

Evaluación inclusiva: la mejora curricular esencial para conseguir la equidad en el aula

VERÓNICA JIMÉNEZ

MILA NARANJO

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

1. ¿Qué deciden los docentes sobre la evaluación?

La evaluación es uno de los elementos más complejos del proceso de enseñanza-aprendizaje y el que, a menudo, genera más controversia en su diseño y desarrollo. Desde la perspectiva de la educación inclusiva global, es preciso reivindicar el papel de la evaluación educativa en el marco escolar, ya que puede actuar bien como facilitador, o bien como obstáculo de los procesos de inclusión educativa a nivel de aula.

Adoptando una perspectiva socioconstructivista (Cole, 1990; Wertsch, 1991), en la cual se basa el presente capítulo, la *evaluación* se entiende como una actividad conjunta entre profesor y alumnos, que se da, por lo tanto, en el marco del triángulo interactivo que construyen docente y alumnado alrededor de un contenido de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación, como un elemento inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere que el colectivo docente vaya tomando diferentes decisiones en relación con su planificación e implementación en el aula. Las principales decisiones giran alrededor de las siguientes cuestiones:

1.1. ¿Qué función de la evaluación se prioriza?

Coexisten dos funciones fundamentales que se encuentran en la base de las decisiones que se toman a partir de los resultados de la evaluación: la función pedagógica y la función social. La evaluación está al servicio del profesorado y del alumnado tanto para regular el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje (función pedagógica) como para dar cuenta de este proceso (función social) (Laveault y Allal, 2016). Existe, sin embargo, una tensión entre estas dos funciones de la evaluación, que se traduce, en muchas ocasiones, en la práctica evaluativa, en una confusión en el tipo de decisiones que se toman a partir de los resultados de la evaluación y en el uso que se hace de estos resultados. Esta tensión, no siempre bien resuelta, provoca que la mayoría de las situaciones de evaluación estén al servicio de un proceso de toma de decisiones acreditativas, y no tanto de regulación del proceso (Coll y Onrubia, 1999). Desde una perspectiva inclusiva, se deberían poner los resultados de la evaluación al servicio de decisiones que tengan que ver con los procesos de regulación y mejora, tanto desde su vertiente formativa (con el fin de tomar decisiones sobre la acción docente y sobre cómo ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades de los alumnos) como de la formadora (para promover las capacidades de control y regulación de los alumnos sobre los propios aprendizajes) (Lee *et al.*, 2020; Panadero, Andrade y Brookhart, 2018; Klute *et al.*, 2017).

1.2. ¿Qué objetivo cumple la evaluación? y ¿en qué momento se plantea?

De acuerdo con la tradición sobre las prácticas evaluativas escolares (Scriven, 1967; Allal, 1979; 2016), se pueden identificar tres grandes tipos de evaluación (Coll y Martín, 1996; Mauri y Miras, 1996; Coll *et al.*, 2001):

- *Evaluación diagnóstica o predictiva* (evaluación inicial). Esta práctica evaluativa se lleva a cabo al inicio del proceso educativo. Los resultados de este tipo de evaluación permiten dos tipos de decisiones: en primer lugar, a partir de los objetivos que marca el profesorado, permite planificar y organizar las actividades educativas a partir de las necesidades de los alum-

nos (noción de enseñanza adaptativa); en segundo lugar, la comunicación de los resultados de este tipo de evaluación permite a los alumnos ser conscientes de los aspectos necesarios para llevar a cabo los nuevos aprendizajes, así como los orienta a los objetivos que guiarán el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Evaluación continua o reguladora.* Esta se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con el fin de realizar una evaluación de este tipo, es necesario poner en relación los resultados con las características del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula.
- *Evaluación sumativa o final.* Se lleva a cabo al final del proceso (ya sea de una secuencia didáctica, de un conjunto de actividades, de un curso, etc.). La finalidad es ver hasta qué punto los alumnos han alcanzado los objetivos planteados. Las decisiones asociadas a este tipo de evaluación pueden ser muy diversas. Así podríamos encontrar decisiones más vinculadas a la función pedagógica de la evaluación, por ejemplo, cuando se utiliza al final de una secuencia didáctica (Black y William, 2003); como decisiones con un carácter acreditativo de función social, típicamente, cuando la evaluación sumativa se lleva a cabo al final de la escolaridad obligatoria del alumno.

1.3. ¿Qué agentes forman parte del proceso evaluativo y de qué manera participan?

Desde el punto de vista de los agentes que forman parte en el proceso evaluativo, se pueden diferenciar dos dimensiones que se combinan entre sí para configurar los diferentes tipos de evaluación que constituyen esta decisión: la primera es si participa el docente o bien el alumnado; la segunda es si actúan de forma individual o conjunta. Así pues, las diferentes combinaciones posibles que encontramos, y que son compatibles entre ellas, serían:

- *Heteroevaluación.* El docente asume la responsabilidad tanto en el proceso de diseño e implementación de la evaluación como en el de toma de decisiones.
- *Autoevaluación.* Se trata de un recurso pedagógico en el que el agente evaluador es el propio estudiante. Es un proceso que

forma parte de la evaluación formativa y que fomenta la autorregulación en los estudiantes (Panadero y Alonso-Tapia, 2013a, 2013b; Panadero, Brown y Strijbos, 2015; Andrade, y Brookhart, 2016; Panadero *et al.*, 2018). Para ello, es necesario que los estudiantes ejerzan control sobre sus pensamientos, acciones y emociones a través de estrategias personales para alcanzar un objetivo (Zimmerman, 2000), lo que supone un proceso de reflexión y toma de conciencia del proceso de aprendizaje y del resultado (Zimmerman y Moylan, 2009). Panadero y Alonso-Tapia (2013a) identifican algunas condiciones necesarias para realizar los procesos de autoevaluación:

- Conciencia del valor de la autoevaluación ayudando a los estudiantes a ser conscientes de la importancia que tiene en su aprendizaje.
 - Disposición de los criterios de evaluación que serán usados para realizar la autoevaluación.
 - Delimitación adecuada de las tareas de evaluación, secuenciadas en pasos bien definidos y favoreciendo espacios para la práctica.
 - Instrucción y asistencia directa al proceso de autoevaluación ofreciendo ayudas educativas y oportunidades para la mejora.
- *Coevaluación*. Consiste en un proceso a través del cual un grupo de estudiantes valora la consecución de objetivos de sus compañeros usando criterios relevantes (Allal, 2016; Falchikov y Goldfinch, 2000). Toma especial sentido cuando se realiza en estructuras de aprendizaje colaborativas y cooperativas (Deeley, 2014; Prins *et al.*, 2005), ya que fomenta el diálogo, la interacción y la creación de significados comunes y compartidos entre los participantes. Asimismo, contribuye a desarrollar habilidades de autoevaluación (Deeley, 2014). Algunos autores (Gielen *et al.*, 2012; Topping, 2005; Van Genip *et al.*, 2010) clasifican la coevaluación en:
 - *Intragrupal*: es la evaluación dentro de equipos de aprendizaje. Cada miembro valora el proceso o producto realizado por sus compañeros de forma individual o colectiva.
 - *Intergrupal*: evaluación que se realiza entre equipos de manera individual o colectiva y que valora el proceso o producto de otros equipos.

- *Individual*: es la evaluación que realizan los estudiantes del proceso o del producto del aprendizaje individual de sus iguales.
- *Regulación social compartida*. La coregulación o la regulación social compartida (Järvelä *et al.*, 2013; Andrade, y Brookhart, 2019) es un proceso a través del cual los miembros de un equipo en situación de cooperación regulan su actividad colectiva mediante la interacción entre iguales. Se trata de la construcción conjunta del procedimiento a seguir y la elección de la estrategia a usar que se pone al servicio de un resultado coconstruido o compartido (Volet, Summers y Thurman, 2009; Hadwin, Järvelä y Miller, 2011; Olave y Villarreal, 2014). Este proceso pone el foco en la apropiación gradual de problemas y tareas comunes y compartidas que se desarrollan mediante la interacción interpersonal con el fin de cambiar la actividad reguladora de cada individuo. Para ello, Järvelä y Hadwin (2013) y Panadero y Järvelä (2015) identifican algunos condicionantes que deben darse:
 - Cada miembro de equipo debe ser responsable de regular su propio aprendizaje planificando, supervisando y evaluando su actividad individual.
 - Los miembros de equipo deben ser capaces de regular a otros miembros, ayudándolos, mediante el lenguaje, a participar adecuadamente en el equipo.
 - Los miembros de equipo deben ser capaces de influir en los propios procesos de regulación de equipo a través de la planificación y evaluación de la actividad conjunta.

2. Un modelo de aproximación y análisis a las prácticas evaluativas de carácter inclusivo

Como se ha comentado en el primer apartado, la evaluación es una práctica compleja, que se extiende a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que puede mostrar muchas variaciones en su concreción en el aula. En este sentido, una de las cuestiones fundamentales para el estudio empírico de las prácticas evaluativas es la delimitación de unidades de análisis significativas que nos ayuden a captar su dinámica de funcionamiento. En

este apartado, proponemos una serie de niveles y unidades de aproximación y análisis a las prácticas evaluativas. Esta propuesta de niveles y unidades presenta tres características principales.

La primera es su estructura en forma de niveles encajados, que permite un análisis a diferentes «grados de profundidad» de las prácticas evaluativas, favoreciendo la exploración de las relaciones entre los diferentes niveles y la posibilidad de entender estas prácticas en su complejidad. La segunda es que, de acuerdo con las ideas de la concepción constructivista que hemos presentado, consideramos la evaluación como algo mucho más amplio que el momento estricto en que el alumnado resuelve las tareas evaluativas que se le plantean. La tercera, también de acuerdo con la concepción constructivista, es que se concibe la evaluación como una actividad conjunta entre docente y alumnado. Por lo tanto, las unidades propuestas analizan las prácticas evaluativas de manera coherente con el concepto de *interactividad* (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; 1995; Colomina *et al.*, 2001), tratando de captar la interrelación y articulación de las actuaciones de los participantes, y teniendo en cuenta su dimensión temporal. Esta vinculación con el concepto de *interactividad* hace que esta propuesta de niveles de aproximación a las prácticas evaluativas sea particularmente adecuada para el estudio de estas prácticas desde el interés por los procesos de ajuste de la ayuda educativa que caracterizan las prácticas educativas escolares.

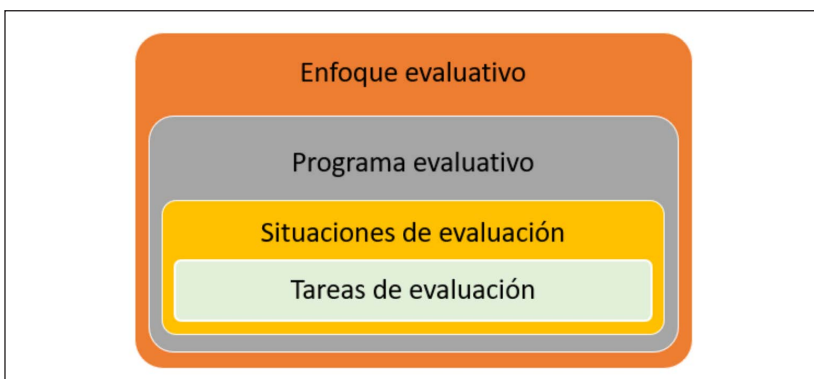


Figura 1. Estructura de las prácticas evaluativas como niveles anidados. Fuente: elaboración propia

A partir del modelo presentado, se pueden realizar aproximaciones al análisis de las prácticas evaluativas para diferentes contenidos y competencias realizando adaptaciones y ajustes en este. Algunos ejemplos de investigaciones que han usado el modelo son los siguientes:

- Naranjo (2005) analizó los programas evaluativos y los usos de la evaluación con alumnado de educación secundaria que presentaba dificultades en el aprendizaje en el área de matemáticas. Sus resultados indicaron que los programas evaluativos no se diversificaban y que los docentes hacían uso de los mismos programas para todos los estudiantes.
- Lafuente (2010) analizó las prácticas evaluativas en procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en contexto universitario. Su estudio profundizaba en la transparencia de los programas evaluativos y las ayudas pedagógicas ofrecidas a los estudiantes durante estos procesos. Los resultados ayudaron a concluir la necesidad de disponer de un alto grado de transparencia en los programas de evaluación a pesar de que esto no influye decisivamente en las ayudas que se ofrecen posteriormente a los estudiantes.
- Jiménez (2016) analizó las prácticas evaluativas de docentes de educación infantil, primaria y secundaria que implementaban el aprendizaje cooperativo como estructura de actividad en las aulas. El estudio permitió identificar implicaciones para la mejora de las prácticas evaluativas en contextos de aprendizaje cooperativo poniendo el foco en el proceso de toma de decisiones y de al servicio de qué función se ponen los resultados.
- Araujo (2017) analizó prácticas evaluativas en procesos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias y organizados mediante aprendizaje basado en proyectos en México. Sus resultados mostraron una alta coherencia y alineación de las prácticas evaluativas con los procesos de enseñanza de los docentes, pero dificultades para su implementación en las aulas.
- Moreno (2017) analizó las prácticas evaluativas mediadas por TIC de docentes de educación secundaria poniendo en foco en el *feedback* formativo. Los resultados indicaron la necesidad de planificar la evaluación atendiendo a las necesida-

des educativas de los estudiantes para que el *feedback* tenga impacto positivo en los aprendizajes.

A continuación, se presentan los diferentes niveles de aproximación y análisis a las prácticas evaluativas remarcando, de una manera prioritaria, aquellos aspectos que resultan especialmente relevantes de cara a la evaluación con carácter inclusivo.

2.1. Enfoque evaluativo

Los enfoques responderían a las dos maneras en que, tradicionalmente, se ha entendido la evaluación, denominadas «cultura del test» (*testing culture*) y «cultura de la evaluación» (*assessment culture*).

Desde el enfoque de la «cultura del test», el papel de la evaluación priorizaría claramente la función social de la evaluación con el objetivo de medir cuantitativamente los aprendizajes de los alumnos mediante criterios de evaluación objetivos marcados por el rigor y la validez. Evidentemente, para responder a estas exigencias, los instrumentos de evaluación más utilizados serían las pruebas estandarizadas o de otros tipos de pruebas que priorizan la rapidez y la eficiencia en la expresión y selección de la respuesta correcta; estas pruebas se realizarían de manera individual, con un temes limitado y sin ningún tipo de ayuda. El uso de estos instrumentos se realizaría de manera desligada de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han llevado a cabo, con lo que la evaluación se ejecutará al final del proceso, y de manera individual. El alumno, desde esta perspectiva, es un agente pasivo del proceso de evaluación (Birenbaum, 2014; 2016).

Desde el enfoque de la «cultura de la evaluación», se da prioridad a la función pedagógica, intentando captar el proceso de aprendizaje más que su producto final, con el fin de ir ajustando el proceso de enseñanza a las necesidades de aprendizaje. La evaluación se caracteriza por ser continua (a lo largo del proceso y no solo al final), global (tiene en cuenta diferentes capacidades, y no solo las cognitivas), y cualitativa (los instrumentos, más que buscar «cuantificar» el aprendizaje, intentan encontrar evidencias de que los aprendizajes de los alumnos son significativos y funcionales). Los tipos de instrumentos que caracterizan

esta cultura de la evaluación serían las pruebas que priorizan la comprensión, el análisis y el razonamiento, bien sea a través de pruebas escritas como situaciones de resolución de problemas, como de trabajos, proyectos, etc. En este caso, el alumno es un agente activo del proceso de evaluación a partir de la cual, incluso, puede aprender a regular su propio proceso de aprendizaje (Birenbaum, 2014; 2016).

2.2. Programa de evaluación

El profesorado, al igual que planifica, organiza, secuencia, y diseña las diferentes situaciones y actividades de enseñanza-aprendizaje dentro de la programación de aula, tiene que planificar, organizar, secuenciar y diseñar las diferentes situaciones de evaluación que se realizarán a lo largo de este proceso. Se llama *programa evaluativo* (PE a partir de este momento) al conjunto de situaciones de evaluación en las que las actividades que llevan a cabo el profesor y los alumnos están presididas por el motivo común y compartido de que estos últimos hagan públicos los conocimientos que han adquirido o tienen sobre unos determinados contenidos. En términos de planificación, se puede hablar del PE de un tema, de un conjunto de secuencias didácticas, de un crédito, de un curso, etc. El PE, al igual que la secuencia didáctica, tiene una dimensión temporal que le es característica; de este modo, PE es sinónimo de *secuencia evaluativa* o *secuencia de situaciones de evaluación* insertadas en una secuencia didáctica (Coll *et al.*, 1996).

Respecto a las decisiones que se encuentran asociadas a los resultados de las diferentes situaciones de evaluación tomadas en su conjunto, una estrategia evaluativa acuerdo con los principios de la evaluación inclusiva velará por recuperar la función pedagógica de la evaluación sumativa (Black y William, 2003). A tal fin, Coll y Onrubia (1999) y Coll, Martín y Onrubia (2001) elaboran una serie de propuestas que se resumen a continuación:

- Utilizar los resultados de la evaluación sumativa de unidades didácticas o temas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para la regulación de la enseñanza y el aprendizaje de unidades posteriores, y no solo como «nota» en la que sumar posteriores resultados.

- Vincular los resultados de la evaluación sumativa a procesos de revisión sistemática y optimización de la docencia, ya sea en beneficio de los propios alumnos que se encuentran dentro del proceso, ya sea en beneficio de próximos alumnos de cursos académicos posteriores.
- Incorporar a los alumnos en el proceso de diseño, preparación, realización, corrección, y devolución de la evaluación, y responsabilizarlo, de este modo, de su propio proceso de aprendizaje, haciéndolo cada vez más consciente y, al mismo tiempo, consecuente en los procesos de autorregulación y control.
- Valorar los aprendizajes desde una perspectiva criterial (teniendo en cuenta los criterios de evaluación establecidos *a priori*) y no normativo (comparando los niveles de aprendizaje alcanzados por la totalidad de los alumnos del aula). Y tener en cuenta, al mismo tiempo, la evolución que cada alumno ha realizado a lo largo de su participación en el proceso.
- Buscar nuevas formas de comunicar a las familias y a los propios alumnos los resultados de los aprendizajes, intentando priorizar la vertiente pedagógica en detrimento de la acreditativa en términos cuantitativos. Este aspecto supondría cambiar los modelos de informes a través de los que se explicitan los resultados, pudiendo incorporar, en vez de una nota, la explicación de los avances y las dificultades con las que se ha encontrado al alumno a las diferentes áreas.
- Reservar la evaluación sumativa acreditativa para el final de la etapa de la educación secundaria obligatoria.

2.3. Situación de evaluación

Para caracterizar las SE, no basta con describir el instrumento de evaluación y las tareas que lo componen (en su caso). La SE, entendida en su conjunto, engloba una serie de actividades que suceden antes y después de la actividad de evaluación en sentido estricto (Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Colomina y Rochera, 2002; Coll *et al.*, 2012). Estas actividades no deben entenderse como secuenciales, si bien se organizan atendiendo a la dimensión temporal, y, teniendo en cuenta la actividad de evaluación en sentido estricto, pueden suceder en orden distinto a como se presentan, pueden no suceder o, por el contrario, pueden suce-

derse en más de una ocasión. La secuencia base es tal como muestra la figura 2:

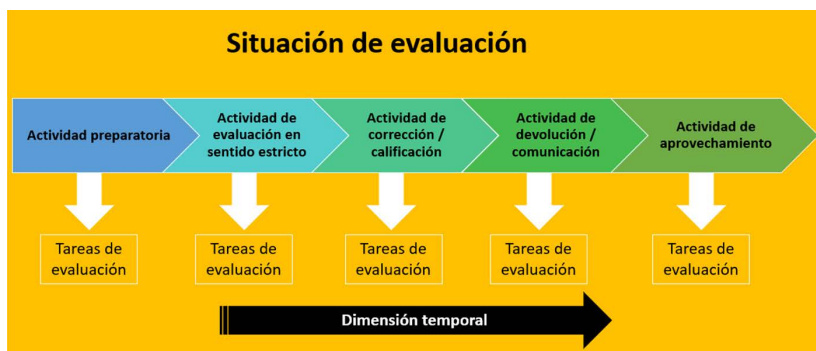


Figura 2. Estructura de las situaciones de evaluación atendiendo a la dimensión temporal. Fuente: elaboración propia

2.3.1. Actividades preparatorias

Las actividades preparatorias serían aquellas actividades que se llevan a cabo en el aula explícitamente dirigidas a preparar la participación de los alumnos en la situación de evaluación. Mediante estas actividades, profesores y alumnos pueden compartir significados sobre los contenidos y competencias que serán el foco de la situación de evaluación en sentido estricto.

Con respecto a las actividades preparatorias, será diversificada y flexible en tanto que existan o no. La existencia de las mismas deben servir para repasar y asegurar la comprensión de los contenidos que son motivo de evaluación, o para preparar las tareas, o para plantear dudas y dificultades en los contenidos trabajados, para que el profesor explicita cuáles son los contenidos prioritarios de cara a la evaluación, para proporcionar información sobre cómo serán las tareas de evaluación, sobre cómo llevar a cabo la planificación del estudio de los contenidos, para proporcionar información sobre los criterios que se utilizarán para corregir las tareas de evaluación y qué será lo que se tendrá más en cuenta, o para dar ejemplos de una actividad bien resuelta, etc. Las actividades preparatorias deben ajustarse a las diferentes necesidades de preparación de los alumnos. El uso, en este momento del proceso evaluativo, de las *conversaciones instruccionales o exploratorias* (Tharp y Gallimore, 1988; Mercer, 2001) puede convertirse en una herramienta primordial para ac-

tiyar el conocimiento previo necesario para la resolución de las tareas. Además, estas tareas preparatorias constituyen la base por la que el alumno es capaz de representarse la tarea que deberá resolver y, por lo tanto, le puede atribuir sentido a la misma, favoreciendo, de este modo, que se acerque a su realización con un enfoque más profundo de aprendizaje que si no conociera todos estos aspectos.

2.3.2. Actividades de evaluación en sentido estricto (instrumentos de evaluación)

Las actividades de evaluación son, en sentido estricto, aquellas actividades que el alumno debe resolver para dar cuenta del grado y nivel de consecución de los objetivos planteados por el profesor para aquella situación de evaluación. Esta información que se recoge sobre el aprendizaje del alumno está mediatizada, sin embargo, por las condiciones que presentan las tareas o preguntas del instrumento de evaluación (en este sentido, el diferente número de tareas, el tipo de contenido que permite evaluar, cómo están formuladas las preguntas, y el tipo y grado de ayuda que pueden recibir los alumnos, entre otros).

También, si tenemos en cuenta las actividades de evaluación propiamente dichas, será importante observar cómo está organizada la resolución de las tareas, si de manera individual o grupal; si hay prevista alguna consigna que provoque que el alumno revise o justifique o mejore su propia resolución; si existe o no la posibilidad de disponer de material de apoyo para su realización (Clark, 2012), o de cualquier otra ayuda que se ajuste a las características del alumnado (por ejemplo, resolviendo dudas en el mismo momento de la realización de las tareas). En este sentido, Shepard (2000) habla de diferentes estrategias que permitan esta ayuda ajustada en el momento de evaluar a los alumnos. Una de las más destacadas es la evaluación «dinámica» (*dynamic, ongoing assessment*). Basada en la idea vygotskyana de la zona de desarrollo próximo, tiene como finalidades, en primer lugar, proporcionar ayudas a los estudiantes en el momento mismo de resolver las tareas de evaluación para obtener información sobre su proceso de aprendizaje y, en segundo lugar, convertir la situación de evaluación en situación de enseñanza-aprendizaje. Colomina, Rochera y Barberà (2002) consideran importante introducir en las tareas de la prueba de evaluación, aparte de los conte-

nidos específicos del tema objeto de evaluación, otros contenidos, como los procedimientos de estudio, los recursos que han utilizado en la realización o las reflexiones metacognitivas que pueden llevar a cabo, por ejemplo.

2.3.3. Actividades de corrección/calificación

Se trata de actividades dirigidas a emitir un juicio de valor sobre la participación de los alumnos en esta situación y / o sobre los resultados o productos que han generado o se les pide. Es decir, en términos de la concepción constructivista, estas actividades permiten valorar el grado en que los alumnos comparten significados sobre los contenidos escolares (valoración cualitativa o cuantitativa) mediante el uso de criterios de corrección que, en la mayoría de las ocasiones, coinciden con los objetivos de aprendizaje. La participación de los alumnos en el establecimiento y aplicación de los criterios de corrección en tareas evaluativas puede llegar a mejorar los resultados de su aprendizaje (Dochy, 2004).

En el caso de las actividades de corrección y calificación, será clave tener en cuenta si los alumnos conocen o no los criterios con los que serán evaluados sus productos y, sobre todo, si los comparten e, incluso, si han ayudado en su elaboración y aplicación. Frederiksen y Collins (1989) utilizan el término *transparencia* para referirse a la necesidad de explicitar los criterios de evaluación de los alumnos que les permitan tomar conciencia de sus aciertos y sus errores. Colomina, Rochera y Barberà (2002) añaden que la comunicación de los criterios de evaluación a los alumnos se debería realizar con anterioridad a la devolución del instrumento corregido, e incluso, con anterioridad a su realización. En la misma línea, Norton (2004) defiende que, cuando los alumnos conocen los criterios de evaluación, orientan su proceso de aprendizaje hacia la consecución de dichos criterios, adoptando un enfoque estratégico. La solución propuesta por el autor sería convertir los criterios de evaluación en «criterios de aprendizaje», explicitando y compartiéndolos con los alumnos. Gipps (1999) subraya la importancia de la autoevaluación de los alumnos, no solo con fines metacognitivos, sino de responsabilización del propio proceso de aprendizaje y de mejora de las relaciones colaborativas entre docentes y alumnos. Tener en cuenta si los criterios son los mismos para todos los alumnos o,

por el contrario, se han establecido criterios teniendo en cuenta la evolución personal marcarán también la flexibilidad de estas actividades. La forma en que los criterios se aplican (si son cuantitativos y cualitativos) nos aportará información sobre el peso que el profesor le otorga tanto a la «nota» con criterios y referentes cuantitativos (función social) como a la información que le puede ser útil para ayudar a ajustar su ayuda al alumno y para informar el mismo alumno, mediante comentarios de tipo cualitativo, sobre su proceso de aprendizaje (función pedagógica) (Broadfoot y Black, 2003).

2.3.4. Actividades de comunicación/devolución

Las actividades de comunicación o devolución son actividades en las que se devuelve a los alumnos la corrección de su participación en la situación de evaluación y / o de los resultados o productos que han generado; es decir, permiten mostrar a los alumnos la valoración de los resultados y compartirla con ellos. Estos resultados, además de mostrarse de manera cuantitativa, deberían expresarse también de manera cualitativa, con el fin de hacer más comprensible a los alumnos la valoración obtenida.

Las actividades de comunicación y devolución de los resultados deberán potenciar su capacidad informativa desde sus diferentes combinaciones (público/privado; individual/grupal), procurando no centrarse de manera exclusiva en los aspectos cuantitativos, sino también, y, sobre todo, en los aspectos cualitativos de estos resultados. Como apuntan Lepper *et al.* (1997, citados en Shepard, 2000), la comunicación de los resultados de evaluación debería llevarse a cabo de manera indirecta, esto es, sin señalar directamente los fallos de manera punitiva, sino comentándolos con el alumno implicado y guiándole en su resolución correcta (Carless, 2016; Guasch y Espasa, 2020). Este modo de proceder, según los autores, influencia de manera positiva en la motivación y sentimiento de competencia del alumno, haciéndolo de esta manera partícipe y corresponsabilizándose el de su propio proceso de aprendizaje y evaluación. En la misma línea, el Assessment Reform Group (2002) señala que el *feedback* que reciben los alumnos de sus resultados de aprendizaje influye no solo en su motivación, sino también en su sentimiento de eficacia y de competencia. De este modo, cuando el *feedback* que proporciona el profesor se centra en cómo el alumno resuelve el

trabajo, consigue aumentar el interés y el esfuerzo del alumno; en cambio, cuando el *feedback* centra su foco en el producto, por ejemplo, en la nota, promueve en los alumnos la mejora, no del aprendizaje, sino del producto o tarea, así como la competitividad respecto al resto de los compañeros (Ruiz-Primo y Brookhart, 2018; Wiliam, 2018). La forma en que se comparten los significados de los resultados obtenidos en la evaluación será un paso previo para que los alumnos comprendan las implicaciones, tanto pedagógicas como sociales, de la evaluación (Cabrera y Mayor-domo, 2016; Wiliam, 2000; 2017).

2.3.5. Actividades de aprovechamiento

Son actividades que se llevan a cabo sobre los aspectos o alguno de los aspectos que pretendía cubrir la situación de evaluación. En este sentido, permiten utilizar el mayor conocimiento compartido entre profesor y alumnos sobre las lagunas, incomprendiones y errores que subsisten en un determinado momento del proceso para ofrecer una nueva oportunidad de enseñanza-aprendizaje sobre estas necesidades identificadas.

Quizás uno de los indicadores del carácter más o menos inclusivo de una situación de evaluación sean las actividades de aprovechamiento que estén previstas (si las hay) posteriormente a la devolución de los resultados. Su importancia radica en el tipo de actuaciones o medidas que se toman, y en si promueven la actividad conjunta entre profesores y alumnos en torno a la comprensión de los contenidos que han sido objeto de evaluación, como, por ejemplo, la revisión conjunta de las tareas de una prueba escrita (Colomina *et al.*, 2002), o cualquier otra actividad que posibilite que los alumnos reflexionen sobre el proceso que han seguido en el estudio y en la resolución de las tareas (Assessment Reform Group, 2002). En el caso de una situación inclusiva, de carácter más general, se concretarían en medidas de carácter curricular u organizativo que tengan como finalidad ajustar las ayudas educativas a las diferentes necesidades de los alumnos. Por este motivo, la evaluación de la docencia se convierte crucial para valorar la capacidad de la enseñanza, y, en este caso, también de la evaluación, para adaptarse a los alumnos.

2.4. Tareas de evaluación

Las *tareas de evaluación* constituyen el nivel más «micro» de aproximación a las prácticas evaluativas en el marco escolar. Se pueden definir como las diferentes preguntas, ítems o problemas que resuelven los alumnos en una determinada situación de evaluación. En una situación de evaluación hay tantas tareas como productos diferentes identificables se requieren los alumnos.

Las tareas de evaluación pueden ser o no inclusivas en tanto que se adapten, diversificando y flexibilizando, los diferentes aspectos que las caracterizan, tales como, el número de tareas; el tipo de contenido que permite evaluar mejor (conceptual, procedimental, actitudinal) (Swan, 1993); el soporte comunicativo empleado para la presentación de las tareas y para su resolución (verbal, numérico, gráfico); las ayudas y apoyos a la realización de las tareas. Uno de los indicadores de flexibilización será, por ejemplo, si las tareas diseñadas para evaluar los aprendizajes presentan un grado diferente de exigencia cognitiva, o si se contemplan diferentes procedimientos para su resolución (Swan, 1993); o si se ha permitido a los alumnos participar en su planificación y definición. Teniendo en cuenta que el aprendizaje de un alumno se caracteriza por tener diferente grado de significatividad, se deberán diseñar tareas que permitan captar, precisamente, los diferentes grados en los que los alumnos han aprendido (Coll y Martín, 1993), en contraposición a un tipo de tareas dicotómicas en las que el resultado, o está bien, o está mal. Será importante, en la medida de lo posible por la naturaleza del contenido, que los alumnos puedan «transferir» el conocimiento que adquieren en otros contextos. Esto se podrá plantear como las tareas propuestas permitan situar a los alumnos en situaciones más o menos cotidianas y cercanas a la realidad (Swan, 1993; Shepard, 2000), o que los ayuden a elaborar un producto a lo largo de un periodo dilatado en el tiempo con apoyos durante el proceso, supondrán un grado de ayuda ajustado y, como consecuencia, un nivel de aprendizaje más elevado (Mauri *et al.*, 2002).

3. La interrelación entre las decisiones sobre las prácticas evaluativas inclusivas y los niveles de aproximación y análisis a su estudio: evidencias de investigación

Para concluir este capítulo dedicado a las prácticas evaluativas con carácter inclusivo, resulta imprescindible recuperar la idea de que plantear la evaluación educativa escolar desde la perspectiva de la *educación inclusiva global* supone aceptar y considerar su naturaleza intrínsecamente compleja. En este contexto de complejidad, encontramos que, en el planteamiento de las prácticas educativas inclusivas, se entrelazan dos planos:

Por un lado, el proceso de toma de decisiones en la práctica profesional evaluativa. En este sentido, las decisiones más importantes son, como hemos señalado en el primer apartado:

- Función de la evaluación
- Objetivos de la evaluación
- Momentos de la evaluación
- Agentes de la evaluación

Por otro lado, los niveles de aproximación y análisis al estudio de las prácticas evaluativas de carácter inclusivo:

- Enfoque evaluativo
- Programa evaluativo
- Situaciones de evaluación:
 - Actividades preparatorias
 - Actividad de evaluación en sentido estricto
 - Actividad de corrección
 - Actividad de comunicación/devolución
 - Actividad de aprovechamiento
- Tareas de evaluación

Estos dos planos, en la realidad de las aulas se encuentran entrelazados. En ningún caso se pueden entender como lineales ni planos.

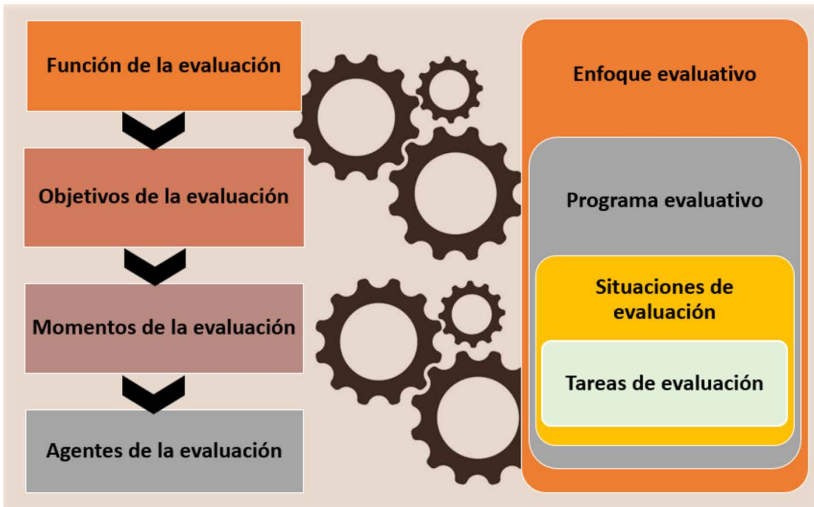


Figura 3. Doble plano de la evaluación. Fuente: elaboración propia

Un centro que apuesta por la inclusión, en el sentido que se señala a lo largo de los capítulos del libro *Educación inclusiva global* y que plantea la evaluación de manera coherente con estos principios, elaborará unos documentos de centro y tomará una serie de decisiones tanto curriculares como organizativas que responderán a una manera de entender la evaluación como proceso, con una función reguladora que prioriza la vertiente pedagógica (Naranjo, 2005). Una evaluación al servicio de la adaptación de la enseñanza a las características y necesidades educativas de todo el alumnado requiere un alto grado de implicación y compromiso de todo el profesorado del centro, como colectivo, para planificar y desarrollar las prácticas evaluativas, tanto las más vinculadas a procesos de toma de decisiones de carácter pedagógico como social (Jorba y Sanmartí, 1994). Según García y Pearson (1994), el uso de prácticas evaluativas de carácter inclusivo favorece el desarrollo profesional de los docentes.

4. Referencias

Allal, L. (1979). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicológicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje*, 11, 4-22.

- Allal, L. (2016). The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture. En: L. Allal y D. Laveault (eds.). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 259-273). Springer.
- Andrade, H. y Brookhart, S. M. (2016). The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning. En: D. Laveault y L. Allal (eds.). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 293-309). Springer.
- Andrade, H. y Brookhart, S. M. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Advance [publicación en línea].
- Araujo, D. (2017). *Las prácticas de evaluación de competencias a partir de proyectos: un análisis de casos en la escuela primaria mexicana* [tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona].
- Birenbaum, M. (2014). Conceptualizing assessment culture in school. En: C. Wyatt-Smith, V. Klenowski y P. Colbert (eds.). *The enabling power of assessment. Designing assessment for quality learning* (vol. 1, pp. 285-302). Springer.
- Birenbaum, M. (2016). Assessment culture vs. testing culture: the impact on assessment for learning. En: D. Laveault y L. Allal (2016). *Assessment for learning: meeting the challenge of implementation* (pp. 235-250). Springer.
- Black, P. y William, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- Broadfoot, P. y Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of «Assessment in Education». *Assessment in Education*, 11(1), 7-27.
- Cabrera, N. y Mayordomo, R. (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencia con uso de la tecnología*. Colección Transmedia XXI.
- Carless, D. (2016). Diseñar el feedback para promover el diálogo. En: Cabrera, N. y Mayordomo, R. *El feedback formativo en la universidad. Experiencia con uso de la tecnología* (pp. 13-30). Colección Transmedia XXI.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychologist Review*, 24, 205-249. https://www.researchgate.net/publication/229614556_Formative_Assessment_Assessment_Is_for_Self-regulated_Learning
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research. En: L. C. Moll (eds.). *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 89-110). Cambridge University Press.

- Coll, C., Barberà, E. y Onrubia, J. (1996). *Propuesta de dimensiones y subdimensiones para el análisis de las prácticas de evaluación* [documento no publicado]. Universitat de Barcelona.
- Coll, C., Barberà, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 90, 111-132.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En: P. Fernández Berrocal y M. A. Melero (comp.). *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Siglo XXI.
- Coll, C. y Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista. En: C. Coll *et al.* *El constructivismo en el aula* (pp. 163-183). Graó.
- Coll, C. y Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos*, 18, 64-77.
- Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En: C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y educación*, 2. *Psicología de la Educación* (pp. 549-572). Alianza Psicología.
- Coll, C., Mauri, T. y Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 49-59.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En: C. Coll (coord.). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 141-168). ICE-Horsori.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En: C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación*, 2. *Psicología de la Educación* (pp. 437-458). Alianza Psicología.
- Colomina, R. y Rochera, M. J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 56-62.
- Colomina, R., Rochera, M. J. y Barberà, E. (2002). La evaluación de los aprendizajes en matemáticas no comienza ni termina con las tareas de evaluación. *UNO. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 30, 102-113.

- Deeley, S. (2014). Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 39-51.
- Dochy, F. (2004). *Assessment engineering: aligning assessment, learning and instruction*. Keynote presentation. <http://www.assessment2004.uib.no/keynotes/dochy.page>
- Falchikov, N. y Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: a metaanalysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- Frederiksen, J. R. y Collins, A. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18, 27-32.
- Gielen, S., Dochy, F. y Onghena, P. (2012). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(2), 137-155.
- Gipps, C. V. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. En: P. D. Pearson y A. Iran-Nejad (eds.). *Review of Research in Education*, 24 (pp. 355-392). AERA.
- Guasch, T. y Espasa, A. (2020). Menos es más: menos correcciones y más feedback para aprender. En: Sangrà, A. (coord.). *Decálogo para la mejora de la docencia online propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* (pp. 151-168). UOC.
- Hadwin, A., Järvelä, S. y Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. En: B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65-84). Routledge.
- Järvelä, S. y Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25-39.
- Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J. y Hadwin, A. (2013). Exploring socially shared regulation in the context of collaboration. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(3), 267-286.
- Jiménez, V. (2016). *L'avaluació en contextos educatius d'aprenentatge cooperatiu on s'implementa el Programa CA/AC: cooperar per aprendre, aprendre a cooperar* [tesis doctoral no publicada, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya].
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1994). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, 22, 62-65.
- Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J. y Reale, M. (2017). *Formative assessment and elementary school student academic achievement: A review of the evidence* (REL 2017-259). Regional Educational Laboratory Central.

- Lafuente, M. (2010). *Evaluación de los aprendizajes mediante herramientas TIC. Transparencia de las prácticas de evaluación y dispositivos de ayuda pedagógica* [tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona].
- Laveault, D. y Allal, L. (2016). Implementing assessment for learning: theoretical and practical issues. En: D. Laveault y L. Allal (eds.). *Assessment for learning: meeting the challenge of implementation* (pp. 1-18). Springer.
- Lee, H., Chung, H. Q., Zhang, Y., Abedi, J. y Warschauer, M. (2020). The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 education: A systematic review. *Applied Measurement in Education*, 33(2), 124-140.
- LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, §I. Disposiciones generales (2020).
- Mauri, T. y Miras, M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Graó.
- Mauri, T., Valls, E. y Barberà, E. (2002). Aprender a construir conocimientos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 63-69.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Paidós.
- Moreno, L. (2017). *Evaluación formativa y feedback del profesor con uso de TIC: análisis de algunas prácticas evaluativas en la educación secundaria* [tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona].
- Naranjo, M. (2005). *L'avaluació dels alumnes amb dificultats d'aprenentatge de les matemàtiques a l'ESO: programes avaluatius i usos de l'avaluació* [tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona].
- Norton, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29, 6, 687-702.
- Olave, I. y Villarreal, A. (2014). El proceso de corregulación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 377-399.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013a). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013b). Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 172-197.

- Panadero, E., Andrade, H. y Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Aust. Educ. Res.*, 45, 13-31.
- Panadero, E., Brown, G. y Strijbos, J. W. (2015). The future of student self-assessment: a review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 1-28.
- Panadero, E. y Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*, 20(3), 190-203.
- Prins, F. J., Sluijsmans, M. A., Kirschner, P. A. y Strijbos, J. W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: a case study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 417-444.
- Ruiz-Primo, M. A. y Brookhart, S. M. (2018). *Using feedback to improve learning*. Routledge.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En: R. Tyler, M. Gagne y M. Scriven (eds.). *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Shepard, A. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Swan, M. (1993). Improving the Design and Balance of Mathematical Assessment. En: Niss M. (ed.). *Investigations into Assessment in Mathematics Education*. New ICMI Study Series, vol 2. Springer.
- Tharp, R. G. y Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- Topping K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Van Gennip, N., Segers, M. y Tillema, H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20, 280-290.
- Volet, S., Summers, M. y Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19, 128-143.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wiliam, D. (2017). Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 682-685
- Wiliam, D. (2018). Feedback: At the heart of - But definitely not all of - Formative assessment. En: A. Lipnevich y J. Smith (eds.). *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 3-28). Cambridge University Press.

- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En: M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). Academic Press.
- Zimmerman, B. y Moylan, A. (2009). Self-regulation: Where meta-cognition and motivation intersect. En: D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (eds.). *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). Routledge.