

EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS Y APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES

Felipe Trillo Alonso*

Universidade de Santiago de Compostela

Yo soy especial
Maestro, tal vez yo no siga
sus instrucciones tan bien
como usted querría.
Tal vez no hable tan claramente como usted.
Tal vez no lea con tanta fluidez como usted.
Tal vez no exprese mis ideas por escrito con igual precisión.
Pero estoy aprendiendo a mi propio ritmo.
¿Se da usted cuenta de eso?
(Lucy López, 1995, citado en Allen, 2000, p.93)

No entendí bien en su momento que este número de Innovación Educativa, en homenaje a nuestra compañera de tantos años la Dra. Marifé Vázquez Armada, debía centrarse sobre todo en asuntos que concerniesen directamente a la Escuela Universitaria de Magisterio de Lugo. Siendo así, debo -una vez más- a la indulgencia del Dr. Carlos Rosales, Director de Innovación Educativa, el poder participar con un trabajo en el que si bien esa querida Escuela Universitaria de Lugo no es la protagonista, el asunto empero del que se trata es común denominador a todos los centros de enseñanza. En cualquier caso, estoy seguro de que lo que ha motivado al Dr. Rosales no es la relevancia de mi aportación, sino el reconocimiento de mi sincero afecto por la homenajeada, y acaso, pero en un muy segundo plano, que por mi circunstancial condición de Decano no está mal que arrojándome (también para esto, que es una buena causa) cierta representación institucional de la Facultad de Ciencias de la Educación esté también presente en este número (aunque sólo sea con mis propias cavilaciones).

Y dicho esto, voy directamente al asunto, con la tenacidad y espero que con la sutileza que el diccionario me impone cuando se trata de cavilar. Para ello he organizado el discurso en cuatro apartados que desarrollo seguidamente.

1. ¿Quiénes son esos profesores que asumen como un desafío mas para su desarrollo profesional como docentes la necesidad de aprender a partir de la evaluación del aprendizaje de sus alumnos?

Esta primera parte arranca del título de este artículo; ahora ya lo he hecho mío, pero debo decir que en su día me fue propuesto para una conferencia que impartí en Chaves (marzo de 2002)

* Dpto. de Didáctica e Organización Escolar

organizada por el Sindicato de Profesores do Norte de Portugal. Debo añadir que enseguida me cautivó un título así, tan alejado de las preocupaciones habituales sobre la evaluación que suelen plantear los profesores. Por eso, lo primero que me provocó y que ahora reproduzco en estas páginas es una reflexión sobre algunas de las características que serían propias de un profesional de la enseñanza capaz de proponer un título así: en cierta medida rompedor con tradiciones academicistas ampliamente instaladas. Pensé entonces, y pienso ahora, que tal vez con una reflexión así aprendamos algo más acerca de nosotros mismos (verdadero objeto del paradigma interpretativo); pero además, si con esto contribuyo a mejorar la autoestima de tanto esforzado profesor comprometido con la innovación educativa, pues miel sobre hojuelas.

Así las cosas, tal y como yo lo veo, unos profesores que se interrogan sobre lo que pueden aprender de la evaluación de sus alumnos nos son unos docentes al uso, de ese tipo corriente de profesor que imparte sus aulas, examina, pone notas y hala, a otra cosa; bien al contrario, son profesionales acostumbrados a reflexionar críticamente sobre su práctica y que, de seguro, ya se han planteado y resuelto a un tiempo y de una manera bastante aceptable muchas e importantes cuestiones previas acerca de la evaluación. Entre ellas citaré casi telegráficamente las siguientes (Trillo, 1997):

Por ejemplo esos profesores saben que examinar, calificar y decidir sobre la promoción no agotan el sentido de la evaluación. En este sentido intuyen, de alguna manera intuyen, “que hay vida detrás de la calificación”, y que la evaluación es una oportunidad para saber más acerca de sus alumnos y sobre su propia actuación docente. En esta línea saben, como dijo Santos Guerra (1993), que “la evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora”. En definitiva, una oportunidad más para aprender y en la que al alumno, por cierto, se le reconoce no ya como a un interlocutor necesario sino como al verdadero protagonista de toda esta acción.

Saben por tanto esos profesores que deben militar -sí, <<militar>>- en eso que se llama una evaluación ética: esto es, una evaluación tan atenta y responsable ante las consecuencias que tiene sobre terceras personas, como una evaluación de veras comprometida por salvaguardar la coherencia entre los medios y los fines de manera que ciertos valores no resulten traicionados en la práctica (Adelman, 1993; Elliot, 1992 a y b; House, 1994).

Así, yo diría que los profesores que se han planteado el tema con el que titulo este artículo tienen interiorizado muchos de los más importantes principios de la <<evaluación educativa>> porque saben, sobre todo porque saben, que si hay una evaluación a la que llámanos educativa será porque hay otra evaluación que no lo es.

Claro que para llegar ahí es seguro que los profesores a los que me refiero han comprendido que su trabajo docente se desarrolla históricamente en un nuevo espacio cultural; los tiempos cambian, y la nuestra es la Sociedad de la Información (Pozo, 1999). En esa Sociedad la información se caracteriza por su amplitud, lo que la hace inabarcable; por su crecimiento y cambio continuo, lo que exige una permanente actualización; y por la diversidad y pluralidad de perspectivas y puntos de vista (en ocasiones hasta enfrentados entre sí) con que es tratada esa información, lo que hace que lejos de los planteamientos doctrinales y supuestamente unívocos del pasado, ahora se haga preciso un posicionamiento personal y por supuesto racionalmente argumentado.

Saben pues los profesores que los tiempos han cambiado, y que la función de la escuela ya no es sólo informar (pues puestos a informar, o a desinformar, hay agentes e instancias incluso

más poderosas), sino contribuir a que el estudiante esté en condiciones de utilizar toda esa información en la dirección de poder interpretar el mundo que le ha tocado vivir y orientar su intervención en el mismo (Pérez Gómez, 1992; Trillo, 1997). Propósito que, como se sabe, está en la base de todo eso que se conoce como enseñar a pensar o aprender a aprender.

Así las cosas, los profesores saben que la evaluación ha tenido, o todavía tiene, que adaptarse a todos esos cambios. Cambios que Juana Sancho y Fernando Hernández (1998) recogen con nitidez al decir: que la preocupación ahora ya no es recordar la información sino transferirla a otras situaciones; que lo que importa no es saber aplicar las fórmulas para resolver ejercicios sino identificar y plantearse problemas y encontrar estrategias para resolverlos; que de la importancia por los resultados se ha pasado al interés por los procesos; y que de la cantidad de información y su recitación memorística se ha pasado ahora a valorar la capacidad para buscarla de manera selectiva, y para ordenarla e interpretarla dándole sentido.

En definitiva, que los profesores que expresan el deseo de aprender de la evaluación de sus alumnos no son gente vencida por la inercia de ciertas costumbres que se aceptan sin cuestionar, sino que, sin autocomplacencia alguna, asumen autocríticamente la responsabilidad de quienes saben que el aprendizaje escolar es un aprendizaje condicionado por las exigencias de la Academia, de tal forma que la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes depende en buena medida del tipo de tareas que los profesores les proponemos.

2. ¿Qué asuntos, qué aspectos, qué cosas concretas sobre su propia actuación es posible que los profesores aprendan a partir de la evaluación de sus alumnos?

Sin duda son múltiples los enfoques y perspectivas desde las que sería posible abordar esta cuestión, así que se impone realizar un esfuerzo por concretar. Y justo eso es lo que intento cuando me refiero específicamente a la “propia actuación” docente en el momento de evaluar. No se si se puede ser más concreto.

Por otra parte, intencionadamente me sitúo en un escenario profesional en absoluto facilitador de la innovación educativa, más bien todo lo contrario, según el cual el centro se caracteriza por su desvertebración (no hay proyecto educativo ni curricular salvo alguna cosa meramente formal que nadie considera, no hay trabajo colegiado, no hay colaboración, no hay en definitiva garantía alguna de coherencia entre lo que cada profesor realiza), el currículo es el que se impone desde la Administración sin contextualización alguna, y los contenidos son los que son, incluso aceptando por tales los cifrados por las editoriales en los libros de texto.

Naturalmente, todos sabemos que esta situación no es deseable, y comprendemos que muchas de las cosas que podríamos aprender de la evaluación de nuestros alumnos tienen que ver precisamente con las carencias de la organización escolar, con la inconsistencia de las propuestas curriculares que se nos imponen, e incluso con las connivencias que todo ello mantiene con cierta ideología liberal, meritocrática, polarizada por el rendimiento, obsesionada por la eficiencia y articulada tecnocráticamente. Y siendo así es obvio que la consecuencia de ese aprendizaje nuestro sería intentar modificar todo ese estado de cosas mediante la correspondiente acción política. Pero no es esta la línea de reflexión que quiero ahora desarrollar aquí.

Mi pretensión es mucho más humilde, más sencilla, también más próxima y quizás por eso incluso más inquietante para los profesores de a pié; y es que voy a centrarme en la consideración

de las tareas y de las condiciones que son de responsabilidad directa (aunque no exclusiva) del profesor por cuanto habitualmente es éste quien las selecciona y crea.

La pregunta general de este apartado se desdobra pues ahora en otras dos:

2.1. ¿Qué tal las tareas que les proponemos a nuestros alumnos para evaluarlos?

Son muchas las reflexiones que nos cabe hacer aquí, si bien apenas presentaré algunas; así, podemos reflexionar: acerca de la adecuación de las tareas al grupo de alumnos en función de su dificultad (por ejemplo, ¿son tareas que pueden resolver aunque requieran cierto esfuerzo o están diseñadas para que una mayoría fracase?); acerca de la diversidad de tareas en correspondencia con la diversidad misma de los estudiantes; acerca de su coherencia con lo que se ha enseñado y, muy especialmente, con el modo cómo se ha hecho; acerca de la relevancia científica de lo que proponemos como tarea (por ejemplo, cabe preguntarse si se trata de lo nuclear o de lo anecdótico, y recuérdese que lo nuclear es precisamente lo que permite establecer una mayor cantidad de relaciones significativas con otras informaciones importantes); acerca del interés que las tareas de evaluación suscitan en los alumnos en orden a mantener su motivación (recordando en todo caso que una cosa es plantear tonterías que les diviertan y otra dilemas complejos que supongan un desafío personal, esto es, un desafío intelectual y moral que concierna a su propia biografía); y, por fin, acerca de la forma cómo se presentan las tareas, estando especialmente atentos a la claridad con que se hace de manera que pueda reconocerse su sentido, evitando por tanto la ambigüedad y con ello la confusión o el desconcierto a la que a menudo se arrastra a los alumnos.

2.2. ¿Qué tal las condiciones que prefiguramos para esa práctica de la evaluación?

De una manera general las condiciones de evaluación a las que me refiero se concretan en ciertas coordenadas de tiempo y espacio, así como establecen quiénes podrán intervenir en las mismas. En efecto, una pregunta clave es cómo se maneja el tiempo: si es rígido o flexible; si implica tareas cortas o de medio y largo plazo; y si se prevé o no tras finalizar la tarea un tiempo para su revisión en profundidad. En esta línea, y más específicamente todavía, cabe reflexionar también acerca de si los estudiantes conocían la tarea con antelación, si han tenido tiempo suficiente para completarla, e incluso tiempo para poder expresarse de tal modo que su singularidad pueda ser reconocida por el profesor.

En otro orden, cabe preguntarse también acerca de si son suficientes los recursos materiales y humanos de los que se dispone para acometer las tareas de evaluación. Y de acuerdo con esto, si el contexto es facilitador o por el contrario añade más dificultades a la realización de la tarea (basta pensar en la accesibilidad a los medios, pues si ésta no es buena todo se entorpece y retrasa). Por fin, no es un tema menor saber si el clima de aula es el indicado: es decir, si el ambiente es sosegado, sereno, amable, optimizador, o si por el contrario resulta inquisitivo, amenazante, precipitado, elevando los niveles de tensión, de ansiedad y hasta de angustia.

Finalmente, no está de más pararse a pensar en las razones que empleamos para decidir que un trabajo se realice de manera individual, incluso competitiva, o en equipo y de forma colaborativa. Así como en las pautas de interacción que se mantienen entre profesores y alumnos cuando se trata de su evaluación (y que curiosamente suelen “alterarse”, y mucho, respecto de las mantenidas

durante el resto del curso): interesará saber entonces si ha sido cordial y de ayuda, aunque exigente, o si ha resultado ser hostil o recelosa y de oposición o distante.

Termino así con esta breve reflexión sobre las tareas y las condiciones. Seguramente faltan muchas cosas, pero espero haber sugerido algunas pautas para orientar nuestra reflexión en la dirección de saber hasta qué punto nosotros los profesores determinamos las posibilidades de aprender de nuestros alumnos en función del modo cómo manejamos y resolvemos esas dos dimensiones. Siendo así, si revisamos de acuerdo con lo dicho nuestra práctica habitual de evaluación de los estudiantes seguro que aprendemos muchas cosas.

Y con esto esto llegamos al tema que -permítaseme decirlo- más me interesa.

3. ¿Qué podemos aprender los profesores sobre el aprendizaje de nuestros alumnos a partir de su evaluación?

Dentro de este apartado hay tres aspectos que quisiera destacar: en primer lugar lo que es posible aprender sobre el aprendizaje de nuestros alumnos específicamente; en segundo lugar, que para que eso resulte posible es conveniente partir de un determinado tipo de tareas a resolver por los alumnos y no otras; y en tercer lugar, que en esa dirección es mejor no trabajar en solitario, por lo que conviene saber organizarse de manera colaborativa y colegiada.

3.1. ¿Qué aprender del aprendizaje de nuestros alumnos?

Dado que hay muchas maneras de aprender (algunas de las cuales han generado teorías), es preciso informar a cuál nos referimos y desde qué posicionamiento lo hacemos. Siendo así, ocurre que yo me declaro constructivista (como opción), y que mi criterio de excelencia sobre el aprendizaje se corresponde con lo que este Modelo propone, a saber: que lo más importante del aprendizaje es que el aprendiz relacione la nueva información con su conocimiento previo de manera que pueda atribuirle sentido.

Naturalmente no puedo extenderme en su explicación, pero a grandes rasgos eso implica reconocer tres grandes momentos en todo aprendizaje; momentos que a su vez se relacionan con diferentes procesos cognitivos de desigual complejidad, y que aún manteniendo cierta secuencia (articulación psicológica) lo cierto es que en tiempo real (biográfico) se diría que acontecen casi en simultáneo retroalimentándose mutuamente. Y esos momentos son:

Uno, de procesamiento de información, en el que el alumno accede al mensaje, centra pues su atención en un asunto y por observación es capaz de identificar sus elementos básicos. De este modo, si se le pidiera que nos dijera lo que ha aprendido lo más probable es que nos devuelva una información fragmentada, fácilmente destacando aspectos que tal vez no son los más importantes o, en el peor de los casos, una reproducción literal que por repetición ha conseguido fijar en su memoria inmediata.

Otro, de entendimiento, en el que el alumno ha captado ya la lógica del discurso siquiera en los términos en los que pretendía el emisor (ya fuera profesor o libro de texto). Así, si le pidiéramos que nos diera cuenta de lo aprendido, el alumno sería capaz de explicarnos con sus propias palabras lo que ha leído, visto u oído, y ello con una estructura

razonablemente similar a la del original. En este momento el alumno capta la relación que se establece entre las partes y el sentido que articula los supuestos o datos que se manejan con las respectivas conclusiones o resultados. En cualquier caso no va más allá de lo que se le ha enseñado.

El tercero, por fin, es el de la atribución de sentido. En este momento el alumno ya es capaz de valorar la nueva información que se le propone. El alumno por tanto la interpela, efectúa inferencias o extrae sus propias conclusiones (que naturalmente pueden ser erradas, por consiguiente corregibles), y en definitiva se posiciona (sin importar al caso que lo haga con mayor o menor conocimiento de causa o con más o menos acierto). El caso es que el alumno pone a prueba (a su nivel, claro) lo que ha leído, visto u oído, lo proyecta sobre nuevas situaciones, y ante todo eso experimenta también un sentimiento de aceptación o de rechazo. Así, si le pidiéramos que nos diera cuenta de lo aprendido, el alumno está en condiciones de relatarnos no sólo de qué trata el tema o problema, sino que ahora discierne entre el mensaje que le han dado y lo que el piensa al respecto. Y así, a partir de ese desdoblamiento el alumno toma una mayor conciencia de su identidad y de su protagonismo en el aprendizaje, desarrolla también una mayor conciencia sobre lo que aprende al tiempo que lo contextualiza y valora su utilidad, y de una manera muy especial es capaz de reflexionar sobre cómo aprendió, lo que habrá de permitirle reorientar el proceso si se apreciara que eso fuera necesario. Saber pensar, desarrollar una competencia metacognitiva, adoptar un enfoque profundo y autorregulado del aprendizaje, son algunas de las expresiones con las que solemos referirnos a este nivel de desarrollo cognitivo y de competencia intelectual.

Por consiguiente, establecido esto como criterio de excelencia, cabe preguntarse a partir de la evaluación de nuestros alumnos muchas cosas; por citar algunas (ante la imposibilidad de expresarlas todas), diré:

De acuerdo con Freire (1990), podemos aprender si el alumno “asume el rol del sujeto de la acción”, si cuestiona el texto, si busca una conexión entre la idea principal y su propio interés, y si lo hace con curiosidad, con capacidad de interrogar al texto pero también de interrogarse desde él, y si hace todo eso con modestia y sencillez en vez de con la autosuficiencia y el engolamiento propio de los más necios. En definitiva, podemos aprender si lo que ha hecho es “consumir ideas, en vez de crearlas y recrearlas”.

De acuerdo con Elliot (1990), podemos aprender si el alumno ha entendido -simplemente si ha entendido tal y como lo hemos descrito antes-, o si ha avanzado hacia una “comprensión reconstructiva global” que le permite ir más allá del tema para situarlo en las coordenadas propias de su disciplina, de un campo de conocimiento o de una titulación; e incluso podemos aprender si ha alcanzado un nivel de “comprensión constructiva”, lo que “supone la capacidad de elaborar nuevas cuestiones sobre la información dada y de construir nuevos y originales significados que la superen” (p. 215).

De acuerdo con Brown (1980), Flavell (1984), y Zimmerman (1989, 1990), y sus postulados sobre la metacognición y la autorregulación del aprendizaje, podemos aprender algo tan elemental pero tan importante como lo es saber si el alumno actúa de un modo consciente y deliberado, y si entiende cuándo y por qué emplear el conocimiento (declarativo y procedimental)” (Schunk, 1997).

De acuerdo con Monereo (1999, p.77), podemos aprender si el alumno planifica su actividad, si utiliza diversas fuentes de información, si es capaz de observar y de organizar los datos recogidos por esta vía, si identifica y formula problemas, si emite y contrasta hipótesis, si busca regularidades y realiza predicciones, si toma decisiones, si utiliza habilidades de pensamiento como el análisis, la síntesis, la inferencia, la argumentación lógica, y el juicio crítico, si comunica los resultados y a través de qué lenguajes, si discute y elabora conclusiones, y si evalúa la propia actuación y de los otros.

Y ya en el plano de la motivación podríamos aprender, de acuerdo con Alonso Tapia (1999), si el alumno se siente competente y disfruta con la actividad, si considera que aprende algo que les es útil, si mantiene o incrementa su autoestima, si actúa con autonomía y no obligado, e incluso si se siente aceptado de modo incondicional.

3.2. ¿Cómo podemos aprender mejor sobre el aprendizaje de nuestros alumnos?

“Desde luego -dice Allen (2000)-, cualquier trabajo realizado por los alumnos puede servirle al docente para investigar y aprender, pero la índole del trabajo determina la calidad de la indagación. Los productos de las tareas que son complejas, que requieren la destreza de resolver problemas, que son significativas para los alumnos y que demandan un esfuerzo sostenido, serán más provechosos para la observación y el análisis “(p.23).

Bueno, esto es una obviedad, pero había que decirlo. Sin duda los trabajos más complejos son los que nos van a permitir ir más a allá de las notas, posibilitando que analicemos tanto el aprendizaje de los alumnos como nuestro propio trabajo docente.

De acuerdo con esto, y para ilustrarnos algo más sobre algunas de las características que hacen realmente que un trabajo resulte de ese orden de complejidad, acudo a los criterios expuestos por Pozo (1999) para convertir las tareas escolares en problemas en vez de en simples ejercicios. Así: que la tarea sea abierta, que admita varias vías de solución, que el formato con el que se presenta sea diverso y varíe, que se diversifiquen los contextos de aplicación, que estos posibiliten la conexión con las situaciones familiares y cotidianas, que le exija al alumno reflexionar y también trabajar de manera cooperativa, y que en su conjunto se valoren más los procesos que los resultados (p. 62).

De este modo, y dando un paso más en la dirección de encontrar esas tareas complejas, es posible recomendar el portafolio como una tarea de evaluación capaz de contribuir a la reconstrucción del proceso de aprendizaje (Sancho, y Hernández, 1998). Y aunque, en fin, no seré yo quien sostenga que el portafolio es la panacea, no hay duda respecto a que por su formato ofrece la oportunidad de realizar una reflexión conjunta de alumnos y profesores sobre “lo que se ha producido, cómo se logró, qué dificultades subsisten y cómo orientar el trabajo conjunto” (Wolf, 1988, p.28). Y es que, en efecto, “un portafolio es algo más que la recopilación de trabajos o materiales metidos en una carpeta, o los apuntes y notas tomados en clase pasados a limpio, o una colección de recuerdos de clase pegados en un álbum”; lo que caracteriza al portafolio, con independencia del soporte físico que adopte, es que representa una selección y ordenación de muestras que reflejan la trayectoria de aprendizaje del estudiante, que ponen en evidencia su recorrido, y que permiten una reflexión sobre él, mediante el contraste con las finalidades que el mismo había adoptado durante su proceso y las intenciones educativas y formativas de los docentes (Sancho y Hernández, 1998, p.464).

3.3. ¿Qué aprender sobre cómo nos organizamos?

Bueno, creo haber dicho ya que todo este esfuerzo que representa para los profesores el aprender de la evaluación de sus alumnos es preferible que no lo realicen en solitario. Hacerlo de manera colegiada y colaborativa es la mejor manera de garantizar que el trabajo va a ser sistemático, crítico y que va a tener cierta continuidad en el tiempo.

David Allen (2000) y los demás autores de esa obra coral que es el libro <<La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes>>, insisten permanentemente en la necesidad de crear esa “comunidad profesional de aprendizaje”, si bien no dejan de reconocer por ello que las condiciones no están dadas y que “la mayoría de los docentes rara vez tienen la experiencia de sostener algún tipo de conversación profesional, estructurada y periódica sobre determinados trabajos escolares” (Seidel, 2000, p. 53). En cualquier caso, su esfuerzo, reflejado de una manera interesante en el libro citado, proporciona algunos procedimientos y criterios para iniciarse en este camino de la reflexión conjunta a partir de la evaluación de los alumnos.

Así, por ejemplo, la presentación del caso por parte de un profesor, seguido de lo que denominan una “retroalimentación cálida” orientada a destacar los aspectos positivos de la experiencia narrada desde una actitud de respeto, respaldo y valoración, antes de iniciar una “retroalimentación fría”, más analítica y cuestionadora (McDonald, 1993; Allison, 2000, p. 184), son pasos que contribuyen sin duda a desarrollar una cultura de la evaluación en la que la crítica constructiva y no la descalificación *ad homine* puede llegar a ser una realidad. Al menos, eso es lo que pretenden.

Naturalmente, debo destacar especialmente que si así fuera se estaría contribuyendo, y mucho, al desarrollo de una auténtica cultura democrática de la evaluación: pues nos habríamos rebelado, sin duda, contra el secreto del sumario que precede a ese veredicto final que es la calificación o la nota; pero sobre todo porque habríamos sometido al escrutinio público siquiera de otros colegas, acaso de nuestros alumnos, (e incluso hay quien dice que hasta de los padres), ese misterio en el que se ha convertido la evaluación para muchos (profesores incluidos).

4. Epílogo

Bueno, llegados aquí se trata de valorar qué hemos aprendido, o mejor, qué deberíamos haber aprendido. Propuse que aprendiéramos sobre nosotros mismos, al menos sobre si tenemos claros algunos principios inexcusables de evaluación educativa. Propuse también que identificáramos qué es lo que es posible aprender de la evaluación de nuestros alumnos, y en esa dirección valoramos cuáles son las tareas y condiciones que nosotros presentamos y proporcionamos a nuestros alumnos. Propuse asimismo que nos centráramos en el aprendizaje, y aprendimos algunas de las preguntas que debemos hacernos para conocer la calidad de los mismos y nuestra responsabilidad en ello; aprendimos también -espero- qué tipo de tareas son las que mejor nos permiten hacer ese análisis y, por último, qué tipo de trabajo colaborativo y colegiado sería necesario que comenzáramos a desarrollar para que, en efecto podamos aprender de la evaluación de nuestros alumnos.

En fin, ya termino, tal vez resulte excesivo, no lo sé, pero, honestamente, este tipo de cosas son las que yo he aprendido a partir de la evaluación de mis alumnos a lo largo de los últimos

años y, francamente, no ha resultado difícil, más bien al contrario, y en todo caso, muy gratificador profesionalmente hablando. Así que, en el supuesto de que a alguien le pueda servir de algo mi experiencia, yo animo decididamente a aprender de la evaluación de los estudiantes.

Bibliografía

- ADELMAN, C. (1993):** "La ética práctica tiene prioridad sobre la metodología". En CARR, W.: *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada.
- ALONSO TAPIA, J. (1999):** "Motivación y aprendizaje en la Educación Secundaria". En COLL, C. (coord.): *Psicología de la Instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- ALLEN, D. (comp..) (2000):** *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- ALLISON, P. (2000):** "Asumir la responsabilidad por nuestro trabajo". En ALLEN, D. (comp.): *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- BROWN, A. L. (1980):** *Metacognitive development and reading*. En SPIRO, R.J., BRUCE, B.C., y BREWER, W.F. (Eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates, pp.453-481.
- ELLIOTT, J. (1990):** "Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación: revisión de la investigación de los profesores en relación con sus implicaciones políticas". En ELLIOTT, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1992a):** "¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa? (I)". En *Cuadernos de Pedagogía*, 206, pp. 56-60.
- ELLIOTT, J. (1992b):** "¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa? (II)". En *Cuadernos de Pedagogía*, 207, pp. 44-47.
- FLAVELL, J.H. (1984):** *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- FREIRE, P (1990):** "El acto de estudiar". En FREIRE, P.: *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992):** *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- HOUSE, E.R. (1994):** *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ, L. (1995):** *I am special*, manuscrito inédito. Cit. en ALLEN, D. (comp..) (2000): *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós. (p. 93).
- MCDONALD, J.P: (1993):** "Three pictures of an exhibition: Warm, cool, and hard". En *Phi Delta Kappan*, pp. 480-485.
- MONEREO FONT, C. (1999):** "Enseñar a aprender y a pensar en la Educación Secundaria: las estrategias de aprendizaje". En COLL, C. (coord.): *Psicología de la Instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- POZO, J.I. (1999):** "Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la Educación Secundaria". En COLL, C. (coord.): *Psicología de la Instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- SANCHO GIL, J.M^a; HERNÁNDEZ, F. (1998):** "El portafolio: la evaluación como reconstrucción del proceso de aprendizaje". En *Manual de Orientación y Tutoría (M.O.T.)*, mayo, pp. 463-464.

- SANTOS GUERRA, M.A. (1993):** La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga. Aljibe.
- SCHUNK, D.H. (1997):** Teorías del Aprendizaje. México. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- TRILLO, F. (1997):** "Evaluación de la comprensión". En *Perspectiva Educacional*, 29, pp. 73-89.
- ZIMMERMAN, B.J. (1989):** Models of self-regulated learning and academic achievement. En Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (eds.): *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York. Springer-Verlag, pp. 1-25.
- ZIMMERMAN, B.J. (1990):** Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. En *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.