

Evaluar y aprender: un único proceso

Neus Sanmartí Puig

Evaluar y aprender: un único proceso

Traducido del catalán por
Manuel León Urrutia

Octaedro 
Editorial

COLECCIÓN: Recursos educativos

SERIE: El diario de la educación

TÍTULO: *Evaluar y aprender: un único proceso*

TÍTULO ORIGINAL: *Avaluar i aprendre. Un únic procés* (Octaedro, 2019)

Traducción: Manuel León

La traducción de esta obra ha contado con la ayuda
del Institut Ramon Llull

 **institut
ramon llull**
Lengua y cultura catalanas

Primera edición: marzo de 2020

© Neus Sanmartí Puig

© de esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C. Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18083-58-7

Depósito legal: B. 7529-2020

Realización y producción: Editorial Octaedro

Corrección: Xavier Torras (Editorial Octaedro)

Diseño de la cubierta: Tomàs Capdevila

Impresión: Ulzama

Impreso sobre papel ecológico, certificado FSC

Impreso en España – *Printed in Spain*

*En recuerdo de Jaume Jorba, con quien
empezamos a caminar.*

Un largo camino hacia una evaluación vista como aprendizaje

Hace más de treinta años (1988), Marta Mata, entonces concejala de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, puso en marcha un plan de formación institucional para impulsar la aplicación de la LOGSE en las escuelas e institutos municipales. El plan era «institucional», pues iba dirigido a todo el profesorado de cada centro y tenía una duración prevista de cuatro años –de hecho, fueron ocho, porque continuó la legislatura siguiente–. Era un plan ambicioso, planificado a medio plazo, institucional y, por tanto, un reto muy estimulante.

En el caso de Secundaria, conllevó la organización de varios seminarios con el profesorado de cada departamento y otro con el equipo directivo. A Jaume Jorba le pidieron que coordinara el de matemáticas y a mí, el de ciencias. Como ya habíamos trabajado juntos y muchos de los profesores impartían las dos áreas –todos eran centros de Formación Profesional–, propusimos reunir los dos tipos de seminarios. Ello nos permitió que fuéramos dos asesores, con todas las ventajas que representaba compartir la formación y, además, con la posibilidad de promover un enfoque interdisciplinar en el trabajo en el aula.

De hecho, desde el inicio pactamos con los profesores que nosotros también aprenderíamos, porque tampoco teníamos experiencia en la aplicación de la nueva ley, que todavía estaba en una fase experimental. Durante el primer curso, el trabajo se enfocó al análisis de lo que se hacía y de lo que pasaba en

las clases, así como a la introducción de pequeños cambios en la línea de una visión más constructivista del aprendizaje. Recogíamos ideas previas del alumnado, las interpretábamos y planteábamos posibles cambios en el trabajo que se llevaba a cabo, dando mucho más protagonismo al trabajo experimental y manipulativo. También íbamos reflexionando sobre las conexiones entre ciencias-matemáticas en los diferentes temas, dado que buscábamos trabajar a partir del estudio de problemas y situaciones reales.

Al final del primer curso, el profesorado de algunos centros nos pidió que profundizáramos en el tema de la evaluación, dado que creían que no la estaban enfocando adecuadamente. Ni Jaume Jorba ni yo misma teníamos ningún conocimiento sobre esta cuestión, más allá de las prácticas tradicionales. Es más, aquel era un tema que personalmente no me interesaba, ya que lo consideraba protocolario: había que hacerlo porque estaba reglamentado, pero no porque ayudara a aprender y, encima, era el aspecto menos gratificante de la profesión.

Aun así, nos propusimos aprender y buscamos qué se había escrito recientemente sobre el tema. Conocíamos todo lo que hacía referencia a la «evaluación inicial, formativa y sumativa», pero no nos parecía que las ideas y las prácticas que se deducían fueran demasiado interesantes. En la búsqueda de bibliografía, encontramos un artículo que Georgette Nunziati acababa de publicar en *Cahiers pédagogiques* (1990), que hablaba de lo que ella llamaba *évaluation formatrice*. Primero pensamos que tal vez no sería más que una nueva etiqueta para hablar de la evaluación, pero cuando lo leímos nos interesó mucho, porque estaba bien fundamentado, tanto en la argumentación teórica como en la aportación de evidencias de su validez al ser aplicada en el aula.

Para profundizar, nos adentramos en los referentes de todo tipo, desde la teoría de la actividad hasta la comprensión de términos como los de *autoevaluación*, *metacognición* y *autorregulación* de los aprendizajes. Asimismo, encontramos

ejemplos de profesores de ciencias y de matemáticas, pioneros en reivindicar un cambio en el sentido y la práctica de la evaluación, que era bastante coherente con los planteamientos de la evaluación formadora.

Una vez hecha una primera representación de lo que comportaba esta visión de la evaluación, la compartimos con el profesorado de ciencias y de matemáticas de los institutos Juan de la Cierva y Juan Manuel Zafra, de Barcelona, y todos juntos nos lanzamos a la aventura de intentar aplicarla. El primer año fue de tanteo, con el fin de probar diferentes estrategias e instrumentos, que integrábamos en los procesos diseñados para el aprendizaje de conocimientos científicos y matemáticos. La ventaja de que fuéramos dos equipos diferentes era que cada uno abría caminos no por fuerza coincidentes pero que compartían la misma base teórica. Y como éramos equipos y no personas individuales, cuando alguien se desanimaba porque algo no le había «funcionado» bien, siempre había algún compañero que hacía propuestas para superar los obstáculos detectados.

Muy pronto fue evidente que teníamos que profundizar en el «trabajo cooperativo», ya que era importante que los alumnos incorporaran valores y herramientas que facilitaran la ayuda mutua. Y, como comprobamos que no entendían los escritos de los compañeros que evaluaban, trabajamos sobre cómo aprender a escribir ciencias y matemáticas, puesto que cuando el evaluador es el docente, suele intuir lo que un alumno escribe, pero un compañero de clase no puede hacerlo, por lo cual era necesario que expresaran mejor sus ideas. Así, curso tras curso, nos íbamos proponiendo nuevas metas con vistas a dar respuesta a los problemas que detectábamos para poner en práctica la evaluación formadora.

Paralelamente, otros profesores de diferentes escuelas de Primaria y de Secundaria también se animaron a experimentar con este enfoque de la evaluación, en el marco de grupos de trabajo del ICE de la UAB y del Máster en Didáctica de las Ciencias y de la Matemática de la UAB, entre otros. Cada vez

había más ejemplos de prácticas muy diversas, innovadoras, creativas..., así como investigaciones al respecto. Para proseguir el camino también fue un gran incentivo comprobar que Paul Black, que había sido mentor de un grupo de profesores que habíamos hecho parte del Doctorado en Didáctica de las Ciencias en el King College de Londres, había dirigido su investigación hacia el campo de la evaluación desde perspectivas muy coherentes con las que estábamos llevando a cabo en Cataluña.

Nadie que haya trabajado en un marco de evaluación formadora lo abandona, y todos señalan que a medio plazo es muy gratificante, aunque no sea fácil promoverla. Uno de los condicionantes clave es que requiere que forme parte del proyecto colectivo de la escuela o instituto, ya que es un camino que se hace con los demás. Un segundo requisito es que hay que ser un poco aventurero, capaz de romper rutinas y afrontar la incertidumbre. Finalmente, hace falta confiar en las posibilidades de todos los alumnos para caminar –y así aprender–, sean cuales sean sus características personales, familiares y sociales.

A todos los compañeros que, a lo largo de estos años, hemos recorrido el camino juntos, compartiendo vivencias y reflexiones, gracias.

NEUS SANMARTÍ

Índice

Un largo camino hacia una evaluación vista como aprendizaje	7
1. Hacia una evaluación planteada como aprendizaje . . .	11
¿Qué entendemos por una evaluación vista como aprendizaje?	11
Para empezar, ¿qué concepciones necesitamos replantear sobre la evaluación?	14
La evaluación que sirve para aprender debe ser gratificante.	14
Aprender requiere evaluarse	15
El aprendiz debe ser el protagonista de la evaluación . . .	17
La evaluación de los resultados de un proceso de aprendizaje tiene sentido si se ha aprendido.	18
¿Qué se entiende por <i>evaluar</i> ?	21
Recoger datos, documentar	22
Analizar los datos	24
Tomar decisiones.	25
¿Por qué cuesta tanto cambiar el pensamiento y la práctica de la evaluación?	28
A modo de resumen.	33
2. La autorregulación vista desde el marco de la evaluación formadora.	35
¿Qué se entiende por <i>evaluación formadora</i> ?	35

Condiciones para que un aprendiz se pueda autorregular	38
La representación de los objetivos	39
La anticipación y la planificación de la acción en la realización de las actividades	45
La apropiación de los criterios de evaluación	51
En resumen	56
3. Para evaluar necesitamos datos y documentarlos	59
Datos y más datos, pero ¿cuáles? y ¿para qué?	59
Condiciones para una correcta recogida de datos	63
Relacionadas con los objetivos de aprendizaje	64
Relacionadas con saberes competenciales	66
Diversidad de modos comunicativos	68
Diversidad de protagonistas en la recogida de datos	69
Tipologías de instrumentos para recoger datos	71
Cuestionarios	72
Comunicaciones escritas, orales o visuales	73
Organizadores gráficos	77
Observaciones del trabajo dentro y fuera del aula y entrevistas	78
Entre la razón y la intuición	80
4. Analizar los datos para comprenderlos	83
¿Cómo puedo entender por qué no lo entiendo?	83
La concreción de los criterios de evaluación	86
Instrumentos para explicitar los criterios de evaluación	89
¿Cómo empezar a aprender a analizar datos?	91
Las tablas de criterios de evaluación	93
Las redes sistémicas	94
Los contratos de evaluación	97
Las rúbricas	100
Aprender a analizar datos	110

5. La toma de decisiones: ¡ <i>feedback</i> , <i>feedback</i> y más <i>feedback</i> !	111
Elegir entre el grano y la paja dando y recibiendo <i>feedback</i>	111
Algunas ideas para hacer un buen <i>feedback</i>	114
Centrar los comentarios en la tarea y no en el alumno.	115
Crear un clima de aula en que el error se perciba como algo positivo.	116
Los errores hay que regularlos uno a uno	117
Siempre que sea posible, prevenir antes que curar	119
Cuidar el lenguaje	121
Limitar el <i>feedback</i> con calificaciones para actividades muy específicas	122
El <i>feedback</i> entre iguales es posible	124
La toma de decisiones para calificar.	130
El portafolios: instrumento para la toma de decisiones	133
El éxito en los aprendizajes depende en buena parte del <i>feedback</i>	135
6. Compartir la evaluación con las familias es más que informar	137
Comunicar y dialogar frente a informar.	137
Más allá de los informes tradicionales	140
La suma de los informes de cada chico y chica es su biografía	151
Bibliografía	153

