

Evaluar es aprender

Si no cambia la evaluación, no cambia nada...

Andrea Etchartea | Cecilia Gesuele | Maestras. Integrantes del Equipo Técnico de Apoyo a la enseñanza de las Ciencias Naturales - Instituto de Formación en Servicio (CEIP).

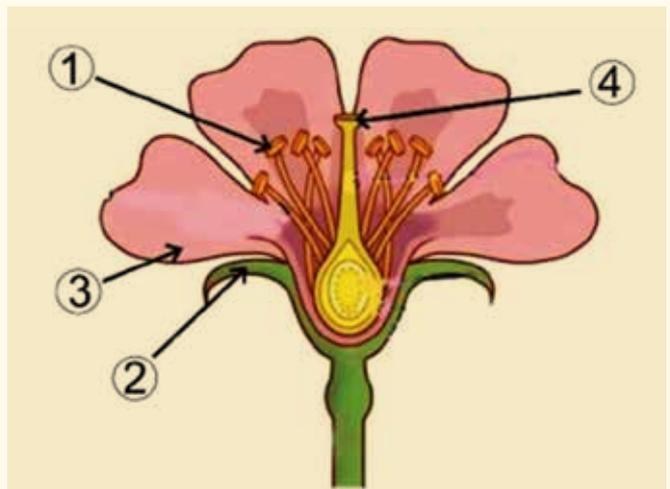
Durante el mes de abril, en el marco del *Seminario: Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias* realizado en el IPES, estuvo en nuestro país la Dra. Neus Sanmartí. Uno de los temas abordados en el recorrido que realizó fue el que ella denomina **evaluación formadora**.

Nos proponemos compartir con ustedes sus ideas y sus aportes producto de veinte años de investigación, en un intento de poner luz a un tema que nos convoca, nos desafía y nos interpela. Hemos sintetizado sus propuestas del taller y de la conferencia que ella dictara, de conversaciones en grupo chico y del variado material bibliográfico proporcionado.

Partiremos de dos ejemplos que nos servirán para pensar y pensarnos con relación a la evaluación.

La madre de Marta le ha dicho que en el bosque no se han de cortar las flores, pero ella no sabe por qué. ¿Cómo le justificarías a Marta que no nos hemos de llevar a casa las flores de un bosque?

Fuente: "Aprender ciencias aprendiendo a comunicar ciencias" (Taller Sanmartí. Montevideo, 17 de abril de 2018)



¿Cuál de las siguientes opciones es correcta?

- A) En el 1 está la antera que es donde se encuentra el polen de la flor.
- B) El 4 indica el cáliz que se caracteriza por proteger a la flor.
- C) El 2 señala al pétalo que sirve para proteger a las estructuras internas de la flor.
- D) El 3 muestra el sépalo que produce olores para atraer a las abejas y aves.

Fuente: Semana de las Ciencias. Primaria 4.º grado. Secretaría de Educación. Nuevo León Unido. En línea: https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/4deg_final_cn.pdf

¿Qué evalúa el docente en cada una de las opciones? Si se propuso enseñar que la flor es una estructura reproductiva, ¿cuál sería la opción pertinente? ¿Qué información obtiene el maestro en cada propuesta? ¿Qué saberes pone en juego el alumno en cada actividad?

Para comenzar a pensar...

La importancia de la evaluación es indiscutible. Toda evaluación cumple dos funciones: una social, que certifica los aprendizajes y clasifica al alumnado al calificarlos; otra pedagógica, que le permite regular, modificar, cambiar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje.

La función primordial para Sanmartí es la que permite regular el aprendizaje, detectar las posibles dificultades que encuentran los alumnos al aprender y, a partir de ahí, ayudarlos a resolverlas. En este marco, la evaluación consiste en recolectar evidencias, **saber qué hace el alumno, detectar sus problemas**; analizar esas evidencias, **por qué tiene esas dificultades, identificar posibles causas**; y tomar decisiones, establecer un plan de acción, **qué puedo hacer para ayudarlo a mejorar**. Ninguna de estas tres acciones implica calificar. Teniendo como insumos las investigaciones que ha realizado, Sanmartí plantea que ni la calificación ni los comentarios escritos tienen efecto en el aprendizaje, y que la certificación y la "calificación" deben darse al final del proceso cuando sabemos que han aprendido.

En una de sus primeras publicaciones en coautoría con Jaime Jorba, establece que si se quiere cambiar la práctica educativa es necesario cambiar la práctica de evaluación, es decir, su finalidad, el qué y el cómo se evalúa. «Se puede decir que la evaluación pone al descubierto parte del llamado *currículum oculto del profesorado*. Planteamientos didácticos aparentemente innovadores pueden ser discutidos cuando se observa qué y cómo se evalúan los aprendizajes promovidos.» (Jorba y Sanmartí, 1993)

Pensar la enseñanza y la evaluación como dos caras de una misma moneda implica pensar que nuestra manera de enseñar debería determinar nuestra manera de evaluar porque, de modo inevitable, nuestra manera de evaluar condiciona la manera de aprender de nuestros alumnos. Por lo tanto, enseñar, aprender y evaluar conforman un todo indisoluble.

Cambio de enfoque, rol compartido

Diversas investigaciones han dado cuenta de que solo el propio alumno puede corregir sus errores, para ello debe ser consciente de cuáles son y tener pistas de cómo vencerlos.

«Los conocimientos construidos por el alumnado generalmente responden a su lógica y les son útiles en su vida cotidiana. Por ello, aprender no significa tanto cambiarlos por otros, como reconocer las diferencias entre dichos conocimientos y las formas que tiene la ciencia actual de abordar la observación y la interpretación de determinados hechos.» (Jorba y Sanmartí, 1996:33)

Por lo tanto, para aprender es necesario que se expliciten los propios puntos de vista y los de los científicos para poder reconocer sus similitudes y diferencias, y avanzar. Aprender no es repetir lo que está bien, sino comprender por qué nos equivocamos. Enseñar es posibilitar que los alumnos identifiquen nuevas formas de ver y de interpretar los fenómenos.

El error indica el obstáculo al que se enfrenta el alumno, es algo que aparece normalmente al aprender. Por eso no debe considerarse indeseable, ni debe ser sancionado, sino que se lo debe considerar el centro del trabajo escolar, uno de los motores del aprendizaje.

«Estos obstáculos son consecuencia de diversos factores como, por ejemplo, la forma en que percibimos los hechos (de la experiencia), las ideas transmitidas culturalmente (a través de la familia, medios de comunicación, escuela), las formas de razonamiento utilizadas (cómo trabaja nuestro cerebro), las formas utilizadas para comunicarnos (por ejemplo, el lenguaje), y nuestros propios sentimientos, valores y actitudes hacia dicho aprendizaje.» (Sanmartí, 1998)

La tarea del docente será entonces ayudar a los alumnos a detectar sus errores y a encontrar caminos para superarlos. Esto requiere tiempo y esfuerzo, no es tarea sencilla que el alumno los identifique, verbalice, explicita, discuta y revise. Implica un clima especial en el aula, que posibilite la expresión de las ideas sin temor a las críticas, que impulse un trabajo basado en el respeto, y de intercambio sin confrontación.

Sanmartí recalca que solo puede corregirse quien se ha equivocado; es el alumno quien ha de corregir lo que no hace suficientemente bien; es él quien ha de regular su aprendizaje, lo que piensa, lo que hace para mejorar; es él quien se evalúa, y en ese proceso aprende, se forma. Es por ello que el éxito de los aprendizajes se debe principalmente a la autorregulación y a la corregulación de los errores.

Debemos enseñarles a nuestros alumnos a autoevaluarse desde el comienzo de la escolaridad, al principio con ayuda docente y fundamentalmente en colaboración con sus compañeros. La mayoría de las dificultades las pueden pensar, analizar y resolver entre ellos, lo que requiere aprender a trabajar cooperativamente. Este proceso implica adquirir valores con relación a sí mismo, autoestima y deseo de superación, también de cooperación hacia sus compañeros.

La autoevaluación supone un cambio de los roles que clásicamente se establecían para la evaluación. Mientras que en la evaluación formativa, la función central la tenía el docente; en la evaluación formadora, el rol protagónico es del alumno, agente de sus acciones y saberes, porque no hay aprendizaje sin autoevaluación, esto fundamenta la idea de que **evaluar es aprender**.

Sanmartí (s/f) toma el concepto de **evaluación formadora** de Bonniol (1981) y de Nunziati (1990), que la definen como una propuesta didáctica que pretende que el alumnado se haga progresivamente responsable de la regulación de su aprendizaje. De esta forma se propiciaría la construcción personal de su manera de aprender.

Evaluar para regular la enseñanza

«...alrededor de la evaluación gira todo el trabajo escolar. No sólo condiciona qué, cuándo y cómo se enseña, sino también los ajustes que se deben introducir para atender a la diversidad de necesidades que se generan en el aula. Un buen dispositivo de evaluación debe estar al servicio de una pedagogía diferenciada capaz de dar respuesta a los intereses y dificultades de cada alumno o alumna.» (Jorba y Sanmartí, 1993)

Cambiar la concepción de evaluación implica modificar muchas de las ideas que tenemos sobre cómo enseñar para que los niños aprendan. Como hemos dicho al comienzo, el docente ha de recoger información de las *estructuras de acogida* (Halwachs, 1975 cf. Jorba y Sanmartí, 1996:99) y deberá analizarlas. En estas

primeras actividades, el docente podrá reconocer los razonamientos que manifiestan los alumnos, el sentido en que usan ciertas palabras, sus dificultades, los conocimientos que poseen, sus actitudes, sus habilidades. Por su parte, los alumnos reconocerán la diversidad de puntos de vista, de explicaciones y de interpretaciones que se dan en el grupo, sus dificultades al comunicar alguna idea, ya que no siempre se le entiende.

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

Fuente: Sanmartí (2007)

- Posteriormente, el docente tomará decisiones vinculadas a:
- ▶ Seleccionar contenidos, sin establecer previamente cuáles son los mínimos que deben aprender en cierto período, porque esto dependerá de cada alumno y su recorrido.
 - ▶ Incluir en las actividades la enseñanza de otros saberes, los que permiten aprender a autorregular el aprendizaje. Esos conocimientos son: a) intencionales: *para qué aprender, cuál es el objetivo*; b) operacionales, *por qué esa actividad y de esa forma, cómo hacerla, cómo saber si fue o no bien realizada*.
 - ▶ Secuenciar la enseñanza según el proceso de regulación que vayan haciendo los alumnos.
 - ▶ Centrar la enseñanza en la acción individual y del grupo para detectar y regular las dificultades en un clima que posibilite y estimule las interacciones.

«Pensar en la evaluación como eje vertebrador del dispositivo pedagógico de un currículum es un punto de vista nada habitual, pero, en cambio, es poner el acento en uno de los elementos curriculares que más puede favorecer un cambio en la práctica educativa del profesorado y en el éxito de los aprendizajes.» (Jorba y Sanmartí, 1993)

Esto, sin duda, supone diseñar una enseñanza que:

- ▶ plantee actividades para compartir objetivos;
- ▶ facilite al alumnado ser consciente de sus puntos de partida, sus ideas, sus formas de hacer y sentir;
- ▶ modifique la manera de gestionar la clase, permitiendo la autorregulación y la corregulación, el intercambio de valoraciones, la discusión de puntos de vista demostrando ideas y dando sentido a las palabras;
- ▶ institucionalice un modelo de trabajo cooperativo que parta de un trabajo individual previo, sin el cual no es posible compartir, no es viable la corregulación, para llegar luego a una reelaboración personal, la autorregulación;
- ▶ propicie la cooperación preservando la autoestima de los participantes al anteponer la constatación de lo que está bien hecho a lo que conviene revisar, y la pregunta básica será siempre: *¿qué le dirías a tu compañero para que mejore su forma de pensar y de hacer?*;
- ▶ secuencie las actividades de forma tal que les posibilite a los alumnos un buen anclaje de los conocimientos que va elaborando;
- ▶ atienda los diferentes ritmos y formas de aprendizaje, ya sea diversificando las actividades o creando espacios de revisión o de ampliación;
- ▶ intervenga cuando se detectan las dificultades, se trata de evitar que el alumno las afirme o "se pierda";
- ▶ mejore el hablar y escribir en ciencias favoreciendo la coevaluación.

¿Cómo pensar actividades de evaluación integradas totalmente al proceso de aprendizaje? ¿Cómo llevarlas a la práctica? ¿Cómo enseñar a los alumnos a reconocer sus aciertos y sus dificultades?

«Nos encontramos, pues ante una manera distinta de concebir el aula y, en consecuencia, de organizarla. Se trata de gestionarla como un sistema en el que los actores pueden intercambiar papeles que normalmente están asignados de forma diferenciada: los alumnos pueden actuar como profesores, los que tienen éxito pueden aprender de los que no lo tienen, y el docente puede aprender de sus alumnos lógicas de razonamiento erróneas y estrategias para superarlas, estrategias que proponen y aplican los que están aprendiendo.» (Sanmartí, 2007:48)

Evaluar para regular el aprendizaje

Si compartimos la idea propuesta por Neus Sanmartí de que se aprende cuando se sabe evaluar el propio proceso de aprendizaje, cuando se sabe regular la forma de pensar, de comunicar, de sentir; y si sabemos que el maestro promueve esa revisión, pero no la lleva a cabo el alumno, entonces debemos preguntarnos: ¿cómo lograr que la realice? Ella considera que hemos de plantear situaciones didácticas que regulen tres componentes del proceso.

Representación de los objetivos

Todo docente se plantea objetivos al organizar un proceso de enseñanza. Dichos objetivos deben ser compartidos con los alumnos. No se trata de darlos a conocer, sino de que el alumnado comprenda qué va a aprender, el sentido de las tareas que se le proponen. Es un proceso lento que se inicia con actividades que le permitan elaborar las primeras ideas en torno a los objetivos a lograr.

En su cuarta conferencia en el IPES, Sanmartí analizó la importancia de comenzar a intervenir desde el inicio, planteó el siguiente ejemplo que refiere a las clásicas preguntas: *¿Qué aprenderemos? ¿Por qué es importante aprenderlo? ¿Cómo lo podemos aprender?*



Fuente: Sanmartí (2018)

Las respuestas fueron bien diversas y algunos planteos muy diferentes a los objetivos del docente, por eso interviene para comenzar a regularlos.

¿Cómo ayudar a tomar decisiones para promover la regulación de los objetivos?

- Pongámonos de acuerdo sobre qué aprenderemos en este proyecto:
 - 3 ideas, ¡las más importantes!
 - 2 procedimientos, cosas a aprender a hacer
 - 1 actitud
- Y además cada uno piensa y escribe lo que quiere aprender personalmente
 - 3 ideas
 - 2 procedimientos
 - 1 actitud

Fuente: Sanmartí (2018)

En una puesta en común intercambian lo pensado por cada uno, seleccionan fundamentando ideas, procedimientos y actitudes, que consideran realmente centrales para el proyecto. Los aspectos que son de interés individual serán tenidos en cuenta en la secuencia.

Otra posibilidad para comenzar esta regulación es plantear una primera actividad, epítome o ejemplo paradigmático, que le presentará al alumno una visión global y simple de lo que va a aprender.

Importa usar distintas formas, de modo de evitar la rutina y generar con ella el desinterés.

Capacidad de anticipar y planificar las acciones necesarias para poder aplicar el nuevo conocimiento en diferentes situaciones

Anticipar es pensar las actividades que se deberían realizar para culminar una tarea correctamente, implica predecir un resultado. Planificar es establecer el orden de esas actividades. Como en toda planificación, el orden no es fijo, debe ser regulado durante el proceso.

¿Cómo se puede resolver esta situación?, ¿cuál es la mejor forma?, ¿por qué?, ¿qué necesito saber?, etc., son algunas de las preguntas cuyas respuestas permiten representarse el trabajo a realizar y autorregular su realización.

La mayoría del alumnado necesita aprender tanto a anticipar como a planificar. Cuando el docente considera que los alumnos empiezan a apropiarse de lo que se está enseñando, comienza a intervenir para evaluar cómo anticipan y planifican la resolución de las tareas.

No olvidemos que en esta concepción evaluar es regular; el docente ha de plantear actividades que los orienten y les permitan ir modificando la forma en que lo hacen.

Sanmartí propone trabajar con *bases de orientación*, que ayudan a resolver qué pensar o qué hacer para realizar cierta tarea. Bases que deben enseñarse a construir a través de actividades que promuevan la reflexión sobre lo que están aprendiendo, cómo lo están haciendo, las dificultades que encuentran; a través de actividades que propicien la aparición de diferentes puntos de vista. Si bien cada uno ha de elaborar la suya, la corrección, el trabajo en pequeño grupo donde se discuta qué han de hacer, por qué, de qué forma, resulta más fácil. Al analizar el trabajo de otro es más sencillo identificar tanto los aciertos como los errores y, por comparación, reconocer qué aspectos son los que deben mejorar en su propio trabajo.

Por ejemplo, en distintas temáticas y luego de la construcción del concepto por parte de los alumnos, puede ser necesario definir; entonces el grupo acuerda la siguiente base de orientación:

Para definir he de pensar en:

- ▶ *A qué grupo pertenece: de objetos, materiales, seres vivos... o partes de ellos.*
- ▶ *Qué partes, propiedades o características son imprescindibles.*
- ▶ *Cuál es su función o su aplicación, es decir, para qué sirve.* (cf. Sanmartí, 2018)

En este caso, una serie de actividades tienen por objetivo que los alumnos elaboren una base de orientación para el concepto *especie*.

Proceso de elaboración de una base de orientación del concepto de especie animal (2º de ESO)

1. Se inició la actividad presentando una lámina en la cual se reproducía un gran número de animales, vegetales y otros objetos. Se planteó al alumnado que agrupara aquellos animales que pertenecían a la misma especie.

Esta tarea de exploración realizada en grupo permitió empezar a discutir qué se entendía por especie animal. El problema quedó abierto.

2. Se dio a cada estudiante una lámina en la que se incluía una mosca, una vaca, un perro, un pez y una serpiente, y se pidió que indicara en qué se basaban para decir que cada animal pertenecía a una especie.

El alumnado escribió afirmaciones del tipo: "Es un ser vivo" o "Ha de ser un animal" y "Se han de parecer", "Han de tener características iguales" que en muchos casos nombraban, "Han de ser del mismo tipo", etc.

Después de una discusión en gran grupo se llegó al acuerdo de que para identificar una especie animal era necesario: a) 'que fuera un animal' y b) 'que todos tuvieran características similares'.

3. En este momento la profesora dio, a cada grupo, otra lámina en la cual se reproducía una rana, un renacuajo, huevos de rana y una oruga, una crisálida, huevos y una mariposa de la col. Se pidió que aplicaran la base de orientación elaborada a identificar cuántas especies de animales había en el dibujo.

Los estudiantes sabían que la rana y el renacuajo son dos fases del ciclo de vida de un mismo animal, por lo que dedujeron que la característica definida en segundo lugar para identificar una especie no era la adecuada. Después de discutir, la formulación acordada fue la de: 'b) que todos tuvieran características similares en la etapa adulta'.

4. A continuación se dio a cada grupo otra lámina.

En la clase donde se aplicó esta experiencia, unos estudiantes sabían que el mulo es el hijo de un asno y una yegua o de una asna y un caballo y que no podía tener hijos. De la discusión se dedujo una nueva característica para identificar una especie que fue: 'c) han de poder reproducirse y tener descendencia'.

5. La siguiente etapa de la discusión se hizo a partir de la observación de una lámina que reproducía perros de diferente raza, cuyas características externas eran muy distintas, y ejemplares de moscas *D. simulans* y *D. melanogaster*. Los estudiantes sabían que los perros se podían reproducir entre ellos, por lo que pusieron en duda que la categoría b) fuera útil para diferenciar una especie de otra.

6. Por fin, se pidió a cada estudiante que, individualmente, revisara la clasificación que había hecho en la lámina inicial y que indicara en qué características se basaba para afirmar si dos dibujos representaban o no individuos de una misma especie animal.

Fuente: R. M. Pujol (1994) *apud* Jorba y Sanmartí (1996:210)

Si las analizamos, encontramos que las bases contienen información referente a elementos estructurales, así como a la anticipación y la planificación de la acción.

Capacidad para autogestionar los errores y dificultades a partir de la apropiación de los criterios de evaluación

Compartir supone identificar, hacer suyos los criterios de modo de poder decidir si una tarea la está realizando o la realizó en forma adecuada, independientemente de su resultado. Se deben diferenciar los criterios de realización de los criterios de resultados. Los primeros coinciden con los aspectos señalados en la base de orientación construida, cada acción debería relacionarse con criterios que permitieran reconocer si se realiza o no correctamente la tarea.

Por ejemplo, si se le solicita una definición de flor, el alumno debería ponerla en uso quizás de esta forma:

¿Qué hemos de hacer para definir?

Pensar en:

- A qué grupo pertenece -de objetos, materiales, seres vivos..., o de partes- (por ejemplo, la flor es una parte de una planta).
- Qué partes, propiedades o características son imprescindibles (ej., todas las flores tienen pistilo y/o estambres, pero no todas tienen pétalos).
- Cuál es su función o aplicaciones, es decir, para qué sirve (ej., la flor sirve para que la planta se pueda reproducir).

"Una flor es una parte de una planta que siempre tiene un pistilo (óvulos) y/o estambres (polen) y que sirve para que la planta se pueda reproducir".



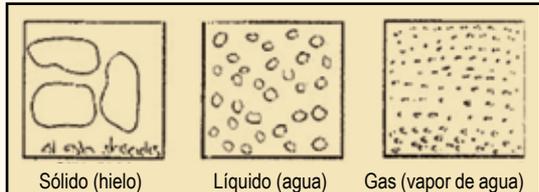
Fuente: "Aprender ciencias aprendiendo a comunicar ciencias" (Taller Sanmartí. Montevideo, 17 de abril de 2018)

Los criterios de resultados establecen los grados de aceptación, por ejemplo, de precisión, pertinencia, correcta comunicación, etcétera. Son difíciles de establecer por el docente, generalmente se usa "incompleto", "bien"... , pero esos comentarios no explicitan los criterios que subyacen.

Al igual que con los objetivos no se trata de conocerlos, sino de elaborar una representación, se debe enseñar a hacerlo. Parece más sencillo comenzar por los criterios de realización. Veamos un ejemplo.

Luego de una actividad de indagación acerca de los conocimientos y las representaciones que los alumnos tenían sobre la disposición de las partículas en los tres estados de la materia, y de una serie de actividades sobre las características del modelo, el docente les propone:

- Escribir los criterios con los que evaluar los modelos dibujados inicialmente.
- Comparar estos criterios con los de los compañeros/as de grupo y con los del resto de la clase. Escribir los que se acuerden después de la puesta en común.
- Aplicando estos criterios, autoevalúa tu producción inicial indicando qué cambiarías y por qué crees que dibujaste aspectos distintos.
- Intercambia tu autoevaluación con la de otro compañero/a. Analiza si él o ella se han autoevaluado adecuadamente e indica, si fuera conveniente, los aspectos que se podrían mejorar.
- Lee los comentarios de tu compañero/a a tu autoevaluación y valora si los consideras adecuados indicando, si no estás de acuerdo, por qué.



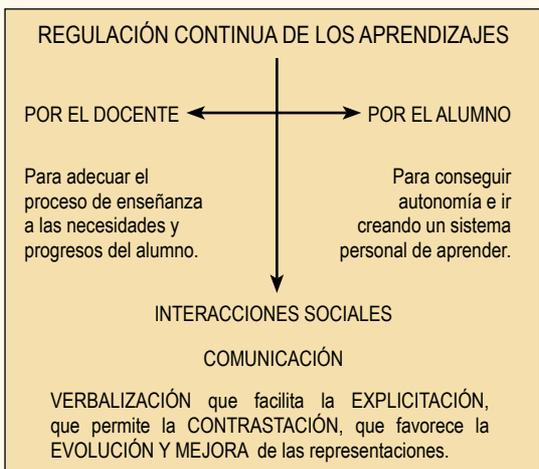
"Me he equivocado porque he dibujado las partículas de agua de tamaño distinto en cada estado. Creo que lo he dibujado así porque me imaginaba que las partículas de agua sólida eran como trozos de hielo, y que en cambio, las de agua líquida eran más pequeñas porque se pueden hacer gotas muy pequeñas. Y las de vapor aún más porque ni se ve. Me pensaba que las partículas eran de hielo o agua, pero mucho más pequeñas. Ahora en cambio creo que las partículas de agua son iguales en los tres casos y que la diferencia es cómo están unidas."

La compañera escribió: "Marc tiene bastante razón y se da cuenta bien de por qué se ha equivocado. Aunque hay muchas más diferencias entre los tres casos. Por ejemplo, las partículas se mueven mucho más deprisa cuando el agua es gas y también están mucho más desordenadas".

Fuente: Sanmartí y Alimenti (2004:125)

Tarea de todos

Si evaluar es aprender, el rol primordial de la evaluación lo tiene el alumno interactuando con sus compañeros y el docente, pero es este quien debe generar las condiciones para que aprenda a hacerlo y efectivamente lo realice.



Adaptado de Jorba y Sanmartí (1996:29)

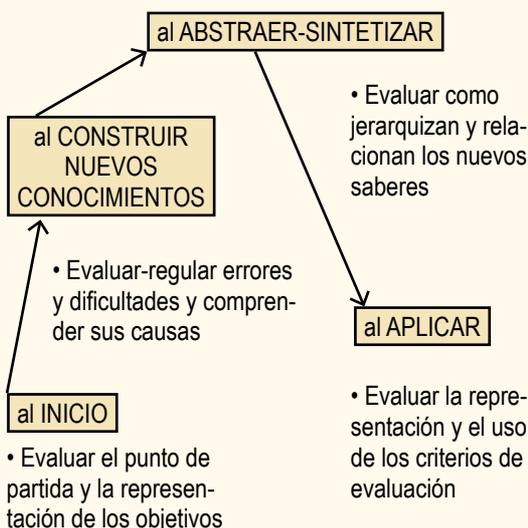
Evaluar para acreditar

Sanmartí establece cuándo debería realizarse: “¿Creemos que hemos aprendido?, pues vamos a comprobarlo”. No se trata de recordar lo aprendido, sino de aplicarlo a situaciones nuevas. Se han de evaluar los saberes, el saber hacer, las actitudes, el desempeño en el proceso de autorregulación, etcétera. Recién en esta instancia tiene sentido que aparezca la nota. Acreditar implica calificar.

Pero esta instancia también tiene una función reguladora: para el alumno, reconocer los avances realizados, qué ha aprendido, qué no ha acabado de comprender; para el docente, además de identificar los aprendizajes realizados por el grupo y registrar las dificultades no superadas para retomarlas posteriormente, autoevaluar el currículo desarrollado, qué conviene cambiar, qué mantener, por qué.

Entre certezas e incertidumbres docentes

De acuerdo a esta concepción, nuestra función evaluadora se realiza durante todo el proceso de enseñanza, ya sea enseñando a autorregular el propio aprendizaje, favoreciendo la coevaluación a partir de las interacciones entre los alumnos, o interviniendo puntualmente cuando no logran regular el proceso autónomamente.



Fuente: “Evaluar para aprender” (Taller Sanmartí. Montevideo, 20 de abril de 2018)

Pero este trabajo no es exclusivamente nuestro, se trata de un trabajo cooperativo entre docentes, alumnos y familias. Implica un cambio de cultura nada sencillo de lograr, que debe comenzar en los inicios de la escolaridad y ha de ser sostenido.

Sin duda es un marco en cierto sentido utópico, pero si realmente pensamos que evaluar es aprender, lo hemos de intentar más allá de todas las dificultades. ¿Que requiere mucho tiempo? Sí. ¿Que no es sencillo lograr acuerdos institucionales? No lo es. ¿Que supone cambiar “el oficio de alumno”? Sí. ¿Qué se opone al imaginario social sobre cómo se enseña y cómo se aprende? Seguramente. ¿Qué implica pocos contenidos pero enseñados en profundidad? Sí. ¿Qué no es fácil vencer los hábitos de conductas individualistas? Vaya si es difícil.

Larga puede ser esta lista de preguntas que de alguna forma encierran los obstáculos a superar, los miedos ante el cambio, las dudas de estar planteándonos una utopía; pero si logramos que realmente aprenda, valdrá la pena.

Referencias bibliográficas

GARCÍA ROVIRA, María Pilar; SANMARTÍ, Neus (1998): “Las bases de orientación: un instrumento para enseñar a pensar teóricamente en biología” en *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Nº 16, pp. 8-20. En línea: https://www.researchgate.net/publication/39151502_Las_bases_de_orientacion_un_instrumento_para_ensenar_a_pensar_teoricamente_en_biologia

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus (1993): “La función pedagógica de la evaluación” en *Aula de Innovación Educativa*, Nº 20, pp. 20-30. Transcripción en línea: https://elvs-tuc.inf.educ.ar/sitio/upload/Jorba_Jaume_y_S_Neus.pdf

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus (1995): “Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos” en *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Nº 4, pp. 59-77. En línea: https://www.researchgate.net/publication/39151628_Autorregulacion_de_los_procesos_de_aprendizaje_y_construccion_de_conocimientos

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus (1996): *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de evaluación continua. Propuesta didáctica para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemática*. Barcelona: Ministerio de Educación y Cultura. En línea: https://www.researchgate.net/publication/39143780_Ensenar_aprender_y_evaluar_un_proceso_de_regulacion_continua_propuestas_didacticas_para_las_areas_de_Ciencias_de_la_Naturaleza_y_Matematicas

SANMARTÍ, Neus (1998): “La evaluación de los aprendizajes” (adaptado del Cap. 2 en J. Gairín, N. Sanmartí: *La evaluación institucional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación). En línea: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/avaluacio/evaluaciondelosaprendizajes.pdf>

SANMARTÍ, Neus (2007): *10 Ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Ed. Graó. Colección Ideas clave, Nº 1.

SANMARTÍ, Neus (2018): “Evaluación: Evaluar para aprender” (Conferencia Día 4) en *Seminario: Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias*. Montevideo: IPES, 17-20 de abril. En línea: https://www.youtube.com/watch?time_continue=20&v=K5_YAPP0PJU

SANMARTÍ, Neus (s/f): “La evaluación vista como un proceso de autorregulación”. Publicaciones MEC. (En prensa). En línea: <http://files.alvarez-cordero08.webnode.mx/200000007-882c789276/ArtEvaluacion.pdf>

SANMARTÍ, Neus; ALIMENTI, Graciela (2004): “La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química” en *Educación Química*, Vol. 15, Nº 2, pp. 120-128. En línea: http://www7.uc.cl/sw_eduoc/educacion/gracia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Evaluacion_EV/IEV_002.pdf

SANMARTÍ, Neus; PRAT I PLA, Àngels; PIGRAU, Teresa; MAS I FERRER, Mercè; AL-LÈS, Guida (s/f): *El Tesoro. Evaluar para aprender*. En línea: <https://www.tresorderecursos.com/copia-de-portada-1>

SANMARTÍ, Neus; SIMÓN, Marta; MÁRQUEZ, Conxita (2006): “La evaluación como proceso de autorregulación: diez años después” en *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Nº 48, pp. 32-41. En línea: https://www.researchgate.net/publication/39215657_La_evaluacion_como_proceso_de_autorregulacion_diez_anos_despues