

N°2 EVALUACIÓN PARA
EL APRENDIZAJE

ISSN 0719-1103 versión impresa
ISSN 0719-1111 versión digital

AULABIERTA

REVISTA DE EDUCACIÓN

Publicación patrocinada por:



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

CONTENIDOS

LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS, UN PROCESO DE APRENDIZAJE PARA EL PROFESORADO Miguel Ángel Santos Guerra	06	A) EL TIPO DE ACTIVIDADES E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	24
1. SÓLO EL ALUMNO ES EVALUADO EN EL SISTEMA	09	B) LA CONCRECIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS TAREAS	26
2. UNA CADENA DE INTERROGANTES	10	C) ¿Y LA CALIFICACIÓN DEL ALUMNADO?	28
3. PROCESOS ATRIBUTIVOS ADULTERADOS	11	LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Gloria Contreras	31
4. EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA	12	LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y SUS SENTIDOS	33
5. LA CONCEPCIÓN DEL PROFESOR Y EL CAMBIO DE LA EVALUACIÓN	14	ALGUNAS RECOMENDACIONES PRÁCTICAS PARA OTORGAR RETROALIMENTACIÓN EN CLASES	37
6. LOS TRIÁNGULOS DEL CAMBIO: ESTRATEGIAS, CONTENIDOS Y REQUISITOS	17	LA EVALUACIÓN DESDE LA VISIÓN MACRO EDUCATIVA EN CHILE: LA EXPERIENCIA DEL CPEIP Violeta Arancibia Clavel	39
7. LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA EVALUACIÓN	18	EVALUAR EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA CHILENA: LA VISIÓN DE LA EXPERIENCIA María Catalina Martínez Díaz	43
EVALUAR: ¿ALGO MÁS QUE PONER NOTAS? Neus Sanmartí	21	PARA LEER...	49

EVALUAR: ¿ALGO MÁS QUE PONER NOTAS?



Neus Sanmartí

Dra. en Ciencias Químicas, catedrática de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Ha centrado su trabajo en la Didáctica de la Ciencias y la Evaluación Para el Aprendizaje. Entre sus libros destaca, “10 ideas clave: Evaluar para aprender”, “Enseñar, aprender y evaluar” y “Los proyectos del trabajo en el aula”, entre otros. Dirigió el Instituto de Ciencias de la Educación de la UA Barcelona, ha realizado trabajo con centros de investigación en Latinoamérica y una innumerable cantidad de artículos sobre Evaluación.

Resumen

La autora propone revisar la práctica evaluativa, en tanto dejar de considerarla como una actividad que finaliza una unidad de aprendizaje para calificarla con una nota determinada, para empezar a entenderla como una parte transversal y fundamental del proceso mismo de aprender, mediante diversos instrumentos, para guiar al alumno en su crecimiento académico, permitiéndole detectar los errores iniciales que puedan surgir al momento de enfrentar una actividad, como asimismo generar autónomamente mecanismos de resolución de éstos. Sin embargo, la autora también propone que la evaluación debe ser utilizada igualmente por el docente para las mismas funciones nombradas, o sea, también al servicio de la enseñanza.

Palabras claves:

- Evaluación
- Aprendizaje
- Enseñanza
- Error
- Portafolio
- Rúbrica

Nos podemos preguntar, igual que hacía López (1991) si “¿Se puede conseguir una evaluación que sea útil al profesorado en su actuación docente, gratifique al alumnado en su aprendizaje y oriente a ambos en el proceso?”.

Generalmente no pensamos en estas posibles “utilidades” de la evaluación ya que la reducimos a “poner notas”. Pero evaluar es la principal actividad relacionada con el aprendizaje ya que se aprende cuando uno se da cuenta de que no hace las tareas suficientemente bien y toma decisiones orientadas a mejorarlas. Si los estudiantes hacen bien una tarea desde el inicio o es que era demasiado fácil o es que han copiado. Lo normal es equivocarse y en el esfuerzo de mejora reside el aprendizaje. Pero para que este esfuerzo sea eficaz requiere ser capaz de identificar donde están las dificultades y errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas, es decir, ser capaz de autoevaluarse.

Normalmente es el profesorado quien lo hace todo -identificar los aciertos y errores, emitir juicios y tomar decisiones-, ya que plantea las tareas de evaluación y recoge datos, los analiza y valora, y decide tanto la calificación como lo que se debería hacer para mejorar. Habitualmente toda esta actividad no promueve que el estudiante aprenda a ser autónomo, ya que siempre depende de que otra persona le diga qué hace bien o no y qué ha de hacer para superar las dificultades detectadas.

Pero los alumnos que aprenden son aquellos que son capaces de autoevaluarse. Son alumnos que también han de afrontar obstáculos mientras aprenden, pero pueden identificar dónde están los errores, comprender sus causas y plantearse nuevas maneras de hacer, de pensar o de verbalizar mejores que las anteriores. Como dice Astolfi (1989), el error es el punto de partida para aprender (y para enseñar). Por tanto, la evaluación debiera tener como primer objetivo conseguir que los propios alumnos sean capaces de corregirse.

Muchas veces los profesores decimos que “corregimos” trabajos o exámenes, cuando de hecho sólo puede corregirse quien se ha equivocado. Nuestra tarea como profesores es enseñar a realizar esta autocorrección y a que sean capaces de realizarla autónomamente. También deberemos “poner nota”, pero lo deseable será que esta calificación y la del propio alumno sean coincidentes.

En este escrito reflexionaremos sobre cómo promover una evaluación que sea realmente útil y, al mismo tiempo gratificante.

La evaluación como condición para aprender

Desde una visión constructivista del aprendizaje toda persona que aprende, en todas las edades, construye nuevos saberes a partir de sus conocimientos previos. Los maestros y maestras ponemos a los estudiantes en contacto con los hechos, ideas, procedimientos, lenguajes y valores que cada sociedad, en un determinado momento histórico, ha decidido que los jóvenes han de aprender (y que se concretan en el currículo).

Estos saberes interaccionan con los que el alumno ya conoce, de forma que los reelabora de forma más o menos acorde con el conocimiento actual. Es en este momento que empieza la actividad de aprender propiamente dicha, que conlleva revisar (evaluar-regular) los propios puntos de vista, es decir, identificar cómo se ha hecho alguna tarea, valorar si es coherente con el nuevo conocimiento y tomar decisiones orientadas a la mejora (Black y William, 1998).

Pero para poder hacer este proceso se han de dar unas condiciones. Desde la Teoría de la Actividad (Leontiev, 1981; Wertsch, 1981) se considera que para aprender son necesarias tres condiciones:

- **Identificar los objetivos.** Si no se sabe por qué se hace alguna actividad, sus finalidades, es difícil que se pueda aprender a partir de ella. Y está comprobado que los estudiantes hacen muchas tareas, pero pocas veces tienen claro porqué las hacen y que es lo más importante a aprender a partir de ellas.
- **Anticipar y planificar cómo realizar la tarea.** Las personas expertas en aprender son aquellas que pasan mucho tiempo planificando cómo realizar la actividad y poco tiempo realizándola. En cambio, los aprendices tienden a ponerse a hacer sin pensar



posibles estrategias y cuál es la mejor opción, seguramente debido a que los que enseñamos tendemos a evaluar los resultados y no tanto la planificación.

- **Representarse los criterios de evaluación.** Sabemos que una misma tarea se puede hacer de formas distintas en función de su finalidad y del receptor. No es lo mismo hacer un borrador que un trabajo para ser presentado en un concurso. Los alumnos que tienen éxito (y son eficientes en su trabajo) son aquellos que se representan bien qué se va a valorar en la realización de la tarea.

En consecuencia, desde la llamada evaluación formadora (Nunziati, 1990), a lo largo de todo proceso de aprendizaje será necesario ayudar a los estudiantes a evaluar-regular si se representan adecuadamente los objetivos, lo que han de pensar o hacer para realizar grandes tipos de tareas y los criterios de evaluación. Es la condición para que aprendan significativamente y, en consecuencia, para que la evaluación final, que normalmente llamamos sumativa o calificadora, posibilite verificar que se ha aprendido.

A veces se cree que la mejora de la evaluación por parte del profesorado pasa sólo por mejorar cómo se plantean las preguntas o cómo se “puntuán” las respuestas, cuando de hecho lo más importante es mejorar cómo se enseña. Y en esta mejora es básico revisar cómo se consigue que la evaluación formativa (en la que el profesorado lo hace todo), se transforme en una evaluación formadora, en la que son los estudiantes los que se evalúan (auto- y co-evalúan).

En otros documentos (Veslin y Veslin, 1992; Jorba y Sanmartí, 1996; Black y Harrison, 2001a; 2001b; Sanmartí, 2007) se pueden encontrar ejemplos de prácticas de distintos maestros y maestras orientadas a mejorar la capacidad del alumnado para autoevaluarse y, por tanto, de aprender a aprender.

De hecho, cada visión de la evaluación refleja un modelo didáctico, es decir una determinada creencia sobre cómo aprenden los alumnos, qué es importante enseñar y cómo (Sanmartí y Alimenti, 2004). Por tanto, cambiar la práctica de la evaluación comporta cambiar muchas más cosas que plantear exámenes de forma distinta o la forma de calificarlos (Sanmartí y García, 1999).

Verificación de los logros de aprendizaje

Nos podemos preguntar si es realmente necesario planificar dispositivos para verificar y calificar los aprendizajes realizados, especialmente si el proceso de enseñanza aplicado ya ha posibilitado que los alumnos se autoevalúen y regulen. Sin embargo una evaluación al final de un proceso de lo que se ha aprendido es algo que puede ser útil para reconocer los resultados del esfuerzo realizado y, también, para identificar lo que aún falta aprender. De hecho, la fuente de motivación más importante es comprobar que se aprende. Las clases pueden divertidas y contextualizadas, pero si al final los estudiantes no pueden constatar que han aprendido, renunciarán a continuar esforzándose.

Pero estas actividades de evaluación tienen sentido si son coherentes con el proceso de enseñanza aplicado y si se prevé que la mayoría de estudiantes tendrán un cierto nivel de éxito. Por el contrario, si se piensa que la mayoría fracasará, es mejor dedicar el tiempo previsto a mejorar aprendizajes, ya que en caso contrario aumentará su nivel de frustración. Para planificar la evaluación orientada a acreditar aprendizajes se debería profundizar en:

- El tipo de actividades a plantear
- La concreción de los criterios de evaluación de las tareas
- Los criterios de calificación del alumnado

A) EL TIPO DE ACTIVIDADES E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Evaluar resultados de un proceso de aprendizaje que se pretende que sea significativo y relevante requiere escoger actividades que posibiliten reconocer que lo aprendido no se olvidará fácilmente y que se es competente en el uso del nuevo conocimiento. Muchas veces actividades incluidas a lo largo del proceso se pueden utilizar para evaluar distintas capacidades.

Por ejemplo, es posible que a lo largo de diferentes unidades didácticas hayamos enseñado a los estudiantes a encontrar información en Internet y a leerla críticamente, es decir, les hayamos ayudado a ser capaces de anticipar y planificar una búsqueda y de reconocer los criterios que posibilitan validar su posible idoneidad y validez. Cuando creemos que la mayoría del alumnado ya es competente en este saber, en otra unidad didáctica podemos utilizar una actividad en la que han de buscar información para verificar si realmente son competentes y en qué grado.

Como posiblemente no todos habrán alcanzado el mayor grado de desarrollo de esta capacidad, será importante que la evaluación aplicada posibilite que cada estudiante reconozca qué le falta aprender, para que pueda continuar avanzando. Y en otras unidades didácticas se podrá comprobar si realmente se produce este proceso de mejora.

Por tanto, la evaluación que quiere identificar el grado de desarrollo competencial no tiene mucho sentido fundamentarla sólo en un examen final. Más bien hay que evaluar en muchos momentos diferentes y a partir de actividades muy diversas.

No es extraño pues que uno de los instrumentos que se considera actualmente más útil para evaluar aprendizajes sea el portafolio o carpeta de trabajos (Belair, 2000; Klenowski, 2005), en los que los alumnos recogen las diferentes actividades que van haciendo a lo largo del aprendizaje de un tema, sus objetivos y las reflexiones sobre qué no saben todavía bien, qué harán para revisar los errores y qué van mejorando a medida que avanzan en el conocimiento. Es, por tanto, un instrumento que posibilita reconocer cómo el estudiante va reconstruyendo sus ideas y formas de hacer, de expresarse y de valorar.

El propio estudiante puede proponer, entre las actividades realizadas, aquellas que creen que demuestran mejor que ha aprendido, para que el profesorado las utilice para valorar distintos aspectos/ contenidos de su aprendizaje. Por tanto, este instrumento tiene la cualidad de ser muy transparente para el alumnado y de promover su autonomía.

La carpeta recoge cómo va aprendiendo, desde cuándo empieza a aprender unos nuevos saberes, hasta sus reflexiones sobre qué sabe, los objetivos y cómo va comprobando que aprende (cuadro 1).

De hecho un portafolio recoge las actividades como se hace en un dossier tradicional, pero incluyendo metarreflexiones sobre cómo se va avanzando, tipo diario de clase. El estudiante puede adaptarlo a su personalidad y crear formas propias de comunicar, y cada vez más se está utilizando formatos electrónicos para construirlo.

Otra fuente de datos de los resultados del aprendizaje proviene de las tradicionales “pruebas de evaluación”. Sin embargo hay que relativizar la información que proporcionan si sólo se obtienen datos inmediatamente después de finalizar el proceso de enseñanza, ya que para saber cuáles son realmente los aprendizajes significativos realizados (aquellos que se mantienen a lo largo de los años, o los que se puede acceder de nuevo sin necesidad de rehacer todo el proceso de enseñanza), se debería evaluar transcurrido un cierto período de tiempo después de haber aprendido sobre el tema.

Si el aprendizaje ha sido superficial o memorístico, es posible que una prueba de evaluación realizada al finalizar el estudio del tema dé buenos resultados, pero pasados dos meses ya no se sabrá cómo resolver tareas similares. En este sentido, hay que romper con la idea de que la evaluación sólo se puede referir a los saberes que se están aprendiendo en aquel momento. Si el conocimiento está bien aprendido significa que se sabe activar de manera eficiente en situaciones muy diversas y alejadas en el tiempo.

Al evaluar hay que diferenciar entre comprobar si se recuerdan informaciones, nombres y procedimientos algorítmicos (que es normal que se olviden si no se

utilizan frecuentemente), y si se recuerdan o activan conocimientos o estrategias que la persona ha de haber interiorizado y las sabe utilizar siempre que sea necesario.

Por otro lado, las tareas que se propongan para evaluar han de ser coherentes con los objetivos. Habitualmente los profesores queremos que nuestros alumnos sepan “relacionar”, “deducir”, “aplicar”..., pero en la práctica sólo les pedimos “recordar” algo. Por ejemplo, no se evalúa si el alumnado es capaz de clasificar seres vivos preguntándole si un gusano y una serpiente son vertebrados o a que grupo taxonómico pertenecen, sino preguntando sobre los criterios a tener en cuenta para decidir si son vertebrados o no.

Tampoco tiene sentido preguntar sobre enunciados de reglas gramaticales y, en cambio, es válido comprobar si se es capaz de utilizarlas para mejorar un escrito. En cualquier caso, es imprescindible que las tareas de evaluación sean contextualizadas, productivas y complejas:

- Se entiende por contextualizada una tarea que plantea un problema o situación que tiene que ver con hechos reales y que exige profundizar en cómo actuar y por qué. A menudo se relaciona con el análisis de un caso, que puede ser ficticio o, mejor, real, a partir de una noticia aparecida en un medio de comunicación u otras fuentes. Conviene que la persona destinataria de las reflexiones y propuestas sea diferente de la que enseña, para que el estudiante se esfuerce en comunicar sus ideas de manera que se entiendan y eso es difícil hacerlo cuando se sabe que quien lee el texto ya sabe la respuesta (cuadro 2).
- Se entiende por productiva una tarea que no reproduce las realizadas para aprender, aunque forme parte de la misma familia. La competencia pasa por demostrar la capacidad de aplicar los saberes aprendidos a la interpretación de nuevos hechos y a la actuación en situaciones diferentes de las trabajadas en el aula. Si se plantean diferentes cuestiones algunas pueden ser más reproductivas, pero la mayoría deben tender a evaluar si el alumnado es capaz de transferir (cuadro 3).
- Se entiende por compleja una tarea de evaluación que, para resolverla, obliga al alumnado a movilizar saberes muy diversos y a interrelacionarlos. No se trata tanto de plantear muchas preguntas para comprobar si sabe aplicar por separado cada uno de los conocimientos al análisis de la situación-problema, como de comprobar si sabe hacerlo de

manera integrada (cuadro 4).

Algunas veces hay profesores que creen que a los estudiantes con más dificultades sólo se les ha de proponer preguntas simples y reproductivas, y que las más productivas son sólo para los mejores. Sin embargo, no se pueden verificar aprendizajes sólo a partir de preguntas reproductivas. Una pregunta productiva también se puede plantear según distintos niveles de complejidad y es lo que habremos de tener en cuenta para diferenciar el nivel alcanzado por diferentes estudiantes, aunque todos deberían alcanzar un nivel mínimo de competencia.

Buenos ejemplos de preguntas de evaluación son las planteadas en el programa PISA (OCDE, 2000; 2003; 2006). Son actividades en las que se propone al alumnado situaciones reales que han de interpretar o hacerse nuevas preguntas, diseñar investigaciones, deducir, plantear propuestas de actuación, criticar, argumentar... En ningún caso son preguntas que el alumno puede responder habiendo memorizado la lección el día anterior.



B) LA CONCRECIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS TAREAS

Para poder analizar la calidad de las producciones se necesita explicitar los criterios de evaluación que concretan si un objetivo se ha alcanzado y en qué grado. Las preguntas a responder son: **¿Qué se ha de observar para comprobar si se ha construido un conocimiento adecuado en relación al tema objeto de estudio? ¿Y para saber en qué grado?**

La principal dificultad de una evaluación estriba en establecer criterios operacionales, y evitar ambigüedades como “está bien” resuelta la tarea, “es incompleta,” “mal,” “bastante bien “...”, etc. Este tipo de redacciones impiden, por un lado, que el que aprende reconozca sus aciertos y sus dificultades ya que no concretan por que la tarea está bien hecha o está incompleta. Y por otro, disponer de puntos de vista lo más objetivos posible que puedan ser compartidos por personas distintas al emitir la valoración. Por ejemplo, ante una tarea que comporta resolver un problema, hay personas que la valoran bastante bien si se ha sido capaz de plantearlo aunque los resultados no sean correctos. En cambio, para otras, si la solución no es correcta, la tarea no puede tener una valoración positiva.

Para concretar los criterios de evaluación es útil distinguir entre los criterios de realización y los de resultados (Nunziati, 1990):

- Los criterios de realización se refieren a las ideas o acciones que se espera que el alumnado aplique al realizar una determinada tarea, ya sea al explicar un fenómeno, resolver un problema, llevar a cabo un proceso de investigación o una argumentación sobre cómo actuar en unas circunstancias determinadas. Estos criterios de realización deberían coincidir con los aspectos que se hayan podido explicitar al anticipar y planificar como realizar el tipo de actividad que se

evalúa. Pensemos por ejemplo en todo lo que se ha de hacer para escribir una buena argumentación: plantear una tesis, justificar argumentos a favor y argumentos en contra y explicitar unas conclusiones. Si una argumentación, ya sea escrita u oral, no contiene estas partes, no sería una buena argumentación y, por tanto, el evaluador habrá de comprobar si las incluye.

- Los criterios de resultados se refieren a la calidad de las ideas aplicadas o de las acciones realizadas y fijan su grado de aceptabilidad. Incluyen aspectos como pertinencia, compleción, precisión, volumen de conocimientos, organización, originalidad, etc. Por ejemplo, al analizar dos argumentaciones orales que incluyen todos los aspectos relacionados con los criterios de realización, puede ser que una sea creativa y sugerente y la otra más académica, o bien que una se adecúe al tiempo previsto y la otra no. Los criterios de resultados deberían concretar si una se valorará mejor que la otra y en qué grado.

Generalmente, dos profesores coinciden en los criterios de realización pero pueden diferir mucho en los de resultados, cosa que explica que se den valoraciones distintas a una misma tarea.

No sólo es importante concretar los criterios de evaluación para poder calificar con más objetividad, sino muy especialmente para que los propios estudiantes sean capaces de autorregularse. Para poder mejorar la calidad de una tarea necesitan haber identificado los criterios de evaluación, distinguiendo entre los dos tipos. Ello comporta identificar, por un lado, si incluye todos los aspectos que la caracterizan y, por otro, si han utilizado el lenguaje con precisión, si han sido creativos, si han aplicado un volumen de conocimientos idóneo... Esta diferenciación ayuda al

alumnado en su proceso de regulación de los errores. A menudo, pero, es conveniente concretar aún más los criterios, ya que muchas veces a los estudiantes (y al profesorado) les es difícil poder valorar la relación entre el criterio –que se habrá definido a un nivel general y aplicable a muchas tareas similares- y la frase concreta que se ha escrito o la operación realizada. Es por ello que se habla de “indicadores de evaluación”:

- Un indicador de evaluación concreta que se observa en la realización de una tarea, ya sea una expresión, una frase, una operación..., y permite decidir el nivel con que se realiza. En otra producción que quiere evaluar el mismo objetivo con el mismo criterio de evaluación, el indicador puede ser diferente. Los indicadores de evaluación son necesarios concretarlos cuando se pide a los estudiantes que se coevalúen, y muy especialmente cuando se ha de evaluar con mucha objetividad, por ejemplo, en exámenes de acceso a la universidad o en pruebas de evaluación internaciones tipo PISA.

Actualmente, para concretar los criterios de evaluación se recomienda diseñar rúbricas. Una rúbrica es una matriz que explicita, en relación a un tipo de tarea competencial, por un lado los criterios de evaluación de realización y, por otro, los criterios de resultados en función de diferentes niveles de logro (cuadro 5). Estos niveles, si se quiere, se pueden asociar a las notas tradicionales, pero se busca no reducir la valoración a un cálculo numérico.

También se pueden concretar en ellos indicadores específicos en función de una tarea concreta. Por ejemplo, la rúbrica del cuadro 5 que se refiere a la evaluación de narraciones se puede aplicar a muchos casos distintos. Si la tarea consiste en que alumnos de 10 años escriban una “historia de una gota de agua”, se podrían concretar aún más los criterios a partir de especificar indicadores relacionados con dicha historia y adecuados a la edad.

Normalmente cada una de estas matrices o rúbricas se pueden utilizar para evaluar diferentes actividades a lo largo de un curso o etapa escolar, cambiando sólo los indicadores. Por tanto es interesante planificarlas en relación a saberes que se trabajan a lo largo de distintos temas e incluso disciplinas.

Por ejemplo, la rúbrica anterior se puede aplicar tanto a la escritura de un cuento como a explicar por qué llueve. En este último caso, los personajes serán entidades científicas, como el aire más o menos húmedo, los frentes fríos o cálidos, la presión

atmosférica, etc., y los cambios también tienen lugar en el espacio y en el tiempo. Lo que cambiará son los indicadores más específicos relacionados con el contenido del texto y las áreas de conocimientos implicadas, así como con la edad del alumnado.

Los estudiantes deben conocer la rúbrica para reconocer, junto con sus profesores, si van progresando y lo que les falta para aprender para llegar a ser “expertos” (o hacer la tarea muy bien, o alcanzar un 10). Por tanto, deben comprender los criterios y saberlos aplicar a su autoevaluación o a la evaluación de producciones de los compañeros. También es importante que diversos maestros que evalúan el mismo saber en distintas disciplinas o cursos, utilicen la misma rúbrica, para que los estudiantes perciban su coherencia.

Actualmente se pueden encontrar en libros y en Internet plantillas para elaborar rúbricas y muchos ejemplos, aunque no todos son buenos, ya que la mayoría son muy generales y no posibilitan discriminar suficientemente bien entre los distintos niveles. Diseñar y aplicar una buena rúbrica no es fácil y tampoco tiene sentido utilizarlas para analizar las respuestas a cada una de las preguntas planteadas en un examen. Pero, en cambio, son muy útiles para evaluar logros en relación a saberes competenciales, que forzosamente han de ser complejos y se ha de demostrar que se saben utilizar en situaciones muy diversas.



C) ¿Y LA CALIFICACIÓN DEL ALUMNADO?

Aplicando criterios de evaluación se puede verificar si una tarea o conjunto de tareas se han realizado de forma adecuada. Se evalúa pues la calidad de la producción, no al alumno que la ha realizado. Diferenciar estas evaluaciones es importante, especialmente si queremos potenciar la autoestima de los que están aprendiendo, ya que la valoración que resulta de analizar la tarea no dice si el que aprende es más o menos inteligente, ni más o menos trabajador, participativo o solidario.

Pero a los maestros también se nos pide que evaluemos a cada uno de nuestros estudiantes dando una calificación o nota. A partir de los criterios e indicadores de evaluación recogidos en una rúbrica se puede llegar a una calificación, es decir, a un texto, número o palabra que resuma el grado de desarrollo del saber que se demuestra en la realización de una determinada actividad. Pero al calificar a un estudiante habitualmente se tienen en cuenta más variables. Generalmente se confunden los criterios de evaluación que posibilitan valorar el nivel con que se ha hecho una determinada tarea, con los criterios que conducen a emitir una nota final o calificación de un trimestre o de un curso. En este último caso se aplican otros criterios además del de la calidad de las producciones. Por ejemplo, se puede tener en cuenta, además de los conocimientos adquiridos, la diferencia con el nivel de partida, la actitud hacia el estudio, la puntualidad con que presenta las tareas, el grado de participación en el aula y ayuda a los compañeros, etc., etc. Estos criterios también los deben conocer los estudiantes y, en algunos casos, se deben planificar actividades para enseñar los

procedimientos que pueden facilitar su aplicación y también los valores en los que se fundamentan.

REFLEXIONES FINALES

Analizando la evaluación desde la perspectiva anteriormente descrita, se constata que enseñar, aprender y evaluar es de hecho, un sólo proceso de comunicación social, con todas sus exigencias y posibilidades. Pero para ello se requiere una nueva cultura de la evaluación, tanto por parte del profesorado como del alumnado y de sus familias. Una cultura que pasa por considerar al error como algo totalmente normal en cualquier proceso de aprendizaje y por reconocer que los resultados de la evaluación final dependen de si se ha aprendido a corregirlos, por lo que no tiene ningún sentido copiar o disimular las dificultades. También pasa por reconocer que aprendemos con los demás y no necesariamente compitiendo, y que ayudando a otros se aprende mucho más, por lo que es necesario revisar cómo se organiza y gestiona el aula.

Al mismo tiempo, es necesario revisar qué pedimos a los alumnos que sepan hacer o pensar para evaluar si han aprendido. Sin cambiar el contenido de los tradicionales exámenes y pruebas de evaluación es imposible que cambie la percepción de los que aprenden sobre qué comporta apropiarse de un conocimiento, pero seguramente también tendrá que cambiar qué enseñamos, en qué orden, cómo conectamos con lo que enseñan otros profesores, etc. etc.

No en vano, Perrenoud (1993) titulaba uno de sus artículos con un “¡¡No toquéis mi evaluación!!”, argumentando que si se cambia la evaluación se tienen que cambiar muchas más aspectos de la práctica educativa. Pero revisar las ideas y las prácticas sobre la evaluación no es fácil (Sanmartí, Simón y Márquez, 2006) y plantean un reto a cualquier profesor o profesora que no quiere renunciar a conseguir que la mayoría de sus alumnos aprendan significativamente. Aun así, cuando se afronta se descubre que las nuevas prácticas son muy útiles y gratificantes, y que orientan sobre cómo mejorar la calidad de nuestro trabajo.

Referencias del artículo

- ASTOLFI, J.P. (1999). El error, un medio para enseñar. Colección: Investigación y enseñanza, 15. Sevilla: Ed. Díada.
- BELAIR, L.M. (2000). La evaluación en la acción. Col. Investigación y Enseñanza, nº 19 Sevilla: Ed. Diada.
- BLACK, P.; HARRISON, C. (2001a). Feedback in questioning and marking: the science teacher's role in formative assessment. *School Science Review*, 82 (301), 55-62.
- BLACK, P.; HARRISON, C. (2001b). Self- and peer-assessment and taking responsibility: the science student's role in formative assessment. *School Science Review*, 83 (302), 43-49.
- BLACK, P.; WILIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 4(1), 7-71.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. (1996). Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua. Madrid. MEC. También en: <http://antalya.uab.es/ice/sanmarti/neus.htm>
- KLENOWSKI, V. (2005). Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Madrid: Ed. Narcea.
- LEONTIEV, A. N. (1981). Actividad, conciencia, personalidad. La Habana: Pueblo y Educación
- LOPEZ, M. (1991). Evaluación en el área matemática. El marco teórico. *Acción Educativa*, 91, 5-14.
- NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- PERRENOUD, P. (1993). Touche pas à mon évaluation! Pour un approche systémique du changement. *Mesure et Evaluation en Education*, 16 (1,2) 107-132.
- PISA-OECD (2000). Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000. Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Inquiry. Paris: OECD Pub. Service.
- SANMARTÍ, N.; GARCÍA, P. (1999). Interrelaciones entre los enfoques curriculares CTS y los enfoques de la evaluación. *Pensamiento Educativo*, 25, 265-298.
- SANMARTÍ, N. (2007). Evaluar para aprender. 10 Ideas clave. Barcelona: Ed. Graó.
- SANMARTÍ, N. SIMÓN, M. MÁRQUEZ, C. (2006). La evaluación como proceso de autoregulación: 10 años después. *Alambique*, 48, 32-41.
- SANMARTÍ, N.; ALIMENTI, G. (2004). La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química. *Educación Química*, 15, 2, pp. 120-128.
- WERTSCH, J.W. (1981). The concept of activity in Soviet psychology. Armonk NY: **Sharpe Inc.**

PARA LEER...

Assessment for Learning: Putting i tinto practice

Paul Black y otros

Este libro muestra la experiencia de 26 escuelas en las que han sido implementadas estrategias de Evaluación Para el Aprendizaje. La evidencia, luego de una exhaustiva investigación, muestra que las estrategias centradas en procesos evaluativos formativos, mejora el nivel de aprendizaje de los estudiantes, especialmente de los más descendidos.

Medición y Evaluación Educativa

Joan Mateo y Francesc Martínez

Estos Profesores de la Universidad de Barcelona, han construido este libro como un Manual de formación en el área evaluativa. Por tanto, podremos encontrar diversos procedimientos para elaborar instrumentos, análisis de resultados, modelos evaluativos y otros elementos conceptuales relevantes de comprender.

¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad

Dino Salinas

Desde la práctica de un profesor de aula, el autor analiza diversas decisiones sobre el proceso de evaluación que se aplica a los estudiantes. Mediante un lenguaje sencillo y comprensible, el libro muestra situaciones evaluativas reconstruidas desde la reflexión y el debate profesional.

10 ideas clave Evaluar Para Aprender

Neus Sanmartí

Este libro sintetiza 10 ideas relevantes sobre la evaluación para el aprendizaje, explicando y aportando ejemplos sobre cada una de estas.