas con los padres miembros de la comunidad, al tiempo que brinda la posibilidad de establecer una constante comunicación con los estudiantes.

La evaluación es algo serio. Su posición en la agenda de reforma escolar es legítima. Tal vez lo que falte o sea incierto es una imagen del poderoso papel que puede desempeñar, no para amenazar o tentar tanto a los maestros como a los estudiantes, sino como indicios de un sofisticado juego de misterio, siempre guiando al jugador a niveles más avanzados.

Cuando a la evaluación se la ve como aprendizaje, los maestros son la clave, responsables por la extensión y profundidad de la expresión del aprendizaje de los estudiantes. Todo lo que hemos discutido en este capítulo apunta al rol central del apoyo y capacitación profesional en el éxito del proceso de reforma de la evaluación. La reforma de la evaluación, al igual que muchos otros aspectos de reforma contemporánea, estima el juicio humano en un grado mayor que en el pasado. Hay una responsabilidad necesaria de garantizar ese juicio mediante un eficaz desarrollo profesional. El apoyo intensivo para que los maestros combinen la evaluación, instrucción y

planes de estudios, es crítico para la creación de los tipos de cambio que transformarán el aprendizaje. Para los maestros, el desafío es aprender y evolucionar juntos, de manera tal que se asegure que los mensajes que transmiten sean justificables y fidedignos.

A pesar de que cada maestro, como Richard, a menudo puede crear su propio desarrollo profesional, esto es difícil y poco probable para muchos. Escuelas, distritos y sindicatos mucho mejores que los grupos que se desarrollaron en Pittsburgh pueden desempeñar un papel clave al proveer las condiciones para que los maestros se conviertan en expertos asesores. A medida que la evaluación y los exámenes se vuelven más exigentes y más públicos, los maestros están descubriendo que aún les queda mucho por aprender sobre los principios de calificaciones. Rutinariamente se muestran interesados en mejorar la calidad de sus prácticas de evaluación (Stiggins, Conklin, y Bridgeford 1986) y concurren a conferencias y talleres de trabajo sobre evaluación. Su preocupación e interés abre las puertas para fomentar un continuo modelo de perfeccionamiento del desarrollo docente.

Traducido por: *Natalia B. Manfredi*

## Referencias

Darling-Hammond, L. (November 1992). "Reframing the School Reform Agenda." *The School Administrator: Journal of the American Association of School Administrators*: 22-27.

Darling-Hammond, L. (1994). "National Standards and Assessments:

Will They Improve Education? *American Journal of Education* 102, 4: 478-510.

Earl, L. (1996). "Comprehensive Assessment and Accountability." in *The Knowledge Base for Educational Reform*, edited by K. Leithwood. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Earl, L.M., and J.B. Cousins. (1995). *Classroom Assessment: Changing the Face: Facing the Change*. Mississauga, Ontario: Ontario Public School Teachers Federation.

Gipps, C. (1995). *Beyond Testing*. London: Falmer Press.

Haney, W. (1991). "We Must Take Care: Fitting Assessments to Functions." in *Expanding students Assessment*, edited by V.C. Perrone, Pp. 142-163. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hargreaves, A., L. Sari, S. Moore, and S. Manning. (1996). *Beyond Transitions: Teachers at the Centre of Change*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Le Mahieu, P.G. (1996). "From Authentic Assessment to Authentic Accountability." In *Roadmap for Change: A Briefing for the Second Education Summit*, edited by J. Armstrong, PP. 1-11. Denver, Colo: Education Commission of the States.

LeMahieu, P., J. Eresh, and R. Wallace. (1992). "Using Students Portfolios for Public Accounting". *The School Administrator: Journal of the American Association of School Administrators* 49, 11: 16-22.

LeMahieu, P., D. Gitomer, and J. Eresh. (1995). «Portfolios for largeScale Assessment: Difficult But Not Impossible.» *Educational Measurement: Issues and Practice* 11,2: 11-28.

Nuttal, D. (1994). «Choosing Indicators.» In *Measuring Quality: Educational Indicators, The United Kingdom, and International Perspectives*, edited by K. Riley and D. Nuttal. London: Falmer Press.

Rogers, W. (1991). «Educational Assessment in Canada.” *The Alberta Journal of Education Research*. 36,2: 179-192.

Shepard, L. (1991). "Psychometricians Beliefs about Learning.” *Educational Researcher* 20,6: 2-16.

Stiggins, R., N. Conklin, and N. Bridgeford (1986). «Classroom Assessment: A Key to effective Education.” *Educational Measurement: Issues and Practice* 5, 2: 5-17.

Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.