

EVALUACIÓN CONTINUA

1 Introducción

“Enseñar puede ser fácil; lo difícil es enseñar bien”

Suspender es fácil; reorientar, reenseñar para que alguien aprenda lo que antes no aprendió excluye ser un docente repetitivo -casi mecánico-; exige ser flexible e innovador, creativo, evaluador.
(M.^a Antonia Casanova, 1997:90-91)

Los que estas líneas lean pensarán que tienen ante sus ojos otro trabajo más sobre teoría de la evaluación y quizás ya lo hayan desechado, hartos de tanta palabrería sobre este y otros temas, o acudirán al refrán “Obras son amores y no buenas razones”, para dejar de leerlo. Craso error, amigo, pues lo que se te ofrece aquí se nutre de la teoría, pero se encarna en el día a día, es también pura vida.

Pero son las palabras, el texto escrito en este caso, tan abandonado en la enseñanza primaria y secundaria las que transmiten las ideas. Aunque, es paradójico, por no decir lamentable, que el docente no acuda, beba y tamice, por supuesto, constantemente las teorías sobre psicología del aprendizaje y pedagogía para perfeccionar su actividad profesional. Estos estudios, como la charla con un compañero, ayudarán, al menos, a reflexionar sobre la idoneidad de nuestra práctica docente.

Este escrito quiere ser simplemente eso, una reflexión atenta a las corrientes teóricas, basada en la experiencia y en la práctica como docente e inspector.

En alguna reunión o texto sobre supervisión oí o leí que el profesor debe ser, ante todo, un investigador capaz de dar respuesta y solución a los problemas educativos y favorecer el crecimiento del alumno, como ser que piensa autónomamente y que pretende ser miembro responsable de una sociedad. Coinciden estos recuerdos con las ideas sobre investigación en la acción de Elliott o Stehhouse, que proponen que el profesor se convierta en un investigador en el aula. A la vez, coinciden también con la bella definición que M.^a Hortensia Lacau ofrece sobre educación en su libro *La lectura creadora* (1966:17). Esto es sin duda uno de los principios que ordenan estos folios.

Otro es la convicción de que la programación didáctica que concreta el currículo oficial es el documento en el que el profesor expone sus ideas sobre la enseñanza y su forma de actuar. Ello supone que el profesor ha realizado un sereno acto de reflexión de la normativa, de la función de su área o materia en el nivel educativo correspondiente y de las teorías psicológicas y pedagógicas que tratan sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que lo que allí se dice tiene coherencia terminológica, conceptual e incluso ética o deontológica.

Es decir, es mucho más que un documento administrativo, es el compromiso de un profesional.

En tercer lugar, relacionado con este necesario ejercicio de reflexión inherente al puesto de trabajo, que ahora se denomina competencia profesional, hay que reseñar, aunque parezca ocioso por obvio (la realidad se resiste a esta evidencia), que a la hora de trabajar un concepto más o menos complejo, como el de la evaluación, el primer paso, una vez analizada la bibliografía existente sobre el asunto, es establecer una definición del concepto tratado.

En cuarto lugar, con Kavafis y su poema *Ítaca*, apostamos por el camino, por el proceso, aunque sin renunciar a llegar a la meta. La función del profesor no es primordialmente la de ser notario y dar fe de los resultados conseguidos por el alumno, sino propiciar aprendizajes comprensivos y perdurables, y solo puede el profesor ayudar al alumno a conseguirlos mientras ambos interactúan: durante el proceso educativo.

Desde esta perspectiva, aunque todos los elementos del currículo están interrelacionados (Coll, 1987), las intenciones educativas y especialmente la metodología, el cómo enseñar y, por consiguiente, cómo evaluar, presiden la toma de decisiones. Es decir, son decisiones del docente y no de otros elementos curriculares, como el libro de texto. La metodología se convierte en una especie de superestructura que organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje (E/A). Estas decisiones metodológicas tendrán en cuenta las orientaciones legislativas, las propias de la Ciencia en la que se integra el área o materia, las de las teorías psicológicas y pedagógicas y, por supuesto, las características de los alumnos a los que va dirigida la actuación. Sin duda es un trabajo difícil y se requieren profesionales altamente cualificados.

Entre las distintas leyes de ordenación del sistema educativo español, la Ley General de Educación (Ley 14/1970) sentó las bases para la modernización del sistema educativo. Una de las innovaciones recogidas fue la implantación del sistema de evaluación continua. Para afianzar la idea, se publicó la Orden de 16 de noviembre de 1970, sobre evaluación continua del rendimiento educativo sobre los alumnos, firmada por el ministro Villar Palasí.

En el preámbulo de la Orden se establecía un principio o intención todavía hoy no conseguido: "En el proceso de formación, la evaluación no debe ser un apéndice de éste, ni un procedimiento de selección al estilo de los exámenes tradicionales, sino principalmente de orientación y como tal, parte integrante de la actividad educativa". Todavía hoy la evaluación es un método de supervisión y control del nivel de conocimiento alcanzado por los alumnos, es decir, sirve para calificar, de acuerdo con este nivel de conocimientos. Al alumno apenas le sirve para que el profesor le explique lo que ha hecho bien o mal y, como mucho, cómo debería hacerlo para la próxima. Pero ni suele ser formativa para el alumnado (habría que definir lo de formativa), ni es continua. Y concluye el preámbulo solicitando un cambio metodológico.

Ya en el articulado señala que "La evaluación es una actividad **sistemática**¹ **integrada** en el **proceso educativo**, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo mediante un conocimiento, lo más exacto posible, del

¹ El texto en negrita o cursiva referido a la ley es nuestro, con la intención de que se reflexione sobre su significado.

alumno en todos los aspectos de su personalidad, y una información ajustada (sic) sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en éste inciden”.

Estos conocimientos del profesor procederán de los documentos oficiales existentes sobre el alumno, de la observación en el aula, pero también de su formación en psicología del aprendizaje, pedagogía, etc.

La norma segunda establece unas finalidades de la evaluación modernísimas. La norma quinta se centra en el proceso de evaluación con intención pedagógica: “El profesorado realizará la evaluación **durante todo el período lectivo, sin interrumpir la marcha del trabajo escolar**, utilizará los medios adecuados para valorar, tanto la instrucción como la formación de los alumnos”. ¿Hay alguna duda sobre lo que es evaluación continua?

Y sigue:

“El análisis del trabajo escolar permitirá la apreciación del progreso del alumno y la iniciación de éste en la **autoevaluación**”.

Parece que el legislador lo tenía claro. Hoy, cuarenta y dos años después, todavía es necesario definir en toda su extensión y reflexionar sobre lo que suponen estos conceptos, el papel de la autoevaluación y su trascendencia en la motivación y en el aprendizaje significativo del alumno. Pero, para autoevaluarse, el alumno necesita saber qué se espera de él en cada momento, cómo debe actuar y cuál será su recompensa, como en la vida.

A la Inspección le encomienda “asesorar a los centros sobre el contenido, fines y realización práctica de la evaluación continua”, entre otras cosas.

Una vez resumida la Orden, surge la pregunta de por qué no cuajó y sigue hoy, cuarenta años más tarde, sin cuajar esta idea. Miguel Ángel Beas (2010:405) cree que faltó la formación del profesorado y que cada cual lo interpretó a su manera para cumplir con los trámites burocráticos. El profesorado, aunque calificaba bimensualmente (cinco evaluaciones), se limitaba a hacer exámenes con mayor frecuencia, al finalizar cada tema, parcelando la materia. Todavía hoy algún profesional habla del fracaso de la evaluación continua porque lo que sucedió fue que se hacían exámenes constantemente. En fin...

La Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, incluía entre los principios del sistema educativo, la metodología activa que asegurara la participación del alumnado en los procesos E/A. A partir de ese momento, las programaciones didácticas incluyeron hasta hoy la expresión *metodología activa y participativa*, aunque el alumno seguía participando muy poco. Además, la Ley apostaba por la evaluación como uno de los factores para conseguir la calidad. La evaluación en educación primaria sería continua y global (artículo 15), y continua e integrada, en la educación secundaria obligatoria (artículo 22). La Ley insistía en que la evaluación debía centrarse en el proceso educativo y en la práctica docente.

La LOCE mantuvo la evaluación continua en primaria y secundaria.

Recientemente, con la publicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), un nuevo concepto ha aparecido en el ámbito educativo con notoria fuerza y repercusiones en la evaluación. Se trata de la idea de competencia, procedente de la formación profesional, con el apellido de básica al aplicarse a la enseñanza primaria y secundaria obligatoria: enseñanza básica, frente a

competencias complejas, si se refieren a enseñanza superior (Delgado el alii, 2005:27 y sigs.).

En 1996, en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors, se propuso organizar la educación en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. La Comisión Europea, en su cumbre de Lisboa (2000), reiterada en la de Barcelona (2002), propone la identificación de las competencias básicas para que todos tengan garantizado el aprendizaje a lo largo de la vida en la sociedad del conocimiento.

Junto a ello, han ido apareciendo otras propuestas no institucionales como el libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, de Edgar Morin (2001) o el artículo "En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa", de Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (2001, *Cuadernos de Pedagogía*), donde se ofrecen diez competencias básicas para sobrevivir en la sociedad de la información. O el artículo de César Coll, "Definir lo básico en la educación básica" (*Cuadernos de Pedagogía*, 2004), donde se aboga por establecer aquellos conocimientos básicos que proporcionen al alumno "el bagaje mínimo de conocimientos para incorporarse a la sociedad de hoy y de mañana" (2004:84), y se critica la excesiva amplitud de los temarios de los distintos niveles básicos.

El proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) elaboró un informe en 2005, en el que se identifican una serie de competencias clave para el aprendizaje que se convirtió en 2006 en una recomendación para los países de la UE. Todo ello se encuadra en la conocida estrategia de Lisboa con la que se pretende o pretendía que Europa se convirtiera en el año 2010 en la economía más competitiva y dinámica del mundo.

La LOE introduce las competencias básica entre los elementos del currículo.

Las definiciones son variadas, pero todas coinciden en la idea de que la competencia es un conocimiento en acción, concretado en saber hacer algo con un conocimiento. Para Philippe Perrenoud (2004), "la competencia es la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones". Las competencias se convierten así en las protagonistas del proceso E/A, pues son referentes para la elección y el enfoque dado a los contenidos y para establecer los procedimientos de evaluación.

No solo se aplica este concepto a la educación básica, sino que se ha impuesto también en la enseñanza universitaria y, por supuesto, en la formación profesional. Tan solo el bachillerato permanece como una isla. Como consecuencia, también en la Universidad se ha establecido la evaluación continua como el método de evaluación más adecuado para evaluarlas. Y todo ello debido al denominado Espacio Europeo de Enseñanza Superior y al establecimiento del Sistema Europeo de Créditos (ECTS), como sistema de medida del trabajo del estudiante, que permite la movilidad, transferencia y homologación de los estudios por mor de la idea de aprendizaje a lo largo de la vida.

Este nuevo modelo de formación se centra en el trabajo del estudiante, lo que requiere la implantación de nuevas metodologías enfocadas al desarrollo de destrezas, habilidades y competencias, la utilización de nuevos recursos y

materiales (TIC) y el diseño de una evaluación adecuada, sin olvidar los resultados del aprendizaje. La evaluación se integra definitivamente, si no lo estaba ya, al menos teóricamente, en el proceso de E/A. Habrá, pues, que reflexionar sobre el concepto y sus implicaciones en el actual sistema educativo y nivel, definirla y establecer unos procedimientos acordes con esa definición. Pero no cabe duda de que la idea de competencia impone cambios importantísimos metodológicos y en evaluación en el proceso de enseñanza.

El profesorado debe retomar, de verdad, el protagonismo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2 La normativa vigente en primaria y secundaria

Consecuentes con lo dicho en el segundo presupuesto planteado en la introducción, el objetivo de este apartado es, simple y llanamente, resumir, con algún breve comentario, la norma sobre evaluación de los niveles de educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato (No nos referiremos a educación infantil ni a formación profesional), como primer paso en el proceso de elaboración de una programación didáctica seria y profesional, en este apartado del currículo.

La Orden EDU/1951/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en la educación primaria en Castilla y León, señala, en su preámbulo, al igual que lo hará la Orden EDU/1952/2007, de 29 de noviembre, de educación secundaria obligatoria, que “la evaluación es un instrumento al servicio del **proceso** de enseñanza y aprendizaje, que **se integra en las actividades cotidianas del aula y del centro educativo**. Debe construir un referente para el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos y para la adopción de las medidas de apoyo y atención educativa necesarias”.

Aunque la negrita es nuestra, se remarca la palabra **proceso**, por lo que habría que definirla, si fuera necesario, tanto referida a la enseñanza como al aprendizaje, solo separables a efectos teóricos. Y se concreta que la evaluación se integra, es decir, forma parte de las actividades cotidianas del aula: no es ni puede ser algo excepcional.

La finalidad de esta actividad procesual y cotidiana es comprobar “el cumplimiento de los objetivos específicos”, “la adquisición... de los conocimientos establecidos” y “el desarrollo correspondiente de las competencias básicas”.

Ya en el articulado (art. 2), se dice, sobre el carácter de la evaluación, que será continua y global: continua, “por considerarse inseparable del proceso educativo”, y global, porque se “tendrá en cuenta el progreso del alumnado en el conjunto de las áreas del currículo”.

En el apartado segundo de este artículo se dice que tendrá carácter formativo y orientador del proceso educativo, es decir, tanto para el profesor como para el alumno. Forma al alumnado, evidentemente, y al profesor, dado su propósito investigador, y orienta a ambos, a uno en su aprendizaje y al otro en la mejor adecuación de su enseñanza.

Los referentes, es decir, la organización de esta evaluación, serán los objetivos, los conocimientos adquiridos y el grado de adquisición de las competencias básicas. Una precisión importantísima: los conocimientos se

juzgarán de acuerdo con los **criterios de evaluación establecidos**, que, a su vez, “serán el referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas” Y aquí está el quid de la cuestión: se **evalúan las capacidades**, que son exponentes de haber adquirido los conocimientos. Por ejemplo, aplicado a lengua castellana, no se trata tanto de que el alumno sepa definir el adjetivo y su tipología, como de que sepa utilizarlo conscientemente y pueda explicar por qué y con qué intención lo ha hecho. Así se aúna conocimiento y acción.

En el artículo octavo, se habla de la obligatoriedad de hacer una evaluación inicial. La norma, desgraciadamente, solo parece obligar a la que se programa al comienzo del curso, aunque su significado e interés aconsejan realizarla también en otros momentos, como veremos.

La promoción a la que se refiere el artículo noveno, se producirá cuando se hayan alcanzado los objetivos de las áreas, el desarrollo de las competencias básicas y un grado de madurez adecuado. Como se lee, se trata de objetivos y competencias; los conceptos pasan a tener un valor instrumental. Hay que conocerlos, pero para la acción y en la acción.

La Orden EDU/1952/2007, de ESO posee una estructura similar a la de EP, por lo que nos centraremos en lo diferencial.

La evaluación será continua y diferenciada, según cada una de las materias. También tiene carácter formativo y orientador del proceso educativo, y los referentes seguirán siendo los objetivos, contenidos y competencias, a partir de los criterios de evaluación. El papel de los conceptos es claramente instrumental. Y esto es fácilmente entendible a poco que reflexionemos sobre el sentido y características del término competencia. Eso sí, los conceptos son trascendentales tanto para organizar los esquemas cognitivos del alumno (conocimiento del mundo, cultura), como para poder desarrollar esas competencias. Dejan de ser ya un fin en sí mismos, para convertirse en un medio para evidenciar el conocimiento.

Como ocurre en educación primaria, los alumnos y sus representantes deben conocer todo lo que rodea al proceso de evaluación.

La evaluación inicial (art. 8) obligatoria, concita múltiples datos, que deben tener en cuenta los profesores, pero, como ocurre en primaria, debería entenderse en un sentido mucho más amplio que el del comienzo del curso.

En la organización burocrática de la evaluación que ofrecen las órdenes se distingue claramente entre lo que podríamos llamar la actividad en el aula, sujeta a la evaluación continua (evaluación ordinaria) y la evaluación extraordinaria. Veámoslo.

En el apartado duodécimo, se dice: “Al final de cada curso, en el mes de junio, se procederá a realizar una evaluación final de los alumnos que deberá fundamentarse en los datos obtenidos en el proceso de evaluación continua y tener como referente los objetivos y los criterios de evaluación establecidos para cada una de las materias cursadas en el currículo de la educación secundaria obligatoria y en las programaciones didácticas”. La consecuencia de esta evaluación será una calificación. Nótese que se habla de “fundamentarse en los datos obtenidos en el proceso de evaluación continua”. Bien distinto es el caso de la evaluación extraordinaria citada en los apartados noveno y decimocuarto, donde se habla de la posible realización de una prueba.

Para la promoción de cada curso se tendrán en cuenta los objetivos de las materias.

En la titulación se comprobará que se han alcanzado los objetivos de la **educación secundaria obligatoria** y las **competencias básicas**. Este matiz es importante, pues da sentido a la supuesta contradicción entre conseguir los objetivos y suspender una, dos o, incluso, tres materias.

En la Orden EDU/2134/2008, de 10 de diciembre, por la que se regula la evaluación en bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, se observan cambios conceptuales. En el preámbulo se destaca que la finalidad de la evaluación es “comprobar el cumplimiento de los objetivos y la adquisición por parte de los alumnos de los conocimientos establecidos para cada una de las materias”.

En el artículo segundo se continúa caracterizando la evaluación como continua y diferenciada, con la novedad de que “se llevará a cabo teniendo en cuenta los distintos elementos del currículo”, así, sin más.

Para organizar la evaluación, se tendrán en cuenta los criterios de evaluación y las concreciones realizadas en las programaciones didácticas. Nada se dice ya de competencias, ni siquiera de esas competencias complejas objeto de evaluación continua de los estudios universitarios. El bachillerato se queda como una isla ajena a la implementación de las competencias. El resto de las enseñanzas participan de la idea.

En el apartado tercero del artículo noveno que regula el proceso administrativo de la evaluación, se establecen en tres las evaluaciones y que las calificaciones parciales “serán tenidas en cuenta en la evaluación final para no perder el referente de la evaluación continua”. Esta idea, cuando menos, causa ciertas dudas conceptuales, pues parece identificar calificación y evaluación. Y muchas más dudas ofrece al ser calificada como continua. La evaluación es un proceso, la calificación, un resultado. Esta identificación solo es entendible desde una perspectiva administrativa, propia de la Orden, no conceptual.

El artículo décimo se dedica a la evaluación del proceso de enseñanza, diferenciando claramente el legislador entre enseñanza y aprendizaje. Este apartado falta en las dos órdenes anteriores, si bien, se recoge en la Orden de implantación de la ESO. Nada se dice en el caso de la educación primaria.

Para titular en bachillerato se deben superar todas las materias, también la materia es la medida en la promoción.

Coinciden las tres órdenes -y lo significamos aquí por considerarlo un hecho de capital importancia para propiciar la autoevaluación del alumno y buscar la motivación por el aprendizaje- en que se debe informar a los alumnos y sus representantes sobre el currículo y especialmente de todo lo que respecta a la evaluación: criterios, procedimientos de evaluación y calificación, mínimos, etc.

Colocan todas las órdenes en una de las disposiciones adicionales un apunte sobre la supervisión del proceso de evaluación. Corresponde a la Inspección asesorar y supervisar el proceso de evaluación y proponer medidas para perfeccionarlo, “dedicando especial atención a la valoración y análisis del proceso de evaluación de los alumnos y al cumplimiento de los dispuesto en esta orden”. La ambigüedad nace de que el artículo octavo o noveno, según la orden, tiene el título de proceso de evaluación, con una perspectiva

administrativa, y también se le denomina proceso de evaluación a lo que sucede en el aula, cuya perspectiva es, principalmente, pedagógica.

Ahora bien, sí se puede concluir de lo establecido en las tres normas que la evaluación en la educación primaria y secundaria debe ser continua, formativa y orientadora en la enseñanza básica. Habrá, pues, que definir y caracterizar a la luz de la ciencia lo que supone realizar una evaluación continua y obrar en consecuencia.

No todos los sistemas o modelos educativos establecen este tipo de evaluación como normativo. En el Bachillerato Internacional se señala lo siguiente:

“La evaluación es una parte fundamental de la enseñanza y el aprendizaje. Los objetivos más importantes de la evaluación en el Programa del Diploma son los de apoyar los objetivos del currículo y fomentar un aprendizaje adecuado por parte de los alumnos. En el Programa del Diploma, la evaluación es tanto interna como externa. Los trabajos preparados para la evaluación externa son corregidos por examinadores del IB, mientras que los trabajos presentados para la evaluación interna son corregidos por los profesores y moderados externamente por el IB.

El IB reconoce dos tipos de evaluación:

- La evaluación formativa orienta la enseñanza y el aprendizaje. Proporciona a los alumnos y profesores información útil y precisa sobre el tipo de aprendizaje que se está produciendo y sobre los puntos fuertes y débiles de los alumnos, lo que permite ayudarles a desarrollar sus conocimientos y aptitudes.

La evaluación formativa también ayuda a mejorar la calidad de la enseñanza, pues proporciona información que permite hacer un seguimiento de la medida en que se alcanzan los objetivos generales y los objetivos de evaluación del curso.

- La evaluación sumativa ofrece una impresión general del aprendizaje que se ha producido hasta un momento dado y se emplea para determinar los logros de los alumnos.

En el Programa del Diploma **se utiliza principalmente una evaluación sumativa** concebida para identificar los logros de los alumnos al final del curso o hacia el final del mismo. Sin embargo, muchos de los instrumentos de evaluación se pueden utilizar también con propósitos formativos durante la enseñanza y el aprendizaje, y se anima a los profesores a que los utilicen de este modo. Un plan de evaluación exhaustivo debe ser una parte fundamental de la enseñanza, el aprendizaje y la organización del curso” (*Programa del Diploma, Guía de Lengua A: Literatura* (2011), Cardiff, Reino Unido, Edición de la propia Organización, pág. 22).

3 La evaluación: concepto, tipos, procedimientos, etc.

Lo que no se evalúa, se devalúa.

3.1 Concepto

Aunque la evaluación es tan antigua como el propio hombre y su interés por el buen funcionamiento de lo que hace, el término evaluación aparece con la industrialización del siglo XIX. En la educación, la práctica es conocida desde la *disputatio* medieval. La universalización del sistema educativo, según Gimeno Sacristán (1998:6), adopta la evaluación para estimular y controlar al estudiante. Hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva, con el objetivo de conocer mejor la realidad.

Como en otros aspectos de la vida cultural, las teorías sobre evaluación son reflejo de los paradigmas teóricos dominantes sobre el aprendizaje. Haciendo abstracción de momentos anteriores, desde mediados del siglo XX se impuso el paradigma conductista. La teoría conductista impuso un concepto de evaluación en el que se observan los cambios producidos en el sujeto gracias a la instrucción. Se parte de unos objetivos y se constata su consecución. Ralph Tyler, en su libro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de 1950 (traducción, Buenos Aires, Troquel, 1973), estableció las bases del método y definió la evaluación como “el proceso que permite determinar en qué grado se han alcanzado los objetivos propuestos”. Se trata de ver si las secuencias de la instrucción producen los efectos previstos. Así surgen los tests criteriales, que diagnosticaban el grado de dominio de un contenido. Es un planteamiento mecanicista de orden aristotélico.

L. J. Cronbach (1963, citado por Casanova, 1997:20) añade la idea de la evaluación como toma de decisiones, al definirla como “la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre el programa educativo”.

Al centrarse la atención sobre el individuo concreto, sobre el alumno, se reintrodujeron métodos nuevos como los cualitativos. La evaluación tiende a entenderse como el recurso para proporcionar información sobre los procesos. En la evaluación del alumno obtendremos información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La introducción de este juicio de valor se debe a M. Scriven (1967). La evaluación es entendida como el proceso por el que los profesores buscan y usan la información procedente de múltiples fuentes para valorar al alumno o alguna faceta del mismo (Gimeno, 1998:10).

Hoy triunfan los postulados constructivistas, dentro de la corriente teórica de la psicología cognitiva, en la variante que se remonta a la psicología europea de entreguerras, con autores como Piaget, Vygotsky, complementada con las teorías de Ausubel sobre el aprendizaje significativo. La evaluación se centra ahora en el proceso, no tanto en los resultados, pues solo en el proceso es donde el profesor puede influir, interactuar con el alumno. Y solo en el proceso es cuando el profesor realiza su actividad profesional de enseñar y puede convertirse en investigador en la acción. Si nos centramos en el resultado, solamente seremos notarios, constataremos el éxito o el fracaso de la actividad, pero más difícilmente la causa de uno o del otro.

Si partimos de una visión constructivista, según la cual el conocimiento es algo que se construye, el aprendizaje es un proceso de creación de

significados en la interacción de la información nueva con los conocimientos previos que permiten transformar los esquemas cognitivos de los alumnos (conocimiento del mundo). La evaluación permitirá conocer el acierto del proceso de enseñanza y si actuamos realmente sobre la zona de desarrollo próximo o potencial de cada alumno.

La evaluación es una actividad compleja, continua y presente en todos los procesos de la vida de cualquier institución. Aunque las definiciones de evaluación son muy variadas y dispares en sus planteamientos, entendemos y sintetizamos la evaluación como **un proceso que permite conocer el estadio en el que se encuentra una actividad del centro o el centro en su totalidad**, punto de partida para una acción de mejora. Sin más. Cosa distinta es el objetivo con el que planteemos la evaluación. A cada cual, lo suyo. Quizás el carácter punitivo, fiscalizador que ciertos sectores, como el del profesorado, otorgan a la evaluación del alumnado hace que se rechace o tema la evaluación.

Evaluar significa emitir un juicio sobre alguna realidad. Es un proceso por el que “se obtiene una información adecuada que permite formar juicios en torno a una situación, los cuales servirán para tomar decisiones acerca de las posibles soluciones o cambios válidos para llegar a ellas” (Casanova Rodríguez, 1991:296). La evaluación, por tanto, no tiene fin en sí misma, sino que es un medio de conocimiento y de actuación: es decir posee carácter formativo e informativo. En este sentido, y dado que la actuación para ser consciente debe basarse en datos adquiridos, en conocimientos, la evaluación es uno de los pilares fundamentales en los que se basa el funcionamiento de cualquier institución, por lo que debe convertirse en una **actividad sistemática**.

Aplicada a la enseñanza, la evaluación del aprendizaje es “un instrumento de suma importancia e interés para la toma de decisiones pedagógicas o didácticas, y en general para regular la enseñanza, y adaptarlas a las características de los alumnos” (Coll, Barberá y Onrubia, 2000:117).

Una vez realizada la reflexión sobre el concepto de evaluación, debemos definirla, para interiorizar el concepto y actuar en consecuencia. Proponemos esta definición de María Antonia Casanova (1997:60): “La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”.

En este proceso de enseñanza y aprendizaje, proceso de formación de personas, defiende Casanova una evaluación cualitativa y formativa. Porque, como dice Stufflebean (1987), el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar.

Por tanto, la evaluación, así entendida, debe seguir estos pasos:

- 1 Recogida de datos con rigor y sistematicidad.
- 2 Análisis de la información obtenida.
- 3 Formulación de conclusiones.
- 4 Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado.
- 5 Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente.

Lo que se reduce al círculo de mejora continua: recoger información en la actuación, valorar la información recogida y tomar decisiones. No solo evaluamos algo, evaluamos para algo (Coll, Barberá y Onrubia, 2000:114).

3.2 Evaluación del aprendizaje

Enseñanza y aprendizaje son como las dos caras de una moneda. En realidad podrían resumirse a un acto o proceso de enseñanza, pues es el profesor, al activar su concepto de currículo, quien provoca o intenta provocar el aprendizaje. Es, pues, un proceso planificado, reflexivo y metodológico orientado hacia un fin: el aprendizaje del alumno. La evaluación forma parte de este proceso reflexivo sistemático. Tal es así, que el concepto de evaluación condicionará tanto el proceso de enseñanza, como el de aprendizaje, como veremos.

Los autores distinguen entre un aprendizaje real, profundo y un aprendizaje rutinario, superficial. En el aprendizaje profundo existe intencionalidad por comprender lo que se aprende y una conexión entre el conocimiento nuevo con los conocimientos previos y experiencia. El alumno, con la ayuda del profesor, construye sus conocimientos a partir de los ya existentes. “La creación de estas conexiones en la escuela dependen tanto de la participación activa del aprendiz, como de la mediación que realiza el profesor (Buendía, 1993), y de la familiaridad con el contexto (Harlem y James, 1996) y los materiales (Weston y McAlpine, 1994)” (Buendía et alii, 1999:217).

La evaluación de aprendizajes superficiales se utiliza para conocer si dichos conceptos han sido aprendidos o no y va unida a un tipo de enseñanza. La evaluación del aprendizaje por comprensión necesita conocer el punto de partida del aprendiz y el proceso de construcción de los nuevos conocimientos. La evaluación aquí forma parte del proceso de enseñanza y requiere un cambio metodológico trascendente.

Pero, además, está demostrado que el sistema de evaluación condiciona la forma de actuar del alumno y su intensidad. Para Sans Martín (2005:7-8), “durante el aprendizaje, los alumnos tenderán a procesar la información a un nivel de complejidad coherente con el nivel de complejidad que se exigirá en la futura situación de evaluación”. Y esta es una evidencia constatable. Si la nota final de una evaluación o curso depende de los dos o tres exámenes tradicionales, el alumno estudiará solamente los días anteriores a esa fecha y solo para preparar el tipo de examen previsto. Se convierte en un ejercicio de memorización perdedera: un aprendizaje superficial propiciado por el sistema de evaluación nada adecuado al mandato normativo de evaluación continua. ¿Dónde queda el deseo de propiciar la cultura del esfuerzo, del trabajo diario?

La evaluación, pues, puede ponerse al servicio de la toma de decisiones pedagógicas en distintos momentos; es lo que se denomina evaluación inicial, formativa y sumativa. Lo importante no es el nombre, sino la función que le asignemos, su razón de ser. Es importantísimo, como venimos repitiendo, no quedarse en el vocablo, sino profundizar en la idea y actuar coherentemente. Todo ello lo deben regir nuestras intenciones educativas.

De acuerdo con todo lo anterior, compartimos que la evaluación del aprendizaje, inicialmente, debe servir para tomar decisiones pedagógicas o didácticas para regular la enseñanza y adaptar ambas a las características de los alumnos (Coll, Barberá y Onrubia, 2000:117). En segundo lugar está su función social; ¿no?

3.2.1 Tipos de evaluación

Hablar de tipos de evaluación es un puro ejercicio teórico o de análisis de la evaluación con intención de parcelarla para su estudio. Algo similar ocurre con el comentario de texto y los niveles de estudio del mismo: el texto es un todo. La evaluación también es un continuum que comienza y finaliza con la actividad docente. Las parcelaciones que hagamos dependerán de la perspectiva de estudio y son ejercicios teóricos. Mantenemos estas divisiones, una vez definida la idea, por la claridad que puedan aportar.

Son muchas las perspectivas y, por tanto, las definiciones de evaluación; tantas que, a veces, producen confusión y hastío en el lector. ¿Qué diferencia existe entre evaluación formativa, procesual y continua? Pues, ninguna; adoptan este nombre según la perspectiva de estudio. Se llama formativa porque permite mejorar el proceso; se llama procesual porque se realiza durante el proceso; y se llama continua porque se realiza a lo largo de todo el proceso. Pero son lo mismo. No permitamos que los árboles no nos dejen ver el bosque.

En este apartado realizaremos un breve análisis de esta tipología; si el lector desea ampliar estos conocimientos, puede acudir al artículo de Miras y Solé (1990) o al libro de Casanova (1997) o cualquier otro tratado sobre evaluación.

Mariana Miras e Isabel Solé (1990) clasifican los tipos de evaluación atendiendo a diversos puntos de vista, refiriéndola especialmente a la enseñanza. Así hablan de evaluación **continua** o **puntual**, “según que la efectúe el profesor de forma regular en su clase o bien sea el resultado de un examen realizado de forma aislada” (Miras y Solé, 1990:422). Otra distinción se refiere a su carácter **explícito** o **implícito**, cuando la situación es o no percibida como tal por el sujeto evaluado. Otra distinción se establece entre **normativa** y **criterial**. La primera se produce cuando el resultado de un individuo se compara con el del conjunto o grupo-clase, y la segunda ocurre cuando la relación se establece con la consecución de los objetivos previamente marcados. Se añade a lo ya dicho que la educación es una actividad eminentemente social, por lo que es necesario a veces conjugar los objetivos sociales con los pedagógicos.

Otra distinción es la efectuada por Michael Scriven (1967), entre evaluación formativa y la evaluación sumativa, completada por Bloom, Hastings y Madans,

con la evaluación diagnóstica o inicial. Se refieren al momento en que se realiza la evaluación, pero las tres son complementarias.

La evaluación diagnóstica informa acerca de los conocimientos que posee un alumno al abordar un nuevo contenido de aprendizaje. La evaluación formativa hace patente el desarrollo del proceso iniciado y permite ajustar las acciones y observar si las mismas actúan en la línea marcada (Allal, 1979). La evaluación sumativa o final permitirá conocer el grado de consecución de los objetivos marcados inicialmente.

Los objetivos del aprendizaje pueden también marcar el proceso de enseñanza y, por tanto, la evaluación, ya sea de conocimiento, habilidades o actitudes, que se refieren a conocer, saber hacer, saber estar y saber ser, o sea, competencias. Y aquí está el quid de la cuestión.

Lo trascendente de todos estos tipos de evaluación, llámense como se llamen, es que esté integrada en el proceso educativo, o sea, en el día a día, y que la convirtamos en formativa y orientadora, o lo que es lo mismo: que sirva para mucho más que para calificar.

Si partimos de la creencia de que el alumno construye internamente su aprendizaje y que este se produce en la interacción con los conocimientos que ya posee, la materia y el profesor en el aula, con Marta Milian (1994:12) consideramos que “la atención del profesor y de los alumnos debe centrarse no tanto en el producto como en el proceso, puesto que es durante el proceso cuando se construye el conocimiento”. Como profesores y organizadores del currículo debemos asistir y participar en la progresión que el alumno va realizando, pero esto solo es posible si la actividad tiene lugar en el aula, en nuestra presencia. Por ello, nuestra labor no consiste principalmente en dar fe de los resultados, sino propiciarlos. Todo ello se reduce a dos ideas: unas intenciones educativas claras y una buena planificación del currículo (entendido como programación).

Según el momento en que se aplique la evaluación, se suele distinguir entre evaluación inicial, procesual y final.

Evaluación inicial o diagnóstica

La evaluación inicial proporciona al profesor información sobre los conocimientos previos de los alumnos. Es un elemento imprescindible, además, para concretar la programación de aula a partir de los principios establecidos en la programación didáctica. Esta evaluación inicial la realizaremos siempre que necesitemos conocer la situación de partida para iniciar un nuevo proceso educativo: ciclo, curso, unidad o secuencia didáctica. Lo sustantivo de esta evaluación es identificar los esquemas de conocimientos previos con que cuenta el alumno para afrontar el nuevo aprendizaje y poder trabajar en la zona de desarrollo próximo.

Entre las funciones de esta evaluación destaca M^a del Pilar González Fontao (2000:191) las de:

- 1) Determinar las necesidades educativas del alumnado del grupo-clase.
- 2) Realizar los ajustes necesarios en el proyecto curricular (hoy programación).
- 3) Servir de base para la programación de aula.

- 4) Conocer las características individuales del alumnado.
- 5) Conocer las características psico-sociales del alumnado y el funcionamiento del grupo.

Por lo tanto, además de las decisiones de carácter general para el grupo, la evaluación inicial permitirá identificar y valorar casos particulares e iniciar medidas de atención a la diversidad de inmediato. A veces será necesaria la ayuda del departamento de orientación cuando los casos así lo requieran.

Evaluación formativa (o continua o procesual)

La evaluación formativa, como señaló ya su teorizador Michael Scriven en 1967, sirve de feedback (Stenhouse, 1987:150), de retroalimentación, informa sobre la evolución del proceso de aprendizaje de los alumnos y los aciertos y desaciertos de nuestra planificación y puesta en escena del proyecto. Debe ayudar por tanto al profesor a identificar el progreso realizado por los alumnos y en qué medida este progreso ha sido producido por la acción educativa, y al alumnado, mediante la autoevaluación, a conocer su propio progreso.

La evaluación formativa se ajusta extraordinariamente al modelo de investigación-acción defendido por Stenhouse, en la medida en que permite y casi obliga al profesor responsable, como alma de este proceso educativo, a tomar decisiones sobre su propia práctica docente (Pérez Gómez, 1983).

Aunque lo repetiremos más adelante y ya hemos aludido a ello, no por eso dejaremos de recordar la importancia de no confundir la evaluación continua con la simple fragmentación de pruebas, esto es, con la parcelación de resultados. Hacer tres exámenes parciales, o uno al finalizar cada unidad, en lugar de uno al finalizar el trimestre, no es evaluación continua. En este caso no sería más que la repetición de pruebas, todas ellas evaluaciones finales.

Evaluación sumativa (o final)

La evaluación sumativa se produce al término de una actividad para analizar si se han conseguido los objetivos o el grado alcanzado en los aprendizajes. También suele tener carácter acreditativo y, por ello, suele llamársela **acreditativa** (Miras y Solé, 1990:424). Sin embargo, en procesos de corta duración, puede acercarse en su función a la evaluación formativa (Coll, Barberá y Onnrubia, 2000:116). Pero la importancia y trascendencia de los exámenes en nuestra sociedad como medio de conseguir títulos y acreditar estudios y el interés de las familias por el resultado positivo provocan al menos dos consecuencias perniciosas para el concepto de evaluación y, en concreto, para el de evaluación sumativa. El primero es que enfrenta a los profesores con el dilema de educar o instruir para la superación de una prueba o un nivel educativo. La segunda perversión consiste en identificar evaluación y examen, junto al afán desmedido por la objetividad. La primera afirmación la evidencian las expresiones de los mismos alumnos y les ha avocado a un sistema bastardo de trabajo que consiste en estudiar el día antes del examen, olvidando otra vez que la educación y la enseñanza son un proceso interno

constante. En muchas ocasiones el profesor utiliza estas pruebas no tanto para constatar lo que ya sabe, sino como miedo al control de la familia y de la Administración. Es decir, se utiliza para “cubrirse las espaldas”.

María Antonia Casanova se hace una pregunta (1997:11): “¿Qué ocurriría si desaparecieran los exámenes de la enseñanza obligatoria? Muchos pensarían que la escuela se desmoronaría, perdería su sentido, porque, realmente, todo el sistema se justifica por ellos. Yo creo, por el contrario, que el centro escolar se convertiría en lo que debe ser: una institución eminentemente educativa centrada en enseñar, en apoyar al alumnado para que se desarrolle en función de sus capacidades”.

De lo dicho hasta el momento, se concluye que es preciso analizar la evaluación de los alumnos en los tres momentos establecidos: diagnóstica o inicial, formativa y sumativa, pero siempre preocupados por analizar y mejorar el proceso, único momento en el que el profesional puede ayudar al alumno, realizar su prístina función: ayudar a construir conocimientos.

En 1999 Leonor Buendía, Daniel González y Marcelo Fernández publicaron en la *Revista de Investigación Educativa* un estudio sobre la finalidad que los profesores atribuyen a la evaluación inicial, continua y final, así como los procedimientos e instrumentos utilizados. La conclusión es demoledora: “Tanto en evaluación inicial, como continua o final, los profesores, independientemente de la materia que impartan, siguen atribuyendo a la evaluación una función sancionadora” (1999:35). La evaluación inicial no es práctica habitual, no la consideran una fase más del proceso de enseñanza y aprendizaje para conocer los conocimientos previos. En la evaluación continua, el 95% de los profesores realizan exámenes tradicionales o pruebas objetivas y solo el 4,5%, mayoritariamente tareas en clase, trabajos individuales o en grupo, etc. Respecto a la evaluación final, se realiza al final del curso o trimestre con carácter sancionador y solo un 15% de los encuestados la utilizan para conocer el punto de partida de sus alumnos en los nuevos conocimientos. Apenas se utilizan escalas de actitud o de estimación, diarios, redacciones para evaluar actitudes y valores. Respecto a la elaboración de materiales, la mayoría señala que los realiza individualmente; lógico, cuando el procedimiento más utilizado es el examen. Solo un porcentaje mínimo acude al orientador del centro. Hoy todo sigue igual.

3.2.2 ¿Evaluación cualitativa o cuantitativa?

María Antonia Casanova defiende la evaluación cualitativa y formativa como la más adecuada para evaluar los procesos y el aprendizaje humano.

Partamos del principio, para no ser maniqueos, de que ambas fórmulas son pertinentes en el proceso de evaluación, siempre que no se pierda la función formativa, que es la trascendente, y que una y otra se integren en el proceso, en la actividad diaria del aula, como decía la Orden de 1970. La evaluación cuantitativa es un buen sistema para valorar resultados y tomar decisiones sobre la efectividad del proceso de enseñanza. Ahora bien, es poco adecuada para evaluar procesos, los porqués de los hechos, y, en el aula, se debe evaluar el proceso educativo. En una evaluación cualitativa se pueden establecer grados de aprendizaje, con lo cual, tanto el alumno como el profesor

podrán establecer con cierta precisión lo que se sabe y lo que no se ha conseguido aprehender. ¿Qué información da un 5?

Pero, ante todo, debe entenderse que la ayuda al alumno solo será efectiva si actuamos cuando el hecho se está produciendo, mucho menos cuando ya se ha producido, pues solo constataremos si se ha hecho bien o mal, dónde se ha confundido o acertado y, como mucho, cómo debe hacerlo la próxima vez para obtener un buen resultado: consejos, no hechos.

Es triste seguir oyendo a los alumnos lamentarse con expresiones como “ya no sé qué hacer para aprobar”. Esto evidencia dos cosas: el fracaso del docente y la soledad e impotencia del alumno, o sea, la negación de la enseñanza.

Por otro lado, en las entrevistas con los docentes, afirman a veces que conocen aproximadamente la nota que obtendrá el alumno en el examen, antes de realizarlo. Esta predicción se confirma, con ligeras variaciones, en la mayoría de los alumnos; lo que indica que, si esta implícita evaluación continua se planificara correctamente y se hiciera explícita, los exámenes podrían servir tan solo para confirmar con un medio llamado formal, lo que se ha concluido con procedimientos informales, incluso podrían obviarse.

3.2.3 Recursos, procedimientos e instrumentos de evaluación

El enfoque por competencias establecido en la enseñanza básica tiene repercusiones importantes al menos en relación con el diseño curricular (competencia científica del profesor), con la implantación de la metodología y la utilización de recursos y materiales y con el diseño de la evaluación (competencia didáctica y competencia de innovación y mejora). Las competencias, por definición, solo se pueden alcanzar en la acción, con la necesaria base conceptual. Habrá que buscar contextos lo más parecidos posible a la realidad y aplicar metodologías y recursos adecuados.

Es preciso poner a disposición del alumno los recursos necesarios y los materiales didácticos variados y más adecuados para construir su aprendizaje. Pero es frecuente oír todo tipo de excusas (excesivos alumnos en el aula, falta de medios, etc.) difícilmente entendibles, faltos de compromiso personal, con el argumento un tanto infantil de culpar al de enfrente. Palabras, solo palabras. Pero como dice Eugenio Ibarzábal (1998:18) (1998:18): *Uno está harto ya de problemas meramente verbales, cansado de fintas y acrobacias intelectuales, pero no dispuesto a ahogarse en el océano de la saliva. La única cuestión interesante hoy es la siguiente: y dicho todo eso, ¿cómo podemos hacer para dejar lo que tenemos algo mejor de lo que lo encontramos?*

El ciclo o departamento deberían crear un centro de recursos para el profesor, adaptado a los distintos niveles de la enseñanza primaria y secundaria, y promover la autonomía del profesor respecto de los libros de texto, propiciando la elaboración personal de ejercicios y actividades diversos, muy directamente relacionados con el aprendizaje significativo y mediante tareas, y aplicando un proceso de enseñanza que parta de la inducción para ir alcanzando progresivamente un grado mayor de deducción. El libro de texto en ningún caso debe convertirse en el guía del proceso educativo, sino en un instrumento más, pues, como dice Gimeno Sacristán (1987:13) “Esta forma de

desarrollar el currículum hasta la acción estanca profesionalmente a los docentes, haciéndoles dependientes de decisiones exteriores a su propia práctica, y sustrae de la misma acción al desarrollo curricular”.

Los procedimientos de evaluación son variadísimos. Santiago Castillo (s.f.:79) establece una serie de características que deben tenerse en cuenta:

- que sean múltiples y variados,
- que den información concreta de lo que se pretende,
- que utilicen diferentes códigos (orales, escritos, gráficos, etc.),
- que puedan ser aplicados en situaciones escolares habituales,
- que se puedan utilizar en situaciones de auto o de coevaluación,
- que permitan medir la transferencia de los aprendizajes.

Además, es pertinente que el docente distinga las dos partes de que consta un procedimiento de evaluación: la **técnica** para obtener la información (observación, trabajo del alumno, etc.) y los **instrumentos** utilizados para medir la información (escalas de observación, ficha anecdótica, lista de control, escalas de estimación, etc.).

Castillo ofrece el siguiente gráfico:

Técnicas e instrumentos de evaluación

1 Observación sistemática

- 1.1 Registro de incidentes significativos. Anecdotarios.
- 1.2 Listas de cotejo o de control.
- 1.3 Escalas de calificación.
- 1.4 Cuestionarios.

2 Trabajos de clase.

- 2.1 Cuaderno de clase.
- 2.2 Debates, presentaciones, salidas a la pizarra, preguntas, etc.
- 2.3 Trabajos de los alumnos.
- 2.4 Grabaciones en vídeo o en magnetófono.
- 2.5 Cualquier actividad de enseñanza y/o aprendizaje.

3 Exámenes escritos.

- 3.1 Preguntas de desarrollo de un tema.
- 3.2 Preguntas breves.

4 Pruebas objetivas.

- 4.1 De respuesta única, o de completar.
- 4.2 De verdadero-falso, sí-no, etc.
- 4.3 De elección múltiple.
- 4.4 De ordenación.
- 4.5 De agrupación por parejas.

5 Exámenes orales.

- 5.1 Exposición de un tema.
- 5.2 Exposición y debate.

5.3 Entrevista.

Es importante recalcar, como hace el autor, que el interés de la evaluación está en recoger información sobre lo que ha aprendido el alumno y cómo lo ha hecho, con el fin de prestar la ayuda necesaria para que el alumno construya su aprendizaje, y no tanto para descubrir lo que sabe o no sabe, Y lo más importante: que estas actividades de evaluación no sean algo excepcional, sino otra actividad más del proceso diario, de la actividad en el aula.

Castillo (pág. 81) concreta más:

Procedimientos e instrumentos	conceptos	procedimientos	actitudes
OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA			
Escalas de observación	(X)	X	X
Listas de control	(X)	(X)	X
Registro anecdótico	(X)	(X)	X
Diarios de clase	X	X	X
ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES DE LOS ALUMNOS			
Monografías	X	X	(X)
Resúmenes	X	X	(X)
Trabajo de aplicación y síntesis	X	X	(X)
Cuadernos de clase	X	X	X
Cuadernos de campo	(X)	X	(X)
Resolución de ejercicios y problemas	(X)	X	X
Textos escritos	X	(X)	(X)
Producciones orales	X	X	(X)
Producciones plásticas o musicales	(X)	X	X
Producciones motrices	X	X	X
Investigaciones	(X)	X	X
Juegos de simulación y dramáticos	X	X	(X)
INTERCAMBIOS ORALES CON LOS ALUMNOS			
Diálogo	X	(X)	X
Entrevista	(X)	X	X
Asamblea	X	X	(X)
Puestas en común	X	(X)	(X)
PRUEBAS ESPECÍFICAS			
Objetivas	X	(X)	(X)
Abiertas	X	X	(X)
Interpretación de datos	X	X	X

Exposición de un tema			
Resolución de ejercicios y problemas	X	(X)	(X)
Pruebas de capacidad motriz	(X)	X	X
CUESTIONARIOS			
GRABACIONES EN MAGNETÓFONO Y VÍDEO Y ANÁLISIS POSTERIOR	(X)	X	X
OBSERVADOR EXTERNO			

Los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación se adaptarán al tipo de contenidos que deseemos evaluar. Cuando se otorga prioridad a la función pedagógica, frente a otras (sin negarlas), se emplean procedimientos de evaluación como tareas, proyectos, presentaciones orales, elaboración de textos, informes, experimentos, resolución de problemas, etc.

Por su parte, M.^a Antonia Casanova (1991:299-306), desde el paradigma cualitativo y una metodología inductiva-descriptiva, expone algunos de los procedimientos incluidos en los cuadros anteriores, como la observación sistemática, o instrumentos de evaluación como los anecdóticos, listas de control, cuestionarios, grabaciones, etc. Incluso las actitudes del alumno pueden ser medidas y evaluadas con el empleo de técnicas adecuadas como el cuestionario, escalas de actitudes y de opiniones (ordenación, valoración, sumativa, de intensidad, distancia social, Likert o diferencial semántico).

3.2.4 Evaluación y calificación

Evaluar y calificar se consideran todavía hoy desgraciada y erróneamente como sinónimos. La influencia del conductismo por un lado, y la presión social y la competitividad trasladada al aula, por otro, están en el origen y mantenimiento del error.

Pero vayamos por partes y comencemos por la definición de ambas para realizar una análisis lo más ajustado posible.

La evaluación es un proceso que permite conocer el estadio en el que se encuentra una actividad o institución, con el fin de proponer acciones de mejora. Evaluar significa emitir un juicio sobre alguna realidad. La evaluación, por tanto, no tiene un fin en sí misma, sino que es un medio de conocimiento y de actuación; es decir, posee carácter formativo e informativo, como ya dijimos. Pero a esta función se le añaden otras de tipo social: acreditación, titulación, valoración del sistema, etc. Cuando en la evaluación prima esta función social, la evaluación se produce en momentos concretos y con fines sociales, generalmente fuera del proceso educativo.

Calificar lo define la RAE en la acepción tercera, edición de 2001, de su diccionario, como “juzgar el grado de suficiencia o de insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o

ejercicio". La calificación la define: "2. Puntuación obtenida en un examen o en cualquier tipo de prueba". La calificación no es sino una de las funciones, una consecuencia de la evaluación, algo secundario para la evaluación, cuya función primordial es conocer para actuar. Por lo tanto, con Gimeno Sacristán (1998:24) creemos que "si la evaluación tiene que servir para que los profesores reflexionen sobre la práctica y sobre cómo responden los alumnos a las demandas que se les hace, es preciso recoger y plasmar otras informaciones que no sean las simples calificaciones escolares tradicionales". No se trata de huir de la calificación, necesaria y obligatoria normativamente hablando, sino de sumir la evaluación y la calificación en el proceso educativo y propiciar efectivamente los valores del trabajo diario, el esfuerzo y dotar a la evaluación de valores positivos, como los de conocimiento y mejora e instrumento que coadyuve a la motivación del alumno por el estudio.

El alumno, como el docente, teme y huye de la evaluación porque ve en ella solo la función punitiva, pero esta no es la función principal de la evaluación, sino la función formativa con pretensiones de mejora continua. Debe cambiar el concepto, la cultura sobre la evaluación.

4 La evaluación continua

De todo lo dicho hasta el momento se puede colegir que, en la actividad docente, la evaluación con fines pedagógicos debe realizarse durante el proceso y debe tener carácter formativo y orientador y así lo establece la normativa vigente. Pero, además, parece la más indicada, si no la única capaz de evaluar adecuadamente la consecución de las competencias como conocimientos en acción.

Pero, digámoslo con meridiana claridad desde el principio: la evaluación continua se debe planificar y organizar al mismo tiempo que el resto de los elementos de la programación didáctica; es decir, cuando se establecen las unidades, secuencias y actividades y debe caminar al lado de estas durante el proceso educativo. Eso significa que la evaluación esté integrada en el proceso educativo.

Partiremos, de acuerdo con las premisas establecidas al inicio, de una definición o concepto, para analizar sus características y la pertinencia de su implementación.

4.1 Concepto

Si el conocimiento es algo que construye el alumno relacionando los conocimientos nuevos con los que ya posee, y el profesor, el profesional encargado de ayudar al alumno a construirlos, corresponde al profesor planificar estrategias que propicien un aprendizaje comprensivo, implementarlas durante su interacción con el alumno, y evaluar su eficacia. La evaluación se incorpora así al proceso de enseñanza y aprendizaje con clara función formativa y orientadora.

Si, además, el sistema educativo pretende que el alumno sea capaz no solo de adquirir una serie de conocimientos, sino de utilizarlos para dar respuesta a situaciones de diversa complejidad a las que se enfrente, es decir, desarrollar capacidades, competencias, no basta con transmitirle conocimientos, sino que se requiere que tengan carácter comprensivo y que el alumno sea capaz de aplicarlos en distintos contextos.

Si, a través de la evaluación, el profesor puede conocer si el alumno ha conseguido los objetivos marcados y en qué grado, y ajustar la metodología u otro elemento del currículo para mejorar el aprendizaje, es preciso encontrar un tipo de evaluación que permita conocer el error o acierto en el momento en que se produzca, es decir, durante el proceso, para poder prestar esa ayuda cuando se precise y produzca efecto.

De los tipos de evaluación analizados, solo una evaluación formativa se ajusta a esa necesidad, en cualquier momento del proceso educativo en el que se realice. De la competencia profesional del profesor se espera que se implementen procedimientos de evaluación adecuados e instrumentos que permitan medir y conocer, y, en consecuencia, actuar para mejorar. Efectivamente, la evaluación continua se puede definir como aquella que se produce a lo largo de todo el proceso educativo. Será formativa si el profesor la realiza con el objetivo de conocer para mejorar el proceso educativo, o sea, con fines pedagógicos y didácticos. "Solo con una evaluación continua y

siempre presente en el proceso educativo es posible detectar las dificultades en el momento en que se producen, averiguar sus causas y, en consecuencia, adaptar las actividades de enseñanza y aprendizaje” (Castillo, s.f.:69).

Con la mirada puesta en la Universidad y un punto de vista práctico, Delgado et alii (2005:45) señalan que “la evaluación continua consiste, básicamente, en proponer al estudiante una serie de actividades evaluables que deberá ir realizando a lo largo del curso con la doble finalidad de planificar (pauta del ritmo de trabajo de los estudiantes) y evaluar su proceso de aprendizaje para la obtención de una calificación que permite superar la asignatura”.

4.2 Características

Con Gimeno Sacristán (1998:65), podemos decir que la evaluación continua “es una evaluación integrada en el proceso de enseñanza, con intención formativa y desarrollada más bien por procedimientos informales”. Se añade, además, que para que sea realmente continua, no debería interrumpir la actividad diaria, sino formar parte de la actividad diaria.

La primera característica, pues, es que esta evaluación forma parte del proceso educativo y no es algo excepcional que suele ocurrir cuando este finaliza. Al planificar el profesor las actividades, debe establecer, a partir de sus conocimientos y experiencia, la mejor forma de comprobar cómo asimila el alumno los contenidos, anticipándose incluso a los posibles errores: es lo que se denomina situaciones de evaluación (Coll, Barberá y Onrubia, 2000; Colomina y Rochera, 2002). La función de la evaluación no es principalmente comprobar para acreditar (función social), sino conocer para ayudar y mejorar (función pedagógica). La calificación no es sino la traducción de esos conocimientos a una cifra.

En segundo lugar, en el proceso, la observación y el trabajo en el aula son la mejor manera de conocer lo que el alumno va alcanzando. El profesor, una vez secuenciados los contenidos, temporalizadas las unidades o secuencias y establecido el programa de evaluación, propondrá al alumno una serie de actividades evaluables con las que podrá desarrollar y alcanzar los contenidos. En este proceso guiará al alumno y recogerá información a la vez que interactúa con él, con procedimientos variados e instrumentos de evaluación adecuados que le permitan conocer los progresos y dificultades del alumno y, consecuentemente, ajustar la ayuda a las necesidades del mismo. Esta labor no se puede hacer desde el encerado o desde el estrado y de espaldas al alumno, sino a su lado. El profesor suele servirse en esta indagación de medios llamados informales generalmente, o cualitativos, pero en absoluto faltos de objetividad o menos objetivos que los denominados formales. Y nada obsta para que estos medios informales puedan ser traducidos a números, por mor de la función social del sistema educativo.

Por consiguiente, implementar la evaluación continua y formativa requiere un cambio metodológico radical, a partir de una reflexión pausada sobre la función del área o materia en el nivel de enseñanza de que se trate.

Por último, como consecuencia del carácter integrado de este tipo de evaluación, el alumno considera la evaluación como un elemento consustancial

a la actividad del aula y la calificación como una consecuencia lógica del trabajo diario y constante y no algo desligado del proceso.

Gimeno Sacristán (1998:66) resume con maestría estas ideas: “La evaluación continua tiene coherencia pedagógica solo si la entendemos desde la perspectiva informal con fines formativos, realizada por los profesores dentro de las prácticas habituales de trabajo y de seguimiento de tareas, en un clima de fluida comunicación, donde es posible conocer directamente al alumno sin tener que aplicarle exámenes desligados del trabajo normal para comprobar sus adquisiciones, carencias, posibilidades, etc.”.

Además, la evaluación formativa y lo que a ella va unido, convierte al profesor en verdadero protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje en el continuo proceso de investigación-acción inherente al trabajo en el aula.

4.3 Diseño de la evaluación continua

La evaluación continua se integra en la unidad didáctica como un elemento más y debe planificarse y organizarse a la vez que la unidad, ese es el detalle diferencial.

Una unidad didáctica es una propuesta de enseñanza y aprendizaje organizada a partir de un tópico, integrada en una estructura mayor que traslada al aula el currículo, compuesta de secuencias interrelacionadas, con las que se pretende conseguir unos objetivos de aprendizaje, a su vez concretados en actividades y tareas de carácter progresivo, pensadas para que el alumno alcance unos objetivos.

El diseño de la evaluación continua de una unidad didáctica requiere tener en cuenta al menos dos requisitos: la elaboración de un programa de evaluación e involucrar al alumno ofreciéndole información detallada del procedimiento y, cuando sea posible, solicitar su aquiescencia y con ella su compromiso con el proceso de enseñanza y aprendizaje. El carácter formativo y orientador de la evaluación continua, de mejora continua del proceso educativo, requiere que, al igual que se planifica la unidad didáctica -sus secuencias, actividades y tareas-, se idee un programa de evaluación consecuente con las intenciones educativas del profesor y/o departamento. El objetivo del programa será conocer si el alumno consigue los objetivos propuestos y tener constancia de ello en el mismo momento en que se produzca el error o acierto, para poder constatarlo y tomar las decisiones pedagógicas pertinentes. A la vez se verificará la calidad del propio programa.

Este programa de evaluación, constructo teórico que debe explicitarse en procedimientos de evaluación e instrumentos concretos, lo definen Coll, Barberá y Onrubia (2000:124) como “el conjunto de situaciones o actividades de evaluación que despliegan el profesor y sus alumnos en el transcurso de un proceso –o de un conjunto de procesos- de enseñanza y aprendizaje...” Está presidido por el enfoque de evaluación, en última instancia enfoque metodológico acorde con las intenciones educativas que debe tener cada docente para considerarse y ser considerado un profesional. Este enfoque de evaluación es el “conjunto de ideas, creencias y pensamientos más o menos precisos, articulados y coherentes que tiene un profesor sobre la naturaleza y

funciones de la evaluación del aprendizaje de los alumnos (Coll, Barberá y Onrubia, 2000:123).

Puesto que la unidad didáctica está estructurada en secuencias organizadas e interrelacionadas que pretenden conseguir la adquisición de conocimientos por parte del alumno a través de unas tareas o actividades, cada una de estas actividades se convertirá a la vez en actividad de conocimiento, de evaluación, pues con la respuesta del alumno, si están bien planificadas, se conseguirán dos objetivos: alcanzar el contenido y verificarlo. Cada actividad, pues, tiene un doble valor: es actividad de aprendizaje y de evaluación. Cada actividad, a su vez, se estructura en una serie de tareas progresivas: preguntas, problemas, acciones que el alumno debe resolver y el profesor evaluar, con las que se trabajan los contenidos programados.

Cada una de estas actividades y tareas requerirá uno o varios procedimientos de evaluación, con el instrumento que permita medir la adquisición de esos conocimientos y el grado alcanzado.

Una buena planificación de la evaluación (y por tanto de la enseñanza) propondrá actividades de recapitulación, de refuerzo, de recuerdo, etc. en el resto de las unidades que forman el programa, como algo estructurado y completo, que permitirán al profesor comprobar el desarrollo y propiedad de los esquemas cognitivos de los alumnos y su consolidación. En la medida en que el profesor mejore su programa de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, de evaluación, conseguirá disminuir la ayuda necesaria y aumentar la autonomía de los alumnos.

Una vez planificado y organizado el programa de enseñanza y evaluación, se deberá compartir con el alumno. Este debe conocer los objetivos que se persiguen, las actividades de evaluación, los procedimientos e instrumentos, etc., y es deseable, además, establecer un compromiso de transparencia, de información continua de su progreso en el aprendizaje y el reflejo que todo ello tendrá en la final traducción de la evaluación en una nota cualitativa o cuantitativa. Se establecerán o quizás se consensuarán otros acuerdos actitudinales, éticos, etc., como el del esfuerzo, trabajo diario, puntualidad...; normas que organizarán el proceso y con ellas las consecuencias positivas y negativas. Estos acuerdos contribuirán a aumentar la motivación del alumno, el compromiso con el proceso educativo, y le ayudarán en su proceso de autoevaluación, pues conocerá en todo momento lo que se espera de él, qué debe hacer para cumplir las expectativas y objetivos propuestos y cómo debe actuar para ello. Por supuesto, debe saber que también su opinión cuenta para mejorar el proceso, pero con hechos, no solo con palabras, pues, como escribe Jack London: "Los hombres de las tierras del Norte (los alumnos) aprenden pronto la futilidad de las palabras y el valor inestimable de los hechos" (*El silencio blanco*).

4.4 Evaluación continua y competencias

Una vez definida competencia como conocimiento en acción y recordado que la evaluación de un alumno debe tener como referentes los objetivos, conocimientos y competencias básicas, desde la perspectiva de los criterios de evaluación, es decir, de las capacidades terminales que el alumno debe haber

adquirido, podemos concluir que el objetivo de la enseñanza no es principalmente adquirir conocimientos, sino sobre todo saber qué hacer con los contenidos. El objetivo final es que el alumno sea capaz de hacer cosas con. El alumno construye, al actuar en el aula, sus conocimientos y el profesor observa cómo lo hace. Este es todo el misterio.

Según esto, la evaluación continua, centrada en el proceso y en la actividad del alumno, es el mejor método para controlar el correcto desarrollo y dominio de las competencias. Solo se pueden evaluar competencias si ponemos al alumno en situación de que las implemente y solo podremos ser testigos de ellos si eso ocurre durante el proceso educativo.

Por tanto, el enfoque de la docencia por competencias incide al menos en cuatro aspectos de la elaboración de la programación didáctica o currículo ya tratados: en la reflexión sobre la materia y su enfoque curricular, en la metodología y las actividades, en los recursos y materiales utilizados, y en el diseño de la evaluación. Pero, ante todo, es preciso entender que es el alumno el que construye su aprendizaje y el profesor el que se lo facilita ejerciendo su arte, el arte de enseñar, facilitándole el acceso a los conceptos, a la cultura. Pero debemos comprender que no es posible evaluar por competencias, si no es el alumno el que trabaja; no es posible hacer evaluación continua, si no es el alumno el que trabaja; no es posible conseguir un aprendizaje significativo, si no lo consigue el alumno con su actividad en el aula. Ello requiere implementar metodologías enfocadas al desarrollo de habilidades, competencias, destrezas. Se trata de aprender haciendo (*learning by doing*).

En el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre que establece las enseñanzas universitarias oficiales se afirma: “Los planes de estudio conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas” (en Centro Superior de Formación del Profesorado, *Modelo de competencias profesionales del profesorado*, en página Web).

En el continuo proceso de investigación-acción inherente al trabajo en el aula (planificación, acción, observación y reflexión) (Montes y Unamuno, 1999; van Lier, 2001), el profesor buscará las actividades más apropiadas para propiciar el aprendizaje del alumno. Como método general, desde la perspectiva constructivista del aprendizaje, proponemos en primer lugar el aprendizaje mediante tareas, precedido o seguido de breves explicaciones que ayuden al alumno a resolver las dudas o a afrontar la tarea, más bien como organizadores previos; pues opinamos, como Dodo en *Alicia en el país de las maravillas* que “la mejor forma de explicarlo es hacerlo” (Carroll, 1998). Y en segundo lugar, la revalorización del diálogo, del diálogo platónico: preguntas, respuestas y reflexiones dirigidas hacia el objetivo de que el alumno construya sus esquemas cognitivos. Esta actividad denominada por Sócrates mayéutica, proporciona ciertos beneficios también al profesor, pues debe mantener y actualizar un conocimiento lo más exhaustivo posible del tema de trabajo, estudiar la interrelación y progresión de los conceptos y relacionarlos con el momento evolutivo del alumno y sus conocimientos previos, con lo que dota al docente de autonomía y lo presenta en su prístina esencia de *mayeuta*. El docente deja de ser un mero divulgador de conocimientos ajenos y se convierte en educador, en protagonista del proceso E/A (mucho más allá de una mera

adaptación de contenidos generalmente por defecto) al investigar e innovar en la enseñanza. El ejemplo lo tendríamos en el *Menón*, de Platón, donde Sócrates explica a este esclavo el teorema de Pitágoras. Otra forma es posible.

4.5 Evaluación continua y profesorado

De lo expuesto hasta el momento se colige que, si la labor del docente, de la enseñanza, es guiar, ayudar al aprendiz a construir sus esquemas cognoscitivos, y que el objetivo principal de la enseñanza es propiciar el aprendizaje, lo que prima en ella es el aspecto metodológico. Sin olvidar la trascendencia de las intenciones educativas o de la selección de los contenidos y su correcta secuenciación, incluso el nunca suficientemente ponderado papel de la evaluación, la metodología es la responsable de acercar los contenidos de la manera más adecuada al alumno y de propiciar el aprendizaje.

El rol del profesor debe cambiar, pues pasa de ser transmisor de sus conocimientos, a ser guía y dinamizador del aprendizaje del alumno. Al profesor le toca organizar las actividades más adecuadas y las orientaciones que permitan llegar al aprendizaje. El trabajo del profesor se invierte con relación al procedimiento tradicional: reduce el tiempo dedicado a la exposición y aumenta notablemente el dedicado a la corrección.

Desde el año 2000 han proliferado los estudios sobre la profesión docente. Por su parte, la Junta de Castilla y León, a través del Centro Superior de Formación del Profesorado, ha establecido y definido diez competencias que deben formar parte del acervo profesional.

¿Qué se entiende por un profesor competente? Aquel que “usa sus conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para conseguir el reto de educar a sus alumnos. Es decir, tiene las competencias profesionales necesarias y suficientes para desarrollar las funciones y conseguir los fines educativos que la ley señala”. (*Modelo de competencias profesionales del profesorado*, 8). Entre ellas, por lo que a este artículo respecta, serían de aplicación todas, pero especialmente la competencia científica, competencia didáctica y la competencia en innovación y mejora. Precisamente en aspectos referidos a estas competencias es donde Hernández Pina y Soriano Ayala (1999) ven las principales carencias del profesorado: desconocimiento en la elaboración de instrumentos de evaluación y su utilización, y el interés en que este tipo de herramientas les sean facilitadas, lo que explicaría el refugio generalizado en el libro de texto.

Otra vez el reto, tan constante, parece estar en la formación: una formación bien planificada, que aúne teoría y práctica y que conlleve un compromiso profesional de implementación en el aula.

En el proceso de E/A se establecen al menos tres tipos de relaciones que se dan en el aula y que el profesor debe cuidar: relaciones psicológicas (profesor-alumno), relaciones epistemológicas (materia) y relaciones sociales (situación). Es tarea del profesor, personal suficientemente cualificado, analizar estas interrelaciones ayudándose de las ciencias que se dedican a su estudio. Ausubel, con su teoría del aprendizaje significativo, ha revalorizado el papel del profesor en el proceso E/A. Para este autor también la transmisión de conocimientos por parte del profesor puede ser un método adecuado de

propiciar el aprendizaje, si tiene en cuenta al alumno (Carretero, 1993), sus conocimientos previos. En otro sentido, Stenhouse cree que el perfeccionamiento de la enseñanza solo se logrará mediante el perfeccionamiento de la capacidad profesional a través del método de investigación y acción (Stenhouse, 1987).

4.6 Actividades y procedimientos de evaluación continua

Como sucede en todos los apartados de la actividad docente, también a la hora de idear y organizar las actividades de evaluación, es requisito *sine qua non* para mejorar su eficacia realizar una detenida planificación, atenta a los objetivos que el profesor se proponga con ellas y a los alumnos. De ahí la pertinencia de que las elabore el propio profesor pensando en los objetivos concretos que se propone y en los alumnos a quienes van dirigidas, pues no vale café para todos, sino que dependerá, al menos, de las características del grupo, cada año cambiante. Es el arte del docente el que planteará actividades idóneas para conseguir esos objetivos y competencias y para esos alumnos. El error lo detecta ya el refrán que dice: quien trabaja para el común, trabaja para ninguno.

Estas actividades requieren una programación detenida (seguimos repitiendo hasta la saciedad que este trabajo es un arte, como afirma Stenhouse): objetivos, claridad expositiva, tareas que debe realizar el alumno, sistema de evaluación que debe ser conocido por él o ella, tiempo de realización...

Existe amplia bibliografía sobre tipos de actividades de evaluación y el lector podrá encontrar algunas en la bibliografía final. El profesor debe tener en cuenta que, como en la vida, en la variedad está el gusto y que esta variedad de las actividades ofrecidas al alumno permitirá abarcar todos los contenidos del currículo, sin tener que recurrir exclusivamente a la explicación (Delgado et alii, Murillo, Torrecilla, Stodolsky, Escobar, Casanova, etc. ofrecen diversos ejemplos de actividades).

5 Un ejemplo de programación e integración de la evaluación en el proceso

“Quien pasa por el aula sin haber enseñado métodos de trabajo, que son las formas de abordar de manera inteligente las dificultades de la vida [...], casi habrá pasado en vano, y su labor de maestro o profesor sólo habrá quedado en la inestable memoria del viento, que se lleva las palabras vacías” (M.^a Hortensia Lacau, 1966:127)

Este apartado pretende aunar teoría y práctica o, dicho coloquialmente, poner los pies en la tierra. Se sigue el proceso de planificación e implementación de los contenidos.

5. 1 Planificar desde las intenciones educativas

La planificación de una programación o unidad didáctica se realiza teniendo en cuenta la normativa vigente, sobre la que hay que reflexionar detenidamente, y las ideas del profesor sobre el proceso educativo y la educación en general, preferentemente consensuadas en el ciclo o departamento y acordes con la línea didáctica establecida en el Proyecto Educativo del Centro. Estas ideas estarán fundamentadas en los principios y tendencias de la ciencia con la que se relaciona el área o materia y en las teorías de la psicología, de la pedagogía y de la sociología que den valor añadido a la programación y a la práctica docente.

Si lo aplicamos al área o materia de lengua castellana y literatura, la norma propone una perspectiva comunicativa, por lo que el profesor debe tener como objetivo prioritario mejorar las destrezas comunicativas del alumno: leer, escribir, escuchar, hablar e interactuar, a partir de los **contenidos** que establece el currículo. Repárese en que subrayamos el término contenidos. No han desaparecido, por tanto.

En cuanto a la reflexión sobre la ciencia lingüística, se trabajó en el sistema anterior, del que todavía somos deudores (EGB y BUP), desde una perspectiva gramatical y de historia de la literatura. Pero ya desde hace algunos añitos, los propios lingüistas y un sin fin de profesores, han propuesto implementar en estos niveles una perspectiva pragmática, centrada no en la lengua, sino en el habla y en el texto. Algo parecido ocurre con la dictadura de la perspectiva histórica aplicada a la literatura, deudora de las ideas decimonónicas. Es preciso hacer un acto de reflexión y comenzar definiendo literatura. La literatura debe centrarse en el texto literario, en las obras literarias, como la lengua en el texto, oral y escrito, sin olvidar –no vayamos de extremo a extremo- ni la historia ni la lengua.

Esta perspectiva de estudio del área o materia aceptada dócil y consuetudinariamente por el profesor hasta ahora, propiciaba una metodología deductiva preferentemente, basada en la explicación del profesor, a la que seguían o siguen unos ejercicios de aplicación, para variar la actividad, con la que se transmitía a los alumnos los conceptos abstractos o se los ilustraba con

un riguroso paseo histórico por la literatura y, si sobraba tiempo, se leía algo. Los comentarios de texto ya pasaron a mejor vida incluso en las oposiciones a maestros y profesores de secundaria.

Hoy, la perspectiva de las competencias básicas, el referente de los criterios de evaluación y, añadiría yo, la lógica propedéutica de la ciencia lingüística y natural del aprendizaje aconsejan un cambio metodológico trascendente, con predominio en estos niveles de una metodología inductiva, más natural y apropiada al desarrollo psicológico del alumno y a la actual concepción teórica sobre el proceso de aprendizaje.

El objetivo es que el alumno alcance un aprendizaje comprensivo, duradero y práctico, que le permita utilizar la lengua y sus conocimientos literarios con eficiencia. Si no es así, su aprendizaje será flor de primavera.

5. 2 Temporalizar y organizar los contenidos

La secuenciación de contenidos puede responder a unas u otras intenciones educativas o se puede plantear desde una u otra perspectiva de organización de la ciencia a la que se refiere el área o materia, con un carácter progresivo; secuenciación que no aparece en el decreto de currículo, donde tan solo se establecen bloques de contenidos. Corresponde al organizador del currículo (profesor, libro de texto, etc.) reflexionar sobre la organización progresiva y más adecuada, que permita al alumno conseguir los objetivos de aprendizaje, a partir de los contenidos de la ciencia. Por dónde se comience o cómo se organicen y entrelacen los bloques de contenidos o sus apartados también corresponde al profesor/organizador del currículo.

¿Se debe comenzar por los números o por la geometría... en matemáticas? ¿O la geometría puede explicar los números? ¿Y antes el álgebra que...? Las respuestas debe darlas el organizador del currículo y responderán a intenciones educativas determinadas, si las hay.

Jimeno Sacristán (1987:13) cree que la estrategia del uso del libro de texto es la más común, "porque psicológicamente es la menos costosa, la más cómoda y accesible". Pero esta forma de desarrollar el currículo estanca profesionalmente al docente, haciéndole dependiente de decisiones exteriores a su propia práctica.

5. 3 Un ejemplo de aplicación con la materia de lengua y literatura

En general, en los libros al uso tanto en primaria como en secundaria, se suelen establecer los siguientes apartados, relacionados con los distintos bloques del currículo:

- 1 Un texto con actividades de comprensión.
- 2 Actividades de léxico y vocabulario.
- 3 Actividades de ortografía.
- 4 Gramática.
- 5 Literatura.
- 6 Técnicas de trabajo

7 Actividades de refuerzo, profundización, etc.

Pero, cuál es el criterio establecido para la secuenciación y organización de las unidades que presenta el libro. Solo lo podrá explicar convenientemente el organizador. De ahí que, a veces, se oiga en la sala de profesores que no se entiende por qué se trabaja tal cosa en tal momento y no otra, o que falta o sobra algo, que es mejor dar tal unidad antes que tal otra. La guía didáctica, a veces, ofrece este tipo de explicaciones causales y programáticas, pero no siempre.

Si planteamos una perspectiva pragmática, y, por lo tanto, comunicativa, semiótica de la lengua y basada en el texto oral o escrito, y una literatura también centrada en el texto y no tanto en la historia de la literatura, tendremos la base de una programación basada en la Filología, ciencia a la que pertenece la materia o área, y acorde con la normativa. Y si la ha elegido el profesor, participará de sus principios deontológicos e intenciones educativas.

Las distintas unidades pueden organizarse en torno a un centro de interés y, por supuesto, toda la programación del curso. Se puede partir de un texto o varios, literarios o no, cada uno elegido para cumplir una función en la secuencia o tareas de la misma. Con esos textos se trabajará la lectura mecánica y la comprensiva, a partir de un método. Con ellos, estratégicamente elegidos, se podrá analizar el léxico, vocabulario, ortografía, etc. El protagonismo del proceso de enseñanza lo tendrá así el profesor y, lógicamente y coherentemente, dejará que sea el alumno el protagonista del proceso de aprendizaje al emplear un método inductivo o conjugando lo inductivo y lo deductivo, según lo requiera la actividad. Pero siempre buscando el aprendizaje, que, si es de competencias, debe basarse en el trabajo del alumno y no tanto en la explicación del profesor, aunque no la niegue.

5. 4 Metodología inductiva y uso de la evaluación continua

“Explíqueles qué es un sustantivo, pero haga todos los posibles para que los usen con el fin de expresar un sentimiento, una idea o un hecho. [...] De poco sirven tales conocimientos si no se sabe qué hacer con ellos” (Víctor Moreno, 2011:102)

(Pongamos como ejemplo el adjetivo, por utilizar un contenido gramatical.)

Un planteamiento deductivo y gramatical partiría de una definición del adjetivo, sus características, tipos, etc. por parte del profesor, con un alumnado atento y obediente y con unos ejercicios de aplicación posteriores para ver si ha entendido lo que se le ha explicado o no. O sea, lo de siempre. Tras la implementación de las actividades, uno o varios días después, se realizaría una prueba de evaluación con varias cuestiones (evaluación sumativa). Con ella se constatará si el alumno ha aprendido lo que debía o no y se le pondrá una calificación. Si el alumno no lo ha aprendido, se le añaden ejercicios de

recuperación, pero ya sin poder detenerse demasiado, porque el tiempo corre, más bien vuela, y los contenidos son muchos.

Una perspectiva comunicativa, inductiva, se iniciaría con unas preguntas a partir de uno o varios textos, para conocer (evaluación inicial) lo que el alumno sabe sobre el adjetivo, a base de ciertas preguntas o actividades que den una idea de los aspectos que se quieren conocer: concepto, identificación, tipos, etc., todo ello perfectamente planificado, con lo que podremos conocer el nivel de partida, sin necesidad de pruebas específicas, e integraremos la evaluación inicial como una actividad más en el aula, convirtiéndola en actividad formativa. Habrá que tomar notas sobre lo que cada alumno conoce, para adaptar la ayuda en las partes siguientes del proceso de enseñanza, y tenerlo en cuenta a la hora de organizar las actividades y demás elementos de la programación de aula.

Conocido el punto de partida, dependiendo del curso/nivel, se implementarán las actividades desde la perspectiva inductiva, que concluirán con la aplicación práctica por parte del alumno, en forma de un texto oral o escrito, que evidencie sus conocimientos.

Podríamos comenzar estas actividades eligiendo, por ejemplo, sustantivos relacionados con cualquiera de los sentidos -unos diez sustantivos- y realizar actividades de colocación de adjetivos delante, detrás, uno delante y otro detrás, estructuras bimembres delante y detrás, sustantivos apuestos, proposiciones de relativo (sin citarla como tal, con un modelo: “blanco que destella”), sinestesias, etc. Siempre con un ejemplo que sirva de modelo al alumno. Mientras los alumnos realizan las actividades y aprenden y aprehenden en la acción, el profesor ayuda, guía. ¡No puede ayudar desde el encerado o sentado en la mesa!

Todos estos ejemplos de los alumnos se comentan uno a uno, buscando el profesor llevar al alumno y sus compañeros hacia la reflexión que él ha planificado (diálogo socrático) e intentando provocar el aprendizaje concreto con cada ejemplo. Procurará, con su diálogo socrático de preguntas y respuestas, que el alumno llegue a la conclusión que el profesor ha preestablecido y por el camino que se ha planificado. Las respuestas servirán de evaluación del aprendizaje y evidenciarán la efectividad de la planificación, de la enseñanza. Algunos de estos objetivos pueden ser la eufonía que provoca la colocación del adjetivo, el ritmo de la estructura bimembre, el matiz semántico que aporta el adjetivo al sustantivo, la precisión o adecuación semántica del adjetivo, el efecto sinestésico, etc. Si se considera oportuno, se emplearán otros procedimientos de evaluación: una técnica y el instrumento de medida.

Pero procuraremos que sea el alumno el que lo descubra, no que se lo crea porque lo dice, el profesor. ¡Faltaría más! El estilo (literatura) que más tarde intentará imitar (acto de reflexión del alumno) al redactar su descripción o texto pautado por el profesor, a partir de un modelo –que le ayudará en su autoevaluación- u ofreciéndoselo una vez realizado su texto, permitirá evaluar, desde otra perspectiva y con otro procedimiento de evaluación (la escritura), si ha comprendido bien el concepto y es capaz de aplicarlo, o en qué aspectos es todavía necesario insistir.

Evidentemente, este tipo de enfoque inductivo requiere una planificación detallada por parte del profesor: un profesional, y aumentará su trabajo, tanto

en la planificación y elaboración de materiales, como en la corrección de las constantes actividades. Se debe hacer un ejercicio severo de organización del tiempo. Y no se piense que es posible realizar este tipo de trabajo con la guía de un libro de texto. No lo es.

La actividad, sea de una o varias sesiones, se completa con textos escritos que realizará el alumno (¡Ningún día sin escribir al menos diez líneas y sin leer al menos diez páginas!), que el profesor regulará con objetivos de aprendizaje concretos y planificados: ejercicios de estilo con adjetivos, descripciones, etc.

Todas las actividades se deben explicar detenidamente al alumno, se realizan en clase, al menos hasta que se vea que el alumno es autónomo y ha alcanzado los objetivos; lo restante es afianzamiento de lo aprendido y debe también planificarse (vacuna de recuerdo), y se le facilitarán modelos que le sirvan para organizar su trabajo o para autoevaluarse.

Concluiría esta secuencia de aprendizaje con la elaboración de un tema (exposición o argumentación), por parte del alumno, sobre el adjetivo, tras la reflexión sobre lo trabajado anteriormente (inuentio, planificación), a partir de un esquema (planificación, dispositivo) realizado individual o colectivamente, y teniendo en cuenta lo conocido sobre las características del texto expositivo o argumentativo que se desea elaborar y las propias características de todo tipo de texto: coherencia, cohesión, adecuación y corrección (elocutio), y que, antes de entregarlo, debe haber corregido, de acuerdo con unos parámetros de orden, limpieza, formato, etc. previamente establecidos. El tema/texto resultante será corregido por el profesor uno a uno o a partir de exposiciones orales de los/algunos alumnos.

Si se ha elegido libro de texto, el propio alumno puede ahora contrastar lo hecho por él con lo que dice el libro de texto y comprobar que, con la ayuda del profesor, ha sido capaz de hacer su propio libro (motivación)

Por lo que respecta a la evaluación, el alumno debe conocer que se utiliza la evaluación **continua** y qué significa: que todas las actividades realizadas en la clase (añadir adjetivos al sustantivo, escribir, exponer, etc.) serán evaluadas con una doble intención: ajustar la ayuda y valorar el nivel de su aprendizaje y el de la enseñanza (calificar). (Quizás el profesor inteligente haya *supuestamente* negociado con los alumnos cómo se hará esta evaluación continua para que se motiven y crean y acepten las cláusulas del contrato de actitud.)

En clase, el profesor, pasea y ayuda a los alumnos mientras trabajan, puesto que son ellos los que deben aprender, no demostrar el profesor lo que sabe. Además, toma nota constantemente en los instrumentos de evaluación que ha elaborado para evaluar cada tipo de actividad, mientras interactúa con el alumno y califica sus actividades y trabajos y el alumno, no solo es consciente de lo que hace el profesor, sino que conoce las notas que toma el profesor y su progreso y la consecuencia que todo ello tendrá en la nota final. ¿Quién necesita pruebas específicas para calificar y conocer el nivel de aprendizaje de cada alumno? Que el método es informal, ¿y qué?

El protagonismo del profesor es mínimo, habla lo justo, pero lo que sí hace es controlar la adquisición de conocimientos y **competencias** a través de las actividades, textos y explicaciones de los alumnos. Ayuda a construir los aprendizajes y los esquemas cognitivos, dirige él la clase y los ritmos y no el libro de texto, guía al alumno y evalúa durante el proceso de forma natural, y,

por supuesto, califica, pues lo exige el carácter social de la educación. El protagonista es el alumno, el que trabaja, y así debe sentirlo él. Esto es evaluación continua, integrada en el proceso de E/A, llamada por otros inclusiva. Es **formativa** para ambos: uno aprende, el otro ve cómo aprenden y qué les cuesta más aprender y lo que es preciso retocar en el proceso de enseñanza. Además, la evaluación **orienta** a uno y a otro sobre lo que debe mejorar o cambiar para mejorar. Esto es lo que dice la normativa sobre evaluación en este nivel.

¿Es necesario hacer evaluación final? No, pero puede hacerse si no se rompe el ritmo de la clase, simplemente recogiendo los trabajos o planteando actividades tipo examen breve, que recogerá el profesor tras el tiempo establecido; donde el profesor, al prestar la ayuda que se le solicita (pues no se trata de pillar al alumno en error cognoscitivo), evalúa las deficiencias del mismo. Con ello, la evaluación sumativa seguirá siendo continua y, sobre todo, formativa. Posteriormente lo corrige, califica y comenta con los alumnos los resultados, para que autoevalúen su trabajo. La normativa alude a este tipo de evaluación sumativa al tratar de la evaluación extraordinaria.

¿Qué aporta el examen trimestral o global al conocimiento que ya tiene el profesor sobre el nivel de los conocimientos del alumno? Apenas nada o nada, si se ha preocupado de tener suficientes registros, de dejar trabajar al alumno y anotar la calidad de sus intervenciones. Únicamente que el alumno identifique evaluación con examen y que estudie solamente los días anteriores al mismo; justo lo contrario de lo que se denomina cultura del esfuerzo. Además, pocos datos se sacarán de él que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje, salvo que ahora conocemos lo que el alumno sabe o no sabe o confirmamos lo que el profesor ya sabía que el alumno sabía o no sabía. Lo único que deja tranquilo este tipo de evaluación es el prurito del profesor ¿o miedo? por salvaguardar una objetividad mal entendida.

6 Bibliografía

AHUMADA ACEVEDO, Pedro (1998), "Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista", *Revista Enfoques Educativos*, 1, n.º 2.

ALONSO TAPIA, Jesús (2000), *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*, Barcelona, Edebé.

BARBERÁ GREGORI, Elena (1999), *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*, Barcelona, Edebé.

BEAS MIRANDA, Miguel (2010), "Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970", en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14, n.º 1, pp397-414.

BUENDÍA EISMAN, Leonor, GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Daniel, CARMONA FERNÁNDEZ, Marcelo (1999), "Procedimientos e instrumentos de evaluación en Educación Secundaria", *Revista de Investigación Educativa*, 17, 1, pp. 215-236.

CASANOVA RODRÍGUEZ, M.ª Antonia (1991), "La evaluación en el área de lengua y literatura", en VVAA, *Enseñanza de la lengua y la literatura en la enseñanza secundaria*, Madrid, RIALP, pp. 293-312.

_____ (1997), *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla, 2.ª edic. (1.ª edic. 1995).

COLOMINA, Rosa y ROCHERA, M.ª José (2002), "Evaluar para ajustar la ayuda educativa", *Cuadernos de Pedagogía*, 318, noviembre 2002, pp. 56-62.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago (s.f.), "Sentido educativo de la evaluación en la Educación Secundaria", UNED, Madrid, en Internet.

COLL, César y MARTÍN, Elena (1996), "La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 18, pp. 64-77.

COLL, César y ONRUBIA, Javier (1999), "Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 20, pp. 19-37.

_____ (2002), "Evaluar en una escuela para todos", *Cuadernos de Pedagogía*, 318, noviembre 2002, pp. 50-54.

COLL, César, BARBERÁ, Elena y ONRUBIA, Javier (2000), "La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación", *Infancia y Aprendizaje*, 90, pp. 111-132.

DELGADO GARCÍA, Ana M.ª, BORGE BRAVO, Rosa, GARCÍA ALBERO, Jordi, OLIVER CUELLO, Rafael, SALOMÓN SANCHO, Lourdes (2005), *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*, en Internet, Dirección General de Universidades.

ESCOBAR, Cristina (1999), "El papel de la discusión por parejas", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 20, pp. 61-73.

FERNÁNDEZ BARBERIS, Gabriela, ESCRIBANO RÓDENAS, M.ª del Carmen, BOSCH FRIGOLA, Irene (s. f.), "La evaluación continua en matemáticas en la universidad", *XIV Jornadas de ASEPUMA y II Encuentro Internacional*, en Internet. Experiencia de la Universidad CEU-San Pablo.

GIMENO SACRISTÁN, José (1998), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTÁN, José (1987), "Prólogo a la edición española" en STENHOUSE, Lawrence, *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 2.ª edic. (1.ª edic. 1984, 1.ª inglesa, 1981).

GONZÁLEZ FONTAO, M.ª del Pilar (2000), "La evaluación en la toma de decisiones curriculares de aula", *Bordón*, 52, 2, pp. 189-195.

HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta y SORIANO AYALA, Encarnación (1999), "Las carencias formativas el profesorado en cuestiones de evaluación", *Bordón*, 51, 1, pp. 31-38.

IBARZÁBAL, Eugenio (1998), *La pasión de mejorar*, Madrid, Díaz de Santos, 3ª edic.

LACAU, M.ª Hortensia (1966), *Didáctica de la lectura creadora*, Buenos Aires, Kapelusz.

Modelo de competencias profesionales del profesorado (2010), Centro Superior de Formación del Profesorado, Junta de Castilla y León, en página Web.

MORENO, Víctor (2011), *Cómo hacer lectores competentes. Guía práctica: reflexiones y propuestas*, Navarra, Pamiela.

MIRAS, Mariana y SOLÉ, Isabel (2002), "Acreditaciones: para qué y cómo", *Cuadernos de Pedagogía*, 318, noviembre de 2002, pp. 70-74.

_____ (1990), "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje", en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 419-431.

MURILLO TORRECILLA, F. Javier (s.f.) "Cuestionarios y escalas de actitudes", Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, en Internet.

Orden de 16 de noviembre de 1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo sobre los alumnos.

Orden EDU/1952/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en la educación primaria en Castilla y León.

Orden EDU/1952/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/2134/2008, de 10 de diciembre, por la que se regula la evaluación en bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

PÉREZ ZORRILLA, M.ª Jesús (2001), "Diseño de la evaluación para la educación primaria", *Jornadas de la Red Mediterránea. BIE. Evaluación de Reformas*, Madrid.

PERRENOUD, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.

RUIZ BIKANDI, Uri y MIRET, Inés (1998), "La tarea de evaluar", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 16, pp. 5-8.

SANS MARTÍN, Antoni (2005), *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. Cuadernos de Docencia Universitaria*, 2, ICE-Universidad de Barcelona.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel, (2003), *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*, Madrid, Narcea.

SORIANO AYALA, Encarnación (1998), "Costumbres y preferencias del profesorado en diferentes aspectos de la evaluación", *Revista de Ciencias de la Educación*, 174, Abril-junio, pp. 183-192.

STODOLSKY, Susan (1997), "Observación en el aula", en MILLIAN, J y DARLING-HAMOND, L. (1997), *Manual para la evaluación del profesorado*, Madrid, La Muralla.

STUFFLEBEAM, Daniel L. y SHINKFIELD, Anthony J. (1987), *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Madrid, Paidós-MEC.