

Repensar los usos de la evaluación en el aula para el aprendizaje de una segunda lengua

Rethinking the Uses of Assessment in the Second Language Classroom

Repenser les usages de l'évaluation dans la salle de classe pour l'apprentissage d'une deuxième langue

Repensar os usos da avaliação na sala de aula para a aprendizagem de uma segunda língua

Fecha de recepción: 27 DE JUNIO DE 2014/Fecha de aceptación: 12 DE FEBRERO DE 2016/Fecha de publicación: 30 DE MAYO DE 2017

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.ruas



Escrito por ANA MUÑOZ-RESTREPO
UNIVERSIDAD EAFIT
MEDELLÍN, COLOMBIA
apmunoz@eafit.edu.co

Resumen

Uno de los propósitos de la evaluación es obtener resultados que sirvan para diferentes usos administrativos. Sin embargo, usar la evaluación únicamente con este objetivo no mejora la enseñanza ni el aprendizaje. Si la evaluación se utiliza para aprender, esta puede servir de guía para analizar, discutir y retroalimentar a todos los involucrados en el proceso de la evaluación y se convierte en un medio eficaz para mejorar la educación. El objetivo principal de este artículo es discutir los usos de la evaluación como herramienta para el aprendizaje de una segunda lengua. El artículo explica el concepto de la evaluación para el aprendizaje y describe cuatro estrategias que han demostrado ser eficaces para aumentar el aprendizaje de los estudiantes. Como conclusión, el artículo enfatiza la necesidad de cambiar las creencias respecto a la naturaleza y el papel de la evaluación en el proceso de aprendizaje.

Palabras claves

Métodos de evaluación; establecimiento de metas; evaluación formativa; autoevaluación; retroalimentación

Transferencia a la práctica

La práctica cotidiana de la evaluación en el aula tiene muchas deficiencias. Esta se centra principalmente en las calificaciones, el aprendizaje de memoria y el mantenimiento de registros. Por el contrario, la evaluación centrada en el aprendizaje —mediante la retroalimentación descriptiva, la autoevaluación y la evaluación entre pares— ha demostrado ser un enfoque eficaz para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Este artículo ofrece cuatro estrategias que podrían ayudar a los profesores a utilizar los resultados de la evaluación para adaptar sus prácticas de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y, en este sentido, ayudarles a ser más críticos y responsables de su propio aprendizaje.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Muñoz-Restrepo, Ana (2017). Rethinking the Uses of Assessment in the Second Language Classroom. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 133-150. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.ruas

Keywords

Assessment methods; goal setting; formative evaluation; self-assessment; feedback

Abstract

One of the purposes of assessment is to provide results for different administrative uses. Using assessment exclusively focused on this aim does not improve teaching and learning. However, if assessment is used for learning, it can serve as a guide for analysis, discussion, and feedback to all those involved in the assessment process and represent an effective means to improve education. The main objective of this article is to discuss the uses of second language assessment as a learning tool. Based on research evidence, the article explains the concept of assessment for learning and describes four strategies that have proven effective in increasing student learning. As a concluding remark, the article emphasizes the need to change beliefs about the nature and role of assessment in the learning process.

Transfer to practice

The everyday practice of assessment in the classroom has many shortcomings. It is mainly focused on grades, rote learning, and record keeping. In contrast, assessment focused on learning by means of descriptive feedback, self and peer assessment has proven to be an effective approach to enhance teaching and learning. This paper offers four strategies that can help teachers use assessment results to adapt their teaching practices to students' learning needs and thus help them become more critical and responsible of their own learning.

Mots clés

Méthodes d'évaluation; établir de défis; évaluations formatives; autoévaluation; *feedback*

Résumé

Un des propos de l'évaluation est celui d'obtenir les résultats qui marchent pour les différents usages administratifs. Cependant, utiliser l'évaluation uniquement avec cet objectif n'améliore l'enseignement ni l'apprentissage. Si l'évaluation est utilisée pour apprendre, celle-ci sert en tant que guide pour analyser, discuter et faire *feedback* avec tous les impliqués dans le processus de l'évaluation, ainsi l'évaluation se transforme dans un moyen efficace pour améliorer l'éducation. L'objectif principal de cet article est de discuter les usages de l'évaluation en tant qu'outil pour l'apprentissage d'une deuxième langue. L'article explique le concept de l'évaluation pour l'apprentissage et fait une description de quatre stratégies qui ont montrées leur efficacité pour augmenter l'apprentissage des étudiants. En tant que conclusion, l'article signale le besoin de changer les croyances par rapport à la nature et le rôle de l'évaluation dans le processus d'apprentissage.

Transfert à la pratique

La pratique quotidienne de l'évaluation dans la salle de classe a beaucoup de déficiences. Notamment en ce qui concerne les qualifications, l'apprentissage de mémoire et le suivi de registres. Par contre, l'évaluation concentrée dans l'apprentissage —au moyen du feedback descriptif, l'autoévaluation et l'évaluation entre copains— cela a démontré être une perspective efficace pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Cet article fournit quatre stratégies qui peuvent aider aux professeurs à utiliser les résultats de l'évaluation pour adapter leurs pratiques d'enseignement aux besoins d'apprentissage de leurs étudiants et, ainsi les aider à être plus critiques et responsables de leur propre apprentissage.

Palavras-chave

Métodos de avaliação; estabelecimento de metas; avaliação formativa; autoavaliação; retroalimentação

Resumo

Um dos propósitos da avaliação é obter resultados que sirvam para diferentes usos administrativos. No entanto, usar a avaliação unicamente com este objetivo não melhora o ensino nem a aprendizagem. Se a avaliação se utiliza para aprender, esta pode servir de guia para analisar, discutir e retroalimentar a todos os envolvidos no processo da avaliação e se torna um meio eficaz para melhorar a educação. O objetivo principal deste artigo é discutir os usos da avaliação como ferramenta para a aprendizagem de uma segunda língua. O artigo explica o conceito da avaliação para a aprendizagem e descreve quatro estratégias que têm demonstrado ser eficazes para aumentar a aprendizagem dos estudantes. Como conclusão, o artigo enfatiza a necessidade de mudar as crenças a respeito da natureza e do papel da avaliação no processo de aprendizagem.

Transferência à prática

A prática cotidiana da avaliação tem muitas deficiências. Esta se centra principalmente nas qualificações, na memorização e na manutenção de registros. Ao contrário, a avaliação centrada na aprendizagem — mediante a retroalimentação descritiva, a autoavaliação e a avaliação entre pares — tem demonstrado ser um enfoque eficaz para melhorar o ensino e a aprendizagem. Este artigo oferece quatro estratégias que poderiam ajudar aos professores a utilizar os resultados da avaliação para adaptar suas práticas de ensino às necessidades de aprendizagem de seus estudantes e, neste sentido, ajudar-lhes a ser mais críticos e responsáveis por sua própria aprendizagem.

Introducción

La evaluación centrada exclusivamente en el logro y en la orientación sumativa se está cuestionando cada vez más, debido a sus limitaciones para captar el aprendizaje real de los estudiantes. Es ampliamente conocido que la evaluación sumativa se centra en la medición y el informe de los logros obtenidos por los estudiantes principalmente con fines administrativos (certificación de la competencia, promoción de un nivel a otro, informar a las partes interesadas, etc.). Una orientación distinta es usar la evaluación para mejorar las prácticas educativas o la evaluación formativa. Investigaciones recientes en el ámbito de la educación han presentado datos que evidencian que la evaluación formativa, o la evaluación para el aprendizaje, enriquece el aprendizaje de los estudiantes y mejora las prácticas de enseñanza (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003). La evaluación para medir el aprendizaje requiere, por un lado, que los criterios de evaluación y los objetivos de aprendizaje sean claros para los estudiantes; también requiere la participación activa de los estudiantes en su propia evaluación y, finalmente, privilegia el papel de la retroalimentación como guía descriptiva en el proceso de aprendizaje (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003).

La implementación de la evaluación para el aprendizaje requiere que los administradores, los responsables de la formulación de políticas, los investigadores, los padres y, especialmente, los maestros cambien sus creencias y opiniones respecto al papel que tiene la evaluación en el aula (Brown, 2004). En especial, los profesores tienen la responsabilidad de fomentar la evaluación para el aprendizaje. Ellos son los que usualmente diseñan e interpretan los resultados de la evaluación. Por lo tanto, tienen la responsabilidad de cambiar su opinión sobre la naturaleza de la evaluación y su papel en el proceso de aprendizaje. Obviamente, los profesores por sí solos no logran responder por todos los cambios que se puedan presentar en la puesta en práctica de la evaluación. También es deber de los administradores apoyar a sus maestros al proporcionarles oportunidades de desarrollo profesional para ayudarles a realizar los cambios deseados. Tales oportunidades deben ofrecer a los maestros la flexibilidad para crear procedimientos de evaluación y materiales que puedan ajustarse a sus contextos específicos de enseñanza y aprendizaje (Shohamy, Inbar-Lourie & Poehner, 2008). El uso de la evaluación para el aprendizaje puede representar un medio alternativo para establecer un vínculo más directo entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

El artículo comienza con la descripción del concepto de “evaluación para el aprendizaje” en contraste con el concepto de “evaluación del aprendizaje”. Enseguida presenta una descripción (apoyada en investigación) de cuatro estrategias que pueden ayudar a integrar la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El artículo concluye con el reconocimiento de que la implementación de la evaluación para el aprendizaje requiere un cambio en las creencias y opiniones que los maestros y otras partes interesadas tengan respecto al papel de la evaluación en la educación.

La metodología para recopilar los puntos de vista teóricos y prácticos presentados en este artículo siguió diferentes etapas. En primer lugar, con base en mi experiencia con varios estudios de investigación en el área de la evaluación, identifiqué un tema que a mi parecer puede tener un impacto relevante en el aprendizaje de idiomas, es decir, la evaluación para el aprendizaje. Después de haber acotado el tema, busqué una teoría relevante; en particular me centré en los estudios de investigación que pudieran ayudarme a apoyar las ideas presentadas. En segundo lugar, clasifiqué

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo es una reflexión derivada de varios estudios de investigación realizados en el Centro de Idiomas de la Universidad EAFIT entre 2004 y 2012 en el marco del proyecto a largo plazo titulado *Diseño, validación y efecto de un sistema de evaluación en inglés sobre la enseñanza y el aprendizaje*. En primer lugar, la autora cuestiona los usos de la evaluación en aquellos casos en los que se centra completamente en fines administrativos. En segundo lugar, a partir de datos e investigaciones, la autora discute los beneficios de la evaluación formativa y ofrece algunas estrategias de evaluación que pueden ayudar a los maestros a establecer un vínculo más estrecho entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

y agrupé autores cuyas conclusiones son similares respecto a la evaluación para el aprendizaje.

Para desarrollar el texto, escribí una breve introducción en la que describí el tema general con el fin de proporcionar un contexto adecuado para el artículo. Luego, seguí un método organizativo para definir los conceptos al inicio de cada sección, e ir agregando perspectivas críticas de diferentes autores; a veces, resalté los argumentos opuestos e incluí ejemplos y recomendaciones prácticas para apoyar esos argumentos. En la conclusión, retomé brevemente las ideas establecidas en la introducción y argumenté de qué modo los profesores y los estudiantes pueden usar la evaluación como mecanismo para el aprendizaje. También concluí con una exploración de la relación existente entre la evaluación para el aprendizaje y un área de estudio más amplia, como el desarrollo profesional de los docentes.

La evaluación para el aprendizaje

La evaluación formativa para el aprendizaje (Gipps, 1994, Stiggins, 2002, 2007) es el proceso mediante el cual los profesores y los alumnos usan e interpretan los resultados de las evaluaciones para decidir “dónde están en su aprendizaje, a dónde deben llegar y cómo pueden conseguirlo de una mejor manera” (Assessment Reform Group, 2002). En otras palabras, implica cualquier evaluación que esté diseñada para promover el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se considera que una actividad de evaluación ayuda a los estudiantes en su proceso de aprendizaje cuando proporciona información que tanto los profesores como los estudiantes puedan utilizar a manera de retroalimentación para ajustar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación para el aprendizaje es formativa pues ayuda a los maestros a identificar áreas en las que necesitan hacer más explicaciones o más ejercicios de práctica; así mismo, permite conocer qué cambios metodológicos pueden implementar para que los estudiantes tengan más éxito en su aprendizaje (Burke, 2010). También informa a los estudiantes acerca de cómo avanzar en su aprendizaje. En esta forma de evaluación, la participación activa del estudiante en el proceso de su aprendizaje es central mediante el desarrollo de la metacognición, es decir, “el poder de supervisar y dirigir su propio aprendizaje para que pueda convertirse en un aprendiz más comprometido, responsable y eficaz” (Black & Jones 2006, p. 8). En la evaluación para el aprendizaje, los estudiantes están muy involucrados mediante la participación directa en la evaluación de su propio trabajo o el de sus compañeros, y por medio de la retroalimentación descriptiva y constructiva que reciben de su maestro. Algunos de los principios que guían la evaluación para el aprendizaje son:

- Está inserta en una visión de la enseñanza y el aprendizaje de la cual es parte esencial.
- Comparte las metas de aprendizaje con los alumnos.
- Tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a conocer y reconocer los estándares que están buscando.
- Involucra a los estudiantes en su autoevaluación.
- Proporciona retroalimentación, lo que lleva a que los estudiantes reconozcan sus próximos pasos a seguir y cómo abordarlos.
- Se basa en la idea de que cada estudiante puede mejorar.
- Implica que tanto el profesor como los estudiantes revisen y reflexionen sobre los datos de la evaluación (Assessment Reform Group, 2002).

Los principios de la evaluación *para el* aprendizaje pueden contrastarse con las características de la evaluación *del* aprendizaje. La evaluación del aprendizaje se centra en decisiones sumativas. El propósito de la evaluación sumativa es reportar el logro del estudiante al final de un período académico, curso o año, usualmente en forma de calificaciones para determinar el conocimiento y las habilidades desarrolladas durante un período específico (Burke, 2010). Este tipo de evaluación, por lo general, tiene que cumplir los requisitos administrativos que buscan llevar registros de la institución para la rendición de cuentas. En la evaluación del aprendizaje, los procedimientos más importantes para obtener información sobre el desempeño del estudiante son los exámenes o *quizzes*. Estas técnicas indican a los maestros cuánto han aprendido los estudiantes y si se han cumplido (o no) los objetivos de aprendizaje. En la mayoría de los casos, los administradores también los utilizan como indicadores del desempeño de los profesores.

Mientras que los resultados obtenidos a partir de la evaluación *de* aprendizaje se utilizan para informar a los estudiantes, las instituciones, los padres y la sociedad en general sobre el progreso académico, la evaluación *para el* aprendizaje se utiliza para adaptar las prácticas de enseñanza a las necesidades del aprendizaje (Burke, 2010). El objetivo principal de esta evaluación es identificar las dificultades de aprendizaje y de enseñanza, en lugar de identificar la cantidad de conocimientos adquiridos. Tareas comunes utilizadas en la evaluación para el aprendizaje incluyen ensayos, portafolios, informes orales, proyectos, juegos de roles, presentaciones, debates, muestras de trabajo de los estudiantes, autoevaluación entre pares, registros de aprendizaje, conferencias individuales o de pareja, diálogos y diarios de respuesta, entrevistas, etc. (Ataya, 2007). Para muchos profesores, estas tareas permiten determinar de una mejor manera qué tan bien están aprendiendo sus estudiantes (y qué tan efectivo está siendo su método de enseñanza) en comparación con las formas tradicionales de evaluación, como los exámenes. Esto se debe al hecho de que estas técnicas suelen ser más congruentes con lo que se está enseñando en el aula; también se centran en el proceso de aprendizaje en lugar del producto, y por lo general reflejan diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje de una forma mucho más efectiva que las pruebas estandarizadas (Miller, 1995).

La distinción vital entre la evaluación *para el* aprendizaje y la evaluación *del* aprendizaje radica en el propósito que se tenga de la propia evaluación o la forma como se usen los resultados de esta (Chappuis & Chappuis, 2008). En otras palabras, la diferencia está en el uso de los resultados como una herramienta de aprendizaje para ajustar las prácticas de enseñanza

o aprendizaje (formativa) o el uso de los resultados como una herramienta para medir e informar la cantidad de conocimiento adquirido en un determinado período (Dunn & Mulvenon, 2009). A pesar de que ambos tipos de evaluación sirven para propósitos distintos, estos pueden trabajar de manera conjunta para mejorar la instrucción. Esto implicaría utilizar la evidencia sumativa proporcionada por las pruebas, por ejemplo, para identificar las necesidades de aprendizaje y enseñanza.

Condiciones para la evaluación del aprendizaje

Un cambio de paradigma en los usos de la evaluación ha sido abordado en una investigación sobre la calidad de las prácticas tradicionales de evaluación (sumatoria). En este sentido, Paul Black, Christine Harrison, Clara Lee, Bethan Marshall y Dylan William (2003, p. 11) sostuvieron que la evaluación cotidiana en el aula tiene muchas deficiencias:

- Las pruebas de los maestros estimulan el *aprendizaje superficial* y de *memoria*; incluso cuando los maestros dicen que quieren desarrollar el *entendimiento*.
- Los profesores no discuten ni comparten entre ellos los métodos de evaluación que utilizan, lo que significa que *no se examinan críticamente*.
- Hay una tendencia a enfatizar la *cantidad* sobre su *calidad* de trabajo.
- Se hace demasiado hincapié en la *calificación*, en lugar de dar *recomendaciones útiles* que permitan mejorar.
- Se le da mayor prioridad a la recolección de calificaciones para llenar *registros* que al análisis del trabajo del alumno para discernir las *necesidades de aprendizaje*.
- Los estudiantes son comparados entre sí; como consecuencia, se promueve la *competencia* más que la *mejora* personal.

Más concluyente en este cambio de paradigma ha sido el trabajo realizado por Paul Black y Dylan William (1998). Tras una extensa revisión bibliográfica, que incluyó la revisión de 250 artículos y capítulos de libros, estos investigadores concluyeron que la implementación de prácticas de evaluación formativa puede aumentar el rendimiento estudiantil. En las escuelas reportadas en los estudios, los maestros usaron técnicas de evaluación que desestimaron el valor de las puntuaciones y la rendición de cuentas y se concentraron en las siguientes estrategias formativas: 1) compartir los objetivos de aprendizaje con los

estudiantes; 2) proporcionar retroalimentación descriptiva; 3) involucrar a los estudiantes en la evaluación entre pares; 4) involucrar activamente a los estudiantes en la autoevaluación. En la siguiente sección, analizaré cada estrategia utilizando datos de diferentes estudios con el fin de proporcionar más evidencia acerca de los efectos positivos de esta evaluación para las prácticas de aprendizaje.

Compartir los objetivos de aprendizaje con los estudiantes

Según Paul Black, Christine Harrison, Clara Lee, Bethan Marshall y Dylan Wiliam (2003), una parte esencial de la evaluación para el aprendizaje es, en primer lugar, el establecimiento de objetivos de aprendizaje bien definidos y, en segundo lugar, abrir un espacio para compartir y discutir estos objetivos con los estudiantes. Cuando los maestros establecen objetivos de aprendizaje claros, los estudiantes pueden entender mejor las expectativas del curso, y así mismo, pueden centrar sus esfuerzos en el logro de los objetivos (Turkay, 2014). Además, cuando los estudiantes saben lo que van a aprender, por qué lo van a aprender (utilidad y beneficio) y cómo van a aprender, puede ser mucho más fácil para ellos apropiarse de los objetivos de aprendizaje y ser más activos (Elliot & Fryer, 2008). Esto puede generar una mayor motivación, esfuerzo, persistencia y creatividad (Dewett, 2007; Zimmerman, 1990).

En otras palabras, compartir y discutir los objetivos con los estudiantes es importante no solo para establecer una dirección clara de su aprendizaje, sino también para evaluar el rendimiento de los estudiantes y la eficacia de la propia enseñanza. Si al final de una lección, muchos estudiantes no pueden cumplir los objetivos propuestos, el maestro puede usar esta información para revisar la elección de sus actividades de clase y sus metodologías de enseñanza, y analizar qué tan bien se adaptan a las necesidades de los estudiantes (según el nivel de suficiencia, la relevancia de las actividades, el ambiente de clase, entre otros). Compartir los objetivos de aprendizaje con los estudiantes da pie a la reflexión, la cual ayuda a los estudiantes a establecer sus propias metas y a examinar su progreso (Elliot & Fryer, 2008). Múltiples investigaciones demuestran que los estudiantes que tienen un mejor desempeño son aquellos que comprenden tanto lo que los maestros desean enseñar, como la forma en que van a enseñar esos temas (Jorba & Sanmartí, 1994; Marzano, 2004). Un estudio realizado en una universidad colombiana sobre el efecto de la evaluación oral en la enseñanza y el aprendizaje (Muñoz & Álvarez, 2010) reveló que los alumnos que conocían bien el curso y los objetivos de la lección obtuvieron mayores puntajes que aquellos estudiantes cuyos docentes solo especificaron el tipo de actividades a realizar durante la lección. En otra investigación, los estudiantes expresaron opiniones favorables acerca de la manera como se hacían explícitos los objetivos a seguir (Appleby, 2002. p. 135). Un estudiante mencionó que: "Los maestros deben dar mejores explicaciones de por qué los estudiantes necesitan saber las cosas que están aprendiendo en sus clases, no basta con que digan únicamente 'necesitan saber esto'". Otro estudiante comentó: "Cuando las personas son conscientes del propósito de una tarea que se les pide realizar, por lo general la hacen de mejor forma".

Del mismo modo, Edwin A. Locke, Karyll N. Shaw, Lise M. Saari y Gary P. Latham (1981), tras una extensa revisión bibliográfica, reportaron la importancia de establecer metas u objetivos. Ellos mencionaron que "fijar metas en el desempeño de las tareas es uno de los hallazgos más importantes y replicables de la literatura en el área de la psicología" (p. 145). En su trabajo, el 90% de los estudios mostraron efectos positivos o

parcialmente positivos respecto a la fijación de objetivos en el desempeño de los estudiantes. Locke y sus colegas encontraron que hay al menos cuatro mecanismos que afectan el rendimiento en la realización de la tarea: específicamente, dirigir la atención y la acción, movilizar la energía o el esfuerzo, prolongar el esfuerzo en el tiempo y motivar al estudiante a desarrollar estrategias relevantes para el logro de las metas. Otros estudios han demostrado el efecto de la especificidad de los objetivos en el desempeño estudiantil (Marzano, Pickering & Pollock, 2001). Este estudio concluyó que los objetivos que son demasiado específicos en naturaleza no producen efectos positivos. Tales objetivos se denominan 'objetivos conductuales' y tradicionalmente se establecen considerando tres características (Mager, 1962, p. 21): 1) Desempeño (lo que se espera que un alumno sea capaz de hacer y el producto o resultado a desarrollar; 2) condiciones (condiciones bajo las cuales el desempeño debe ocurrir); y 3) criterio (el criterio de desempeño aceptable).

Ejemplo: Con base en un material de lectura simple, como cartas, folletos y artículos cortos de prensa que describen eventos (condiciones), los estudiantes identificarán (verbo de desempeño) al menos cuatro partes específicas de información (criterios). Marzano y sus colegas afirmaron que los objetivos deben ser lo suficientemente generales para darles a los estudiantes cierta flexibilidad en el rendimiento. Los autores consideraron que los objetivos conductuales son demasiado específicos y detallados para acomodarse al carácter subjetivo y constructivista del proceso de aprendizaje. Los autores abogaron por la necesidad de compartir con los estudiantes objetivos más abiertos y flexibles para que puedan adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. *Ejemplo:* Al final de la lección, los estudiantes podrán identificar información específica en diferentes textos.

Los objetivos de aprendizaje deben comunicarse en un lenguaje comprensible para los estudiantes. Por ejemplo, al principio del curso, los profesores pueden brindarles a los estudiantes una lista escrita en un lenguaje amigable con los objetivos de aprendizaje, luego podrían revisar estos objetivos y, finalmente, podrían invitar a los estudiantes a discutir su significado. Esta discusión permitiría encontrar las posibles diferencias entre la intención del profesor y la interpretación de los objetivos por parte de los estudiantes. En otras palabras, los objetivos deben ser entendidos y acordados; simplemente asignarlos o imponerlos no generará la aceptación, compromiso y desempeño deseados (Latham, 2003).

Otra forma de ayudar a los estudiantes a comprender los objetivos de aprendizaje es reformular las palabras difíciles o desconocidas para ellos. Por ejemplo, si el objetivo es hacer inferencias sobre algo que

fue leído o dicho, el maestro podría decir: "Hoy estamos aprendiendo a inferir. Esto significa que estamos aprendiendo a hacer conjeturas razonables a partir de pistas" (Chappuis, 2005, p. 2). El profesor también puede pedir a los estudiantes de forma individual que reformulen los objetivos a la clase con el fin de comprobar si existe algún malentendido en la instrucción. Otra forma de averiguar si los estudiantes entendieron los objetivos es preguntarles '¿Puedes recordarme lo que estamos tratando de hacer?' O '¿por qué estamos haciendo esto?' mientras trabajan en diferentes tareas. Esto puede ser más eficaz que simplemente preguntar "¿todos comprenden?". Además, David Didau (2011) presenta 51 maneras creativas para introducir los objetivos de aprendizaje, por ejemplo, usando códigos QR, reordenando los objetivos que han sido desordenados, dejando una palabra clave fuera del objetivo y pidiendo a los estudiantes que la encuentren, etc.

Proporcionar comentarios descriptivos

La retroalimentación puede definirse como aquella información proporcionada por un maestro acerca del desempeño o comprensión de un estudiante (Hattie & Timperley, 2007). El poder de la retroalimentación reside en el hecho de que es descriptiva y específica, es decir, informa a los alumnos sobre *qué* necesitan mejorar, *dónde* están con respecto a los objetivos de aprendizaje y también les brinda ideas precisas sobre *cómo* mejorar. Por lo tanto, la retroalimentación de gran calidad es "altamente específica, directamente reveladora o altamente descriptiva, es clara para el ejecutante, y está disponible o es ofrecida en términos de objetivos y estándares específicos" (Wiggins, 1998, p. 46). De acuerdo con Carol R. Rodgers (2006), la retroalimentación descriptiva es una conversación entre el maestro y el estudiante, a partir de la cual el estudiante reflexiona y describe su experiencia como aprendiz con el propósito de mejorar su aprendizaje y profundizar la confianza existente entre el maestro y el estudiante.

La forma más común de retroalimentación es dar a los estudiantes una calificación y, en algunos casos, un comentario adicional. Sin embargo, algunas investigaciones han demostrado que dar calificaciones o incluso dar calificaciones y comentarios de manera conjunta no mejora el aprendizaje (Butler, 1988; Lipnevich & Smith, 2008). Dar una nota por sí sola no les permite a los estudiantes saber cómo mejorar su trabajo (Black, Harrison, Lee, Marshall & William, 2003; 2004). Los autores argumentaron que centrarse en las calificaciones o los premios conduce a los estudiantes a compararse con los demás y a "centrarse en su imagen y estatus en lugar de animarlos a pensar sobre el trabajo en sí y en la reflexión acerca de cómo pueden mejorarlo" (p. 46). En otras palabras, las calificaciones

(letras o puntajes numéricos) tienden a centrar la atención de los estudiantes hacia el 'yo' y alejarlos de la tarea, lo que puede conducir a efectos negativos en el rendimiento (Siero & Van Oudenhoven, 1995; Szalma, Hancock, Dember & Warm, 2006).

Hasta la fecha se han realizado algunos estudios sobre el efecto de la retroalimentación descriptiva en el rendimiento académico. Por ejemplo, Avraham N. Kluger y Angelo DeNisi (1996) realizaron un metaanálisis (607 tamaños de efecto; 23.663 observaciones) sobre los efectos de la retroalimentación y encontraron que, en promedio, la retroalimentación aumentaba el logro, pero en el 40% de los estudios, la retroalimentación realmente empeoró el desempeño estudiantil. Según los investigadores, esto se debía a que la retroalimentación *involucraba el ego*, es decir, se centraba en la persona más que en la calidad del trabajo. En este tipo de retroalimentación, se utilizaron puntajes, calificaciones u otras formas de presentación de informes que favorecieran la comparación con otros. Los investigadores informaron que el 60% de los estudios en los que la retroalimentación tuvo un impacto positivo en el rendimiento se concentró no solo en *qué* mejorar, sino también en *cómo* mejorar. Estos resultados son apoyados por Anastasiya Lipnevich y Jeffrey K. Smith (2008), quienes investigaron los efectos de tres tipos de retroalimentación respecto al rendimiento en la habilidad de la escritura: sin retroalimentación, con retroalimentación detallada proporcionada por el profesor y con retroalimentación detallada proporcionada por un computador. En general, los autores argumentaron que la retroalimentación detallada y descriptiva era más eficaz cuando se brindaba de manera individual, sin ir acompañada por calificaciones o elogios.

La retroalimentación centrada en las calificaciones y los comentarios también ha demostrado ser ineficaz. Esto puede deberse al hecho de que los estudiantes se centran exclusivamente en sus puntajes o en las calificaciones de sus compañeros y casi nunca prestan atención a los comentarios que les dan (Black & William, 1998, 2002). La investigación de Ruth Butler (1988) demostró que la retroalimentación más eficaz se centra solo en comentarios.

En su estudio, los estudiantes recibieron sus retroalimentaciones de tres formas diferentes: calificaciones, comentarios y una combinación de calificaciones con comentarios. Los resultados mostraron que el grupo que recibió su retroalimentación a partir de comentarios únicamente obtuvo mejores resultados en su aprendizaje en comparación con los otros grupos. Según Emma Smith y Stephen Gorard (2005), el éxito de este tipo de retroalimentación se debe a la calidad de los comentarios y no a la ausencia de puntajes; los autores argumentaron que no tiene sentido eliminar las calificaciones, si los maestros no ayudan a

los estudiantes a mejorar a partir de valiosos comentarios. Por esta razón, es importante que los comentarios de la retroalimentación: 1) estén conectados con los objetivos o estándares de aprendizaje; 2) sean breves y estén claramente expresados (verbalmente o por escrito) en un lenguaje que los estudiantes puedan entender; 3) estén dirigidos a las necesidades particulares de cada estudiante y no sean copiados de comentarios generales. Además, los estudiantes deben tener suficiente tiempo para analizar los comentarios. El valor de los comentarios bien elaborados se centra en su potencial para transformar una puntuación que puede llevar a la comparación y la competencia o que puede informar a los estudiantes de sus fortalezas y debilidades particulares y, por tanto, fomentar la motivación y el aprendizaje.

Los comentarios de las retroalimentaciones necesitan ir más allá de frases básicas como "buen trabajo", "excelente" o "necesitas mejorar". Estos comentarios no son muy útiles, porque son demasiado generales, vagos o, muchas veces, se basan en la evaluación subjetiva del desempeño del alumno. Los comentarios son más efectivos cuando son descriptivos y específicos. Por ejemplo, después de una presentación de un estudiante, el profesor puede decir: "tu presentación se desarrolló de una manera ordenada y organizada. Incluiste información específica que sirvió para apoyar tu tema. El contenido fue informativo y se presentó de una manera clara. Tu rendimiento está directamente relacionado con las especificaciones de la tarea...". En este ejemplo, es claro cómo el profesor describe cada paso del desarrollo de la tarea, sin centrarse exclusivamente en el paso final o el resultado. Además, el profesor puede ofrecer a sus estudiantes estrategias para mejorar, evitando juicios, burlas o comparaciones con otros estudiantes. Los comentarios en las retroalimentaciones también pueden guiar a los estudiantes hacia la reflexión y la acción, por ejemplo: "Vuelve a tus notas y compara los diferentes usos del 'tiempo futuro'. ¿Qué diferencias puedes ver?".

Los criterios de evaluación son un aspecto de la retroalimentación que los estudiantes deben entender claramente. Una estrategia que puede ayudar a los estudiantes a entender estos criterios es calificar muestras de trabajos anónimos (orales o escritos) usando una herramienta de puntuación (rúbrica o lista de verificación). Los estudiantes evalúan la(s) muestra(s) y luego, como actividad de la clase, discuten y defienden sus evaluaciones, usando siempre el lenguaje del instrumento de puntuación y tratando de llegar a un consenso acerca de la calidad y exhaustividad de la tarea. Además, cuando ofrecen una retroalimentación individual al estudiante, los maestros pueden destacar frases (o descriptores de desempeño) en el instrumento de puntuación que reflejan las fortalezas

y debilidades del estudiante. El trabajo del maestro es ayudar al estudiante a entender esos descriptores discutiendo la retroalimentación con él. Este ejercicio interactivo ayuda al estudiante a entender el significado de los descriptores y desarrolla las habilidades que se requieren para implementar la evaluación entre pares y la autoevaluación. Involucrar a los estudiantes en la discusión de la retroalimentación abre un espacio para que tanto el maestro como los estudiantes construyan activamente un entendimiento de los descriptores y los comentarios proporcionados (Higgins, Hartley & Skelton, 2001; Ivanic, Clark & Rimmershaw, 2000). Esto significa que los estudiantes no solo reciben información, sino que también tienen la oportunidad de participar en la retroalimentación. Otro enfoque que ha demostrado ser particularmente importante para aclarar los criterios de la evaluación es darle a los estudiantes 'casos ejemplares' de rendimiento (Orsmond, Merry & Reiling, 2002). Los casos ejemplares pueden definirse como "ejemplos elegidos porque representan los niveles designados de calidad o competencia. Los casos ejemplares no son estándares en sí mismos, sino que son indicativos de ellos... estos especifican estándares implícitamente" (Royce Sadler, 1987, p. 200, citado en Handley & Williams, 2009, p.3). Por ejemplo, para un objetivo de escritura que implique 'narrar acontecimientos personales del pasado', el profesor puede ofrecer a los estudiantes ejemplos escritos que ya han sido calificados con comentarios y notas (*Este escrito es bueno y merece un puntaje de 4,5 porque...*). El profesor puede ayudar a los estudiantes a interpretar los comentarios y calificaciones en relación con los casos ejemplares y luego pedirles a los estudiantes que usen este conocimiento para desarrollar sus propias tareas de escritura. Los casos ejemplares son efectivos, porque muestran de manera explícita lo que se requiere por parte de los estudiantes y les permite comparar su trabajo con la muestra dada. El uso de casos ejemplares puede confundirse erróneamente con el uso de modelos; sin embargo, según Karen Handley y Lindsay Williams (2009), los modelos inducen la imitación o la copia, mientras que los casos ejemplares deben ir acompañados por un diálogo formativo entre maestros y estudiantes, del cual los estudiantes puedan extraer "principios e ideas sobre los criterios de evaluación" (p. 4).

Involucrar a los estudiantes en la evaluación entre pares

En la evaluación entre pares, los estudiantes evalúan el trabajo de sus compañeros de clase y les brindan retroalimentación. Esta práctica juega un papel crucial en la evaluación para el aprendizaje, porque ayuda a los estudiantes a examinar críticamente su progreso y a entender mejor su propio aprendizaje. Una investigación ha demostrado que si este ejercicio se lleva a cabo de una forma adecuada, la evaluación entre pares puede ayudar a los estudiantes a que asuman una mayor responsabilidad por su aprendizaje, y puede fomentar las habilidades de colaboración y autonomía (Reinders & Lázaro, 2007). Una característica valiosa de la evaluación entre pares, citada por Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam (2003), es que esta forma de evaluación promueve la presión positiva de los compañeros; es decir, los estudiantes pueden estar más motivados para trabajar cuando saben que su trabajo va a ser revisado por un compañero. Pueden ser más cuidadosos y organizados con el material que van a presentar. Otra ventaja de la evaluación entre pares es que se lleva a cabo usando un lenguaje que los propios estudiantes utilizarían naturalmente. Esto ayuda a "fortalecer la voz del estudiante y mejora la comunicación entre los estudiantes y sus maestros" (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003, p. 50). Investigaciones sobre la evaluación entre pares han demostrado que la participación de los estudiantes en el

aprendizaje y la evaluación colaborativa han producido resultados positivos. Por ejemplo, un metaanálisis realizado por Nancy Falchikov y Judy Goldfinch (2000) mostró una correlación de 0,69 entre las evaluaciones de los profesores y la de los pares, lo que demuestra que la evaluación entre compañeros puede ser confiable. Por otra parte, un estudio semiexperimental reciente de Lan Li y Fei Gao (2015), en el que participaron 130 estudiantes de licenciatura de una universidad del medio oeste de Estados Unidos, mostró que después de la incorporación de una técnica de evaluación entre pares, los estudiantes de promedios bajos y aceptables mejoraron significativamente su rendimiento en un proyecto de lecciones computarizadas, mientras que el impacto fue menor en los estudiantes de alto rendimiento. En otro estudio, Meichun Lydia Wen y Chin-Chung Tsai (2006) investigaron las percepciones y actitudes de los estudiantes universitarios hacia la evaluación entre pares. Los resultados mostraron que los estudiantes tenían una actitud positiva hacia las actividades de evaluación entre pares y consideraban que esas calificaciones dadas por sus pares debían ser tenidas en cuenta en la calificación final del curso. Roy Ballantyne, Karen Hughes y Aliisa Mylonas (2002) se centraron en el uso de la evaluación entre pares en clases numerosas. Sus resultados indicaron que la evaluación entre pares tenía más beneficios que deficiencias. Los estudiantes mencionaron que la evaluación entre pares los animaba a comparar y a reflexionar sobre su propio trabajo. Los estudiantes también expresaron que la evaluación entre pares les daba la oportunidad de desarrollar habilidades metacognitivas que consideraban útiles para su futura carrera. Sin embargo, un hallazgo negativo acerca de la evaluación entre pares fue la creencia de los estudiantes de que sus compañeros no tenían las habilidades para evaluarse entre sí; ellos pensaban que sus compañeros podían ser demasiado indulgentes o muy estrictos en sus calificaciones. Thu Thuy Vu y Gloria Dall'Alba (2007) también examinaron la experiencia de los estudiantes universitarios australianos en la evaluación entre pares. Los resultados mostraron que la evaluación entre pares tenía un efecto positivo en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. En este estudio, la mayoría de los estudiantes reconoció que aprendieron en el proceso y también aprendieron de sus compañeros.

Algunas de las desventajas de la evaluación entre pares citadas en la literatura son que los estudiantes pueden no estar lo suficientemente calificados para poder evaluarse unos a otros, pueden tomar el proceso de evaluación de manera poco seria, o pueden estar influenciados por el nivel del lenguaje, la amistad y el género (Azarnoosh, 2013). Dadas sus deficiencias, la bibliografía ofrece algunas reglas que pueden disminuir considerablemente los problemas de la evaluación entre pares y, por lo tanto, hacerla más efectiva (Majdoddin, 2010, p. 403):

- a. A los estudiantes deben presentarles una información breve sobre lo que se supone que deben hacer y lo que se espera de ellos.
- b. Los estudiantes necesitan estar familiarizados con el propósito de la evaluación.
- c. Los estudiantes necesitan saber qué criterios de evaluación deben seguir.
- d. Los maestros deben asegurarse de que los estudiantes estén siguiendo los criterios de manera clara y apropiada.
- e. Los estudiantes necesitan llevar a cabo el proceso en entornos libres de estrés.
- f. Los profesores no deben esperar que la evaluación entre pares sea perfecta en el primer intento.

Además, los profesores necesitan educar a los estudiantes con respecto a la pertinencia de sus comentarios y comportamientos. Por ejemplo, los estudiantes necesitan aprender cómo dirigirse mutuamente de manera respetuosa, cómo participar turnándose y cómo escucharse los unos a los otros, etc. Una estrategia citada con frecuencia, que puede usarse para ayudar a los estudiantes a comentar de manera acertada el trabajo de sus compañeros, es usar “dos estrellas y un deseo”. El estudiante evaluador identifica dos características positivas del trabajo de su compañero (dos estrellas) y una característica que para él necesita mejorarse (el deseo). Esta técnica puede ser muy exitosa, porque está diseñada para obtener comentarios positivos y, dado que estos vienen de un compañero, y no de una figura de autoridad, los estudiantes pueden estar más propensos a aceptar la retroalimentación. Una estrategia que se puede utilizar para presentaciones orales es la de “los colores del semáforo” (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003). Por ejemplo, si un estudiante no está seguro de lo que se está comunicando, el color rojo indica que necesita que su compañero se detenga para volver a iniciar su presentación. Amarillo significa que la lección puede avanzar, pero de una forma más clara. Se les pide a los estudiantes que justifiquen el uso de los colores. Esta técnica puede ayudar a los estudiantes a ganar confianza en la comunicación entre sí sin ser ofensivos con sus compañeros.

Un aspecto importante en el andamiaje de las prácticas de evaluación entre pares es familiarizar a los estudiantes con los criterios de evaluación. Esto es particularmente importante para poder alcanzar resultados consistentes y confiables entre pares, y entre las calificaciones de los maestros y los estudiantes. Para ello, se puede utilizar una rúbrica (véase la siguiente sección para conocer un ejemplo de cómo utilizar la rúbrica). Una rúbrica es una herramienta de calificación que especifica las expectativas para el éxito de una tarea. Describe “lo que constituye niveles aceptables o inaceptables de desempeño” para cada componente de la tarea (Stevens & Levi, 2005, p.3). Las rúbricas se utilizan ampliamente debido a su eficacia para la calificación. Un estudio sobre la fiabilidad de este instrumento para la evaluación entre pares reveló que la rúbrica fue utilizada de manera consistente tanto por el profesor como por sus estudiantes a lo largo del estudio (tres años) (Hafner & Hafner, 2003). Del mismo modo, Kwangsu Cho, Christian D. Schunn y Roy W. Wilson (2006) demostraron que hay una alta confiabilidad entre las calificaciones de los maestros y la de sus estudiantes, lo que significa que los maestros no deben preocuparse por la implementación de las evaluaciones entre pares.

Involucrar a los estudiantes en la autoevaluación

La autoevaluación lleva a los estudiantes a pensar de manera más objetiva acerca de su propio rendimiento y progreso. James H. McMillan y Jessica Hearn (2008, p. 40) argumentaron que cuando “la autoevaluación se implementa de manera adecuada, esta puede promover la motivación intrínseca, el esfuerzo, la orientación hacia la meta y puede fomentar un aprendizaje más significativo”. Por lo tanto, la autoevaluación anima a los estudiantes a reflexionar sobre lo que han aprendido, a analizar acerca de qué tan bien han aprendido y cómo pueden mejorar su aprendizaje. A menudo, este proceso conduce a que los estudiantes se sientan empoderados, a tomar decisiones sobre sus propias necesidades y metas de aprendizaje. Michael Harris (1997) afirmó que esta reflexión permite a los estudiantes ver el aprendizaje como una trayectoria personal e individual y no como un conjunto externo o impuesto de obstáculos por superar. La autoevaluación puede implementarse por diversas razones: diagnóstico, retroalimentación, evaluación de actitudes y calificaciones. Distintos instrumentos pueden ser usados para cada propósito: cuestionarios, encuestas, revistas, diarios, listas de verificación, calificaciones, rúbricas, declaraciones, etc. (Henning, 1987).

Una de las ventajas de la autoevaluación es que fomenta la autonomía de los estudiantes (Tholin, 2008). La autoevaluación puede ser vista por los estudiantes como una manera de controlar su proceso de aprendizaje que, a su vez, puede conducir a sentimientos de competencia y autonomía (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein & Ryan, 2008). El fomento de la autonomía por medio de la autoevaluación también puede ayudar al estudiante a desarrollar su capacidad de “pensar y actuar de manera crítica e independiente, autogestionar el estudio y aprendizaje y valorar de manera realista las fortalezas y debilidades” (Crome, Farrar & O'Connor, 2009, p. 112).

A pesar de los beneficios de la autoevaluación, su falta de fiabilidad es a menudo citada en la bibliografía, especialmente porque refleja calificaciones más altas por parte de los estudiantes que aquella dada por parte de los maestros (Topping, 2003) o refleja calificaciones más estrictas por parte de los estudiantes (Matsuno, 2009). Sin embargo, muchos estudios han demostrado que los estudiantes pueden autoevaluarse de manera fidedigna y puede haber correlaciones altas entre la autoevaluación de los estudiantes y las evaluaciones dadas por parte de los maestros (Bachman & Palmer 1989, Muñoz & Álvarez, 2007; Saito & Fujita, 2004; Xiao & Lucking, 2008). Estos resultados han sido reportados en relación con la consistencia entre tareas, ítems y períodos cortos (Ross, 2006). Los resultados positivos son posibles si se capacita a

los estudiantes acerca de cómo autoevaluarse y si se siguen diferentes etapas de apoyo y orientación (Carter & Nunan, 2001; Oscarson, 1989; Sung, Chang, Chang & Yu, 2010). La capacitación puede incluir la explicación del propósito y los beneficios de la autoevaluación, así como familiarizar a los estudiantes con los criterios de evaluación, las herramientas y los procedimientos. En la investigación realizada por Ana Muñoz y Marta Álvarez (2007, pp. 8, 9) se describe una actividad para enseñar a los estudiantes a autoevaluarse. En esta investigación, las autoras analizaron un caso en el que los estudiantes fueron entrenados a autoevaluarse, y así poder comparar sus calificaciones con las de sus maestros. También se preguntó a los estudiantes cuál era su percepción frente a la autoevaluación. Los resultados mostraron correlaciones moderadas y altas, así mismo, reflejaron que los estudiantes percibieron la práctica de la autoevaluación como una actividad beneficiosa. La capacitación de la autoevaluación se realizó en dos etapas, que se resumen a continuación:

Etapas 1: Sesión de entrenamiento con los estudiantes

El maestro informó a los estudiantes los propósitos y beneficios de la autoevaluación y luego procedió a realizar una actividad de capacitación en la que el maestro solicitó un voluntario para ejecutar una actividad oral (descripción de una imagen). A continuación, el profesor explicó a toda la clase cómo utilizar el instrumento de autoevaluación (rúbrica). Posteriormente, el profesor solicitó al voluntario que se calificara a sí mismo en tres de los cinco aspectos de la rúbrica e hizo hincapié en que las calificaciones debían darse basándose en los descriptores del instrumento. Después de eso, se pidió al voluntario que reportara oralmente las calificaciones que se otorgó en los tres aspectos. Luego, el maestro realizó una sesión de discusión durante la cual el voluntario fue interrogado acerca de por qué se dio una calificación en particular y lo alentó a usar el lenguaje (descriptores) del instrumento de calificación. La sesión de discusión también implicó responder por qué ciertas puntuaciones eran más apropiadas que otras.

Etapas 2: Sesión de autoevaluación

En esta etapa, el docente realizó una actividad de evaluación oral en la que se requirió a todos los estudiantes que se autoevaluaran en todos los aspectos del lenguaje oral proporcionados en la rúbrica. El maestro enfatizó que las calificaciones debían basarse en los descriptores. Después de esto, el profesor calificó a los estudiantes, escribió comentarios detallados sobre su desempeño y recolectó los informes de autoevaluación de los estudiantes. El mismo día, o durante la siguiente clase, el maestro retroalimentó a los estudiantes y les dio las calificaciones de las autoevaluaciones y las del

maestro, incluyendo comentarios sobre por qué se dieron ciertas calificaciones. La actividad dividida en dos etapas utilizada en el estudio de Ana Muñoz y Marta Álvarez demostró que era posible que los estudiantes se autoevaluaran con más objetividad, y que sus calificaciones eran muy similares a las de sus maestros. Además, los estudiantes percibieron la autoevaluación como una actividad útil para reflexionar acerca de su propio aprendizaje (p. 12).

Como ya se dijo, el éxito de la autoevaluación depende de la formación y orientación dada a los estudiantes. Los estudiantes necesitan entender de forma clara los criterios de evaluación y mantener sesiones de discusión con el maestro en las que puedan llegar a un consenso sobre las calificaciones dadas y discutir acerca de la actividad. Además de las discusiones con el profesor, los estudiantes pueden compartir sus autoevaluaciones con compañeros que puedan dar sus propias impresiones, usando los criterios de evaluación. Este tipo de práctica ayuda a los estudiantes a aprender a monitorearse y a ser conscientes de su aprendizaje.

Conclusión

Presenté cuatro prácticas de evaluación que pueden ayudar a los maestros y estudiantes a repensar los usos de la evaluación en el aula: 1) Compartir los objetivos de aprendizaje con los estudiantes; 2) proporcionar retroalimentación descriptiva; 3) invitar la participación activa de los estudiantes en la evaluación entre pares, e 4) invitar a los estudiantes en el proceso de autoevaluación. Estas prácticas de evaluación han demostrado ser esenciales para fomentar el aprendizaje, mientras que la eficacia de las evaluaciones sumativas ha sido cuestionada debido a su enfoque en la demostración del conocimiento y la memoria, lo cual no privilegia los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Al repensar los usos de la evaluación, los profesores pueden adoptar la *evaluación para el aprendizaje* como una herramienta que facilite el cambio. Si los profesores asumen el riesgo de implementar esta práctica pronto reconocerán su utilidad y sus beneficios. La aceptación y el reconocimiento son ya el primer paso para cambiar las creencias (Branden, 1999), lo que a su vez puede conducir a cambiar las prácticas de la evaluación. Sin lugar a dudas, cambiar las prácticas en la implementación de la evaluación exige un cambio en las creencias de los maestros, ya que la forma en que enseñan está inevitablemente relacionada con sus concepciones sobre la educación (Borg, 2003; Brown, 2004; Tillema, 1997). Estas prácticas imponen nuevas exigencias en el conocimiento y las habilidades de los maestros, y solo son eficaces si los maestros

tienen ciertas creencias acerca de la naturaleza y las metas de la evaluación. Por consiguiente, un cambio significativo en la puesta en práctica de la evaluación requerirá que los maestros reconsideren los propósitos de la evaluación, tomen conciencia y aclaren su propia postura pedagógica. Al hacerlo, la reflexión, la toma de riesgos y la inversión de tiempo y esfuerzo serán factores cruciales para la reconceptualización de las nuevas prácticas de evaluación. Por lo tanto, los profesores necesitan tener oportunidades de capacitación, orientación y apoyo por parte de sus instituciones para ayudarles a adoptar los nuevos enfoques. Esto, obviamente, requiere que las instituciones estén convencidas de la utilidad y el potencial de la evaluación para el aprendizaje en la mejora de la educación.

En la evaluación para el aprendizaje, los profesores necesitan integrar la evaluación en sus procesos de enseñanza, desarrollar nuevas estrategias para recolectar información y dar retroalimentación. Además, la aplicación de la evaluación para el aprendizaje presupone un cambio en el papel de los estudiantes en el aula y en sus creencias sobre la evaluación. Desde este punto de vista, los estudiantes ya no son receptores pasivos del conocimiento, sino individuos activos en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje; se espera que ellos piensen críticamente, se evalúen y trabajen en colaboración con sus compañeros. Para ayudar a los estudiantes a reconceptualizar la evaluación, los maestros pueden usar la información sobre los conocimientos, habilidades o creencias de los estudiantes para identificar cualquier concepto erróneo o malentendido sobre la evaluación para el aprendizaje. Los maestros pueden usar este conocimiento como punto de partida para convencer a los estudiantes de los beneficios de este tipo de evaluación y monitorear los cambios en sus percepciones a medida que avanza la instrucción. El papel del profesor es, por lo tanto, ayudar a los estudiantes a reconceptualizar las prácticas de evaluación al involucrarlos en tales prácticas y concientizar a sus estudiantes sobre las ventajas y la efectividad de la evaluación. El cambio en las concepciones de los profesores y los estudiantes con respecto a la evaluación puede darse de forma relativamente lenta, y depende de programas sostenidos de desarrollo profesional y apoyo individual. Tales programas deben ofrecer oportunidades para que los maestros puedan discutir con sus colegas y puedan reflexionar sobre su experiencia a medida que esta se desarrolla. Esto puede ayudar a los maestros a comprender mejor sus experiencias, propósitos y prácticas involucradas en la *evaluación para el aprendizaje*.

Palabras finales

Este artículo sirve como punto de partida para que las instituciones, los maestros y los estudiantes comiencen o mejoren sus prácticas de evaluación. Las instituciones educativas y los maestros han evaluado durante mucho tiempo el aprendizaje de los estudiantes mediante pruebas tradicionales. Sin embargo, con el fin de llegar más eficazmente a los estudiantes, la evaluación para el aprendizaje representa un medio fiable para obtener una comprensión más detallada de las habilidades de los estudiantes, las cuales pueden utilizarse para informar las estrategias de instrucción y, por tanto, mejorar el rendimiento general.

En este sentido, este artículo busca brindar a las diferentes partes interesadas, no solo la teoría, sino también ideas prácticas que se pueden implementar en las aulas. También es importante que la investigación futura se base en los conceptos y estudios discutidos en el presente artículo y recopile datos que apoyen los beneficios de la evaluación para

el aprendizaje en Colombia. Finalmente, es pertinente considerar de qué modo las ideas presentadas en este artículo pueden aportar nuevos conocimientos para la comprensión de la evaluación del lenguaje en el ámbito de la educación.

Sobre la autora

Ana Muñoz-Restrepo es coordinadora de la Unidad de Investigación del Centro de Idiomas de la Universidad EAFIT de Medellín. Sus áreas de investigación incluyen la evaluación de segundas lenguas y la motivación en el aprendizaje de idiomas.

Referencias

- Appleby, Drew C. (2002). Using Psychology Today, Articles to Increase the Perceived Relevance of the Introductory Course. En Richard A. Griggs (ed.). *Handbook for Teaching Introductory Psychology with an Emphasis on Assessment*, Volumen III, 5-6. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning: Ten Principles. Research-Based Principles to Guide Classroom Practice*. Disponible en: http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf
- Ataya, Rosemarie L. (2007). Policy and Technical Considerations for Classroom Assessment. En Phyllis Jones, Judy F. Carr & Rosemarie L. Ataya (eds.). *A Pig Don't Get Fatter the More You Weigh it: Classroom Assessments That Work*, 71-86. New York: Teachers College Press.
- Azarnoosh, Maryam (2013). Peer Assessment in an EFL Context: Attitudes and Friendship Bias. *Language Testing in Asia*, 3 (11), 1-10. Disponible en: <https://languagetestingasia.springeropen.com/articles/10.1186/2229-0443-3-11>
- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S. (1989). The Construct Validation of Self-Ratings of Communicative Language Ability. *Language Testing*, 6, 14-25. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/249869979_The_construct_validation_of_self-ratings_of_communicative_language_ability
- Ballantyne, Roy; Hughes, Karen & Mylonas, Aliisa (2002). Developing Procedures for Implementing Peer Assessment in Large Classes Using an Action Research Process. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (5), 427-441.
- Black, Paul; Harrison, Christine; Lee, Clara; Marshall, Bethan & Wiliam, Dylan (2003). *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Black, Paul; Harrison, Christine; Lee, Clara; Marshall, Bethan & Wiliam, Dylan (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 9-21.
- Black, Paul & Jones, Jane (2006). Formative Assessment and the Learning and Teaching of MFL: Sharing the Language Learning Road Map with the Learners. *Language Learning Journal*, 34 (1), 4-9.
- Black, Paul J. & Wiliam, Dylan (2003). The Development of Formative Assessment. En Brent Davies & John West-Burnham (eds.). *International Handbook of Educational Leadership and Management*, 409-418. London, United Kingdom: Pearson.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5 (1), 7-74.

- Borg, Simon (2003). Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review. *Language Awareness*, 12 (2), 96-108.
- Branden, Nathaniel (1999). *The Art of Living Consciously: The Power of Awareness to Transform Everyday Life*. New York: Simon & Schuster.
- Brown, Gavin T. L. (2004). Teachers' Conceptions of Assessment: Implications for Policy and Professional Development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11 (3), 301-318.
- Burke, Kay (2010). *Balanced Assessment: From Formative to Summative*. Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.
- Butler, Ruth (1988). Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation: the Effects of Task Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 58 (1), 1-14.
- Carter, Ronald & Nunan, David (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chappuis, Jan (2005). Helping Students Understand Assessment. *Educational Leadership*, 63 (3), 39-43. Disponible en: <http://teachings.pbworks.com/f/Helping%2BStudents%2BUnderstand%2BAssessment.pdf>
- Chappuis, Stephen & Chappuis, Jan (2008). The Best Value in Formative Assessment. *Educational Leadership*, 65 (4), 14-19.
- Cho, Kwangsu; Schunn, Christian D. & Wilson, Roy W. (2006). Validity and Reliability of Scaffolded Peer Assessment of Writing from Instructor and Student Perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 891-901. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/26a6/92591bae818a72a33c5fd3bfc69e7735b257.pdf>
- Crome, Keith; Farrar, Ruth & O'Connor, Patrick (2009). What is Autonomous Learning? *Discourse: Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies*, 9 (1), 111-126.
- Deci, Edward L.; Vallerand, Robert J.; Pelletier, Luc G. & Ryan, Richard M. (1991). Motivation in Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 325-346. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/6277/de5e8d8d8f39474eb754ef9bb8c9c9b1c315.pdf>
- Dewett, Todd (2007). Linking Intrinsic Motivation, Risk Taking, and Employee Creativity in an R&D Environment. *R&D Management*, 37 (1), 197-208. Disponible en: http://www.optimizehire.com/wp-content/uploads/2013/05/Dewett_IntrinsicCreativityRandD_2007.pdf
- Didau, David (2011). *Fifty-One Ways of Introducing Learning Objectives*. Disponible en: <http://www.slideshare.net/didau/51-ways-to-introduce-learning-objectives-9929425>
- Dunn, Karee E. & Mulvenon, Sean W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14 (7), 1-11. Disponible en: <http://pareonline.net/pdf/v14n7.pdf>
- Elliot, Andrew J. & Fryer, James W. (2008). The Goal Construct in Psychology. En James Y. Shah & Wendi L. Gardner (eds.). *Handbook of Motivation Science*, 235-250. New York: The Guilford Press.
- Falchikov, Nancy & Goldfinch, Judy (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70 (3), 287-322. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543070003287>
- Gipps, Caroline V. (1994). *Beyond Testing: towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer Press.

- Hafner, John C. & Hafner, Patti M. (2003). Quantitative Analysis of the Rubric as an Assessment Tool: An Empirical Study of Student Peer-Group Rating. *International Journal of Science Education*, 25 (12), 1509-1528. Disponible en: https://sites.oxy.edu/hafner/publications/hafner_hafner_2003.pdf
- Handley, Karen & Williams, Lindsay (2009). From Copying to Learning: Using Exemplars to Engage Students with Assessment Criteria and Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Disponible en: http://www.uws.edu.au/_data/assets/pdf_file/0004/169834/anotated_exemplars_with_feedback1.pdf
- Harris, Michael (1997). Self-Assessment of Language Learning in Formal Settings. *ELT Journal*, 51 (1), 12-20.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Henning, Grant (1987). *A Guide to Language Testing: Development, Evaluation, Research*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Higgins, Richard; Hartley, Peter & Skelton, Alan (2001). Getting the Message Across: The Problem of Communicating Assessment Feedback. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 269-274. Disponible en: <http://nitromart.co.uk/jem/docs/tt/getting%20the%20message%20across.pdf>
- Ivanic, Roz; Clark, Ramy & Rimmershaw, Rachel (2000). What am I supposed to Make of This? The Messages Conveyed to Students by Tutors' Written Comments. En Mary R. Lea & Barry Stierer (eds.). *Student Writing in Higher Education*, 47-65. Buckingham, United Kingdom: Open University Press, New Contexts.
- Jorba, Jaume & Sanmartí, Neus (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Barcelona: Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/vistaPrevia.action?cod=41&area=E>
- Kluger, Avraham N. & DeNisi, Angelo (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: a Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254-284. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.6812&rep=rep1&type=pdf>
- Latham, Gary P. (2003). Goal Setting: A Five-Step Approach to Behavior Change. *Organizational Dynamics*, 32 (3), 309-318. Disponible en: <http://bevhillspbworks.com/f/Five-Step-Approach.pdf>
- Li, Lan & Gao, Fei (2015). The Effect of Peer Assessment on Project Performance of Students at Different Learning Levels. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41 (6), 885-900. doi:10.1080/02602938.2015.1048185
- Lipnevich, Anastasiya & Smith, Jeffrey K. (2008). *Response to Assessment Feedback: The Effects of Grades, Praise, and Source of Information*. Educational Testing Service, ETS Research Report-08-30. Disponible en: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-08-30.pdf>
- Locke, Edwin A.; Shaw, Karyll N.; Saari, Lise M. & Latham, Gary P. (1981). Goal Setting and Task Performance. *Psychological Bulletin*, 90 (1), 125-152.
- Mager, Robert F. (1962). *Preparing Instructional Objectives*. Palo Alto, California: Fearon Publishers.
- Majdoddin, Khadijeh (2010). Peer Assessment: An Alternative to Traditional Testing University of Tehran at Kish International Campus, Iran. *The Modern Journal of Applied Linguistics, MJAL*, 2 (5), 396-405. Disponible en: <http://www.mj-al.org/removedprofiles/2013/Peer%20>

- assessment%20An%20alternative%20to%20traditional%20testing.pdf
- Marzano, Robert J. (2004). *Building Background Knowledge for Academic Achievement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD.
- Marzano, Robert J.; Pickering, Debra J. & Pollock, Jane E. (2001). *Classroom Instruction that Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, Virginia: Financial Times Prentice Hall.
- Matsuno, Sumie (2009). Self-, Peer-, and Teacher- Assessments in Japanese University EFL Writing Classrooms. *Language Testing*, 29 (1), 75-100. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1030.1006&rep=rep1&type=pdf>
- McMillan, James H. & Hearn, Jessica (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87 (1), 40-49.
- Miller, Wilma H. (1995). *Alternative Assessment Techniques for Reading & Writing*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Muñoz, Ana P. & Álvarez, Marta E. (2007). Students' Objectivity and Perception of Self-Assessment in an EFL Classroom. *The Journal of Asia TEFL*, 4 (2), 1-25. Disponible en: <http://www.eafit.edu.co/2014/idiomas/centro-idiomas/Documents/Student%C2%B4s%20Objectivity%20and%20Perception%20of%20Self%20Assessment%20in%20an%20EFL%20Classroom.pdf>
- Muñoz, Ana P. & Álvarez, Marta E. (2010). Washback of an Oral Assessment System in the EFL Classroom. *Language Testing*, 27 (1), 33-49. Disponible en: <http://www.eafit.edu.co/2014/idiomas/centro-idiomas/Documents/Washback.pdf>
- Orsmond, Paul; Merry, Stephen & Reiling, Kevin (2002). The Use of Exemplars and Student Derived Marking Criteria in Peer and Self-Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (4), 309-323. Disponible en: https://cli-nsf.wikispaces.com/file/view/use_of_exemplars_for_mative_feedback.pdf
- Oscarson, Mats (1989). Self-assessment of Language Proficiency: Rationale and Applications. *Language Testing*, 6 (1), 1-13.
- Reinders, Hayo & Lázaro, Noemí (2007). Current Approaches to Assessment in Self-Access Language Learning. *Teaching English as a Second or Foreign Language, TESL-EJ*, 11 (3), 1-13. Disponible en: <http://www.tesl-ej.org/ej43/a2.pdf>
- Rodgers, Carol R. (2006). Attending to Student Voice: The Impact of Descriptive Feedback on Learning and Teaching. *Curriculum Inquiry*, 36 (2), 209-237.
- Ross, John A. (2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11 (10). Disponible en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10>
- Sadler, D. Royce (1987). Specifying and Promulgating Achievement Standards. *Oxford Review of Education*, 13, 191-209.
- Saito, Hidetoshi & Fujita, Tomoko (2004). Characteristics and User Acceptance of Peer Rating in EFL Writing Classrooms. *Language Teaching Research*, 8, 31-54.
- Shohamy, Elana; Inbar-Lourie, Ofra & Poehner, Matthew E. (2008). *Investigating Assessment Perceptions and Practices in the Advanced Foreign Language Classroom* (Report No. 1108). University Park, Pennsylvania: Center for Advanced Language Proficiency Education and Research, CALPER. Disponible en: http://calper.la.psu.edu/sites/default/files/pubfiles/CALPER_Assessment_Survey.pdf
- Siero, Frans & Oudenhoven, Jan Pieter van (1995). The Effects of Contingent Feedback on Perceived Control and Performance. *European Journal of Psychology of Education*, 10 (1), 13-24.
- Smith, Emma & Gorard, Stephen (2005). 'They Don't Give Us Our Marks': The Role of Formative Feedback in Student Progress. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12 (1), 21-38. Disponible en: http://www.fp.ucalgary.ca/maclochlan/EDER_679.16_Winter_2008/formative_assessment.pdf
- Stevens, Dannelle D. & Levi, Antonia J. (2005). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Stiggins, Richard J. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*, 83 (10), 758-765. Disponible en: <http://www.electronicportfolios.org/afI/Stiggins-AssessmentCrisis.pdf>
- Stiggins, Richard J. (2007). Assessment through the Student's Eyes. *Educational Leadership*, 64 (8), 22-26.
- Sung, Yao-Ting; Chang, Kuo-En; Chang, Tzzy-Hua & Yu, Wen-Cheng (2010). How Many Heads are better than one? The Reliability and Validity of Teenagers' Self- and Peer Assessments. *Journal of Adolescence*, 33 (1), 135-145.
- Szalma, James L.; Hancock, Peter A.; Dember, William N. & Warm, Joel S. (2006). Training for Vigilance: The Effect of Knowledge of Results Format and Dispositional Optimism and Pessimism on Performance and Stress. *British Journal of Psychology*, 97, 115-135.

- Tholin, Jörgen (2008). Learner Autonomy, Self-Directed Learning and Assessment: Lessons from Swedish Experience. *Independence*, 43, 9-12. Disponible en: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:870506/FULLTEXT01.pdf>
- Tillema, H. Harm (1997). Promoting Conceptual Change in Learning to Teach. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25 (1), 7-16.
- Topping, Keith (2003). Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility. En Mien Segers, Filip Dochy & Eduardo Cascallar (eds.). *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, 55-87. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Tsai, Yi-Miau; Kunter, Mareike; Lüdtke, Oliver; Trautwein, Ulrich & Ryan, Richard M. (2008). What Makes Lessons Interesting? The Role of Situational and Individual Factors in Three School Subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 460-472. Disponible en: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_TsaiKunterLudtkeTrautweinRyanI_JEP.pdf
- Turkay, Selen (2014). *Setting Goals: Who, Why, How?* Manuscrito. Disponible en: <http://hilt.harvard.edu/files/hilt/files/settinggoals.pdf>
- Vu, Thu Thuy & Dall'Alba, Gloria (2007). Students' Experience of Peer Assessment in a Professional Course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (5), 541-556.
- Wen, Meichun Lydia & Tsai, Chin-Chung (2006). University Students' Opinions toward (Online) Peer Assessment. *Higher Education*, 51 (1), 27-44.
- Wiggins, Grant (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Xiao, Yun & Lucking, Robert (2008). The Impact of Two Types of Peer Assessment on Students' Performance and Satisfaction within a Wiki Environment. *The Internet and Higher Education*, 11 (4), 186-193.
- Zimmerman, Barry J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 21, 3-17.