

La evaluación escrita del aprendizaje: la evaluación como escenario educativo (II Parte)

Elena Barberà Gregori*

Resumen

En esta segunda entrega, hablaremos de los momentos evaluativos, los cuales hemos dividido en cuatro fases según el sujeto que actúa activamente en cada uno de ellos y su función. De esta manera se pretende ofrecer un cuerpo teórico coherente con el formativo interactivo explicado en la primera parte de la entrega.**

Palabras Clave: Evaluación , escenario educativo, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

Within this second part, we will be dealing with testing moments, which have been divided in four phases, taking into account the subject acting on them and its functions. Thus, it is offered a theoretical coherent corpus related to the interactive model explain within part I.

Key words: testing, educational scenery, teaching , learning.

Résumé:

Dans cette deuxième remise, on parlera des moments évaluatifs, dont on a divisé en quatre phases, selon le sujet qui joue un rôle de façon active à chaque un de ces moments et leur fonction. De cette façon on prétend offrir un corps théorique cohérent avec le formatif interactif expliqué dans la première partie de cette remise¹.

Mots clefs: Évaluation, Scène Éducative, Enseignement, Apprentissage.

* Universitat Oberta Catalunya. Barcelona-España.

** Ver: Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (2002). N° 7, p.p. 247-270.

3. El tiempo y la comunicación en Evaluación

La relación “no presencial” que existe entre el profesor y alumno/s en la evaluación escrita hace que el discurso que organiza la actividad conjunta tenga características distintivas propias. A pesar de la coincidencia temporal que en condiciones estándar se precisa para desarrollar un diálogo entre dos personas, se puede considerar que la evaluación mediante una prueba escrita tiene una estructura dialógica. Más concretamente, la comunicación escrita que se establece es “diferidamente” dialogante: así, el emisor, el profesor, lanza el mensaje-pregunta, el canal papel es el que alberga este mensaje y aplaza el acto comunicativo hasta que el receptor, el alumno, empiece a codificarlo y comprenderlo y lo devuelva al profesor en un nuevo mensaje-respuesta.

En el marco de esta diferencia espacio-temporal en la comunicación, separamos secuencialmente las fases que comporta el desarrollo de una prueba escrita: distinguimos cuatro momentos, según el sujeto que actúa activamente en cada uno de ellos y su función (Barberá, 1997b).

Momento 1. Hace referencia al tiempo en que el profesor elabora el examen: el profesor se ve obligado a pensar en el contenido específico, en los alumnos que tiene en clase, y en cómo se debe gestionar ese contenido concreto en aquella clase. En esta fase también se contempla la determinación de los criterios de evaluación, y también aquellos momentos en que el profesor piensa posibles tipos de preguntas a medida que va desarrollando el contenido en clase y a medida que proporciona ayuda a los alumnos mientras aprenden. Este pensamiento, aunque a menudo no es totalmente consciente, sucede en el tiempo anterior a la escritura específica de la prueba en un papel y lleva a seleccionar los contenidos del examen

según lo que se va desarrollando y como se ha desarrollado en clase. Esta evolución natural y sus dificultades también son las que marcan las expectativas de los alumnos respecto de posibles preguntas del profesor.

Momento 2. Cuando el profesor y los alumnos comparten la prueba planteada por el profesor. Bajo fórmulas de lectura previa conjunta o lectura personal surgen dudas de las actividades de evaluación que se proponen al alumno; mediante las preguntas personales o en voz alta, profesor y alumno/s acostumbran a acordar el significado de lo que está escrito para asegurarse, de esta manera, que ambas partes se refieren a la misma cosa. Se trata de la fase de interacción directa más clara, como mínimo existe la posibilidad, ya que, a pesar de que sólo se repartieran las pruebas escritas y se indujera a su respuesta sin emitir ni una palabra, profesor y alumno comparten el tiempo y el espacio de desarrollo de la tarea de evaluación y, por lo tanto, existe la posibilidad de interactuar.

Momento 3. El alumno resuelve individualmente el ejercicio escrito. Esto, como mínimo le supone activar sus conocimientos generales y específicos, teniendo en cuenta, aunque sea indirectamente, las expectativas del profesor (“el profesor lo quiere así”) y la forma como se ha de desarrollado en clase, para cada uno de los alumnos, aquel tipo de contenido u otro parecido. En este momento con su lectura y comprensión actualiza la propuesta del profesor y con su resolución cierra la primera etapa del diálogo iniciado en otro momento que se acabará definitivamente en la siguiente fase.

Momento 4. El profesor corrige las respuestas de los alumnos en función de los criterios preestablecidos. Las marcas, frases o puntuaciones directas que el profesor acostumbra a escribir con

otro color y al margen de las páginas escritas tienen una función regulativa y sirven para la actualización del alumno siempre que se tenga la intención de retomar los exámenes posteriormente. Todos los alumnos saben que un 0'25 en una pregunta que se califica con un punto significa que, o bien falta algún aspecto, o bien existe una equivocación en el desarrollo. En ambos casos, la información que se devuelve al alumno tiene implicaciones de valoración personal para él mismo. Esta fase que lleva a término individualmente el profesor, acostumbra a ser la más rica interactivamente ya que es cuando se cierra totalmente la comunicación diferida y es cuando se tienen ya todos los elementos reales (respuestas) y presuntos (razones de éxito/proceso, por ejemplo). Hasta la siguiente fase, si es que se llega a materializar, no hay posibilidad de contraste directo.

Existiría, pues, un quinto momento pero es opcional ya que no es intrínseco al planteamiento y resolución de una prueba escrita aunque sí altamente deseable. Se trata de la puesta en común del diálogo escrito: el comentario oral y la resolución conjunta del examen. En este momento la interacción entre profesor y alumno es presencial y no acotada por los silencios prescriptivos que lleva implícitos un examen escrito.

En este punto se cerraría estrictamente la secuencia de evaluación escrita que se repite para todos y cada uno de los exámenes del programa evaluativo aportado por el profesor. En este marco, llamamos *programa evaluativo escrito* al conjunto de pruebas escritas o exámenes que el profesor plantea a sus alumnos durante un curso escolar para que sean resueltas de forma individual en clase. La frecuencia de su realización, el momento concreto de la secuencia de aprendizaje en el que se hacen y el tipo de pruebas junto con el

contenido específico son las variables esenciales de los programas de evaluación (Barberà, 1997a).

El conjunto de todas las pruebas escritas crea una macroestructura de evaluación que relaciona los exámenes de un mismo profesor provocando una dinámica y manera de proceder concreta. La exposición de este aspecto trasciende los objetivos de nuestra exposición. Indicaremos simplemente una implicación que precisará de contraste e investigación posterior. Al analizar los enunciados escritos de evaluación como un conglomerado de formas típicas de expresión, configurando lo que Bajtín llamaría un *género discursivo* (forma típica de comunicación verbal, 1986, Wertsch, 1993) se detectan marcadores de estructura lingüística superficial.

La presentación continuada de enunciados de un mismo género discursivo, rutiniza, en consecuencia, esta forma de comunicación. De esta manera es posible que el alumno identifique el género concreto, haga una serie de predicciones: de extensión, estructura, contenido, etc. y de entre ellas la predicción del objetivo del profesor, del mensaje (Bajtín, 1986; citado en Wertsch, 1993) dando lugar a posibles malentendidos a causa del conocimiento presupuesto, con el consiguiente avance de una respuesta automática. El autor justifica este tipo de rutina y predicción a nivel dialógico a partir de la inserción del discurso establecido entre los interlocutores (profesor y alumno) en un escenario socio-cultural determinado. De esta manera, los marcadores superficiales de un diálogo y el pertenecer a uno u otro escenario son de los factores clave que acreditan un enunciado verbal como una forma típica de expresión.

Por su naturaleza propia dialogante, este fenómeno no implica solamente la figura del alumno sino la propia persona del profesor dado que es él quien inicia y, en definitiva, quien diseña los

programas de evaluación. A partir de esta detección de formas discursivas estandarizadas, constatamos, en otro plano, la existencia de una aparente paradoja en el proceso de evaluación.

En un extremo, como planteamiento educativo básico, la evaluación es un proceso sistemático, intencional no improvisado. Globalmente, este proceso consta de tres etapas diferentes (Cabrera y Espín, 1986): 1ª) Propuesta de los criterios de valoración de los objetivos establecidos. 2ª) Recogida de información, 3ª) Comprobación de criterios con la información recogida para emitir juicios de valor. Miras y Solé (1990) dan un paso más cuando establecen como última etapa la toma de decisiones respecto del objeto evaluado.

En el otro extremo, el profesor cuando evalúa, como en otros momentos de la actividad educativa escolar, tiende a reducir la complejidad de su trabajo utilizando muchos comportamientos que no son reflexivos, aunque igual o más sistemáticos que los primeros que hacen referencia a la evaluación como un proceso intencional. En la dinámica escolar algunas situaciones y actuaciones de aula se repiten de manera bastante similar. Se puede considerar, pues, que en estas situaciones reiteradas la actuación docente tome forma basada en guiones-acción automatizados; los guiones son reforzados a lo largo del tiempo por el éxito en su adecuación a las necesidades y demandas situacionales concretas y que son también modificados por el fracaso de su pobre adaptación. Estos guiones de acción mecanizados son lo que comúnmente conocemos como rutinas; estos comportamientos quedan reflejados en estudios sobre el proceso de pensamiento del profesor en una extensa bibliografía (Borko y Shavelson, 1988; García, 1988; Lowych, 1988, Marcelo, 1988; Shavelson y Stern, 1981; Yinger y Clark, 1988).

Nos enfrentamos, pues, al proceso de evaluación como algo planificado y automatizado a la vez; la preparación de un examen exige por parte del profesor un conocimiento condicional de la materia y de la propia situación de enseñanza/aprendizaje. Pero también, normalmente, se evalúa aquello que se sabe o es más sencillo de evaluar, por un lado y, por otro, aquello que resulta mínimamente exitoso para el alumno e indirectamente para el profesor: los profesores conocen de antemano el tipo de preguntas a las cuales sus alumnos responderán positivamente o negativa con un alto nivel de exactitud.

Con estas premisas se llega a establecer una gamma limitada y estandarizada de toma de decisiones por parte del profesor y, naturalmente, del alumno). Este ahorro de tiempo, esfuerzo (a todas luces necesario) y a menudo de conocimiento en el ámbito de evaluación, potencia, por su repetición y por su nivel de éxito anterior en situaciones iguales o parecidas, la automatización de patrones de conducta estereotipados, configurando lo que podríamos llamar *rutinas de evaluación*.

De esta forma, la evaluación se hace más automatizada cuantos menos puntos de control se hayan establecido. Para no llegar a situaciones sistemáticas erróneas, parece necesario conseguir un equilibrio entre el ahorro de esfuerzo docente que supone el responder ajustadamente a numerosas y diversas situaciones de aula, y la autorreflexión de la propia práctica. En un primer estadio, parece necesario conseguir que el profesorado se traslade desde un nivel privado-implícito en el que parece estar, hacia una descripción explícita de su propia actuación (Clark-Peterson, 1986).

En el siguiente apartado prolongaremos los supuestos constructivistas desde la integración de los elementos expuestos en los apartados anteriores, con la finalidad de acceder y describir aspectos

de evaluación que llenen algunos espacios vacíos aparentemente existentes, primero de forma teórica y, consecuentemente, exponiendo su transcripción metodológica.

4. Ante una Evaluación escrita inserta en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje

La educación formal debe facilitar una adecuada inserción del alumno como ciudadano dentro de su sociedad. Pero el desfase entre los requerimientos sociales y la oferta escolar es notoria, situación que se ve agravada por el acotamiento que proporcionan los programas evaluativos planteados por estas instituciones.

Actualmente, la situación parece compleja. La escuela no puede ser sólo un simulador de la realidad porque su propia recontextualización no se lo permite; pero, por otro lado debe tender a ella. Muchos de estos aspectos de manifiesta rigidez de sus requerimientos escolares quedarán superados por una buena implementación de los nuevos diseños curriculares. Según nuestro parecer, el acercamiento entre escuela y realidad social, dependerá, en gran parte, de las dimensiones que tenga el campo de acción en el que el alumno pueda trabajar y, consecuentemente, de la oportunidad que se le ofrezca de optar y desarrollar su elección. También, por la parte docente, el éxito dependerá de la habilidad que tenga el profesor de ajustar su propia acción educativa a los caminos genéricamente escogidos por los alumnos.

En los siguientes apartados trataremos aspectos relacionados con esta optatividad y con el ajuste pedagógico en el ámbito de evaluación como instrumentos de influencia docente y discente.

4.1 Autonomía en la enseñanza y aprendizaje: la autoevaluación

La enseñanza escolar, aún teniendo como finalidad ceder al alumno el control y la responsabilidad de su propio aprendizaje, tiene el peligro de no aportar suficiente autonomía a los estudiantes. Por otro lado, se debe desplazar la búsqueda del éxito de los resultados académicos hacia el éxito educativo y social en el que el alumno puede desarrollarse mediante la capacidad de construir argumentos más que la simple reproducción de elementos que ya vienen dados y que proporcionan una enseñanza basada en la transmisión.

Este desplazamiento proporciona al alumno el distanciamiento necesario para conseguir una postura crítica que lo mantenga suficientemente alejado de las diferentes actuaciones y manifestaciones de la realidad incluso de sus propias acciones, siendo capaz de juzgarlas.

Por otro lado, y para que lo comentado anteriormente suceda, es necesario ser conscientes de que el “aprendizaje dependiente” (dependiente del profesor, del libro, del programa...), por su acotada opcionalidad y regulación externa, proporciona confianza y seguridad a profesores y alumnos (Eisner, 1987), pero mantiene estereotipos que acaban en una sumisión mutua. La verdadera autonomía, posiblemente, se conseguirá en el momento en que el alumno perciba el aprendizaje como una situación no amenazada por su evaluación, y docente y discentes entiendan el aula como un campo de experimentación en el que el alumno puede probar y comprobar sin sentirse presionado por el miedo a la calificación de sus errores.

Si lo que inhibe una acción más abierta por parte de los alumnos parece ser, como hemos expuesto, la calidad de la valoración externa, variando el “locus of control” (Rotter, 1954; 1966) y convirtiéndolo

en interno, posiblemente variará la calidad de esta evaluación. La intención es la de convertir la evaluación en autoevaluación formativa; de esta manera las propias actuaciones (tanto del profesor como del alumno, cada cual en su nivel) serán más controlables y también más previsibles desde el propio sujeto que ejerce la acción. Pero esta visión no sólo obliga a modificar el rol del alumno como aprendiz, sino que inicialmente también cambia el rol del profesor.

Completando la idea anterior, se puede afirmar que el profesor debe entender los procesos educativos para poder evaluarlos y se observa que muchos de los planteamientos docentes no van dirigidos a conseguir esta comprensión. El profesor debe ser más un crítico que no un evaluador; es decir, debe establecer con los alumnos una relación basada en la valoración crítica que les lleve a la forma más completa de evaluación: la autoevaluación. Estos procesos valorativos, para que tengan total validez, se deben insertar en el proceso global de enseñanza-aprendizaje. En este contexto y para conocer cómo se puede aprender en/de la evaluación nos planteamos, primero, cuáles son los puntos de influencia entre aprendizaje y evaluación que acabamos de apuntar.

4.2 Dirección del aprendizaje mediante el proceso de evaluación

Las preguntas realizadas en las pruebas de evaluación son un indicador directo de los puntos esenciales de la asignatura. Lo que se trabaja en los exámenes se recuerda de forma más definitiva que lo que no se pregunta. En este sentido, la evaluación actúa de filtro poderoso de los contenidos que se deben aprender en el momento que se moldea retro-activamente el conjunto de la materia de aprendizaje. En definitiva, aquello que es importante es seleccionado

de entre todo aquello que no lo es tanto y, por lo tanto, se va configurando el esqueleto central de los saberes culturales fundamentales tras pasados a los alumnos. La concepción generalizada de entender los exámenes y pruebas evaluativas como un resumen de los contenidos más importantes o relevantes de las secuencias de aprendizaje hace posible este fenómeno selectivo. En términos generales, la evaluación influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Barberá 1998, 1999; Broadfoot, 1993; Nisbet y Schucksmith, 1987) en tanto en cuanto los estudiantes, los profesores y la sociedad creen que los resultados de los exámenes son importantes; entonces, las acciones de los docentes y de los discentes se guían por esta importancia percibida.

La bibliografía aporta datos suficientes para admitir de manera global esta realidad. Por ejemplo, lo que exponen un conjunto de autores que estudian la utilización de estrategias de aprendizaje en los currículums resulta representativo de este hecho:

Entwistle (1987) apunta que mediante el tipo de preguntas que realiza el profesor en la evaluación y extensión y naturaleza de la retroalimentación los alumnos reciben una fuerte impresión de lo que el profesor considera importante y esta información les ayuda a adaptarse mejor a sus demandas.

Ramsden (1988) escribe que los estudiantes actúan en función de lo que suponen importante para el profesor y utilizan estrategias de aprendizaje que en su opinión llevan al éxito aunque éstas sean mecánicas.

Por último, Selmes (1986) enuncia cuatro causas que llevan a adoptar un enfoque de estudios u otro: la primera, el método de evaluación; la segunda, la forma de enseñanza; la tercera, la dependencia del profesor y, la cuarta, el tiempo del que se dispone.

En su valoración global explicita que la evaluación es la que más condiciona el enfoque de estudio que desarrollan los alumnos.

La estrechez del enfoque educativo que se desprende de esta directividad tiene consecuencias poco deseables para el aprendizaje y para la enseñanza tal como reconocen de manera generalizada educadores, investigadores y psicólogos de la educación (Palinscar y Winn, 1990). Concretamente, para los alumnos estudiar una materia es desarrollar habilidades requeridas por el profesor bajo condiciones de examen. En general, y como ya es de esperar, si se obtienen resultados con éxito en las tareas evaluativas se hace evidente una clara tendencia a pensar que dominan el contenido (Izard, 1993). Los profesores, por otro lado, y desde su perspectiva, piensan algo parecido: si las respuestas de los alumnos son satisfactorias éstos han entendido, a su nivel, lo más importante del contenido y, consecuentemente, el ajuste docente ha sido correcto. El ámbito de responsabilidad de estas afirmaciones pone en un marco de juicio la validez del examen escrito, así como la de cualquier prueba de evaluación en calidad de instrumento de medida (Justicia y Cano, 1993).

En este contexto, en primer lugar, debería preguntarse si los exámenes escritos están planteados de tal manera que se pueda medir lo que el alumno ha aprendido (lo que sabe o la calidad de su progreso). Y no nos referimos a un tipo de validez estadística, por otro lado imposible en este tipo de pruebas. Más bien manifestamos la fragilidad de este instrumento que influencia poderosamente el proceso educativo y del cual, a nuestro parecer, los profesores deberían poseer un conocimiento más completo. La concienciación de las limitaciones de las pruebas de evaluación, así como sus niveles concretos de influencia, pueden ofrecer algún punto de reflexión al respecto.

Un primer nivel de influencia de tipo general e intuitivo es el conocimiento de los elementos que provocan el desajuste en las pruebas. Este aspecto es, a menudo, explicitado por los mismos profesores cuando se les induce a hacerlo, pero en sus programas de evaluación no acostumbran a tenerlo en cuenta de una manera consciente. Así, algunas de las características identificativas de un primer nivel de falta de validez son el reconocimiento de que lo que se pregunta a los alumnos no es lo que se quiere preguntar en el sentido de que no mide el objetivo o habilidad deseada.

Otro punto de fragilidad es la aleatoriedad en la selección de las tareas de evaluación planteadas. Ya que las que se presentan en una prueba sólo son algunas de las muchas posibles y que, en definitiva, pueden no reflejar todo lo que se ha hecho en clase o lo que es más significativo del acuerdo entre profesor y alumno/s. Otros aspectos menos comunes son la propuesta de enunciados de evaluación lejanos de las expectativas de los alumnos, pero pertenecientes al temario inmediato. También, el planteamiento de preguntas ambiguas que suponen respuestas múltiples no siempre contempladas en la corrección. Y, por último, la inferencia que los profesores llevan a cabo ante ciertas respuestas de sus alumnos (a menudo telegráficas), que les lleva a sobreentender lo que éstos quieren decir pero no dicen, sin atender preferentemente al significado, ni a su comprensión real.

Un segundo nivel de influencia más concreto, en el que los profesores podrían ser conscientes, se refiere al resultado de numerosos estudios que aún tienen poca divulgación entre el colectivo docente. En este nivel distinguimos dos tipos de estudios:

1. Las investigaciones que se refieren a la calidad de la influencia de evaluación en el enfoque del aprendizaje y el estudio y,

2. Las investigaciones que se refieren a aspectos puntuales de las variables que intervienen en el tipo de respuestas de los alumnos.

1) *Enfoque de estudio*

En general, las pruebas de respuesta múltiple y los tests de respuesta corta enfatizan la información factual y fomentan un enfoque superficial del estudio (Newble y Jaeger, 1983; Newtead, 1992; Zinder, 1971). Selmes (1988), basándose en los trabajos de Marton y Saljö (1976) concreta los enfoques superficial y profundo, también según el tipo de evaluación que prioriza. A pesar de que el mismo Selmes reconoce que un alumno puede adoptar un enfoque superficial en una actividad y un enfoque profundo en otra, él diferencia entre el estilo que indica una tendencia más permanente y la estrategia como algo más puntual (Enswistle y otros, 1979). En resumen, la evaluación que requiere memorización del contenido o la reproducción de hechos particulares y que a más es extrínsecamente motivada favorece un enfoque superficial del estudio.

Según investigaciones llevadas a cabo mediante entrevistas, los enfoques más superficiales a nivel de áreas curriculares provienen del bloque de ciencias, concretamente: física, química, biología y matemáticas. Estas ciencias son las disciplinas que presentan fuentes de evaluación más restrictivas, es decir, proporcionan al estudiante un bajo nivel de opcionalidad en sus planteamientos y en sus tipos de respuesta.

Los enfoques profundos se ven favorecidos por evaluaciones que contienen preguntas abiertas, las cuales permiten variedades de respuestas y animan a utilizar un gran número de fuentes. Estos tipos de preguntas precisan experiencias y puntos de vista más personales y, en algunos casos, potencian un tipo de motivación más intrínseca en sus respuestas.

2) Tipo de respuesta de los alumnos

En disciplinas tan diversas como la medicina (Newble y Jaeger, 1983), la lingüística (Wenestam y González, 1994) y la matemática (Bodin, 1993; De Corte y Vershaffel, 1985; Neshet, 1982; Puig y Cerdán, 1989; Stones, 1984) se pone de manifiesto la relación entre la tipología de las preguntas y las respuestas de los alumnos. En general, los diferentes autores coinciden en afirmar que cambiando la forma de preguntar se modifica la respuesta de los alumnos. Por lo tanto, hace falta reconocer que la información recogida por el profesor a través de sus programas de evaluación depende en gran parte de la forma de preguntar. Se ha comprobado que si a un mismo alumno se le hacen cuestiones con diferente formato de pregunta (por ejemplo, preguntas abiertas, mal definidas, cerradas y de elección múltiple) ese alumno elige y produce, para el mismo tema, respuestas diferentes. Sólo un estudio detallado de los procedimientos utilizados en las respuestas en relación a diferentes tipos de preguntas puede explicar estas diferencias (Bodin, 1993).

A continuación, exponemos esquemáticamente las variables más significativas que intervienen en la calidad de la respuesta de los alumnos, están consensuadas bibliográficamente (Puig y Cerdán, 1989) y que, en definitiva, están bajo control del profesor:

- Como ya hemos indicado, el *formato* de la pregunta o enunciado de evaluación.
- El *orden* de la presentación de los datos, sobre todo el lugar que ocupa
- La cuestión que hay que resolver si se trata de una pregunta explícita.

- El *tiempo* que se da para resolver la prueba. Una limitación del tiempo provoca ansiedad y, por lo tanto, la tendencia hacia un enfoque superficial.

- La formulación *semántica* y *sintáctica* del enunciado que, o bien por falta de conocimientos del propio profesor, o bien por ánimo de querer plantearlo de forma simple, puede mostrar alguna deficiencia para su correcta comprensión.

- El *marco* en el que se inserta el enunciado evaluativo. Se demuestra que una misma pregunta insertada bien en un test tipo “puzzle” en el que se hacen cuestiones sobre diferentes áreas, o bien insertada en un test homogéneo donde todas las preguntas son sobre la misma área y temática, el tanto por cien de respuestas correctas varía significativamente (concretamente en un estudio de Bodin (1993), del 29% en el primer caso, a un 51% en el segundo).

- Y como variable global, los estudios indican que según los *soportes evaluativos* (oral/escrito; individual/colectivo, etc) las respuestas de los alumnos también varían.

Para concluir este apartado, podríamos afirmar que la información recogida en la evaluación y su coherencia con el desarrollo de lo que se ha hecho en clase depende en gran parte del enfoque evaluativo adquirido preferentemente por el profesor. Entendiendo por **enfoque evaluativo** la tendencia de un profesor en plantear y combinar de una manera determinada las variables que configuran el proceso de evaluación.

Elegimos el término “enfoque” en lugar de “estilo evaluativo” que inicialmente habíamos seleccionado, por las connotaciones que de este último se pueden desprender de las teorías de la personalidad, enfatizando las características

personales de los docentes. Hemos creído que de la misma manera que se habla de estilos de enseñanza se puede hablar de estilos evaluativos según unos criterios paralelos al proceso de enseñanza/aprendizaje. Nosotros hemos querido marcar especialmente los calificativos de tendencia, adaptabilidad e interdependencia que puede ofrecer la palabra “enfoque” y que nos aboca a la relación de aspectos tan diferentes como los pensamientos evaluativos de los profesores, la temporización de los programas evaluativos a lo largo de sucesivos cursos escolares, el tipo de pruebas utilizadas, los criterios de corrección y recuperación seleccionados, el grado de coherencia intraexamen –entre las preguntas de un mismo examen -e interexámenes –entre las preguntas de los diferentes exámenes-.

Aparte de las variables que integran el estudio de la tipología de enfoques evaluativos, preliminarmente se puede justificar este nuevo aspecto desde las diferencias individuales que se detectan en el desarrollo del proceso evaluativo. Los elementos que diferencian una actuación de evaluación de un profesor de la actuación de otro/son globalmente las variables presentadas anteriormente, que se ha demostrado que influyen en el tipo de respuesta de los alumnos. Básicamente, pensamos que hay dos puntos anteriores relacionados con la plasmación evaluativa que interviene decisivamente en la actuación docente: el primero, la tradición que lleva detrás el proceso evaluativo a través del tiempo y que el profesor puede haber aprendido en el estadio de su formación inicial o incluso, anteriormente, según su propia experiencia como estudiante. Estrechamente relacionado con lo anterior, ya que posiblemente lo configura, el segundo punto de intervención es el conjunto de pensamientos implícitos que los

profesores tienen sobre evaluación; aparte de las dos fuentes citadas en el punto precedente (formación docente inicial y experiencia docente), este último aspecto también depende de la formación posterior, de la relación con otros profesores, de la opción metodológica de su escuela y de otras experiencias evaluativas continuas como docente.

Según lo expuesto en este apartado, el enfoque evaluativo del profesor, entre otros factores, contribuirá sólidamente a formar un cierto estilo de estudio y aprendizaje de la asignatura que imparte a sus alumnos.

4.3 La evaluación y la apropiación de los significados

Hasta el momento, el modelo de evaluación que se ha planteado se refiere a la manera estándar que se tiene de concebir este proceso de valoración que incluye funciones de optimización, control y comprobación desde el proceso de valoración que incluye funciones de optimización, control y comprobación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para nosotros, aparte de las ya comentadas, la evaluación tiene, no-intencionadamente, otra función que es la de “andamiar” los aprendizajes de los alumnos. Como instrumento de “andamiaje”, pues, la evaluación es un momento de aprendizaje y ayuda, y contribuye a la apropiación de los significados en una fase adelantada de esta consecución progresiva, ya que la evaluación de los aprendizajes –incluso la evaluación inicial que tiene un claro objetivo de identificación de niveles de partida- no se lleva a cabo si no existe la posibilidad de que el conocimiento sea evaluado.

Desde la evaluación, el funcionamiento de este mecanismo de ayuda en la apropiación del conocimiento se desarrolla de forma

paralela al propio proceso de adquisición de los significados y evidentemente en su marco, ya que puede suceder en cualquier momento del proceso de internalización del conocimiento en el que el contenido pase de ser regulado por el profesor a ser progresivamente regulado por el alumno. Lo que proporciona de particular la evaluación, y en nuestro caso concretamente la evaluación escrita, es la oportunidad explícita de externalizar lo que se va consiguiendo, si se trata de una evaluación formativa y lo que pretendidamente se ha conseguido, en el caso de que se trate de una evaluación inicial y, sobre todo, sumativa. La idea central, apoyada por el marco teórico en el que nos situamos, es el convencimiento de que la formalización y dialogicidad coherente que precisa el habla externa o social contribuye a la consolidación y construcción de los aprendizajes precisamente por el hecho de verbalizarlos. Así, este *ordenamiento de los significados* que tienen como objetivo la comunicación a una segunda persona, para que los evalúe, por otro lado actúa como parte activa del proceso de aprendizaje.

En el marco de la evaluación escrita, el momento en el cual sucede la progresiva consolidación es en el periodo de resolución de las tareas o enunciados evaluativos. El alumno activa su conocimiento basado en leer y entender, por ejemplo, las actividades propuestas por el profesor. Al hacer el esfuerzo de explicitación de las relaciones conceptuales y procedimentales en forma de escritura el alumno se hace más consciente de su grado de conocimiento/desconocimiento sobre la temática. En la evaluación escrita, normalmente la asistencia que el alumno recibe de los *mediadores* que le proporcionan reflexión y contraste de su aprendizaje no es interactiva, sino que está aplazada en el tiempo y se ve representada generalmente por el fenómeno de la corrección. En este momento de corrección además de hacerse

evidente el nivel de conocimiento y desconocimiento del alumno, el conocimiento se puede ir integrando en su bagaje cultural, mientras que su desconocimiento puede tomar forma de pregunta-duda devuelta a los *mediadores* culturales directa o indirectamente.

En resumen, admitir la función constructiva del aprendizaje que también desarrolla la evaluación supone como mínimo tres aspectos básicos:

1. Entender la evaluación más como una transferencia del conocimiento que como una simple repetición de este conocimiento. En cualquier caso el andamio de explicación del nuevo conocimiento existiría, pero su potencialidad sería menor por su acceso más automatizado. La repetición a la que nos referimos hace referencia a la similitud de la forma de los contenidos, pero también se efectúa en la proximidad temporal que a menudo existe entre lo que se aprende y cuando se evalúa. Intrínsecamente esta contigüidad supone a menudo la repetición de lo que se ha trabajado justo anteriormente. Como indican Phyre y Sanders (1992) si la evaluación sucede tan contextualizada existe un acceso espontáneo al conocimiento adquirido que no supone un esfuerzo personal (y probablemente tampoco una construcción personal del aprendizaje, sino su repetición). Estas tareas se convierten en ejercicios de simple “calentamiento” (*warm-up effect*) para su verdadera transferencia. En este sentido, se diferencian dos niveles de transferencia: *lateral*, en la que se trataría de ejecutar tareas parecidas a las que ya se han hecho y de similar complejidad que correspondería al caso citado anteriormente y *vertical*, que se dirigiría al aprendizaje de resultados no tan repetidos sino más complejos (Beltrán, 1993).

2. Como consecuencia, lo anterior supone entender la evaluación dirigida más a su componente semántico (al significado)

que no a sus componentes sintácticos (o formales). En general, si un problema matemático no pide del alumno atender al significado no desarrolla estrategias de resolución flexibles y complejas (Glover y otros, 1990).

3. Entender las propuestas de evaluación desde el campo potencial que ofrecen los nuevos aprendizajes, más que desde la constatación de los aprendizajes específicos.

Para finalizar y conectando los puntos anteriores, con la finalidad de estar más dirigida a la transferibilidad real y al significado profundo de los aprendizajes, la evaluación debe trabajar en la zona de desarrollo próximo del alumno y no tanto en su zona de desarrollo real. En el primer caso, la evaluación dirigida a la zona de desarrollo del alumno, las demandas evaluativas “estiran” al alumno proporcionándole un momento más de aprendizaje con la clara motivación de encontrar una solución más novedosa y adecuada; la información que el profesor consigue en este marco de evaluación tiene un valor de predicción importante de cara a la integración y planteamiento de nuevos contenidos, así como también es una medida del intervalo de desarrollo individual.

Referencias

- ÁLVAREZ, J.M (1993). “*El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje.*” **Cuadernos de Pedagogía**, N° 219, p.p. 28-32.
- BARBERÀ, E (1997a). “*La evaluación escrita en el área de matemáticas: contenido y tendencias.*” **Anuario de Psicología**, N° 72, p.p. 23-43.
- _____ (1997b). “*Hacia una metodología de la evaluación (escrita).*” **Revista de Educación**, N° 314, p.p. 321-329.
- _____ (1999). **Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje.** Barcelona. Edebé.

- BORKO, H. y SHAVELSON, R (1988). “*Especulaciones sobre la formación del profesorado: Recomendaciones de la investigación sobre los procesos cognitivos de los profesores*”. En: VILLAR, L.N. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**, p.p. 259-275. Murcia. Marfil.
- BROADFOOT, P (1993). **Exploring the forgotten continent: a traveller’s tale**. Scottish Educational Research Conference. 30 September- 2 October. University of St. Andrews, Fife.
- CABRERA, F. y ESPÍN, J (1986). **Medición y evaluación educativa**. Barcelona. P.P.U.
- CLARK, C. M. y PETERSON, P. L (1986). “*Teachers’ thought proceses*”. WITTRICK, M.C (Ed.). **The handbook for research on teaching**. New York. Macmillan.
- COSTELLO, J (1991). **Teaching and learning mathematics**, p.p. 11-16. London. Routledge.
- CHEVALLARD, Y (1985). “*Vers une analyse didactique des faits d’évaluation*”. Actas del coloquio **ADMEE: L’évaluation Approche descriptive ou prescriptive**. Bruxelles. De Boeck Université.
- DE CORTE, E. y VERSHAFFEL, L (1985). “*Children’s problem solving skills and processes with respect to elementary arithmetic word problems*”. DE CORTE, E; LODEWIJKS, H. PARMENTIER, R. y SPAN, P (Eds.). **Learning and Instruction**, Nº 1, p.p. 297-308. Oxford. Pergamon Press.
- EISNER, E (1987). **Procesos cognitivos y curriculum**. Barcelona. Ed. Martínez-Roca.
- ENTWISTLE, N.J (1987). **Understanding classroom learning**. London. Hodder and Stoughton.
- ENTWISTLE, N.J., HANLEY, M. y HOUNSELL, D (1979). “*Identifying distinctive approaches to studying*”. **Higher Education**, Nº 8, p.p. 365-380.
- FILER, A (1993). “*Contexts of assessment in a primary classroom*”. **British Educational Research Journal**, 19 (1); p.p. 95-107.
- GARCIA, E (1988). “*Las teorías implícitas sobre la evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores*”. VILLAR, L.N. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**, p.p. 97-120. Murcia. Ed. Marfil.
- GINSBURG, H.P; JACOBS, S.F; y LÓPEZ, L. S (1993). “*Assessing Mathematical thinking and learning potential in primary grade children*”. Niss, M. (Ed.). **Investigations into assessment in mathematics Education**, p.p. 157-168. Dordrecht. Kluwer Academic Publisher.

- GLOVER, J.A; RONNING, R. R; y BRUNING, R.H (1990). **Cognitive psychology for teachers**. New York. MacMillan Publishing Company.
- IZARD, J (1993). “*Challenges to the improvement of assessment practice*”. Niss, M. (Ed.). **Investigations into assessment in mathematics Education**, 185-194. Dordrecht. Kluwer Academic Publisher.
- JUSTICIA, F; CANO, F (1993). “*Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje*”. MONEREO, C. (Comp.). **Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción**, 113-126. Barcelona. Domènech Edicions.
- KILPATRICK, J (1993). “*The chain and the arrow: from the history of mathematics assessment*”. NISS, M. (Ed.). **Investigations into assessment in Mathematics Education (ICMI Study)**. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers.
- LOWYCK, J (1988). “*Pensamientos y rutinas del profesor: ¿Una bifurcación?*”. VILLAR, L.N. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**, p.p 121-133. Murcia. Ed. Marfil.
- MACNAB, D.J. y CUMMINE, J.A (1992). **La enseñanza de las matemáticas de 11 a 16**. Aprendizaje Visor.
- MARCELO, C (1988). “*Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisiones didácticas de profesores de E.G.B.*” VILLAR, L.N (Comp.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**, p.p. 277-299. Murcia. Ed.Marfil.
- MIRAS, M. y SOLÉ, I (1990). “*La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*”. COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comps). **Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación**, p.p. 419-431. Madrid. Alianza Psicología.
- NESHER, P (1982). “*Levels of description in the analysis of addition and subtraction word problems*”. CARPENTER, T.P; MOSER, J.M; y ROMBERG, T.A (Eds.). **Addition and subtraction. A cognitive perspective**. Hillsdale. N.J. Lawrence. Erlbaum Associates.
- NEWBLE, D.I.; JAEGER, K (1983). **The effect of assessments and examinations on the learning of medical students**. *Medical Education*, 17, p.p. 165-171.
- NEWSTEAD, S.E. (1992). “*A study of two «quick-and-easy» methods of assessing individual differences in student learning*”. **British Journal of Educational Psychology**, 62, p.p. 299-312.

- NISBET, J. y SCHUCKSMITH, J (1987). **Estrategias de aprendizaje**. Madrid. Santillana.
- NISS, M (1993) “*Assessment in mathematics education and its effects: an introduction.*” Niss M. (Ed.). **Investigations into assessment in mathematics education**, p.p. 97-112. Dordrecht. Kluwer Academic Publisher.
- PALINSCAR, A.I. y WINN, J (1990). “*Assessment models focussed on new conceptions of achievement and reasoning*”. **International Journal of Educational Research**, 14: 411-413.
- PHYRE, G.D. y SANDERS, C.E (1992). “*Assessing strategic knowledge: individual differences in procedural and strategy transfer*”. **Contemporary educational psychology**, Nº 17; p.p. 211-223.
- PIMM, D (1990) **El lenguaje matemático en el aula**. Madrid. Morata.
- PIRIE, S (1989). “*Classroom-based assessment*”. Ernest, P. (Ed.). **Mathematics teaching. The state of the art**. London. Falmer Press.
- PUIG, L. y CERDÁN, F (1989). **Problemas aritméticos escolares**. Madrid. Síntesis.
- RAMSDEM, P (1988). “*Context and strategy: situational influences on learning*”. SCHMECK, R.R. (Ed.) **Learning strategies and learning styles**, p.p. 159-184. New York. Plenum Press.
- RIDWAY, J (1988). **Assessing mathematical attainment**. Windsor. NFER-Nelson
- ROMBERG, T.A (1993). “*How one comes to know: Models and theories of the learning of mathematics*”. Niss, M. (Ed.). **Investigations into assessment in mathematics education**, p.p. 97-112. Dordrecht. Kluwer Academic Publisher.
- ROTTER, J.B (1954). **Social learning and clinical Psychology** Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice-Hall.
- _____ (1966). “*Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement*”. **Psychological Monographs**, 80.
- SALOMON, G (1992). “*New challenges for educational research: studying the individual within learning environments*”. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 36 (3), p.p. 167-182.
- _____ (1994). **Not just the individual: a new conception for a new educational psychology**. Presental Adress presented at the 23rd International Congress of Applied Psychology. July. Madrid.

Barberà Gregori, Elena. La evaluación escrita como escenario educativo. **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 8 (2003): 173-198.

SELMES, I (1986). “*Approaches to normal learning tasks adopted by senior secondary school pupils*” . **British Educational Research Journal** 12 (1), p.p. 15-27.

_____ (1988). **La mejora de las habilidades para el estudio**. Barcelona. Paidós.

SHAVELSON, R.J.; STERN, P (1981). “*Research on teachers’ pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior*”. **Review of Educational Research**, 51, p.p. 455-498.

STONES, E (1984). “*Wrong medium, wrong message*”. **The Times Educational Supplement**. p. 26. July, 6.

SWAN, M (1993). “*Improving the desing and balance of mathematical assessment*”. Niss, M. (Ed.). **Investigations into assessment in mathematics Education**, p.p. 195-216. Dordrecht. Kluwer Academic Publisher.

THOMAS, B y COSTELLO, J (1988). “*Identifying children’s attitudes to mathematics*”. **Mathematics Teaching**, 122.

WENESTAM, C; GONZALEZ, V.E (1994). **Children’s understanding of figurative expressions. Developmental and individual differences**. Thematic session presented at the 23rd International Congress of Applied Psychology. July. Madrid.

WERTSCH, J.V (1993). **Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada**. Madrid. Aprendizaje/Visor.

WIERSMA, W; JURIS, S.G (1990). **Educational measurement and testing**. Massachussets. Allyn/Bacon.

YINGER, R. J; CLARCK, C. M (1988). “*El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor*”. VILLAR, L.N. (Comp.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**, p.p. 175-195. Murcia. Ed. Marfil.

ZINDER, K (1971). **The hidden curriculum**. New York. Knof.

