

DOCUMENTO DE TRABAJO (SESIÓN 29/09/07)

IDEA CLAVE 1: LA EVALUACIÓN ES EL MOTOR DEL APRENDIZAJE¹

«La evaluación es el motor del aprendizaje», ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende.

¿Cómo perciben habitualmente la evaluación los profesores y los alumnos?

Dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas (y qué y cómo tus alumnos aprenden).

Miguel es un profesor de ciencias de 2º medio y pretende que sus alumnos se apropien de ideas importantes de la ciencia y sean capaces de aplicarlas a la interpretación de fenómenos muy variados. No le interesa comprobar si saben repetir en los exámenes el contenido del libro de texto o resolver problemas muy mecanicistas, sino que busca que se planteen interrogantes a partir de la observación y que sepan utilizar las nuevas ideas aprendidas para dar respuestas coherentes con las científicas.

Por tanto, en ejercicios y pruebas plantea preguntas que obligan a los estudiantes a pensar, a relacionar hechos con teorías y a escribir sus explicaciones de forma que se entiendan. En cambio, propone muy pocas preguntas cuya respuesta se pueda encontrar tal cual en los libros.

En distintos momentos del proceso de aprendizaje propone a sus alumnos que elaboren un resumen en el cual expresen lo que van aprendiendo, resumen que discuten y reelaboran en pequeños grupos. A las tres semanas de haber empezado el nuevo curso, María, una buena estudiante, inicia el escrito de su primer resumen diciendo: «Al principio de estudiar este tema creía que nunca aprendería a responder a las preguntas que sólo empezar nos puso el profesor, pero parece que ya vamos aprendiendo alguna cosa». En esta frase María refleja su angustia porque el profesor le plantea un tipo de preguntas que hasta ahora nadie le había hecho. Está acostumbrada a que aquello que se le pregunte esté más o menos textualmente en el libro de texto de referencia o en los apuntes, y a pensar que «estudiar» consiste en recordarlo y reproducirlo. Sin embargo, también reconoce que empieza a percibir qué es lo que el profesor pide de ella y que es capaz de dar respuesta a su demanda, hecho que indica que Miguel enseña de forma coherente con su manera de evaluar. De hecho pocos alumnos son capaces de apropiarse tan rápidamente de lo que el profesor valorará, y en muchos casos nunca llegan a compartir sus objetivos.

¿Qué se entiende por evaluar?

El concepto de evaluación puede ser utilizado en muchos sentidos, con finalidades diversas y a través de medios muy variados. Sin embargo, en todos los casos, una actividad de evaluación se puede identificar como un proceso caracterizado por:

- *Recoger información*, sea por medio de instrumentos escritos o no, ya que también se evalúa, por ejemplo, a través de la interacción con los alumnos en gran grupo, observando sus caras al empezar la clase, comentando aspectos de su trabajo mientras lo realizan en clase, etc.
- *Analizar esa información y emitir un juicio sobre ella*. Por ejemplo, según la expresión de las caras que hayamos observado, valoraremos si aquello que teníamos como objetivo de trabajo de aquel día será difícil de conseguir.
- *Tomar decisiones* de acuerdo con el juicio emitido.

Estas decisiones se relacionan fundamentalmente con dos tipos de finalidades:

¹ Adaptado de: Sanmartí, Neus (2007) *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Colección Ideas Clave. Serie Didáctica y Diseño Curricular. Barcelona: Graó. pp.19-28

Las decisiones derivadas de la evaluación se relacionan con dos tipos de finalidades: de carácter social (evaluación sumativa) y de carácter pedagógico (evaluación formativa).

- De carácter social, orientadas a constatar y certificar, ante los alumnos, los padres y la sociedad en general, el nivel de unos determinados conocimientos al finalizar una unidad o una etapa de aprendizaje. Esta evaluación es la que llamamos calificación o también **evaluación sumativa**, y tiene una función de selección u orientación del alumnado.
- De carácter pedagógico o reguladoras, orientadas a identificar los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción del conocimiento. Por ejemplo, si hemos valorado que en una clase los alumnos no están en condiciones de trabajar con relación a un objetivo propuesto, podemos decidir cambiar tanto el objetivo como las actividades previstas. Cuando detectamos los errores que cometen los alumnos, podemos proponerles tareas complementarias, revisar nuestra forma de ayudarles a comprender cómo y por qué han de realizar una determinada tarea, etc. Esta evaluación tiene la finalidad de «regular» tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje y se acostumbra a llamar **evaluación formativa**.

Ahora bien, en la evaluación formativa tradicional, la **regulación del aprendizaje** se considera que la lleva a cabo fundamentalmente el profesorado, ya que es a él a quien se le otorgan las funciones de detectar las dificultades y los aciertos del alumnado, analizarlos y tomar decisiones. Sin embargo, está comprobado que sólo el propio alumno puede corregir sus errores, dándose cuenta del porqué se equivoca y tomando decisiones de cambio adecuadas.

La función del profesorado se debería centrar, pues, en compartir con el alumnado este proceso evaluativo. No es suficiente que el que enseña «corrija» los errores y «explique» la visión correcta, debe ser el propio alumno quien se evalúe, proponiéndole actividades con este objetivo específico. Esta evaluación es la que se llama **evaluación formadora**.

Frente a la evaluación formativa tradicional se sitúa la evaluación formadora en la que la función del profesorado se debería centrar en compartir con los alumnos el proceso evaluativo, porque está comprobado que sólo el propio alumno puede corregir sus errores, dándose cuenta de por qué se equivoca y tomando decisiones de cambio adecuadas.

La evaluación condiciona qué y cómo se aprende

La idea que los alumnos tienen de lo que han de aprender no depende tanto de lo que el profesorado les dice, sino de lo que éste tiene realmente en cuenta en el momento de evaluar, y con relación a ello adaptan su forma de aprender.

La idea que los alumnos tienen de lo que han de aprender no depende tanto de lo que el profesorado les dice, como de lo que éste tiene realmente en cuenta en el momento de evaluar.

Por ejemplo, se les puede decir a los estudiantes que establezcan relaciones, deduzcan, jerarquicen, sean creativos..., pero si las preguntas de los exámenes son memorísticas y reproductivas de lo dicho en clase o del libro de texto, los alumnos perciben que eso es lo que realmente se les pide, y se limitan a memorizar, el día anterior al examen, los conocimientos que se les va a preguntar.

A menudo los profesores justifican las preguntas memorísticas diciendo que si formularan otras más idóneas, la mayoría de sus alumnos reprobaría. Por tanto, tienden a adaptarse a los alumnos, que, como es natural, buscan aprobar con el mínimo esfuerzo, renunciando a conseguir que sean los alumnos los que se adapten a ellos.

Una de las principales causas del fracaso de los alumnos al intentar responder a cuestiones más complejas radica, precisamente, en la poca importancia que se da a la evaluación-regulación de sus dificultades mientras están aprendiendo. Generalmente se planifican actividades para que los alumnos «ejerciten» nuevos saberes, pero no se piensa en cómo regular sus errores.

La pregunta que a menudo se plantea se refiere al tiempo necesario para llevar a cabo actividades de regulación con relación a tareas complejas. Es el eterno dilema entre, por un lado, el trabajo lento y en profundidad, con resultados no siempre inmediatos, pero muy eficaz a largo plazo; y, por el otro, un trabajo superficial y rápido que se ha demostrado en múltiples ocasiones que no tiene futuro. Si la opción es promover que todos los estudiantes avancen, no hay duda de que hay que afrontar el doble reto que comporta seleccionar muy bien los contenidos que hay que enseñar de forma que sean muy significativos y, no menos importante, aplicar una evaluación que sea útil al profesorado en su actuación docente, gratificante para el alumnado en su aprendizaje y orientadora para ambos en sus actuaciones.

Para favorecer que los estudiantes avancen hay que afrontar un doble reto: seleccionar los contenidos que les resulten más significativos y aplicar una evaluación que sea: útil al profesor en su actuación docente, gratificante para el alumno en su aprendizaje y orientadora para ambos en sus actuaciones.

EN RESUMEN

La evaluación, entendida como auto-evaluación y co-evaluación, constituye forzosamente el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento. Constantemente, tanto los que enseñan como los que aprenden tienen que estar obteniendo datos y valorando la coherencia de las ideas expuestas y de los procedimientos que se aplican y, en función de esta información, deben tomar decisiones sobre la introducción de posibles cambios.

No es el enseñante quien da al alumno la información que éste necesita, como tampoco es el estudiante quien descubre cuál es el nuevo conocimiento. Más bien el estudiante va identificando lo que conoce, lo que observa y lo que dicen los demás; valora si le interesa o no, y toma decisiones sobre si le es útil incorporar los nuevos datos y las nuevas formas de razonar, hacer o hablar. Y el enseñante también evalúa qué sucede en el aula, cómo los estudiantes razonan y actúan, y toma decisiones sobre qué situaciones didácticas, qué actividades, qué propuestas plantea al grupo, que faciliten la superación de las dificultades con las que sin duda se van encontrando los que aprenden.

Sin evaluación de las necesidades del alumnado, no habrá tarea efectiva del profesorado. Y sin autoevaluación del significado que tienen los nuevos datos, las nuevas informaciones, las distintas maneras de entender o de hacer, no habrá progreso. Por ello, se puede afirmar que **«enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables»**.

UN EJEMPLO EN LA PRÁCTICA

Estableciendo un contrato de evaluación

El siguiente ejemplo describe el proceso seguido para consensuar un contrato de evaluación con relación a un tema de aprendizaje en una clase de matemáticas de 8^{vo} básico. Su interés radica no sólo en el proceso seguido para llegar a redactarlo, sino en que nos muestra que, para conseguir que los alumnos sean capaces de realizar todo este proceso, es necesario cambiar muchos aspectos de la práctica de enseñanza, tanto con relación a qué se enseña como también a cómo se enseña y cómo se organiza el aula para que se pueda aprender significativamente.

En esta actividad, los estudiantes elaboran un contrato de evaluación en torno a la lectura de gráficos, antes de realizar un examen para identificar los aprendizajes realizados. El proceso de elaboración combina el trabajo individual y de grupo, y a través de él se concretan los objetos y criterios de evaluación.

En primer lugar, cada alumno (en el ejemplo Daniel, en el cuadro 2) explicita individualmente los aspectos que cree que debe conocer con relación al tema, e indica cuáles considera que aún no ha aprendido y por qué. Este trabajo lo hace en casa tras haber realizado en clase distintas actividades de aprendizaje. El alumno escribe lo que cree que tiene que saber, utilizando sus propias palabras. El profesor no ha dado ninguna indicación específica, pero estos alumnos ya son expertos en la realización de «contratos de evaluación».

Posteriormente, en clase, el grupo de Daniel redacta un nuevo contrato (véase el cuadro 3) a partir de las redacciones individuales de cada miembro del heterogéneo grupo. Se puede observar cómo se recogen aspectos aportados por Daniel, pero también se incluyen otros nuevos. También se mejora la forma de expresarlos. El profesor ayuda a la revisión de las primeras redacciones, ya que mientras están reelaborándolas en el aula, da orientaciones para su realización.

Finalmente, cada alumno escribe su compromiso de estudio para preparar el examen, indicando los aspectos en que, a su parecer, debe mejorar (véase el cuadro 4). Entre las reglas de juego pactadas anteriormente como condiciones que debe reunir este trabajo están: que ningún alumno puede valorar que ya tiene un conocimiento perfecto de todo aquello que se ha estudiado y, viceversa, que ningún alumno puede decir que no ha aprendido nada. El profesor revisa este contrato y facilita la realización de las propuestas, proporcionando ejercicios de repaso o convocando a alguno de los alumnos a una sesión de trabajo más individualizada (en una hora de «consulta»).

Cuadro 2. Precontrato de evaluación

NOMBRE: Daniel				
TEMA: Lectura de gráficos				
OBJETIVOS	A	B	C	OBSERVACIONES
<i>¿Sé situar y leer las coordenadas que me piden?</i>	X			
<i>¿Conozco las diferentes partes de un sistema de referencia cartesiano?</i>	X			
<i>¿Sé hacer los, gráficos proporcionales?</i>		X		<i>A veces no me salen proporcionados. No sé poner las unidades proporcionales.</i>
<i>A partir de una tabla, ¿sé hacer un gráfico?</i>	X			
<i>¿Sé leer y situar puntos en un gráfico con las magnitudes?</i>	X			
<i>¿Conozco los diferentes tipos de lenguaje y sé hacerlo bien?</i>	X			
<i>¿Sé traducir estos lenguajes?</i>	X			
A: Lo sé bien; B: Lo sé a medias; C: No lo sé.				

(Correspondiente a una situación real, en *cursiva* lo que escribió el alumno)

Es interesante constatar que el alumno con más dificultades no propone mejoras con relación al objeto de aprendizaje, sino sobre su trabajo en general. Como se puede comprobar, aún no ha abandonado, por lo que el problema del profesorado reside en cómo ayudarlo a progresar de forma más efectiva. En estos casos puede ser útil plantear contratos de regulación a más largo plazo, aunque es obvio que no es fácil conseguir buenos resultados.

Detrás de la elaboración de este contrato hay un trabajo de enseñanza previo que, entre otros muchos aspectos, tiene que posibilitar que los alumnos identifiquen los contenidos fundamentales que le ayudarán a saber construir gráficos; cooperar y ayudarse mutuamente; percibir el error como algo que se puede superar; y ser lo más autónomos posible en la toma de conciencia y toma de decisiones acerca de su propio proceso de aprendizaje. En todos aspectos, la evaluación juega un papel fundamental, una evaluación entendida, principalmente, como un medio para aprender.

Cuadro 3. Precontrato de evaluación en grupo

NOMBRE: Rosa (1), Daniel (2), Victoria (3) y Tomás (4)				
TEMA: Lectura de gráficos				
OBJETIVOS	A	B	C	OBSERVACIONES
<i>¿Sabemos situar y leer las coordenadas que nos piden?</i>	1, 2, 3, 4			
<i>¿Sabemos qué es un sistema de referencia cartesiano?</i>		4		<i>T. no sabe qué es un sistema de referencia cartesiano.</i>
<i>¿Sabemos identificar magnitudes y unidades?</i>	1, 2, 3			<i>T. no sabe qué son magnitudes y unidades.</i>
<i>¿Sabemos hacer los gráficos proporcionales?</i>	1, 2, 3, 4			<i>A D., V. y T. a veces no les salen los gráficos proporcionales.</i>
<i>¿Sabemos hacer una tabla numérica a partir de un gráfico?</i>	1, 2, 3		4	<i>T. no sabe hacer una tabla.</i>
<i>¿Sabemos poner un título adecuado a los gráficos?</i>	1, 2, 4	3		<i>A V. a veces no le sale.</i>
<i>¿Sabemos explicar un gráfico (decir las variaciones crecientes y decrecientes, constantes, etc.)?</i>	2	1, 3, 4		<i>R., V. y T. no tienen facilidad de palabra</i>
<i>¿Sabemos traducir los diferentes de los lenguajes?</i>	1, 2, 3		4	<i>T. no sabe nada de los diferentes lenguajes.</i>
A: Lo sé bien; B: Lo sé a medias; C: No lo sé.				

(Correspondiente a una situación real, en *cursiva* lo que escribieron los alumnos)

Cuadro 4. Propuesta de los distintos miembros del grupo para mejorar

ROSA:	<i>He de practicar más el lenguaje verbal, explicarme, ya que no tengo facilidad de palabra.</i>
DANIEL:	<i>He de hacer más gráficos para que me salgan proporcionales. - - - -</i>
VICTORIA:	<i>A veces no sé hacer los gráficos proporcionales ni ponerles un título adecuado, ni explicar un gráfico verbalmente. He de practicar estas cosas.</i>
TOMAS:	<i>He de prestar más atención, hacer los deberes y aportar más al grupo. Todos los problemas se irán resolviendo poco a poco.</i>
<i>Todos los miembros del grupo estamos conformes con este precontrato de evaluación.</i>	
<i>Rosa, Daniel, Victoria y Tomás</i>	
<i>(El profesor añade los comentarios que considera oportunos.)</i>	

(Correspondiente a una situación real, en cursiva lo que escribieron los alumnos)

Para saber más...

ÁLVAREZ, J.M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.

En este libro se defiende una evaluación al servicio del conocimiento. Remarca que aunque se dice que en la escuela se evalúa mucho, de hecho se examina mucho, pero se evalúa muy poco. De la evaluación siempre se aprende, ya que permite conocer. Del examen, normalmente, se confirman saberes o ignorancias, pero profesores y alumnos aprenden poco. Este libro considera que se debe descartar la idea de que la escuela es un órgano social de control, y trabajar convencidos de que su tarea tiene más que ver con la promoción del conocimiento y de las personas que en ella conviven.

SALINAS, D. (2002): *Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona. Graó.

En este libro el autor propone una reflexión sobre qué es la evaluación, «una de las tareas más complejas de la profesión de enseñante». Analiza diferentes formas de entenderla y ofrece ideas para conceptualizar y aplicar una evaluación compartida. También comenta distintos instrumentos utilizados para evaluar.

SANTOS GUERRA, M.A. (2003): *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid. Narcea.

Este libro analiza la evaluación como un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Considera que no se trata de un fenómeno esencialmente técnico, sino de un fenómeno ético y que lo importante es utilizarla como aprendizaje, como un modo de comprender para mejorar las prácticas que aborda.