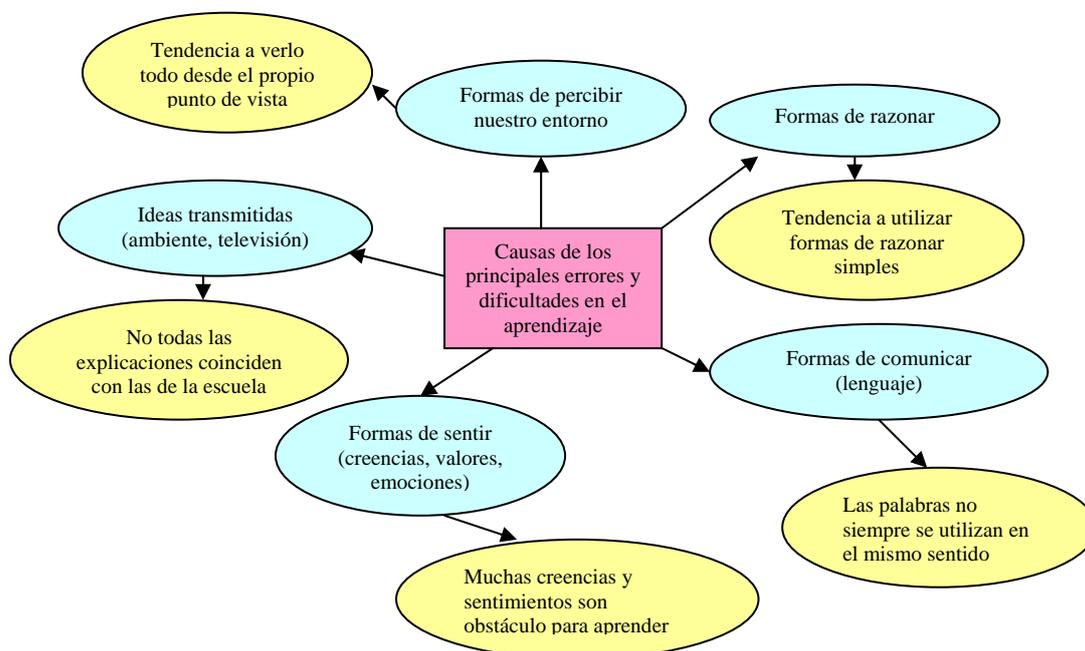


10 ideas clave

Evaluar para aprender

Neus SANMARTÍ, Col. Ideas clave, 1. Ed. Graó. Barcelona, 2007
Resumen

Un factor importante en el fracaso escolar reside en el hecho de que los profesores estamos más preocupados por transmitir correctamente una información que por entender por qué los estudiantes no la comprenden.



Diez ideas clave sobre la evaluación:

1. 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.
2. La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje, tanto de las dificultades y errores del alumnado, como del proceso de la enseñanza.
3. El error es útil para regular el aprendizaje, conviene estimular su expresión para que se pueda detectar, comprender y favorecer su regulación.
4. Lo más importante es aprender a autoevaluarse. Para ello es necesario que los alumnos se apropien: de los objetivos de aprendizaje, de las estrategias de pensamiento y de acción aplicables para dar respuesta a las tareas planteadas; y de los criterios de evaluación.
5. En el aula todos evalúan y regulan, el profesorado y los compañeros, pero la evaluación más importante es la que realiza el propio alumno.

6. La función calificadora y seleccionadora de la evaluación también es importante, y sus resultados dependen en buena parte de la calidad de la evaluación-regulación realizada a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
7. La evaluación sólo calificadora no motiva. En general, ni la evaluación en sí misma ni la repetición de curso si se suspende motivan al estudiante a esforzarse más en aprender, a no ser que le proporcionen criterios e instrumentos tanto para comprender sus errores y superarlos, como para reconocer sus éxitos.
8. Es necesario diversificar los instrumentos de evaluación. Dado que cualquier aprendizaje contempla diversos tipos de objetivos, es preciso que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados. Y las estrategias para analizar los datos y promover la regulación deben favorecer la autonomía del alumnado.
9. La evaluación externa de los aprendizajes de los alumnos puede ser útil para orientar la enseñanza. Pero para ello es importante que los instrumentos y métodos de evaluación aplicados promuevan prácticas de aula innovadoras.
10. Evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza. La evaluación debe proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículo aplicado, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta.

1. 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.

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

¿Qué se entiende por evaluar? 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:
 - 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. Es la **evaluación sumativa** y tiene una función de selección y 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. Esta evaluación tiene la finalidad de “regular” tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje y se acostumbra a llamar **evaluación formativa**.

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 de por qué 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**.

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 realmente lo que se les pide, y se limitan a memorizar, el día anterior al examen, los conocimientos que se les va a preguntar.

La evaluación, entendida como autoevaluación y **coevaluación**, constituye forzosamente el motor de todo el proceso de construcción de conocimiento. 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*.

Estableciendo un contrato de evaluación

Cada alumno 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 tareas de aprendizaje. Posteriormente, en clase, redacta un nuevo contrato a partir de las redacciones individuales de cada miembro del heterogéneo grupo, que amplían los aspectos aportados y mejoran la redacción. 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 que, a su parecer, debe mejorar. 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 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).

Detrás de la elaboración de un contrato didáctico hay un trabajo de enseñanza previo que, entre otros muchos aspectos, tiene que posibilitar que los alumnos identifiquen los contenidos fundamentales; 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 los aspectos, la evaluación juega un papel fundamental, una evaluación entendida, principalmente, como un medio para aprender.

Nombre: Rosa (1), Daniel (2), Victoria (3) y Tomás (4)				
Tema: Lectura de gráficos				
Objetivos	A	B	C	Observaciones
¿Sabemos situar y leer las coordenadas que nos piden?	1,2,3,4			
¿Sabemos qué es un sistema de referencia cartesiano?		4		T. no sabe qué es un sistema de referencia cartesiano
¿Sabemos identificar magnitudes y unidades?	1,2,3			T. no sabe qué son magnitudes y unidades
¿Sabemos hacer los gráficos proporcionales?	1,2,3,4			A D., V. y T. a veces no les salen los gráficos proporcionales
¿Sabemos hacer una tabla numérica a partir de un gráfico?	1,2,3		4	T. no sabe hacer una tabla
¿Sabemos poner un título adecuado a los gráficos?	1, 2, 4	3		A V. a veces no le sale
¿Sabemos explicar un gráfico (decir las variaciones crecientes y decrecientes, constantes, etc.?)	2	1, 3, 4		R., V. y T. no tienen facilidad de palabra
¿Sabemos traducir los diferentes lenguajes?	1,2,3		4	T. no sabe nada de los diferentes lenguajes
A: Lo sé bien; B: Lo sé a medias; C: No lo sé				
Rosa:	He de practicar más el lenguaje verbal, explicarme, ya que no tengo facilidad de palabra			
Daniel:	He de hacer más gráficos para que me salgan proporcionales			
Victoria:	A veces no sé hacer los gráficos proporcionales ni ponerles un título adecuado, ni explicar un gráfico verbalmente. He de practicar estas cosas			
Tomás:	He de prestar más atención, hacer los deberes y aportar más al grupo. Todos los problemas se irán resolviendo poco a poco			
Todos los miembros del grupo estamos conformes con este precontrato de evaluación Rosa, Daniel, Victoria y Tomás				
(El profesor añade los comentarios que considera oportunos)				

2. La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje, tanto de las dificultades y errores del alumnado, como del proceso de la enseñanza

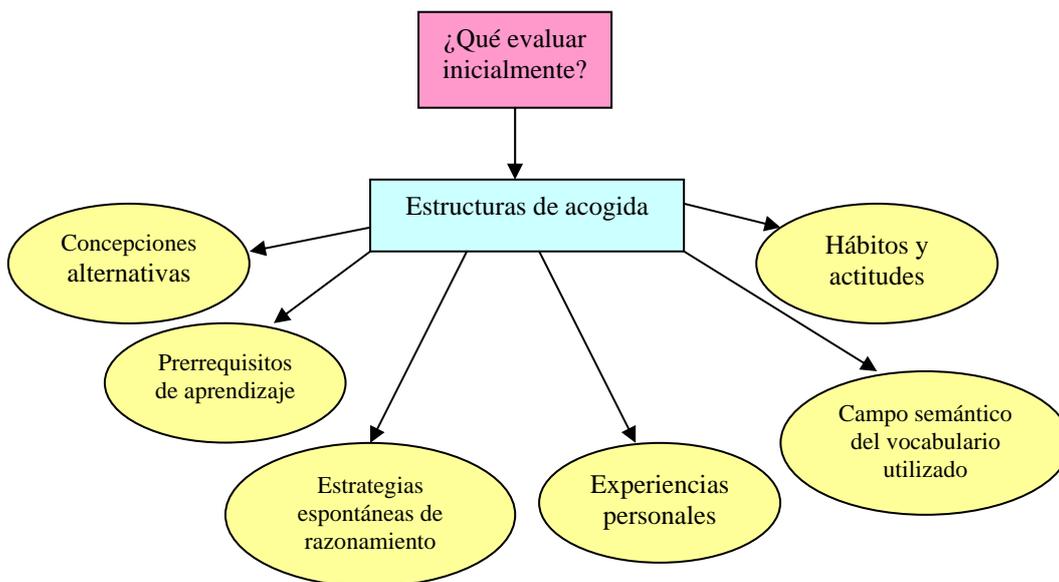
Desde el punto de vista cognitivista, la evaluación formativa se centre en la comprensión del funcionamiento cognitivo del estudiante frente a las tareas que se le proponen. La información que se busca se refiere a las representaciones mentales del alumnado y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado, es decir, la finalidad es llegar a comprender por qué un alumno no entiende un concepto o no sabe hacer una determinada tarea. 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.

Desde esta concepción, el proceso de enseñanza se fundamenta en la detección de las causas de los obstáculos o dificultades del alumnado y en proponer tareas para superarlas. Esta visión de la evaluación formativa posibilita que el profesorado diseñe

estrategias no basadas en la repetición y dirigidas a atacar las causas de la dificultad. Un estudio demuestra que cuando los profesores devuelven sistemáticamente los trabajos con comentarios sobre los éxitos y los aspectos mejorables, sin puntuarlos, los resultados de los estudiantes mejoran, mientras que cuando se les devuelve sólo con una nota, no hay ningún cambio. Es más, si se retornan con comentarios y puntuados, los resultados tampoco mejoran, ya que los estudiantes sólo prestan atención a la nota obtenida.

La evaluación inicial

Enseñar implica diagnosticar. La evaluación diagnóstica inicial tiene como objetivo fundamental analizar la situación de cada estudiante antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para tomar conciencia (profesorado y alumnado) de los puntos de partida, y así poder adaptar dicho proceso a las necesidades detectadas. En consecuencia, las actividades iniciales de todo proceso de enseñanza deberían tener, entre otros, un componente de evaluación inicial. Los aspectos que hay que diagnosticar en una evaluación inicial pueden ser muy variados y conforman lo que Halwachs (1975) llamó estructuras de acogida. Esta expresión hace referencia al conjunto de actitudes, conductas, representaciones y maneras espontáneas de razonar propias de cada alumno en cada momento de su desarrollo, que conforman la estructura en la que se inserta y organiza el nuevo conocimiento que va adquiriendo.



La evaluación durante el proceso de aprendizaje

Es la más importante para los resultados del aprendizaje. La calidad de un proceso de enseñanza depende en buena parte de si consigue ayudar a los alumnos a superar obstáculos en espacios de tiempo cercanos al momento en que se detectan. Además, lo importante para aprender es que el propio alumno sea capaz de detectar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas.

La evaluación final vista desde su finalidad formativa

La valuación final, además de su función normalmente calificadora, también tiene una función formativo-reguladora. Debería orientarse, además, a ayudar a los alumnos a reconocer qué han aprendido y a tomar conciencia de las diferencias entre el punto de partida y el final. Un buen resultado final es el mejor incentivo para seguir esforzándose, por lo que no tiene sentido plantear dicha evaluación si no hay un mínimo de posibilidades de que el alumnado obtenga algún éxito. Tampoco podrán seguir enseñándose nuevos contenidos sin tener cuenta los resultados de procesos de enseñanza anteriores.

En resumen, la evaluación no consiste en una actuación más o menos puntual en unos pocos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que debe constituir un proceso constante a lo largo del aprendizaje, que es preciso planificar adecuadamente. Cuando su finalidad es formativa, debe proporcionar información que posibilite no sólo identificar dificultades y errores, sino también y muy especialmente comprender sus causas. Sin esta comprensión será muy difícil generar propuestas que ayuden a los estudiantes a superar dichas dificultades.

Utilizando las sistémicas como instrumentos para comprender la lógica del alumnado

Este instrumento y su terminología derivan de la lingüística sistémica. “La lingüística sistémica está interesada en la descripción y representación del significado, de los recursos semánticos del lenguaje” (Bliss y otros, 1983). Detrás de cada palabra, dibujo, gesto... hay un significado no directamente expresado por las palabras. Por ejemplo, con las palabras del inicio de una carta: *Querido Juan, Hola Juan o Apreciado Sr. García* se expresa intimidad, informalidad o formalidad. El análisis sistémico quiere recoger este significado de los sistemas de palabras. Esta red posibilita al profesorado la identificación de relaciones entre las palabras y las ideas expresadas por los niños, y los saberes que se pretende que aprendan. No se pretende identificar errores sino posibles puntos de anclaje entre el conocimiento de sentido común y el conocimiento experto. Ello promueve la identificación de los errores desde un punto de vista emocionalmente positivo y mucho más útil para la enseñanza y el aprendizaje. Si los resultados del análisis se leen horizontalmente, nos dan la diagnosis del alumno; mientras que la lectura vertical nos da la de la clase.

En general, las redes posibilitan identificar razonamientos o procedimientos, qué sabe ya el alumnado y dónde están sus dificultades. Las pueden utilizar los profesores para diagnosticar los puntos de partida y, en función de los resultados, adaptar la planificación del proceso de enseñanza –incidiendo en los aspectos que presentan más dificultades sin repetir aquellos que los alumnos ya tienen bien interiorizados-, para organizar mejor las parejas de alumnos que pueden complementarse en su ayuda mutua, para que los estudiantes coevalúen las producciones de sus compañeros y se autoevalúen ellos mismos, e incluso para la calificación, ya que detrás de cada ítem se puede identificar un criterio de evaluación.

2º de Primaria.			
Pregunta: ¿Por qué se utiliza el agua para lavar?			
¿A qué se refieren los alumnos?	Idea subyacente que puede ser útil en la enseñanza	¿Qué expresiones utilizan los alumnos?	Código
A propiedades del agua	Es pura (se puede admitir impurezas)	Está limpia, no está sucia, no tiene colorantes, es transparente...	1
	Es un líquido (no tiene forma fija, puede extenderse por una superficie)	Es líquida, se reparte...	2
	Interacciona con otros materiales	Moja, es mojada, se lleva la suciedad de la ropa...	3
A la acción de sustancias añadidas al agua	Sustancias que aumentan la propiedad del agua para interaccionar con otras	Añadimos jabón, detergentes...	4
	Sustancias que tienen efectos decolorantes o antisépticos	Añadimos lejía, blanqueadores, desinfectantes	5
A las operaciones necesarias para lavar	Operaciones que favorecen que el agua y la suciedad interaccionen	Pasamos agua por la parte sucia, frotamos, restregamos	6
	Operaciones que eliminan el agua el agua que contiene las sustancias causantes de las manchas	Quitar el agua sucia, el agua con el jabón y la suciedad, enjuagar	7
A tautologías	Dicen que el agua limpia, lava..., sin más argumentos		8

3. El error es útil para regular el aprendizaje. Conviene estimular su expresión para que se pueda detectar, comprender y favorecer su regulación.

Para la mayoría de alumnos las estrategias de acción son defensivas e incluso clandestinas, de manera que intentan siempre minimizar los esfuerzos necesarios para conseguir un provecho máximo (Perrenoud, 1998)

Generalmente el “error” se tiende a considerar en la escuela como algo negativo, algo que el alumnado aprende a ocultar para no ser penalizado. Sin embargo, el error es el punto de partida para aprender. Cada persona construye sus propias ideas a partir de sus percepciones y de las interacciones con los otros, y para llegar a compartir el conocimiento elaborado a lo largo de siglos se requiere superar obstáculos de todo tipo.

Este proceso es, al mismo tiempo, el fundamento del desarrollo cultural de la humanidad. A diferencia de otras especies, los jóvenes no aprenden repitiendo miméticamente los conocimientos de los adultos, sino reconstruyéndolos. Ello comporta que el proceso de apropiación sea largo y laborioso, y que en su transcurso se generen nuevas ideas y nuevas formas de actuar. Los “errores” son algo normal, incluso necesario para dicha génesis. Si no hubiera errores que superar, no habría posibilidad de aprender. El error es un indicador de los obstáculos con los que se enfrenta el pensamiento del alumno al resolver las cuestiones académicas. Nuestro reto es comprender sus causas, porque sólo ayudando a los alumnos a reconocerlos será posible que los corrija. Aprender no es tanto incorporar conocimientos a una mente vacía, como reconstruirlos a partir de otros ya conocidos, revisando concepciones iniciales y rehaciendo prácticas. El mismo Einstein decía que buena parte de su trabajo consistía en detectar errores en la resolución de los problemas y superarlos uno a uno.

La evaluación, pieza clave en la comunicación entre alumnos y docentes

La evaluación que sirve para aprender se fundamenta en la posibilidad de verbalizar puntos de vista, contrastarlos y pactar nuevas formas de hablar y de hacer. Para que los alumnos pierdan el miedo a expresarse, tiene que haber un cambio muy importante en las “reglas de juego” que habitualmente se establecen en el aula. El error no se debe sancionar y, en cambio, se debe considerar como el eje del trabajo colectivo. Al mismo tiempo se ha de poder hablar, opinar, contrastar, valorar... Las clases silenciosas no tienen sentido. Sólo si los estudiantes pueden llegar a expresar sus ideas y ponerlas a prueba, podrán identificar posibles incoherencias u otras formas de actuar. Generalmente, los alumnos no reconocen el interés que tiene leer los comentarios del profesorado, ya que su actividad la orientan más a copiar lo que está bien que a entender por qué hacen algo mal. De la corrección del profesorado, al alumno le interesa la nota, pero ésta no ayuda a establecer un sistema de comunicación útil en el aula.

Conviene tener en cuenta que sólo quien ha cometido los errores puede corregirlos, por lo que la función del docente es proponer acciones que ayuden a los alumnos a autorregularse.

Por otro lado, los alumnos, incluso aquellos que no han cometido errores, pueden aprender de los compañeros. No equivocarse en la realización de una tarea no quiere decir que esté bien comprendida e interiorizada. Muchas veces, un alumno, al confrontarse con las producciones no tan exitosas de otros, comprende por qué lo ha hecho bien y da más sentido a ideas o prácticas que sólo había intuido.

Nos encontramos, pues ante una manera distinta de concebir el aula y, en consecuencia, de organizarla. Se trata de gestionarla como un sistema en el que los actores pueden intercambiar papeles que normalmente están asignados de forma diferenciada: los alumnos pueden actuar como profesores, los que tienen éxito pueden aprender de los que no lo tienen, y el docente puede aprender de sus alumnos lógicas de razonamiento erróneas y estrategias para superarlas, estrategias que proponen y aplican los que están aprendiendo.

Revisemos los errores

Se puede implicar a los alumnos en la revisión de sus propios errores. Lo más destacable de este tipo de trabajo es la relación que permite establecer entre el profesor y los alumnos para hablar sobre cómo mejorar, aunque la información que pueda tener el docente no sea muy distinta de la que pueda tener por otros medios.

¿Por qué no revisar cómo se ha llevado a cabo un trabajo?

Cuestionario planteado después de realizar un ejercicio concreto. Se pide a los alumnos que reflexionen sobre:

- El tema objeto de estudio, el problema que investigaron y los datos que tenían
- Los conceptos que necesitaban activar para su resolución
- La secuencia de pasos que siguieron para llegar a un resultado
- La parte del trabajo que les supuso una mayor dificultad

Este sencillo ejercicio facilita a los alumnos la síntesis de los aspectos más relevantes de la actividad, y centra la atención de aquellos más dispersos obligándoles a tomar conciencia de lo que han hecho. A los profesores nos permite delimitar las dificultades de cada alumno y así razonar con ellos acerca de las estrategias que aplicaron, y revisar su planificación y ejecución.

¿Por qué no nos anticipamos a la acción?

Se puede proponer una actividad de revisión de conocimientos. Las respuestas de los alumnos permiten identificar sus percepciones y regularlas antes de realizar la actividad, con lo que es más probable que tengan éxito al realizarla.

¿Por qué no ayudar a los alumnos a gestionar sus errores?

Se propone una actividad que tiene la finalidad de ayudar a los alumnos a identificar posibles causas de los “fallos” cometidos en una prueba de evaluación de conocimientos. Los alumnos responden cuando se les ha devuelto su trabajo analizado. Se busca que reflexionen sobre:

- Cómo han planificado el estudio y qué estrategias han utilizado
- Aspectos que hicieron bien y no es necesario revisar
- Qué dificultades lectoras, de comprensión, de realización, de conceptos... encontraron
- Posibles causas de los errores cometidos
- Formas de solucionar las distintas dificultades

4. Lo más importante es aprender a autoevaluarse. Para ello es necesario que los alumnos se apropien: de los objetivos de aprendizaje, de las estrategias de pensamiento y de acción aplicables para dar respuesta a las tareas planteadas; y de los criterios de evaluación

La capacidad para aprender está íntimamente relacionada con la capacidad para autorregular el aprendizaje. Los alumnos que aprenden son fundamentalmente aquellos que saben detectar y regular ellos mismos sus dificultades y pedir y encontrar las ayudas significativas para superarlas. Estos alumnos plantean cuestiones del tipo: *¿Por qué he de hacer este trabajo, para qué sirve?* (preguntas relacionadas con los objetivos de la tarea); *¿Después de hacer tal cosa, he de hacer esta otra?, ¿Si utilizo este otro método, creo que también obtendré buenos resultados!* (preguntas y reflexiones relacionadas con la anticipación y planificación de la acción); *¿Este resultado no me lo esperaba! ¿Seguramente me he equivocado en esta parte, En este apartado del trabajo ya no sé cómo continuar: ¿me puedes orientar?* (preguntas y reflexiones relacionadas con los criterios de evaluación). Éstas son cuestiones que permiten reconocer y superar dificultades y, por ello, se puede afirmar que el tiempo de estudio de estos alumnos es muy rentable.

Las personas que mejor aprenden se caracterizan por la capacidad para planificar su actividad, manipulativa y mental, en función de un objetivo de aprendizaje, no sólo de aprobar.

Componentes del proceso de autorregulación

La capacidad de autorregularse en un proceso de aprendizaje pasa por percibir y representarse adecuadamente los siguientes aspectos:

- Los objetivos de aprendizaje
- Las operaciones necesarias para realizar la actividad que se debería saber hacer a partir del aprendizaje
- Los criterios de evaluación

Algunas veces, al inicio de un tema o en el momento de realizar una determinada actividad, el profesorado explicita el **objeto de estudio**; pero pocas veces estos objetivos, al formularse desde la lógica de la persona experta, resultan significativos para el alumnado. Conseguir que alumnos y profesores lleguen a compartir las finalidades de un trabajo no es un proceso fácil. Una de las mejores preguntas de evaluación final es pedir a los alumnos que expliciten cuáles eran los objetivos del aprendizaje. Si su respuesta coincide con la del profesorado, se puede decir que ha aprendido.

Una buena **planificación** de cualquier actividad implica una mayor probabilidad de éxito en su ejecución y, en todo caso, posibilita identificar más fácilmente los aspectos en los que conviene mejorar o cambiar, es decir, autorregularlos. Es necesario dedicar tiempo a que los estudiantes revisen su forma de planificar la resolución de los problemas que se les plantean, es decir, construyan bien su propia **base de orientación**, ya que les será más fácil autorregularse.

El profesorado no suele formular los criterios de evaluación antes de empezar la enseñanza de un tema ni al diseñar una actividad o un instrumento con finalidades evaluativas. Para que los alumnos puedan llegar a ser conscientes de los criterios de evaluación, es necesario que conozcan bien el contenido que se va a evaluar y las principales dificultades que presenta el aplicarlo a la resolución de tareas. Por lo tanto, no es factible que reconozcan esos criterios de evaluación de forma significativa hasta que hayan realizado las actividades propuestas para su aprendizaje.

Limitarse a dar soluciones o modelos cerrados sobre cómo realizar una tarea no ayuda, en general, a aprender. El verdadero problema didáctico reside en cómo conseguir que sea el estudiante quien construya su propia lista de criterios, es decir, cómo no imponerla sabiendo, sin embargo, que es necesario facilitar el proceso de autoconstrucción.

Aprendiendo a planificar y anticipar la acción: la base de orientación

La base de orientación es un instrumento para promover que el alumnado desarrolle su capacidad de anticipar y planificar las operaciones necesarias para realizar una acción. A través de ella se pretende que explicita el proceso que se debe aplicar al ejecutar una tarea, o los aspectos en los que debe pensar al elaborar una explicación fundamentada en un determinado modelo teórico. El alumnado podría formularse preguntas del tipo:

- ¿A qué categoría pertenece la actividad planteada? (identificación del problema)
- ¿Qué estrategias se pueden adoptar para resolver la situación planteada? (posibles formas de resolver la actividad)

- ¿Qué operaciones se deben realizar para aplicar cada estrategia y por qué? (operaciones)
- ¿En qué orden han de realizarse dichas operaciones?
- ¿Qué conocimientos se precisan para efectuar de manera consciente estas operaciones? (contenidos de la base de orientación)

5. En el aula todos evalúan y regulan, el profesorado y los compañeros, pero la evaluación más importante es la que realiza el propio alumno.

La evaluación del profesorado y la de los compañeros deberían facilitar fundamentalmente la autoevaluación del alumno. Cuando una persona examina otros trabajos, no sólo identifica las incoherencias de éstos, sino que el mismo tiempo reconoce mejor las propias. Es importante institucionalizar en el aula estrategias orientadas a la coregulación entre los propios alumnos. Cuando se intercambian valoraciones entre iguales, se tiende a leerlas con más atención e incluso se discuten si no se está de acuerdo, cosa que no se hace habitualmente con las opiniones expresadas por el profesorado. El objetivo final de estas ayudas es conseguir que cada alumno sea capaz de autorregularse autónomamente.

La coevaluación exige institucionalizar en el aula un modelo de trabajo cooperativo

Si el conocimiento se construye a partir del intercambio, de la discusión y de la reelaboración en equipo, no tiene sentido un trabajo competitivo.

El estudiante discute con más lógica cuando discute con otro. Frente a los demás, lo primero que se busca es evitar la contradicción y, también, la objetividad, demostrar ideas y dar sentido a las palabras. El trabajo en grupo favorece a todo tipo de estudiantes: a los que tienen dificultades de aprendizaje, porque el pequeño grupo facilita la expresión de sus dudas y puntos de vista; y a los que no las tienen, porque la necesidad de explicitar los propios razonamientos obliga a concretarlos y desarrollarlos, escogiendo los términos más adecuados.

Conseguir que el trabajo colectivo sea cooperativo no es fácil; requiere revisar tanto el trabajo individual, como el que se realiza en pequeño grupo y en gran grupo. Por ejemplo, un trabajo en pequeño o en gran grupo sólo es rentable cuando parte de un trabajo individual previo, aunque sólo sea pensar en él. Sin haber intentado resolver una tarea o imaginar una explicación, es imposible autorregularla. Y para que prime la cooperación ante la competitividad la pregunta básica es siempre: *¿Qué le dirías a tu compañero para que mejore su forma de pensar y de hacer?* También será importante aprender a comunicarse buscando la mejor manera de preservar la autoestima del otro, por ejemplo, anteponiendo la constatación de lo que está bien hecho a lo que conviene revisar.

Las prácticas y valores cooperativos no se improvisan, requieren tiempo y, muy especialmente, un buen clima en clase. Es importante invertir esfuerzos en su desarrollo desde todos los puntos de vista.

Estimulando la capacidad de autoevaluarse coevaluándose

Proceso de una actividad de clase:

1. Cada alumno responde individualmente a las cuestiones planteadas, que son aplicación de conceptos y procedimientos trabajados en el aula a partir de otros ejemplos similares.
2. El profesor resuelve la tarea en la pizarra haciendo hincapié en los errores que, desde su punto de vista, es previsible que los estudiantes hayan cometido, y sus posibles causas.
3. Cada alumno analiza su trabajo individual y responde a dos cuestiones: *¿En qué me he equivocado?* y *Explico por qué.*
4. Los alumnos, por parejas, intercambian sus autoevaluaciones y evalúan a sus compañeros respondiendo a las preguntas: *¿Está bien explicado?* y *¿Qué le recomiendo para mejorar?* Estas opiniones se devuelven al autor de la autoevaluación.
5. Cada estudiante valora si está de acuerdo o no con las opiniones de los compañeros. El profesor revisa el escrito que recoge las distintas evaluaciones.

6. La función calificadora y seleccionadora de la evaluación también es importante, y sus resultados dependen en buena parte de la calidad de la evaluación-regulación realizada a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Lo razonable es que un alumno se someta a una evaluación calificadora cuando considere que está preparado. En nuestro sistema educativo los alumnos van demasiadas veces a un examen sin saber si saben. Esta cultura, totalmente contraria a lo que significa aprender, conlleva que muchas veces se defienda la conveniencia de “más exámenes” (parciales, de recuperación, en septiembre, más convocatorias...), como sinónimo de más probabilidades de éxito, pero no de saber más.

¿Qué condiciones debería reunir una evaluación calificadora?

Actualmente hay acuerdo en que la finalidad de la escuela es el desarrollo de competencias. El concepto de competencia es difícil de definir, pero se puede resumir como la *capacidad de actuar eficazmente en situaciones diversas, complejas e imprevisibles. Se fundamenta en conocimientos, pero también en valores, habilidades, experiencia...* (Eurydice, 2002). Evaluar conocimientos aislados, como se hace en la mayoría de exámenes tradicionales, tiene poco interés porque se olvida rápidamente y no demuestran que se haya aprendido algo de forma que sea útil para actuar. En cambio, evaluar competencias comporta comprobar si se saben aplicar saberes bien diversos para interpretar y tomar decisiones con relación a situaciones contextualizadas, distintas de las trabajadas en clase porque no valdría plantear los mismos ejemplos o problemas que los utilizados para aprender; y complejas, que requieren combinar distintas variables y puntos de vista.

Es necesario crear situaciones específicas de evaluación, complejas, costosas en material y tiempo, y difíciles de estandarizar. El tipo de tareas idóneas para plantar serán problemas abiertos, simulaciones, juegos de rol, proyectos u otras actividades en las que se tengan que aplicar las competencias que se quieran evaluar. Las preguntas incluidas

en el programa PISA están orientadas a la evaluación de **competencias básicas**, pero sin duda pueden plantearse muchos otros tipos de actividades de evaluación que posibiliten demostrar al actuar la capacidad de movilizar de forma coherente distintos saberes.

Buenas preguntas para evaluar aprendizajes

Una buena tarea de evaluación final se caracteriza:

- Por estar contextualizada, es decir, por plantear una situación en la que tenga sentido, para el alumnado, afrontar su resolución o interpretación. Mejor si tiene que ver con temáticas transversales. Por ejemplo, más que preguntar *¿Cuál es la función de las flores en una planta?*, preguntar: *La madre de Marta le dice que no se deben cortar las flores del bosque, especialmente cuando hay pocas de la misma especie. Escribe por qué crees que su madre le ha hecho esta recomendación* (tercer ciclo de educación primaria).
- Por requerir que se tengan que interrelacionar distintas ideas o tener en cuenta diferentes variables.
- Por no ser reproductiva de lo que ha hecho en clase.
- Por tener claro el destinatario, mucho mejor si es real. Si lo que se escribe va dirigido sólo al docente, como los alumnos ya saben que éste conoce la respuesta, no se esfuerzan en explicarse bien. Por ejemplo, más que preguntar: *Define lo que es un metro cuadrado*, preguntar: *¿Cómo le explicarías a un compañero de curso inferior qué es un metro cuadrado?*

En el análisis de los resultados de una actividad es importante aplicar criterios de evaluación explícitos, que deberían ser comunicados y consensuados antes de realizarla. Es interesante distinguir entre los criterios de realización y los criterios de resultados.

- Los criterios de realización se refieren a los aspectos u operaciones que se espera que el alumnado aplique al realizar una determinada tarea, ya sea al explicar un hecho, definir un concepto, resolver un problema... Pueden coincidir con los aspectos analizados en una red sistémica o con operaciones explicitadas en la base de orientación.
- Los criterios de resultados permiten comprobar la calidad o efectividad de las acciones realizadas, es decir, si son pertinentes, completas, precisas, originales, concisas, si están bien escritas o, en general, bien comunicadas...

Para compartir los criterios de evaluación se puede promover la redacción de contratos de evaluación.

7. La evaluación sólo calificadora no motiva. En general, ni la evaluación en sí misma ni la repetición de curso si se suspende motivan al estudiante a esforzarse más en aprender, a no ser que le proporcionen criterios e instrumentos tanto para comprender sus errores y superarlos, como para reconocer sus éxitos

Cuando se pone el acento en la vinculación entre esfuerzo y evaluación calificadora, se hace recaer sobre el alumnado todas las culpas del fracaso: si no aprueban es porque no se esfuerzan, y no porque el sistema social sea discriminatorio, o porque los medios y la

organización de los centros favorezcan el trabajo eficiente del profesorado, o porque los métodos aplicados para enseñar no sean los adecuados.

Unos buenos resultados en una evaluación final son la consecuencia de unos buenos aprendizajes, y no la causa. La única afirmación generalizable es que cuanto más se aprende, mejores resultados se obtienen en exámenes finales y mayor es la motivación y el empeño que se pone en continuar aprendiendo. Es bien sabido que la verdadera motivación se produce cuando los alumnos descubren el placer de utilizar un nuevo conocimiento para entender un libro, resolver problemas, explicar los fenómenos que suceden a nuestro alrededor, interpretar un cuadro o escuchar música. Si no se aprende, los exámenes y las evaluaciones calificadoras sólo conllevan más desánimo y deserción en el esfuerzo por continuar intentándolo. Sucede lo mismo con los profesores: es muy dudoso que éstos mejoren en el ejercicio de la profesión sólo porque se les evalúe más y más, sin poner los medios para que puedan aprender a enseñar mejor y, en consecuencia, consigan que sus alumnos aprendan.

La mejor regulación es la que se plantea inmediatamente después de detectar las dificultades y mucho antes de las actividades de evaluación finales. Hay que evitar que a un pequeño error se le vayan sumando otros muchos, y que todos juntos se conviertan en un obstáculo insuperable. Cada dificultad se debe abordar por separado, poco a poco. Por ejemplo, son muy útiles las llamadas *horas de consulta* que se intercalan en el horario escolar y que se ofrecen al alumnado para que puedan solicitar las ayudas necesarias cuando ha detectado (él solo o con ayuda del profesor o de los compañeros) que tiene algún problema. Es cierto que nuestras escuelas (e incluso las normas de funcionamiento de la Administración) no contemplan posibilidades organizativas de las clases y de los horarios distintas de las tradicionales, pero la verdad es que sin innovar en este apartado es imposible dar respuesta a las necesidades de los alumnos.

Aprender es costoso, requiere tiempo, recibir ayudas adecuadas en el momento preciso, esfuerzo personal... no es algo que se consiga mecánicamente, sino que requiere autorregularse en todos los aspectos: cognitivo, procedimental y emocional. Por tanto, el tipo de estímulos que se necesitan están relacionados, entre otros, con:

- La construcción de criterios de evaluación que representen un nivel de exigencia alcanzable, pero no banal, para el que aprende.
- La propuesta de instrumentos de regulación variados, para que cada alumno encuentre el que le sea más útil en cada momento. No se puede pensar que todo el mundo aprende de la misma forma.
- La disposición a afrontar cada problema de forma diferenciada. Cuando las dificultades son muchas, se deben jerarquizar y atacarlas una a una.
- La concreción de compromisos de trabajo personales y la ayuda para revisarlos periódicamente.
- La organización de las ayudas entre compañeros, ayudas cooperativas.
- Propuestas de actividades que conlleven que el propio alumno pueda comprobar que está aprendiendo.

Siempre nos deberíamos preguntar si quien fracasa es el alumno o el método aplicado para ayudarlos a aprender.

Aprendiendo a reconocer éxitos y dificultades

El **diario de clase** es uno de los instrumentos que promueven la autorregulación del alumnado y facilita que el profesorado pueda reconocer si aprenden, sus dificultades, sus sentimientos..., y adecuar la ayuda que puede proporcionar. Lo escriben los estudiantes en los últimos cinco minutos de alguna sesión de trabajo. Si se pide que lo hagan en casa, hay una alta probabilidad de que se olviden, y es conveniente hacerlo al mismo tiempo que el docente escribe el suyo (se predica con el ejemplo y es muy útil para comprobar posteriormente las percepciones del que enseña con los que aprenden). Las cuestiones de los diarios pueden ser:

- ¿Qué hemos aprendido? (Objetivo)
- ¿Cómo lo hemos aprendido? (Procedimiento)
- ¿Qué es lo que no he acabado de aprender? (Dificultades)
- ¿Qué tendría que hacer para mejorar?

Cuando los problemas son grandes, conviene arbitrar sistemas de regulación a más largo plazo, porque no se solucionan fácilmente. Uno de los instrumentos más útiles es el establecimiento de un contrato de trabajo¹ (individual o en pequeños grupos) a través del cual identifican los aspectos que hay que regular –uno a uno y pocos, pero importantes-, así como sus posibles causas. También se pactan formas de trabajo específicas y se concreta qué ayudas se pueden recibir y cómo se revisará si el pacto se cumple.

8. Es necesario diversificar los instrumentos de evaluación. Dado que cualquier aprendizaje contempla diversos tipos de objetivos, es preciso que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados. Y las estrategias para analizar los datos y promover la regulación deben favorecer la autonomía del alumnado.

Los instrumentos de evaluación (cuestionarios de tipo, mapas conceptuales, diarios de clase, exposiciones verbales, investigaciones, observaciones, portafolios o carpetas de trabajos...) se deben escoger en función de los objetivos de la evaluación y el tipo de contenido que se va a evaluar. Por otro lado, como los objetivos de aprendizaje son de diferentes tipos (analizar, aplicar, relacionar, deducir, sintetizar, argumentar...), los instrumentos seleccionados deberán permitir a los alumnos realizar estas operaciones.

Un inventario, que no pretende ser exhaustivo de posibles instrumentos diferenciados en función de sus finalidades didácticas sería:

¹ Pacto escrito que recoge los acuerdos a los que llega el profesor con algún alumno, con un grupo o con el grupo-clase acerca de aspectos concretos de la metodología de trabajo o de la organización del trabajo individual y colectivo.

<p>Diagnosís o evaluaci3n inicial</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas abiertas o muy contextualizadas (analizadas intentando comprender la l3gica del que aprende, por ejemplo, por medio de redes sist3micas). • Preguntas de opci3n m3ltiple dise1adas a partir de las respuestas obtenidas en preguntas abiertas. • Mapas conceptuales. • Formularios KPSI (<i>Knowledge and Prior Study Inventory</i>). Posibilitan identificar lo que el alumno cree que sabe y no tanto lo que realmente sabe, pero a veces la tarea del profesor es ayudarle a reconocer que su autoevaluaci3n inicial no es adecuada. • Conversaci3n libre, pero prestando mucha atenci3n a los que no intervienen. • Portafolio o carpetas de trabajo • ...
<p>Evaluaci3n de la representaci3n de los objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitaci3n de objetivos por parte del docente y autoevaluaci3n de los alumnos acerca de cu1ndo creen que se van apropiando de ellos. • Verbalizaci3n de objetivos por parte de los alumnos expresando qu3 creen que est1n aprendiendo o han aprendido. • Diarios de clase que recogen las opiniones de los alumnos sobre qu3 cre1an que iban a aprender en contraste con lo que creen que han aprendido. • Mapas conceptuales que se van construyendo colectivamente (o analizando si ya se ha construido) a medida que se aprende un nuevo concepto y se relaciona con los dem1s. • Formularios KPSI (si se pregunta sobre el grado de conocimiento de los objetivos de aprendizaje previstos y, posteriormente, van revisando si creen que han mejorado su comprensi3n). • An1lisis de trabajos de alumnos de cursos anteriores y explicitaci3n, por parte de los que aprenden, de las caracter1sticas de la "producci3n" que creen que se espera que sean capaces de realizar al final del proceso de ense1anza. • ...
<p>Evaluaci3n de la calidad de anticipaci3n y planificaci3n de la acci3n</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bases de orientaci3n, cartas de estudio, cartas de navegaci3n, en todas ellas los alumnos deben resumir las operaciones que creen necesarias ara realizar un determinado tipo de tarea. • Diarios de clase que recojan qu3 creen que han aprendido y c3mo lo han hecho. • Mapas conceptuales que organicen e interrelacionen los conceptos aprendidos. • Esquemas, diagramas de flujo... • V de Gowin², en las que tengan que establecer relaciones entre los referentes te3ricos y lo que hacen para ejecutar una tarea. • Res3menes de lo que han aprendido • ...
<p>Evaluaci3n de la representaci3n o percepci3n de los criterios de evaluaci3n</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboraci3n de parrillas de criterios de evaluaci3n por parte de los alumnos, que luego aplicar1n a la autoevaluaci3n de sus producciones. • Aplicaci3n de parrillas de criterios de evaluaci3n elaboradas por el profesorado. • Contratos de evaluaci3n, a trav3s de los cuales se negocian y se pactan los contenidos y criterios de evaluaci3n. • Diarios de clase que hagan referencia a qu3 creen que han aprendido bien y qu3 no acaban de entender o de saber hacer. • Elaboraci3n, por parte de los alumnos, de preguntas para un posible examen final y concreci3n de los criterios de evaluaci3n. • Elaboraci3n y correcci3n de ejercicios en actividades de coevaluaci3n. • Revisi3n de las respuestas a preguntas o actividades planteadas en la evaluaci3n inicial, explicitando los criterios aplicados para valorarlas. • ...

² Es una forma gr1fica de representar los elementos conceptuales y metodol3gicos que interact3an en el proceso de justificaci3n de hechos experimentales, de interpretaci3n de textos o de resoluci3n de problemas, ideado por B. Gowin. Puede ser utilizado como instrumento de evaluaci3n ya que posibilita identificar si las relaciones que los alumnos establecen entre datos y teor1a son adecuadas.

Evaluación de los resultados de los aprendizajes realizados	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas escritas que incluyen preguntas “productivas”, es decir, aquellas cuya respuesta exija relacionar conocimientos aplicándolos al análisis de situaciones no trabajadas anteriormente. • Mapas conceptuales elaborados por los alumnos. • Realización de proyectos o trabajos que comporten aplicar los conocimientos aprendidos. Pueden concretarse en escritos, maquetas, dramatizaciones, murales... • Exposición oral sobre algún tema en el que haya que demostrar las relaciones con lo aprendido. • Juegos de rol. • Responder de nuevo al cuestionario inicial y especificar los cambios producidos en los conocimientos.
---	--

No hay instrumentos de evaluación buenos o malos, sino instrumentos adecuados o no a las finalidades de su aplicación. Lo más importante es que la actividad de evaluación sea coherente con sus objetivos didácticos, y posibilite recoger la información necesaria para promover que los alumnos desarrollen las capacidades y los conocimientos previstos. Generalmente, cuanto más se estimule que los alumnos hablen de sus ideas o muestren cómo hacer algo, mucho mejor.

A veces, un buen instrumento de evaluación no lo es tanto porque los alumnos “rutinizan” su uso y no son medios para regular su propio conocimiento y sus maneras de hacer. Entonces el docente tiene que utilizar otros. Aprender el uso de un nuevo instrumento despierta nuevas habilidades y nuevos razonamientos.

Aprendiendo a reflexionar sobre cómo se va aprendiendo

Entre los instrumentos de evaluación más globalizadores, destacaríamos la **carpeta de trabajos** o **portafolio**, que, a su vez, puede englobar muchos otros. La carpeta de trabajos del estudiante recoge, de forma sistemática y organizada, las distintas producciones generadas a lo largo de una unidad didáctica o curso académico. Cada uno de estos trabajos o actividades tiene objetivos educativos específicos, y el estudiante tiene que realizar una reflexión que le ayude a reconocer si comparte dichos objetivos y si los alcanza. Promueve que el estudiante explicita su autorreflexión sobre dichos trabajos; debe comparar y analizar los cambios que se producen en el proceso de aprendizaje a lo largo del tema o curso, incluida la posible actividad de evaluación final.

¿Qué ventajas tiene la carpeta de trabajos utilizada como instrumento de evaluación? Es un instrumento que posibilita la autorreflexión y la autogestión, ya que:

- Muestra el camino conseguido por cada alumno y hasta dónde ha llegado.
- Estimula la toma de conciencia y la toma de decisiones, es decir, la metarreflexión y la asunción de responsabilidades.
- Promueve la interrelación entre el pensamiento y la acción, y entre la teoría y la práctica.
- Facilita la interacción entre alumnos y entre profesor y alumno.
- Posibilita que el alumno visualice pruebas de sus logros y que la evaluación calificadora del profesorado tenga en cuenta muchos datos de distinto tipo.

Su contenido puede estar formado por:

- Su visión inicial de los objetivos del trabajo que debe realizar

- Bases de orientación que expliciten la anticipación de la acción (lo que tendrán que hacer o pensar para realizar un determinado tipo de tarea)
- Mapas conceptuales que organicen las relaciones entre los principales conceptos
- Contratos u otros instrumentos que expliciten su percepción de los criterios de evaluación
- Borradores y versiones finales de un trabajo, para evidenciar los cambios
- Descubrimientos, preocupaciones, recursos utilizados, bibliografía consultada, fotografías, coevaluaciones...; es decir, todo aquello que pueda constituir una “biografía” del trabajo realizado.
- Actividad de evaluación final y autorreflexión sobre los resultados: qué ha aprendido y qué dificultades tiene el alumno.

Los contenidos de la carpeta pueden ser pactados entre profesores y alumnos. La carpeta final debe estar bien organizada y tener un índice.

9. La evaluación externa de los aprendizajes de los alumnos puede ser útil para orientar la enseñanza. Pero para ello es importante que los instrumentos y métodos de evaluación aplicados promuevan prácticas de aula innovadoras

Programas de evaluación externa como el PISA y otros ofrecen elementos de comparación entre países o escuelas para que, a su vez, puedan diagnosticar y autoevaluar el currículo que aplican: objetivos, contenidos, métodos y sistemas de evaluación. La evaluación externa puede ser un indicador que ayude a un equipo a diagnosticar los puntos fuertes y débiles de su trabajo, y a diseñar planes de mejora. Sin embargo, la evaluación tendrá una función de renovación didáctica sólo si las pruebas externas que se diseñan son coherentes con una visión innovadora de la enseñanza y del aprendizaje.

Tipologías de evaluaciones externas en función de la finalidad

- Exámenes de alumnos planificados y generalmente realizados fuera del centro educativo, con la finalidad explícita de seleccionar a los estudiantes preparados para pasar de etapa educativa (Selectividad).
- Evaluación de todos los alumnos de una determinada edad a partir de pruebas preparadas por agentes externos con la finalidad explícita de que una escuela y su profesorado puedan conocer qué aspectos deben revisar de su programación, metodología de trabajo, organización..., antes de que los alumnos tengan que someterse a exámenes externos selectivos. También sirve para detectar, globalmente, los problemas del sistema educativo y plantear programas de cambio, de formación del profesorado, etc. (APU, en Inglaterra, o los tests estandarizados que proliferan en Estados Unidos)
- Programas TIMSS (promovido por el Banco Mundial) y PISA (promovido por la OCDE). Este tipo de pruebas permiten la comparación a nivel mundial de los resultados de distintos sistemas educativos.
- Otro tipo de evaluación es la que se lleva a cabo para identificar los puntos fuertes y débiles de una escuela, de un departamento o de la enseñanza de un área de conocimiento. Lo realizan agentes externos, ya sea la inspección o instituciones contratadas para tal fin. En este caso se evalúan aspectos muy diversos y no sólo el rendimiento del alumnado.

La variable profesor continúa siendo la más importante en el aprendizaje. Las evaluaciones externas pueden ser utilizadas para mejorar, pero depende fundamentalmente de si los profesores pueden llegar a comprobar que quienes promueven estas evaluaciones colaboran con ellos en la resolución de los problemas de la práctica educativa, y les proporcionan ayudas que favorezcan su autonomía. Si sólo las perciben como medio de control, de penalización en caso de malos resultados y de sistema de selección, la evaluación provocará efectos contrarios a los aparentemente buscados. En este sentido, no hay diferencia con lo que sucede con los alumnos cuando evaluamos sus aprendizajes.

10. Evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza. La evaluación debe proporcionar información que permita juzgar la calidad del currículo aplicado, con la finalidad de mejorar la práctica docente y la teoría que la sustenta

Un currículo se refiere a aquello que se aplica en las aulas e incluye no sólo los contenidos y objetivos, sino también los métodos de enseñanza y evaluación. Una administración puede dar orientaciones, pero el profesorado debe asumir su papel como transformador y, de hecho, creador de su currículo. Conviene tener en cuenta que desde la escuela se puede incidir poco en las variables individuales y sociales. En cambio, sí que se puede cambiar qué se enseña y cuándo, y cómo se enseña y cómo se evalúa. Toda evaluación del currículo está estrechamente relacionada con la investigación en la acción y la innovación. Cada centro responde a una realidad distinta en la que sus componentes tienen la capacidad de tomar decisiones autónomamente y, por ello, de dirigir en cierto modo su evolución. Esta evolución no está predeterminada, por lo que la profesión de enseñante es, sin duda, una de las que ofrece una mayor posibilidad de crear e innovar.

Un currículo es un proyecto colectivo que debe ser consensuado y mejorado constantemente.

Evaluando el currículo aplicado

El guión que se ofrece a continuación puede ser utilizado colectivamente para analizar el currículo global de una escuela, por niveles o por departamentos. Una de las primeras tareas del grupo evaluador puede ser ampliar las preguntas planteadas o suprimir las que no se valoren colectivamente como importantes. El guión puede ser muy amplio, pero para la evaluación es mejor seleccionar unas pocas preguntas que intentar abarcar de golpe toda la revisión completa del currículo aplicado. Conviene recordar que las dificultades se deben afrontar una a una y con el tiempo necesario.

Será importante que, al igual que cuando se plantea una evaluación formadora con los estudiantes, primero cada profesor elabore su propia autorreflexión, para luego ponerla en común en el marco de un pequeño grupo. Posteriormente en gran grupo o con los representantes de los pequeños grupos, se elaboran las conclusiones globales, que pueden recoger puntos de vista diversos. Lo más importante será negociar y pactar en qué se va a intentar innovar colectivamente, y establecer cómo se van a comprobar los resultados.

Algunas preguntas para guiar la evaluación del currículo		
Variables sobre las que realizar el análisis (Recoger datos que ilustren las opiniones y fundamentarlas en referentes teóricos)	¿Qué conviene preservar y qué conviene cambiar? ¿Por qué?	Priorización argumentada de las alternativas
<p>Las decisiones tomadas en relación a qué y cuándo enseñar</p> <p>¿Es importante aquello que se enseña tanto desde el punto de vista de su significación científica como desde su relevancia social? ¿Por qué se enseña? ¿Para qué le sirve al alumnado? ¿Se desarrollan competencias clave? ¿Son complejas? ¿Posibilitan aplicarlas a la resolución de tareas muy diversas? ¿Hay coherencia entre lo que se enseña en las distintas disciplinas? ¿Es coherente la distribución de los contenidos a lo largo de los cursos escolares?</p>		
<p>Las decisiones tomadas con relación a cómo enseñar</p> <p>¿Hay coherencia entre las decisiones tomadas en relación a qué enseñar y cómo se enseña? ¿Las actividades de enseñanza son variadas y adecuadas a los objetivos? ¿Están secuenciadas en función de criterios que posibiliten a los que aprenden construir poco a poco las ideas clave y superar los obstáculos? ¿Se profundiza en promover la apropiación de los procedimientos necesarios para aprender y aplicar dichas actividades? ¿Se tiene en cuenta cómo atender a la diversidad del alumnado? ¿Se favorece la interacción entre los alumnos? ¿Se crea un buen clima de aula basado en la cooperación?</p>		
<p>Las decisiones tomadas en relación a qué y cómo evaluar los aprendizajes</p> <p>¿Se evalúan los puntos de partida del alumnado y se tienen en cuenta al planificar el desarrollo de las unidades didácticas? ¿Cómo se intenta comprender por qué los alumnos se equivocan al realizar las tareas? ¿Se evalúa y regula la percepción por parte de los alumnos de los objetivos de aprendizaje y los criterios de evolución? ¿Se evalúa y regula cómo los alumnos anticipan y planifican las operaciones para realizar las tareas antes que los resultados de su aplicación? ¿Se promueve que el alumno tome conciencia de sus errores y los regule? ¿Se evalúan competencias? ¿Los métodos e instrumentos de evaluación utilizados sirven para reconocer si se han alcanzado los objetivos propuestos de forma significativa? ¿Los criterios de calificación y de promoción están consensuados y responden a las características del centro y del alumnado?</p>		