

LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA DE LA EVALUACIÓN

Jaume Jorba, Neus Sanmartí
Universidad Autónoma de Barcelona

LA EVALUACIÓN MUESTRA PARTE DEL CURRÍCULUM OCULTO DEL PROFESORADO

Un análisis detallado tanto del Marco Curricular para la Enseñanza Obligatoria como de los Diseños Curriculares que plantea la actual reforma del sistema educativo, permite darse cuenta de que uno de sus componentes esenciales es la *evaluación*, y que ésta puede llegar a ser un eje vertebrador de todo el dispositivo pedagógico (véase Cuadro 1).

Cada vez más se considera que si se quiere cambiar la práctica educativa es necesario cambiar la evaluación, es decir, su finalidad y el qué y cómo se evalúa. En países como Inglaterra e Israel, los cambios en el currículum —en la selección de los contenidos y en la metodología utilizada por el profesorado en el aula— han estado más motivados por los cambios instaurados en las pruebas externas que se plantean a los estudiantes que por la definición de nuevos programas y de nuevas orientaciones para la planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje.

Se puede decir que la evaluación pone al descubierto parte del llamado currículum oculto del profesorado. Planteamientos didácticos aparentemente innovadores pueden ser discutidos cuando se observa qué y cómo se evalúan los aprendizajes promovidos. En

este momento se reconocen fácilmente los objetivos implícitos que tenía el enseñante, que son los que seguramente promovió de forma significativa en el proceso de enseñanza y los que el alumnado percibió como más importantes.

Innovar en el diseño de unidades didácticas e innovar en evaluación son, pues, actividades inseparables que se condicionan mutuamente. Ello implica un cambio en la valoración que el profesorado hace de sus intereses, ya que todos los estudios muestran (Veslin, 1992) que la evaluación es la práctica pedagógica que menos motiva al profesorado y que más le molesta. Al mismo tiempo, para el alumnado la evaluación es la actividad más temida y la menos gratificadora.

Sin embargo, alrededor de la evaluación gira todo el trabajo escolar. No sólo condiciona qué, cuándo y cómo se enseña, sino también los ajustes que se deben introducir para atender a la diversidad de necesidades que se generan en el aula. Un buen dispositivo de evaluación debe estar al servicio de una pedagogía diferenciada capaz de dar respuesta a los intereses y dificultades de cada alumno o alumna.

En consecuencia, un dispositivo pedagógico que contemple la atención a la diversidad a través de las áreas curriculares debería estructurarse alrededor de la llamada regulación continua de los aprendizajes. Regulación tanto en el sentido de adecuación de los

procedimientos utilizados por el profesorado a las necesidades y progresos del alumnado, como de autorregulación para conseguir que los alumnos vayan construyendo un sistema personal de aprender y adquirirán la mayor autonomía posible. Continúa porque esta regulación no se da en un momento específico de la acción pedagógica, sino que debe ser uno de sus componentes permanentes.

La regulación continua de los aprendizajes se basa fundamentalmente en las siguientes tres estrategias didácticas, de las cuales, en este artículo, centramos la atención en las dos primeras:

- Evaluación considerada como regulación.
- Autorregulación de los aprendizajes.
- Interacción social en el aula.

Por todo ello, la reflexión sobre por qué y para quién evaluamos, sobre qué y cómo evaluamos, así como en relación a la manera de enseñar a los alumnos a autoevaluarse, es una de las tareas que mejor pueden enriquecer el trabajo colectivo de construir un proyecto educativo.

LA EVALUACIÓN COMO REGULACIÓN

Toda actividad de evaluación es un proceso en tres etapas:

- Recogida de información, que puede ser o no instrumentada.

- Análisis de esta información y juicio sobre el resultado de este análisis.
- Toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido.

De esta definición no se infiere directamente que la evaluación se tenga que identificar con examen y que deba implicar necesariamente un acto administrativo. Esta identificación, que es muy frecuente en el ámbito escolar, es resultado de una visión parcial de la función que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación de los aprendizajes presenta básicamente dos funciones:

- Una de carácter social de selección y de clasificación, pero también de orientación del alumnado.
- Una de carácter pedagógico, de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, de reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente en este proceso para que todos los alumnos aprendan de forma significativa.

La primera de estas funciones pretende, esencialmente, informar de la progresión de sus

aprendizajes al alumno y a sus padres, y determinar qué alumnos han adquirido los conocimientos necesarios para poder acreditarles la certificación correspondiente que la sociedad requiere del sistema escolar. Por lo tanto, esta función es de carácter social, pues constata y/o certifica la adquisición de unos conocimientos al terminar una unidad de trabajo, se inserta necesariamente al final de un período de formación del que se quiere hacer un balance o al final de un curso o ciclo.

La segunda de dichas funciones es de carácter pedagógico o formativo, pues aporta información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado y de este modo mejorar la calidad de la enseñanza en general. Se inserta en el proceso de formación, ya sea en su inicio, durante él o al final, pero siempre con la finalidad de mejorar el aprendizaje cuando aún se está a tiempo.

La evaluación que, en general, se practica en muchos centros escolares, presenta casi de forma exclusiva la primera de las mencionadas funciones. En este artículo, por el contrario, focalizaremos

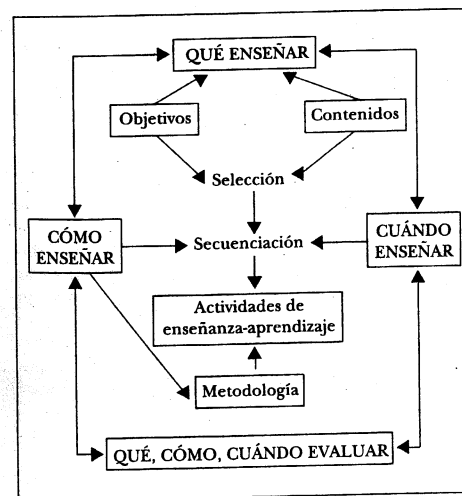
la atención en la función pedagógica, es decir, en la evaluación como regulación, ya que desde este punto de vista es una de las piezas esenciales de un dispositivo pedagógico que incorpore la regulación continua de los aprendizajes.

Desde este último punto de vista, la evaluación no se puede situar solamente al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay diversas modalidades de evaluación caracterizadas por el momento en que se realizan y por el objetivo que persiguen (Allal, 1988; Jorba y Sanmartí, 1992), (véase Cuadro 2).

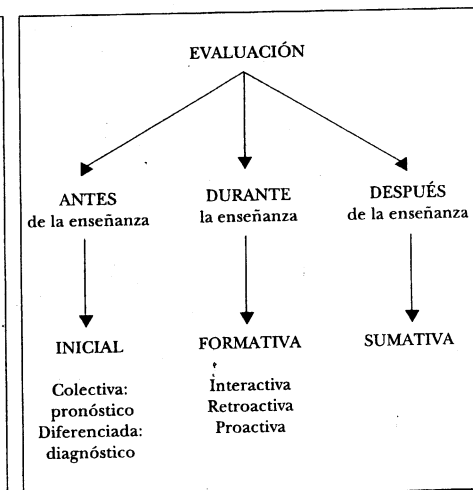
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA INICIAL

La evaluación predictiva, también llamada evaluación inicial o evaluación diagnóstica inicial, tiene por objetivo fundamental determinar la situación de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para poderlo adaptar a sus necesidades (véase Cuadro 3).

Cuando la información que se obtiene a partir de dicha modalidad de evaluación hace referen-



Cuadro 1.



Cuadro 2.

cia a un colectivo (grupo-clase), se denomina prognosis, y cuando es diferenciada (de cada alumno/a), se llama diagnóstico.

La prognosis y la diagnosis del punto de partida de los estudiantes es un paso imprescindible

para el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje, pues debería posibilitar la modificación de las secuencias y la adecuación de las actividades para responder a las necesidades y dificultades del alumnado. Esta adaptación es esencial si se pretende que el pro-

ceso de enseñanza-aprendizaje se va a iniciar se sustente sobre bases sólidas, lo que ayudará a conseguir el éxito de este proceso.

Pero, ¿de qué información es necesario disponer para poder determinar el punto de partida de los estudiantes en el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y de esta manera hacer posible la adaptación de la planificación de la futura acción pedagógica a dicha situación?

La información que se recoja debería permitir la exploración y el conocimiento, para cada alumno del grupo clase:

- Del grado de adquisición de los prerrequisitos de aprendizaje.
- De las ideas alternativas o modelos espontáneos de razonamiento y de las estrategias espontáneas de actuación.
- De las actitudes y hábitos adquiridos en relación al aprendizaje.
- De las representaciones que se hacen de las tareas que se les proponen.

Son básicamente todo lo que conforma lo que Halwachs (1975) designa con la expresión estructuras de acogida. Esta expresión indica el conjunto de conductas, representaciones y maneras espontáneas de razonar propias del alumnado en cada estadio de su desarrollo que conforman la estructura en la que se inserta y organiza el nuevo conocimiento que va adquiriendo. Halwachs dice, refiriéndose al alumno: «...Es un organismo activo y reactivo que a través de la enseñanza, pero especialmente a través de sus experiencias en la vida diaria, y sobre todo de la coordinación de sus acciones, se dota en cada estadio de su desarrollo de una estructura determinada en la que se insertan y organizan los conocimientos asimilados. Esta estructura de acogida es para el enseñante un dato preexistente primordial con la particularidad que es un dato generalmente desconocido, pues esta estruc-

tura tiene muy poca relación con la estructura de las disciplinas científicas que se ha intentado que el alumno adquiriese a través de la enseñanza. Para dar una enseñanza que tenga un mínimo de eficacia es necesario explorar y conocer esta estructura de acogida tal como es y no tal como se ha pretendido que construyese».

Subrayemos, pues, que estas estructuras se van construyendo no solamente a través de la enseñanza, sino básicamente a partir de las experiencias personales y bajo la influencia de la información vehiculada por los diversos medios de comunicación y del contexto sociocultural en el que se mueven los alumnos.

EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación durante el proceso de aprendizaje o formativa es un término que fue introducido el año 1967 por M. Scriven para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos.

Responde a una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo. Si un estudiante no aprende, no es solamente debido a que no estudia o a que no tiene las capacidades mínimas, sino que también puede ser motivado por las actividades que se le proponen.

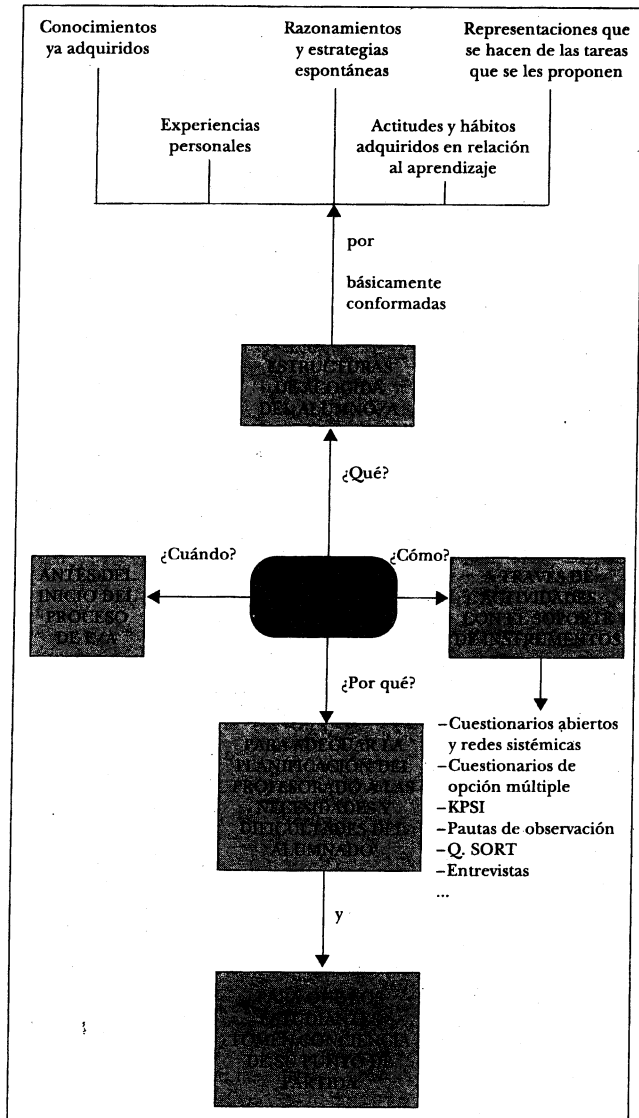
Este tipo de evaluación tiene, pues, como finalidad fundamental, una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Pretende principalmente detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar

cuáles son los resultados obtenidos con dicho aprendizaje (véase Cuadro 4).

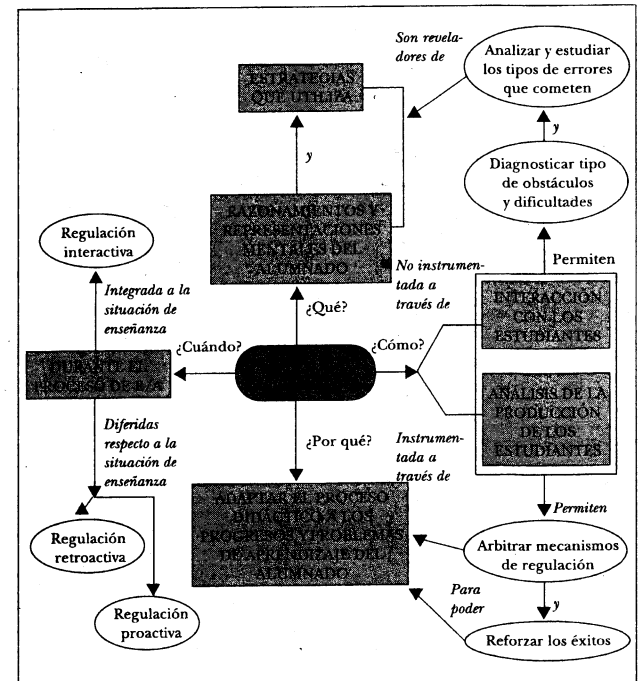
Desde el punto de vista cognitivo, la evaluación formativa se centra en comprender este funcionamiento del estudiante frente a las tareas que se le proponen. La información que se busca se refiere a las representaciones mentales del alumno y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado

determinado. Los errores son objeto de estudio en tanto que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el estudiante.

A través de los errores, se puede diagnosticar qué tipo de obstáculos o dificultades tienen los estudiantes para realizar las tareas que se les proponen, y de esta manera poder arbitrar los mecanismos necesarios para ayudarles a



Cuadro 3. La evaluación diagnóstica inicial



Cuadro 4. La evaluación formativa

superarlos. Pero también interesa remarcar aquellos aspectos del aprendizaje en los que los alumnos han tenido éxito, pues así se refuerza este aprendizaje.

Se puede decir, pues, que la evaluación formativa pone el acento en la regulación de las actuaciones pedagógicas y, por lo tanto, se interesa fundamentalmente más en los procedimientos de las tareas que no en los resulta-

dos. En resumen, la evaluación formativa persigue básicamente los siguientes objetivos: la regulación pedagógica, la gestión de los errores, y la consolidación de los éxitos.

EVALUACIÓN SUMATIVA

La evaluación sumativa tiene por objetivo establecer balances

fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar.

Tiene, esencialmente, una función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema. Pero también puede tener una función formativa de saber si los alumnos han adquirido los comportamientos terminales previstos por el profesorado y, en consecuencia, si tienen los prerrequisitos necesarios para posteriores aprendizajes o bien determinar los aspectos que convendría modificar en una repetición futura de la misma secuencia de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario subrayar que las distintas modalidades de evaluación se distinguen más por los objetivos que persiguen que no por los instrumentos que utilizan. Un mismo instrumento puede ser útil para diferentes modalidades de evaluación, será la finalidad para la que se ha recogido y analizado la información la que determinará el tipo de evaluación que se ha llevado a cabo.

¿ES IMPOSIBLE APLICAR SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVOS?

Pero, ya que en este artículo nos interesamos fundamentalmente en la evaluación como regulación, es necesario tener en cuenta que desde esta perspectiva la responsabilidad de la regulación es esencialmente del enseñante, lo que comporta que su ejecución en el proceso de enseñanza-aprendizaje implique un elevado coste para el profesorado debido a su intervención constante en los procesos de recogida de información y de regulación.

Este hecho puede provocar que algunos profesores consideren que en la mayoría de los casos la evaluación formativa, especialmente en el caso de grupos-clase con un elevado número de alumnos, o cuando un profesor tiene muchos cursos, es impracticable.

En relación a este hecho es necesario señalar que:

- Por un lado, se debe buscar un equilibrio entre la intuición y la instrumentación. No siempre es necesario poner pruebas o recoger datos sistemáticos para poder prever qué regulaciones se deben ir introduciendo en un proceso de enseñanza. La intuición que nos da la experiencia es también una buena fuente de datos.

- Por otro lado, es necesario buscar estrategias didácticas alternativas que faciliten la autoevaluación por parte del propio alumnado. Con ello no sólo disminuye el tiempo que el profesorado debe dedicar a la regulación, sino que se potencia la autonomía del estudiante, cosa que le permite ser cada vez menos dependiente del juicio del profesorado en la evaluación de sus aprendizajes.

De esta manera, la evaluación formativa será una forma de regulación entre otras, quizás incluso conviene considerarla una forma última de regulación, cuando los otros mecanismos no han funcionado. Así se reduce considerablemente el coste que esta regulación, en su forma instrumentada, representa para el profesorado.

Por lo tanto, como señala Perrenoud (1991), si se quiere privilegiar la regulación durante los aprendizajes, será necesario sustentar las estrategias didácticas en dos mecanismos de regulación que no requieran la intervención constante del profesorado: la autorregulación de los aprendizajes (formar a los alumnos y las alumnas en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje) y la interacción social en el aula (favorecer las

interacciones que se producen en el aula, ya que los estudiantes no aprenden solo y las confrontación de sus ideas con la de los otros compañeros y con las del profesor facilitan el aprendizaje).

Estas estrategias persiguen esencialmente enseñar al estudiante a aprender a aprender, para que vaya adquiriendo la mayor autonomía posible en su proceso de aprendizaje. Llevan a lo que Perrenoud denomina la auto-socio-construcción del saber, proceso que tiene como principales recursos en la construcción del conocimiento: la autoorganización y la interacción social.

LA AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Cada persona tiene un sistema personal de aprender que ha ido construyendo progresivamente de manera autónoma a lo largo de los años. Pero, ¿es posible ayudar a los alumnos en la construcción de este sistema personal de aprender? Dicho en otras palabras, ¿es posible enseñar a aprender a aprender?

Entre las aportaciones de las diversas investigaciones en este campo, destacaríamos las de la denominada evaluación formadora (Nunziati, 1990) y las de los trabajos sobre autoevaluación, entendida como representación de las propias capacidades y formas de aprender (Allal, 1988; Paquay y cols., 1990).

Como elementos esenciales en el proceso de autorregulación aparecen los siguientes:

- La comunicación de los objetivos y la comprobación de la representación que de éstos se hacen los alumnos.
- El dominio por parte del que aprende de las operaciones de anticipación y planificación de la acción.
- La apropiación, por parte de los estudiantes, de los criterios

e instrumentos de evaluación del profesorado.

La comunicación de los objetivos y la representación que de ellos se hacen los estudiantes

Numerosos estudios han puesto de manifiesto que los alumnos que aprenden de manera más significativa son aquellos que reconocen qué les pretende enseñar el profesor o la profesora y de qué manera lo piensa hacer. Así pues, si se quiere conseguir una enseñanza eficaz conviene que los estudiantes sean conscientes de lo que van a aprender y del porqué se proponen unas determinadas actividades para facilitar este aprendizaje. Es decir, es necesario que cada alumno elabore una representación del producto final que se espera en cada una de las actividades, de los resultados que se pretenden alcanzar y también de las razones por las que el profesor las ha planificado.

En primer lugar, pues, será necesario que el profesor explicité los objetivos que se proponen alcanzar en la secuencia que se inicia. En esta acción reside la primera dificultad del proceso, pues, ¿cómo se deben formular estos objetivos para que tengan la forma óptima para presentarlos a los alumnos?

En general, los objetivos se formulan desde la lógica del experto que no tiene mucha relación con la lógica de funcionamiento de cada alumno que responde a una lógica propia. Así, el problema fundamental desde el punto de vista didáctico no es la definición de los objetivos por un experto, sino el de la construcción de la representación de estos objetivos por el alumnado. Estos dos procesos pueden ser muy dispares.

Para ayudar a los estudiantes en esta construcción no basta en enumerar los objetivos tal como los ha formulado el enseñante, sino que se deben planificar actividades que faciliten la elaboración por

cada alumno de una primera representación de las intenciones explicitadas por el profesor. Estas actividades deben ser tales que cada estudiante del grupo-clase se puede sentir implicado en ellas sea cual sea su situación inicial. Ello comporta que tengan un carácter simple y concreto, sean lo más manipulativas posible y estén cerca de los intereses y de las vivencias personales de los estudiantes.

Tienen un doble objetivo: por un lado, pretenden situar al estudiante en los contenidos de los que se inicia el estudio; por otro lado, persiguen que cada alumno se pueda hacer una primera representación de lo que se quiere conseguir con el ciclo de aprendizaje que se le propone.

Sin embargo, sería un grave error creer que a través de las primeras actividades de aprendizaje los estudiantes habrán captado las intenciones del enseñante al proponerles unas determinadas metas. En cada etapa del proceso de aprendizaje, los objetivos explicitados por el profesorado son traducidos por el alumnado según sus representaciones anteriores y de forma compatible con los medios de que disponen en este momento para alcanzarlos.

Así pues, al iniciar la secuencia, cada alumno, según sus estructuras de acogida, pero también como consecuencia de las interacciones que se producen en el aula, interpretará de manera diferente el mensaje que el enseñante ha intentado transmitirle. El profesorado deberá propiciar la explicitación de estas representaciones para poder tener indicios sobre la divergencia entre su representación y la de sus alumnos. Ignorar estas posibles divergencias puede comprometer seriamente el éxito del proceso de enseñanza que se inicia.

Si consideramos la situación de enseñanza-aprendizaje como una situación de comunicación social, el carácter unidimensional y estático de los objetivos formula-

dos y explicitados por el profesorado se vuelve, progresivamente, en la situación escolar, multidimensional y evolutivo. Multidimensional porque cada estudiante del grupo lo percibe de manera personal. Evolutivo porque estas percepciones se irán modificando durante el aprendizaje, ya que van incorporando nuevos elementos que las enriquecen.

Pero, de la misma manera, en función de lo que está pasando en el aula, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el enseñante también modifica su representación inicial. Así como resultado de las interacciones que se dan en el aula, alumnado y profesorado van aproximando poco a poco sus representaciones. Se puede decir que la manera de percibir los objetivos es cada vez más uniforme.

Es al final de proceso, si el aprendizaje ha tenido éxito, cuando la comunicación se habrá efectuado de forma satisfactoria. En caso contrario, sólo habrá habido comunicación parcial y el profesorado deberá arbitrar los mecanismos necesarios para cubrir esta falta de comunicación, ya que los otros mecanismos de regulación no han sido suficientemente efectivos. Observemos que en este proceso, ilustrado en la Cuadro 5, juegan un papel esencial tanto la regulación (responsabilidad del enseñante) como la autorregulación (responsabilidad básicamente del estudiante).

Pero, además, es de destacar que se produce una negociación constante, implícita o explícita, entre profesorado y alumnado. Esta negociación es propiciada básicamente por la comunicación y lleva a acuerdos pactos que persiguen mejorar la calidad de la enseñanza.

En resumen, la apropiación por el alumnado de los objetivos explicitados por el enseñante constituye una etapa decisiva en cada uno de los pequeños ciclos de enseñanza-aprendizaje en que se estructuran las unidades didácticas en el dispositivo pedagógico

que a grandes rasgos estamos presentando. Pero también es una etapa que conlleva un alto grado de dificultad.

En cuanto a los otros dos elementos esenciales del proceso de autorregulación, es importante tener presente que sólo un número

que se obtengan a lo largo del recorrido. Revela unos conocimientos de los posibles procedimientos para llegar a los resultados y del conocimiento previo de cada operación combinando tres elementos: el objetivo o finalidad fijada, las operaciones o acciones que le son propias y las condiciones internas de realización.

Si un alumno sabe anticiparse y planificar las acciones, quiere decir que es capaz de representarse mentalmente las acciones que ha de realizar para tener éxito en la resolución de las tareas que se le proponen o en la aplicación de los conceptos y teorías aprendidas. Los estudiantes que responden a una cuestión sin haber leído toda la información necesaria para poder realizar la tarea propuesta o que empiezan a trabajar sin haberse ideado un plan de trabajo, demuestran una deficiencia en su capacidad para anticipar las acciones que han de efectuar y para planificarlas.

Una de las características de los estudiantes que obtienen éxitos escolares y de cualquier experto en una materia es precisamente el dominio de esta capacidad. Ya que la mayoría del alumnado necesita de la ayuda del profesor para poder desarrollar esta capacidad, es necesario propiciar situaciones didácticas que faciliten a los estudiante el aprender a aprender.

La importancia de este hecho viene resaltado porque la lógica de funcionamiento del que aprende, tal como ya hemos señalado anteriormente, es muy distinta de la lógica de la disciplina y de la lógica del experto. Una persona que aprende necesita representarse la acción desplegada con todas las acciones intermedias que se requieren para alcanzar el resultado pretendido. El experto no tiene esta necesidad, pues muchas de las acciones intermedias ya las tiene interiorizadas.

Ello provoca que a menudo el enseñante, al ser experto en la

materia que enseña, se olvide de esta necesidad del que aprende y no propicie situaciones pedagógicas que lleven al aprendizaje de las diferentes acciones necesarias para realizar la tarea propuesta. Esto puede provocar que los estudiantes que no sean capaces de suplir esta laguna encuentren obstáculos considerables para alcanzar los objetivos.

La apropiación de los criterios e instrumentos de evaluación.

Normalmente, los profesores no creen necesario explicitar tanto los objetos de la evaluación como los criterios que se utilizan para saber si un alumno ha aprendido o no un determinado contenido. Todos estos aspectos se tienen más o menos interiorizados y en la redacción de las actividades de evaluación se actúa de forma intuitiva. No es de extrañar, pues, que a menudo, en la práctica, se evalúen contenidos que no son muy importantes ni representativos de los aprendizajes que se han promovido o que se vayan cambiando los criterios en función de la lectura de las producciones de los alumnos.

Parece razonable, por lo tanto, que en primer lugar el enseñante explicité las normas a las que se referirá para decidir, por ejemplo, si una alumna o alumno ha entendido un concepto, si ha sabido hacer un determinado trabajo y en qué grado, si conoce un cierto procedimiento o si su actitud es la esperada.

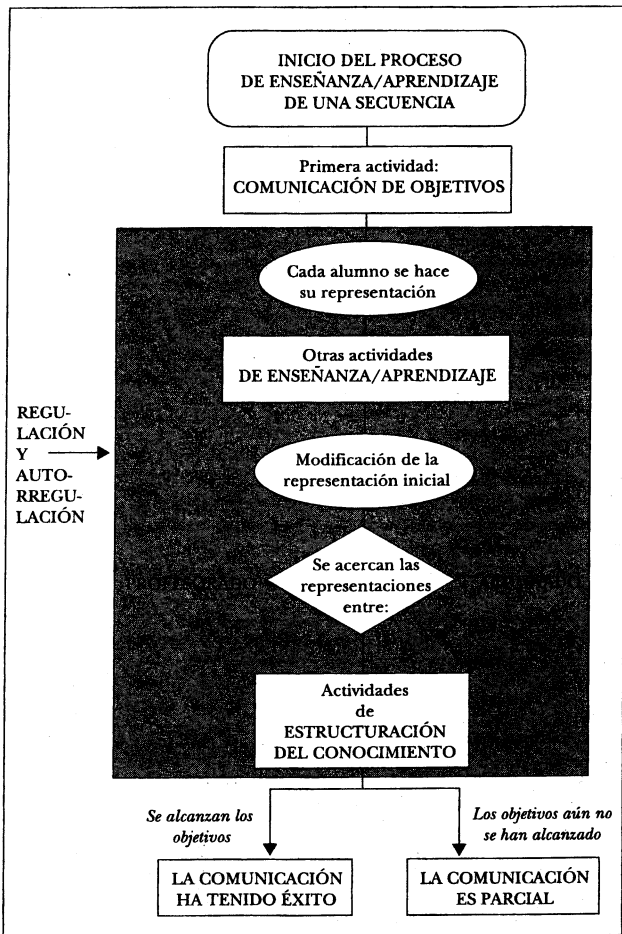
Pero, igual que para los objetivos, el problema fundamental desde el punto de vista didáctico no es la formulación de los objetos y criterios de evaluación por un experto, sino la construcción de la representación que los estudiantes se hagan de ellos. Se ha constatado que los estudiantes que obtienen mejores resultados son aquellos que saben intuir las intenciones del profesorado y cuáles son sus exigencias. Contrariamente,

siempre hay un grupo importante de la clase que no es capaz de prever ni los objetos ni los criterios de evaluación.

Así pues, el profesorado debería comunicar estos criterios o normas a sus alumnos y comprobar la representación que de ellos se hacen. Es necesario prever situaciones de aprendizaje que pro-

ducen la apropiación de los criterios y de los instrumentos de evaluación por los estudiantes. En este sentido, se ha constatado la efectividad de:

- La autoevaluación, evaluación por parte de los estudiantes de sus propias producciones.
- La evaluación mutua, evaluación por un alumno o grupo de alum-



Cuadro 5. *Carácter dinámico de los objetivos*

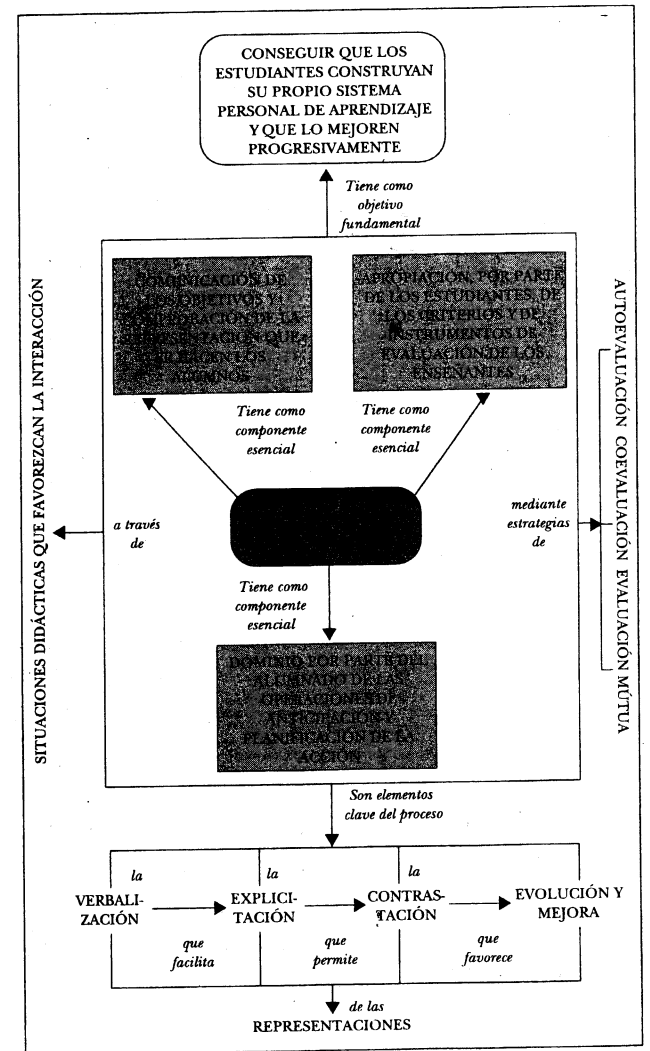
muy reducido de estudiantes son capaces de aprenderlos de manera autónoma. Por lo tanto, han de ser objetivos prioritarios de aprendizaje.

La anticipación y la planificación de la acción

La anticipación es como una predicción antes de llevarla a cabo,

sobre el resultado que se obtendría si se realizase un acto concreto o sobre la importancia de seguir un determinado camino para llegar al objetivo que nos hemos propuesto de alcanzar.

La planificación es la elección de un orden determinado de realización; es un plan de trabajo, que evolucionará y se modificará bajo el control de los resultados



Cuadro 6. *La autorregulación de los aprendizajes*

EN RESUMEN: UNA FORMA DISTINTA DE PENSAR SOBRE LA EVALUACIÓN

La visión que se tiene sobre la evaluación condiciona la práctica que se hace de ella. Pero hay otras formas de pensar sobre ella. Así, por ejemplo:

- ¿Por qué no pensar en actividades de evaluación integradas totalmente en el proceso de aprendizaje y, en cambio, evitar confundir evaluación con examen, y menos evaluación continua con exámenes continuos?

- ¿Por qué no pensar que evaluar es conocer la estrategia utilizada por la alumna o el alumno en la resolución de una determinada tarea y llegar a comprender las causas de sus dificultades y, en cambio, evitar creer que el principal objetivo de la evaluación es poner una nota a cada estudiante?

- ¿Por qué no dejar de creer que las pruebas con preguntas de respuesta cerrada son más objetivas que las preguntas de respuesta abierta? En el primer caso se juega con la subjetividad del estudiante, ya que se supone que escoge una determinada respuesta porque la interpreta en el mismo sentido con que la puso el profesor. En el segundo caso se juega con la subjetividad del profesor, que cree que interpreta lo que el alumno ha querido decir. En general, se debe presumir que el profesorado puede tender a ser más objetivo que el alumnado.

- ¿Por qué no dejar de creer que se pueden definir muy claramente y previamente los objetivos mínimos que todos los alumnos deben saber para superar una etapa? De hecho, se puede reconocer fácilmente que cada profesor interpreta dichos objetivos desde su particular punto de vista y que, además, no los aplica con el mismo rigor a cada estudiante (para

nos de las producciones de otro alumno o grupo.

- La coevaluación, evaluación de la producción de un estudiante por él mismo y por el profesor o profesora.

Son estrategias que constituyen otro de los elementos esenciales del dispositivo pedagógico que estamos presentando.

En resumen, para que un dispositivo pedagógico pueda incorporar como uno de sus componentes permanentes la autorregulación de los aprendizajes, será necesario que las unidades didácticas estén estructuradas en secuencias, que constituyan pequeños ciclos de aprendizaje, que permitan a los estudiantes adquirir un buen dominio de los contenidos, pero también formarse una adecuada representación de los objetivos y de los criterios de evaluación al mismo tiempo que van adquiriendo seguridad en las operaciones de anticipación y de planificación de la acción.

En este proceso sobresalen como elementos esenciales la verbalización, ya que facilita la explicitación de las representaciones, que permiten la contrastación de estas representaciones, que favorecen su evolución y mejora (véase Cuadro 6).

EL MARCO EN EL QUE SE PRODUCE LA REGULACIÓN CONTINUA DE LOS APRENDIZAJES

Hasta aquí, hemos analizado a grandes rasgos las características de la evaluación, considerada desde el punto de vista de regulación y autorregulación, como una de las estrategias didácticas esenciales en las que se sustenta la regulación continua de los aprendizajes. De forma esquemática, el proceso general queda ilustrado en el Cuadro 7. Este esquema pone de ma-

nifiesto el hecho de que un dispositivo pedagógico que contemple la regulación continua de los aprendizajes puede ayudar a cada estudiante a progresar en la construcción del nuevo conocimiento, puesto que se adaptará de manera continua a sus necesidades. Como elementos en este proceso destacan la comunicación para favorecer la negociación para llegar a la concertación, es decir, a los pactos.

Pero, ¿qué características debe tener un dispositivo pedagógi-

co de este tipo y en qué modelo de enseñanza-aprendizaje se sustenta?

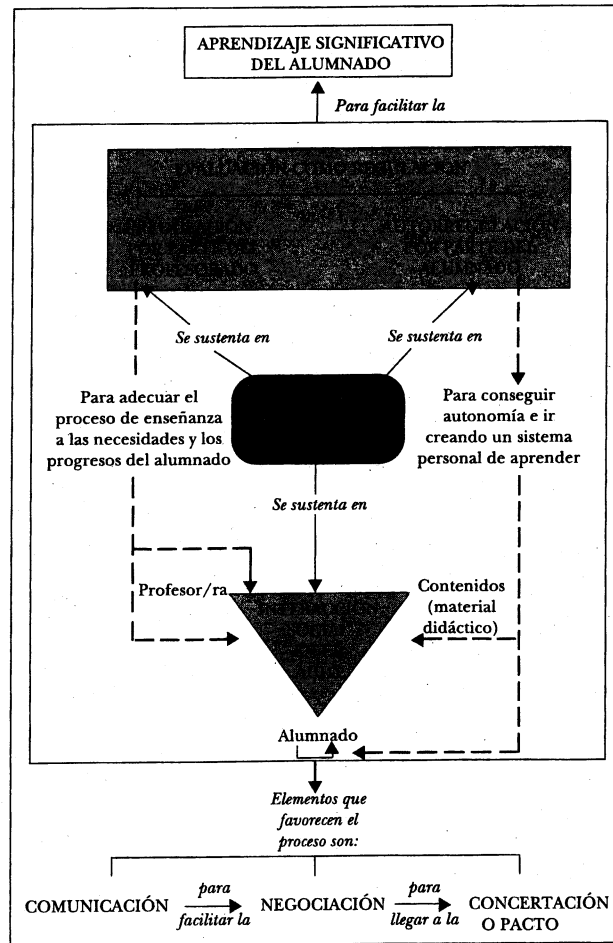
Un dispositivo pedagógico que esté de acuerdo con las consideraciones hechas hasta ahora debería contener al menos los siguientes componentes: evaluación diagnóstica inicial; comunicación de los objetivos y comprobación de la representación que los alumnos se hacen de ellos; construcción del nuevo conocimiento y aprendizaje de los procesos de autorregulación; regulación y mecanismos de

compensación; estructuración del nuevo conocimiento y aplicación a nuevas situaciones.

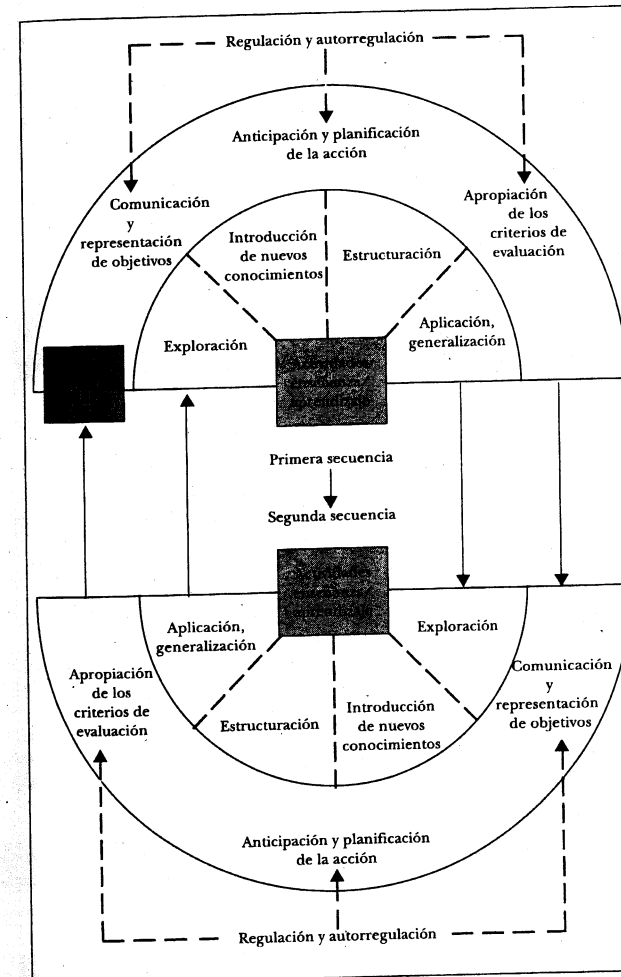
El esquema del Cuadro 8 ilustra la organización de una unidad didáctica en un dispositivo pedagógico que contiene los mencionados elementos.

El modelo que sustenta el dispositivo pedagógico presentado es un modelo constructivista del aprendizaje. Desde este punto de vista, el diseño de las actividades de

enseñanza-aprendizaje está basado no sólo en la lógica de la disciplina a la que pertenecen los contenidos que se quieren enseñar, sino también en la lógica del que aprende, que es el que ha de construirlos. La evaluación, en este sentido, es la pieza clave de todo el dispositivo pedagógico y ha de permitir reconocer en cada momento cuáles son las dificultades que el alumnado encuentra en su proceso de aprendizaje y cuáles son las mejores estrategias para superarlas.



Cuadro 7. La regulación continua de los aprendizajes



Cuadro 8. Diseño de una Unidad Didáctica

unos se es más exigente, para otros menos).

• ¿Por qué no dejar de creer que los exámenes nos indican qué estudiantes fracasan y qué estudiantes tienen éxito? ¿Por qué no pensar que los propios procedimientos de evaluación pueden ser en gran medida los responsables del fracaso escolar?

• ¿Por qué no pensar en que sea el propio alumno o alumna quien ha de llegar a ser capaz de reconocer cuáles son sus aciertos y cuáles son sus dificultades y, en cambio, dejar de creer que la evaluación es una tarea que es solamente responsabilidad del profesor?

• ¿Por qué no pensar que todos los estudiantes (o la mayoría) pueden llegar a realizar aprendizajes significativos mínimos y, en cambio, dejar de pensar que siem-

pre encontraremos en el aula una distribución del alumnado que siga la curva de Gauss, con el 5 en el punto de inflexión?

Cambiar los puntos de vista sobre la evaluación implica cambiar radicalmente muchas de las percepciones que se tienen sobre cómo enseñar para conseguir que los estudiantes aprendan. Pensar en la evaluación como eje vertebrador del dispositivo pedagógico de un currículum es un punto de vista nada habitual, pero, en cambio, es poner el acento en uno de los elementos curriculares que más puede favorecer un cambio en la práctica educativa del profesorado y en el éxito de los aprendizajes.

A

Bibliografía

ALLAL, L. (1988): «Vers un elargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de regulation interactive, retroactive et proactive.» En: Huberman, M. (ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?* Paris. Delachaux & Niestlé.

NUNZIATI, G. (1990): «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice.» *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.

PAQUAY, L.; ALLAL, L.; LAVEAULT, D. (1990): «L'auto-évaluation en question(s). Propose pour un débat.» *Mesure et évaluation en éducation*, 13 (9), 5-33

PERRENOUD, P. (1991): «Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative.» *Mesure et évaluation en éducation*, 13 (4), 49-81.

HALWACHS, F. (1975): «La physique du maltré entre la physique du physicien et la physique de l'élève.» *Revue Française de pédagogie*, 33, 19-29.

JORBA, J.; SANMARTI, N. (1992): «L'avaluació: una peça clau del dispositiu pedagògic.» *Guix*, 182, 39-48.

VESLIN, O. ET J. (1992): *Corriger des copies*. Paris. Hachette Éducation.

¿ENSEÑAS O EVALUAS?

Rosa Fort, Quim Lázaro

Maestros de la Escuela Baloo (Barcelona)

Cuando hablamos de evaluación, a muchos de nuestros alumnos lo primero que les viene a la memoria son unos momentos difíciles y duros en los que en un único examen se valora todo un largo proceso de trabajo mediante una simple calificación: insuficiente, suficiente..., calificación que en muchos casos no es el reflejo real del trabajo realizado ni de los niveles conseguidos, aunque así se entienda a nivel social.

¿Se puede evaluar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con una sola prueba?... ¿Es posible evaluar todos los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que intervienen en una unidad didáctica, tema o proyecto de trabajo a través de un único instrumento o situación? ¿Puede darse cuenta de un proceso complejo y lleno de matices mediante una sola nota?

La respuesta es obvia para todos los enseñantes: es imposible, a menos que nos convirtamos en magos o adivinos, valorar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta única forma. Incluso cuando evaluación equivale a acreditación o sanción, resulta restrictivo asimilarse al examen o a su calificación.

Cuando además nos planteamos la evaluación como un proceso complejo de reflexión, regulación y ayuda y no como un sistema de control y selección, lo que estamos haciendo es abandonar esa aproximación restrictiva y la valoración negativa de la que habla-

mos al principio para convertirla en un conjunto de actividades motivadoras que ayude al alumnado a mejorar sus propios procesos de aprendizaje.

¿Cómo transformar la evaluación en un instrumento que ayude al alumno y a la alumna en su aprendizaje de manera que le sea lo más gratificante posible, a los padres y a las madres para que intervengan de forma activa en este proceso educativo, y a los maestros y a las maestras para que podamos adecuar las actividades escolares a las necesidades reales y planificar los medios de regulación más apropiados a cada alumno/na o al conjunto de la clase?

La búsqueda de respuestas a estas cuestiones es un trabajo que nos propusimos, hace ya varios años, los maestros del Ciclo superior (7º y 8º) de la Escuela de Baloo de Barcelona sobre cómo aprenden nuestros alumnos y, en consecuencia, cómo los evaluamos.

Nuestra práctica educativa nos dice que hay una tendencia a evaluar sobre todo y casi exclusivamente lo que se «sabe», es decir, los contenidos de tipo conceptual (hechos y conceptos), y nos resulta difícil, desde esta óptica tan cerrada, entrar en la evaluación de los contenidos procedimentales y, sobre todo, de los actitudinales. De hecho, muchas veces, estos contenidos son difíciles de enseñar, especialmente si hablamos de actitudes y de procedimientos como las estrategias de trabajo autónomo, de investigación... etc. Estas difi-

cultades hacen que ni su enseñanza ni su evaluación sean objeto de práctica sistemática.

Por otra parte, ni las estrategias ni las actitudes pueden trabajarse al margen de otros contenidos ni de las situaciones habituales de clase. Si trabajamos de forma interrelacionada los tres tipos de contenidos, consecuentemente su evaluación también será global. El trabajo cotidiano y la discusión y reflexión conjunta sobre estos temas nos han conducido a unas posiciones que, aunque no son originales, han supuesto para nosotros, en su traducción práctica, una nueva forma de enfocar la evaluación y consecuentemente, la enseñanza. Brevemente resumidos, estos principios de actuación son los siguientes:

1. Evaluamos cuando enseñamos; por ello, hemos de ser capaces de crear organizaciones y estrategias de trabajo diferentes y de cambiar actitudes ancladas en el pasado y estar abiertos a nuevas aportaciones que nos ayuden a reflexionar sobre nuestro trabajo diario.

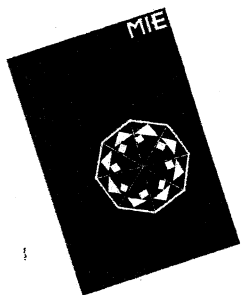
2. Hemos de conocer a fondo los objetivos que pretendemos y los contenidos que queremos enseñar, cómo vamos a transmitirlos y cuáles vamos a evaluar.

3. Es fundamental que nuestros alumnos conozcan lo que nos proponemos y qué queremos que aprendan durante el trabajo.

4. De forma muy relacionada con lo anterior, debemos evaluar

MIE. MATERIALES PARA LA INNOVACION EDUCATIVA

La renovación pedagógica precisa de materiales que integren la teoría y la práctica educativa de manera que posibiliten la reflexión y la innovación. Se trata de una coedición con el ICE de la Universitat de Barcelona.



- 1 **NUEVAS TECNOLOGIAS Y ENSEÑANZA**
Antonio R. Bartolomé
P.V.P. 1.550 ptas.
- 2 **PEDAGOGIA DE LA SEXUALIDAD**
Pere Font
P.V.P. 1.550 ptas.
- 3 **LA ORIENTACION VOCACIONAL A TRAVES DEL CURRICULUM Y DE LA TUTORIA / UNA PROPUESTA PARA LA ETAPA DE 12 A 16 AÑOS**
M. Alvarez / A. Fernández / R. Fernández y otros
P.V.P. 2.200 ptas.
- 4 **LA EDUCACION MORAL / PERSPECTIVAS DE FUTURO Y TECNICAS DE TRABAJO**
Miquel Martínez / Josep M. Puig (coordinadores)
P.V.P. 1.950 ptas.
- 5 **ESTRATEGIAS DE LECTURA**
Isabel Solé
P.V.P. 1.950 ptas.
- 6 **LA ORGANIZACION DEL CURRICULUM POR PROYECTOS DE TRABAJO / EL CONOCIMIENTO ES UN CALIDOSCOPIO**
Fernando Hernández / Montserrat Ventura
P.V.P. 1.790 ptas.
- 7 **CAMBIO Y DIVERSIDAD EN EL MUNDO CONTEMPORANEO / TEXTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**
Genoveva Biosca / Carmen Clavijo
P.V.P. 2.600 ptas.

GAO EDITORIAL

C/ Art, 81 - 08041 BARCELONA - Tel. (93) 348 17 87