

¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras?

Isabel Solé, Mariana Miras & Núria Castells

To cite this article: Isabel Solé, Mariana Miras & Núria Castells (2003) ¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras?, *Infancia y Aprendizaje*, 26:2, 217-233, DOI: [10.1174/021037003321827795](https://doi.org/10.1174/021037003321827795)

To link to this article: <https://doi.org/10.1174/021037003321827795>



Published online: 23 Jan 2014.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 56



View related articles [↗](#)



Citing articles: 2 View citing articles [↗](#)

¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras?

ISABEL SOLÉ, MARIANA MIRAS Y NÚRIA CASTELLS

Universidad de Barcelona



Resumen

En el presente artículo se pretende avanzar en el conocimiento de las características que poseen propuestas de evaluación de la comprensión lectora y la composición escrita, que pueden considerarse innovadoras. Para ello se procedió al análisis y contrastación de dos situaciones de evaluación de la comprensión de una novela que tuvieron lugar en aulas de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. El análisis de las situaciones se realizó mediante un instrumento que permite caracterizar las prácticas de evaluación de forma global, así como distinguir sus peculiaridades. La aplicación de este instrumento puso de relieve diferencias entre ambas situaciones, tanto a nivel de su organización general, como en relación a las características de la actividad de evaluación en sí misma.

Las conclusiones se refieren al interés que reviste poder caracterizar la situación completa de evaluación, y a las dimensiones que diferencian una propuesta evaluativa concebida no sólo para acreditar a los alumnos, sino también para ayudarles a regular sus aprendizajes, de otras propuestas centradas exclusivamente en la acreditación.

Palabras clave: Evaluación innovadora, autorregulación, dimensión pedagógica de la evaluación.

Where is innovation in innovative assessment practices?

Abstract

The aim of the paper is to further current knowledge of the characteristics that reading comprehension and writing composition assessment proposals should have to be considered innovative. For this purpose, two assessment situations aimed at evaluating text comprehension were analysed and compared in two 2nd year Secondary Education classes. An instrument that allows assessment practices to be characterised as a whole while distinguishing their peculiarities was used in the analyses. This instrument highlighted differences in the general organisation of the two situations, as well as in the specific features of each one. Conclusions deal with the importance of being able to characterise the assessment situation as a whole, while underlining the dimensions that distinguish an assessment proposals conceived, not only to grade pupils, but also to help them regulate their own learning processes from proposals exclusively centred on grading them.

Keywords: Innovative assessment, self-regulation, pedagogical dimension of assessment.

Agradecimientos: Trabajo realizado gracias al proyecto "Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación de los aprendizajes en las prácticas educativas escolares" (PB95-1032DGICYT. Investigador Principal: C. Coll.)

Correspondencia con las autoras: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Pg. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Correo electrónico: isole@psi.ub.es, mmiras@psi.ub.es, nuriaac@psi.ub.es.

Original recibido: Noviembre, 2001. *Aceptado:* Enero, 2003

Introducción

Las innovaciones en la enseñanza, cuando no se limitan a aspectos superficiales, suelen ser costosas y lentas. En el ámbito de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, las innovaciones encuentran todavía mayores dificultades para abrirse camino, debido en parte a la existencia de prácticas y hábitos muy arraigados entre el profesorado y en parte al hecho de que en la evaluación confluyen varias dimensiones: una dimensión reguladora y pedagógica y una dimensión acreditativa y social. En este contexto, aunque desde diversas perspectivas se insiste de manera reiterada en el importante papel de la evaluación como instrumento de regulación de la enseñanza y el aprendizaje, con frecuencia se observa como la dimensión acreditativa acaba imponiéndose en el espacio de la evaluación.

A esta apreciación general deben añadirse dificultades concretas que aparecen vinculadas a las características específicas de los distintos ámbitos de conocimiento que configuran el currículum escolar. Por lo que se refiere al área de Lengua, y concretamente a los contenidos de comprensión lectora y composición escrita, encontramos que a pesar de que las investigaciones psicológicas y psicolingüísticas proporcionan una visión constructivista, procesual y estratégica tanto de la comprensión como de la producción de textos, dicha visión todavía no se refleja en muchas prácticas de enseñanza y de evaluación. Los conocimientos proporcionados por diversas investigaciones sobre la enseñanza y la evaluación de la lectura y de la escritura (ver, por ejemplo, Applebee, 1982; Alvermann y Moore, 1991; Hiebert y Raphael, 1996) traducen una perspectiva de estos aprendizajes más bien mecanicista, rutinaria y centrada en productos observables (el texto terminado, la lectura expresiva). Aunque muchos profesores valoran que los alumnos sean capaces de realizar una lectura crítica y valorativa, que aprendan a formular preguntas interesantes sobre lo leído, a integrar lecturas realizadas desde diversas fuentes, con frecuencia la evaluación de la lectura atañe exclusivamente a aspectos expresivos, o a la reproducción más o menos literal de fragmentos del texto. Lo mismo ocurre en el ámbito de la composición: a pesar de que la cohesión de las ideas, la coherencia del texto, su originalidad, aparecen como criterios a tener en cuenta cuando se pregunta por la evaluación, ésta se limita muchas veces a los aspectos de carácter formal —especialmente ortográficos (Solé, Miras y Castells, 2000)—. Los alumnos acaban atribuyendo importancia y preparándose para lo que se evalúa; de ahí que tenga interés reflexionar sobre qué y cómo se lleva a cabo la evaluación en contenidos complejos como los que constituyen nuestro foco de interés.

En este artículo se pretende avanzar en el conocimiento de las características que poseen propuestas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos que pueden considerarse innovadoras, en el sentido de que subrayan la dimensión pedagógica de la evaluación —incluso sin renunciar a su vertiente acreditativa— y permiten a los alumnos aprender (no sólo responder) y a los profesores enseñar (no sólo comprobar unos resultados).

La reivindicación del carácter pedagógico y regulador de la evaluación es una constante en una serie de trabajos que han popularizado los términos de “evaluación formativa” (Scriven, 1967; Allal, 1979; 1991) y de “evaluación formadora” (Nunziati, 1990; Perrenoud, 1991a y 1991b) con los que se describe precisamente la potencialidad de la evaluación para regular la enseñanza y ajustarla a los procesos que llevan a cabo los alumnos, y como instrumento para que estos últimos aprendan a regular su propio aprendizaje. En esta perspectiva, Allal, Bain y Perrenoud (1993) indican que la regulación que procuran las diversas intervenciones evaluadoras de los profesores sólo tiene impacto en el aprendizaje cuando

se integra en los procesos de autorregulación de la actividad cognitiva de los estudiantes en el marco de una actividad concreta.

La “cultura del test” y la “cultura de la evaluación”

Desde otras tradiciones se ha insistido asimismo en el carácter potencialmente formativo de la evaluación, y en el hecho de que su concreción no es una cuestión estrictamente técnica, sino vinculada a determinados valores y conceptos acerca del aprendizaje y la enseñanza. En este sentido, Wolf, Bixby, Glenn y Gardner (1991) han distinguido la “cultura del test” de la “cultura de la evaluación”, señalando su proximidad a marcos teórico-conceptuales que a su vez constituyen explicaciones radicalmente distintas del psiquismo humano.

TABLA I
*Algunas características relevantes de la “Cultura del Test” y de la “Cultura de la Evaluación”
(a partir de Wolf, Bixby, Gleen y Gardner, 1991)*

La Cultura del Test	La Cultura de la Evaluación
Predominio función acreditativa Pruebas escritas “objetivas” Contenidos simples (fáciles de evaluar): reproducción, selección de respuestas	Predominio función reguladora Actividades múltiples y globales Contenidos complejos y relevantes: Comprensión y expresión oral y escrita, análisis y razonamiento...
Énfasis en el producto Énfasis en la producción individual	Énfasis en el proceso Carácter social del aprendizaje y de la evaluación
Evaluación claramente diferenciada de la situación de enseñanza/aprendizaje	Evaluación inscrita en la situación de enseñanza /aprendizaje.
Concepción cuantitativa y acumulativa del aprendizaje (raíces conductistas)	Aprendizaje como proceso que implica cambios cualitativos en el conocimiento (raíces cognitivistas)
Evaluación como instrumento para medir el “nivel de aprendizaje” de los alumnos.	Evaluación como instrumento para acceder a las representaciones de los alumnos y reorientarlas.

Pese al carácter radical y necesariamente simplista que siempre revisten dicotomías de este tipo, su interés estriba en el hecho de que estos autores establecen un vínculo entre las prácticas de evaluación y las concepciones generales sobre el aprendizaje, la enseñanza y, en último término, sobre el funcionamiento cognitivo, que de forma más o menos explícita las sustentan. La cultura de la evaluación reivindica y asume la dimensión pedagógica de este componente fundamental de la enseñanza. Como ocurre con las propuestas de evaluación formativa y formadora de carácter constructivista, ello conduce a promover el protagonismo de los alumnos, tanto en la enseñanza cuanto en las propias tareas cuya finalidad estriba en detectar el aprendizaje realizado por aquellos. El aprendizaje de instrumentos y criterios de autorregulación, que las situaciones de evaluación propuestas por los profesores pueden potenciar en grado diverso, requiere “aprendices activos” más que “pasivos participantes” (Palincsar y Brown, 1984).

El protagonismo de los alumnos es un ingrediente indispensable de una evaluación formadora, coherente con los presupuestos de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza (Coll, 1990); ese protagonismo podrá

luego traducirse de distintos modos: haciendo uso de pautas de evaluación; practicando la evaluación mutua o la coevaluación; desentrañando o proponiendo los criterios que se utilizan como referente para valorar procesos de trabajo y/o resultados... Precisamente, la diversificación es otro de los compromisos que se contraen al primar la dimensión pedagógica de la evaluación, pues ésta debe permitir a los alumnos mostrar sus competencias en una amplia variedad de situaciones, de forma diferenciada, menos sujeta a la homogeneidad de lo que es habitual en situaciones de evaluación, homogeneidad que establece límites infranqueables para determinados alumnos, al tiempo que proporciona a los profesores una visión muy poco específica sobre cada uno de ellos.

Aunque las situaciones de evaluación innovadoras —o de carácter constructivista, tal como entendemos aquí el término— poseen además otras características y dimensiones (ver, por ejemplo, Coll y Martín, 1993; Coll y Onrubia, 1999; Mauri y Miras, 1996), a partir de la literatura consultada y de nuestros propios análisis podemos considerar que dichas situaciones presentan características innovadoras en la medida en que:

- enfocan contenidos complejos y relevantes,
- ofrecen un contexto en que se favorece el paso de la regulación externa a la autorregulación,
- promueven el protagonismo de los alumnos y
- les permiten mostrar sus competencias de forma diversificada.

Nuestro objetivo es identificar estos rasgos, propios de la dimensión pedagógica de la evaluación, y asistir a su concreción en contextos específicos de enseñanza y aprendizaje.

Metodología

Para lograr nuestros propósitos, la metodología utilizada ha consistido en el análisis de dos situaciones dirigidas a evaluar la comprensión de una novela por parte de los alumnos¹. Estas tuvieron lugar en dos aulas de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria (13-14 años), en el área de Lengua y Literatura, pertenecientes a sendos Institutos de Educación Secundaria ubicados en poblaciones del cinturón industrial de Barcelona. Las situaciones, que se incardinaban en secuencias didácticas más amplias, fueron registradas exhaustivamente mediante audio y vídeo, y estuvieron precedidas y seguidas de entrevistas a las docentes responsables. Otras fuentes de datos son los productos elaborados por los alumnos en el curso de la situación, así como los instrumentos y materiales que utilizaron para realizar las tareas de evaluación. El corpus básico de datos está configurado por las dos sesiones que constituyen la situación de evaluación en cada uno de los grupos. En el caso de la situación A, la primera sesión consume 45' de clase, mientras que en la segunda sesión se dedican a evaluación 5'. En el caso de la situación B, la primera sesión implica 9', y 26' la segunda. En ambos casos, entre las sesiones registradas, se produjeron actividades vinculadas a la evaluación que por realizarse fuera de las clases no pudieron grabarse, aun cuando sus efectos son tenidos en cuenta.

Participantes

Los participantes son las profesoras y los alumnos que constituyen ambos grupos. Para seleccionarlos, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Que pertenecieran a *un mismo ciclo y nivel educativos*.

– Que fueran situaciones por medio de las cuales las profesoras consideraran explícitamente que *evaluaban* un mismo contenido.

– Que a un nivel intuitivo o de análisis superficial, supusieran *actuaciones diferenciadas de los participantes* en la actividad de evaluación, representativas de formas distintas de entenderla (próximas, respectivamente, a la “cultura del test” y a la “cultura de la evaluación”).

La primera situación (A), centrada en el producto final, puede considerarse representativa de una forma habitual y clásica de evaluar la comprensión de un libro leído. La segunda (B) se enmarca en una visión más procesual y continuada de la evaluación y, en general, comporta un enfoque más innovador. Se describen a continuación sus rasgos más relevantes.

Situación A) La secuencia didáctica gira en torno a la lectura de la obra *Les joies de la princesa berber* (M. Beltrán, Ed. Cruïlla), que los alumnos realizaron fuera del horario lectivo. La profesora dividió la lectura del libro en cuatro bloques. Para cada uno planificó una sesión de trabajo en el aula que incluía la respuesta a preguntas de diversa índole sobre el contenido de los capítulos leídos, copias, dictados, resúmenes y ejercicios de vocabulario, morfología y sintaxis, básicamente. Por problemas de planificación el trabajo correspondiente a los dos últimos capítulos del libro se redujo a la elaboración individual de un resumen, sin que la profesora controlara su realización efectiva.

La evaluación de la lectura del libro se llevó a cabo mediante una única prueba final escrita (ver Apéndice 1). En este contexto, la situación analizada comprende la realización de la prueba y la devolución posterior de sus resultados. En una primera sesión, los alumnos recibieron una prueba consistente en una serie de preguntas preparadas por la profesora y hojas en blanco en las que debían escribir sus respuestas de forma individual. Tras proceder a su corrección fuera del aula, al día siguiente la profesora devolvió las respuestas corregidas y calificadas a los alumnos en una segunda sesión.

En las entrevistas realizadas, la profesora puso de manifiesto que los objetivos básicos que perseguía mediante la realización de la prueba eran controlar que el alumno hubiera realizado efectivamente la lectura y evaluar su nivel de comprensión y de expresión escrita. Por otra parte, en opinión de la profesora la prueba no suponía un nivel de dificultad excesivo. Aunque era consciente de que algunos alumnos no habían leído el libro, o bien lo habían hecho sólo parcialmente, consideraba que debían ser capaces de responder a las preguntas de la prueba, ya que la mayoría habían sido trabajadas previamente en clase y, por tanto, hubiesen podido memorizar las respuestas. Por último, la valoración de la prueba se tradujo en dos calificaciones globales, una correspondiente a la comprensión del texto y otra a la expresión escrita. En el primer caso la profesora valoró especialmente que las respuestas fuesen completas y exhaustivas, y en el segundo tuvo en cuenta la fluidez, coherencia y corrección ortográfica del escrito. No estaba previsto ningún trabajo posterior como resultado de la evaluación, excepto cuando las respuestas contenían gran número de errores ortográficos. En este caso, los alumnos debían corregirlos y presentar nuevamente la prueba.

Situación B) La secuencia didáctica gira entorno a la lectura de la obra *L'illa del tresor* (R. L. Stevenson, Ed. Joventut). Antes de iniciar el trabajo sistemático de la obra, la profesora solicitó a los alumnos que efectuaran una lectura completa del libro, aunque no llevó a cabo un control explícito de esta primera lectura. Posteriormente, dividió el trabajo y la evaluación de la lectura en 6 sesiones. Con anterioridad a la realización de cada una de ellas, y fuera del horario lectivo, los alumnos debían leer una de las partes del libro, elaborar un resumen y responder por escrito a una serie de preguntas y ejercicios propuestos por la profesora en

relación a la lectura efectuada. Las distintas sesiones de trabajo en el aula consistieron en la puesta en común y evaluación del trabajo realizado, y en la presentación y explicación del trabajo correspondiente a la siguiente sesión. El material elaborado y autocorregido en cada una de las sesiones pasaba a formar parte del dossier sobre la novela, que cada alumno elaboraba. En él se incluían los borradores del trabajo de las distintas partes del libro (resúmenes y ejercicios) y la versión autocorregida de dichos borradores, así como una ficha bibliográfica y un resumen global, que los alumnos elaboraban y corregían en una última sesión, una vez finalizada la lectura.

En este caso la evaluación de la lectura del libro se llevó a cabo de manera continuada a lo largo de las distintas sesiones en el aula y, finalmente, a través del dossier. La situación analizada comprende la presentación y explicación del trabajo a realizar en relación a la lectura de la parte V del libro (ver Apéndice 1), y su posterior puesta en común y evaluación en clase. En una primera sesión, la profesora leyó y explicó los ejercicios que debían realizar los alumnos en relación a esta parte del libro, repasando algunos contenidos que podían ser de utilidad para realizar la tarea. Los alumnos dispusieron de una semana para llevar a cabo fuera del horario lectivo la lectura y los ejercicios solicitados por la profesora. En una segunda sesión, distintos alumnos expusieron el trabajo realizado, que fue corregido y valorado por la profesora y el resto de sus compañeros.

Las entrevistas realizadas ponen de relieve que el objetivo fundamental perseguido por la profesora mediante dicha situación era la evaluación de la comprensión de la lectura. En la evaluación del trabajo de los alumnos a lo largo de las distintas sesiones, la profesora valoraba la corrección y pertinencia de las respuestas y, de manera especial, su capacidad de revisión y autocorrección. En este sentido, los alumnos tenían la posibilidad de modificar y mejorar sus borradores iniciales, introduciendo correcciones que se reflejaban en la versión definitiva de sus dossiers. Por último, éstos eran corregidos y calificados por la profesora y devueltos a los alumnos. La valoración final se concretó en dos calificaciones globales, una relativa a los procedimientos de lectura y escritura, valorando en este caso su corrección, pertinencia y grado de dominio, y otra correspondiente a hábitos, que tenía como referente el nivel de implicación, el rigor y, en general, las actitudes del alumno frente al trabajo. El resultado de esta evaluación no generaba ningún trabajo posterior.

El análisis de los datos

Los datos obtenidos requieren, por su distinta naturaleza, de instrumentos de análisis diferenciados, en una lógica de investigación cualitativa. Para los propósitos de este artículo, se establecen como fuente de datos primordial los registros de las sesiones descritas en el subapartado anterior, considerándose las otras fuentes de datos señaladas como complementarias y facilitadoras de la interpretación.

El análisis se ha realizado por medio de la aplicación de un instrumento elaborado en el contexto de un proyecto de investigación más amplio sobre las prácticas evaluativas en el que se inscribe nuestro trabajo². Este instrumento se inspira en los trabajos sobre la interactividad realizados por Coll y sus colaboradores (ver, por ejemplo, Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll, Barberá y Onrubia, 2000), trabajos que han mostrado su utilidad para la comprensión de la construcción del conocimiento en las aulas, mediante la identificación de distintos “mecanismos de influencia educativa” que fluyen en los diversos “segmentos de interactividad” que configuran una situación educativa. Partiendo de presupuestos conceptuales similares, aunque teniendo en cuenta la especificidad de la evaluación, el instrumento elaborado permite distinguir en las situaciones que

globalmente denominamos “de evaluación” diferentes partes, segmentos o actividades: actividades o “segmentos de evaluación” propiamente dicha; actividades o “segmentos preparatorios” (previos, por tanto a la evaluación); y actividades o “segmentos de corrección”, de “devolución” y de “aprovechamiento” (posteriores a ella). Las distintas dimensiones consideradas para cada uno de los segmentos (ver más adelante, al final de este apartado) permiten caracterizar de forma bastante exhaustiva las actividades de evaluación que habitualmente se realizan en situaciones de enseñanza y aprendizaje en diversas áreas de la educación escolar obligatoria.

Nuestros análisis distinguen pues las actividades o “segmentos de evaluación” propiamente dicha de otro tipo de actividades vinculadas a aquellas. Las actividades de evaluación desembocan en productos sobre los que se efectúa una valoración: preguntas orales o escritas, ejercicios, pruebas y exámenes, trabajos individuales o en grupo, exposiciones orales. Dependiendo de su naturaleza, pueden realizarse en el aula (en el caso de un examen, de una sesión de preguntas y respuestas) o bien parcial o totalmente fuera de ella (como podría ser el caso de un trabajo que los alumnos van elaborando durante un período determinado).

Previamente a la evaluación pueden encontrarse una o más actividades cuya finalidad es prepararla (segmentos preparatorios). Un ejemplo de este tipo de actividad es el repaso, guiado por el profesor, de aquellos contenidos que serán objeto de evaluación mediante una prueba escrita o a través de preguntas orales. También constituiría un segmento preparatorio la revisión o reelaboración del guión de un trabajo monográfico mediante el cual se evaluara a los alumnos.

Sucedan o pueden suceder a una actividad de evaluación otros tipos de actividades. Las más habituales son las dirigidas a corregir y/o a calificar los productos elaborados por los alumnos (segmentos de corrección). Estos segmentos pueden realizarse fuera del aula (el profesor corrige los productos –ejercicios, redacciones, exámenes...– elaborados por los alumnos; también éstos pueden autocorregir su trabajo o proceder a evaluación mutua mediante la ayuda de una pauta, aunque ésto es menos habitual) o bien pueden tener lugar en el aula: se corrige un dictado, un ejercicio, un problema o cualquier otra tarea, siendo variable el rol que asumen profesor y alumnos, que puede oscilar desde el total protagonismo del primero hasta la participación activa e intensa de los estudiantes. También son muy frecuentes las actividades relacionadas con la comunicación de las correcciones realizadas por la docente (segmentos de devolución). Actuaciones típicas en este caso son la simple entrega al alumno de su producción escrita con la “nota” que le ha sido atribuida, o la menos frecuente devolución acompañada por la explicitación de los criterios que se han tenido en cuenta para realizar las valoraciones. Por último, en ocasiones aparecen actividades que se dirigen a utilizar las valoraciones y resultados de las tareas de evaluación para realizar nuevos productos, reelaborar las respuestas o aplicarlos a nuevas tareas (segmentos de aprovechamiento). Un ejemplo es solicitar a los alumnos que vuelvan a elaborar los aspectos menos conseguidos de un trabajo o las preguntas mal o parcialmente contestadas en un examen, independientemente de que la valoración global del producto (del trabajo o examen) sea buena o incluso muy buena.

Una situación de evaluación incluye necesariamente uno o más segmentos de evaluación; eventualmente puede incorporar también alguno/s o la totalidad de segmentos aludidos (preparatorios, de corrección, de devolución y de aprovechamiento). Para los diversos tipos de segmentos identificados, la pauta de análisis elaborada incluye dimensiones y subdimensiones que hacen referencia a un amplio conjunto de aspectos y que permiten caracterizarla exhaustivamente.

Así, en el caso de los segmentos de evaluación propiamente dicha se analiza entre otros aspectos: *el tipo y la naturaleza de los contenidos* evaluados; la *exigencia cognitiva* que presuponen las tareas propuestas (reproducir, organizar o generar información); las *formas de organización de la actividad conjunta* que implican; los *instrumentos y materiales utilizados*; las *relaciones e interconexiones entre diversas tareas* que eventualmente componen una actividad de evaluación. En el caso de los segmentos de corrección encontramos las dimensiones que se refieren al *contexto y agente* de esta actividad (si se realiza o no en el aula; si está a cargo del profesor o de los propios alumnos); a los *criterios de corrección* que se utilizan y a su explicación; y a las *formas de organización de la actividad conjunta* que los caracterizan. Existen también dimensiones específicas de carácter similar para analizar los segmentos de preparación, de devolución y de aprovechamiento.

Resultados

Los resultados que presentamos, de tipo cualitativo, remiten por un lado a la situación general de evaluación, con todos sus segmentos, en los dos casos estudiados; por otro lado, a las características de las actividades de evaluación propiamente dicha en cada una de las aulas. Tanto lo más general cuanto lo específico permite poner de relieve las diferencias que se intuían ya en la descripción de las situaciones analizadas.

El primer conjunto de resultados se refiere a la *configuración general de la actividad de evaluación*. Los datos obtenidos al analizar mediante la pauta descrita las dos situaciones objeto de estudio tienen su primera traducción en los respectivos “mapas” de cada una de las situaciones, que de forma gráfica permiten evidenciar numerosas diferencias a nivel de los segmentos que las configuran y del peso específico que adquieren.

Como puede observarse, en la situación A el segmento más relevante es el de evaluación propiamente dicha. No existen tareas o segmentos preparatorios de la actividad de evaluación. El segmento de corrección permanece opaco (lo realiza la profesora fuera del aula). Encontramos otro segmento de breve duración dirigido a la devolución y comunicación a los alumnos de los resultados obtenidos en la prueba.

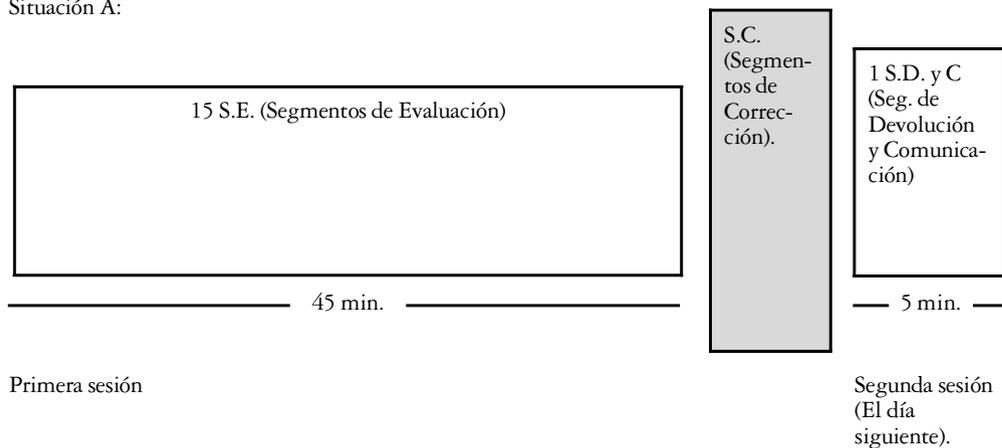
La situación B ofrece un mapa diferente, en el que destaca una organización y atribución de relevancia a segmentos que, o bien no aparecen, o bien lo hacen de forma diferente en la situación A. Esta segunda situación empieza con un segmento preparatorio en que la profesora señala lo que deben hacer los alumnos y proporciona indicaciones y criterios de elaboración. Los segmentos de evaluación permanecen opacos (los realizan los alumnos fuera de la clase). Sigue a continuación un segmento de corrección cuyo agente es la profesora, pero que tiene lugar en clase, con la participación de los alumnos. Además de actuaciones típicas de corrección, este segmento comporta actuaciones puntuales de los participantes propias de los segmentos de devolución (la profesora manifiesta explícitamente la valoración de algunas de las respuestas elaboradas por los alumnos) y de aprovechamiento (los alumnos, a instancias de la profesora reelaboran las respuestas en base a las correcciones de ésta y a las aportaciones de algunos de sus compañeros).

Un segundo conjunto de datos se refiere a los *segmentos o tareas de evaluación propiamente dicha*, en los que encontramos diferencias relevantes en uno y otro caso, diferencias que se concentran en las dimensiones relativas a:

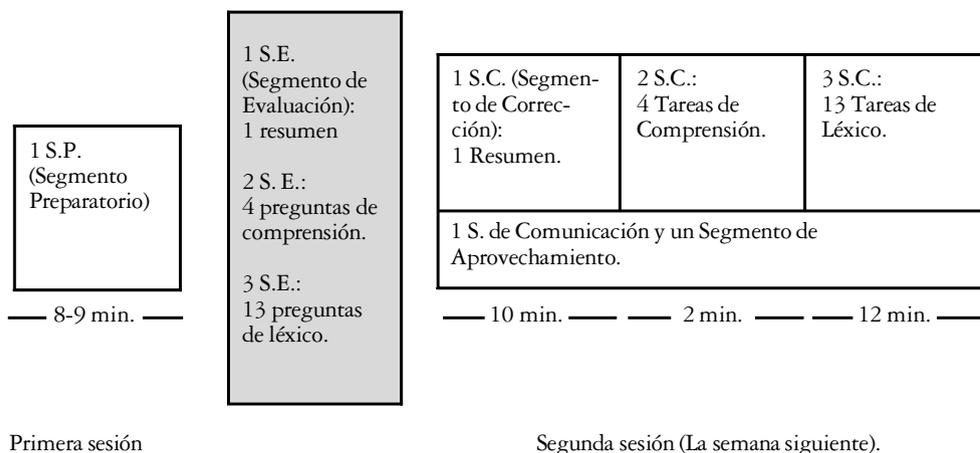
- a) los contenidos que se evalúan en las tareas.
- b) la exigencia cognitiva implicada en las tareas.
- c) las formas de organización de la actividad conjunta.
- d) los instrumentos o materiales utilizados para la realización de las tareas.

FIGURA 1
Configuración general de la actividad de evaluación para cada una de las situaciones analizadas

Situación A:



Situación B:



■ Segmentos que tienen lugar fuera del aula.

a) Los contenidos que se evalúan en las tareas

El objetivo de ambas situaciones es evaluar la comprensión lectora de un texto narrativo (en este caso una novela); sin embargo, aparecen diferencias en torno a los contenidos concretos que se evalúan. La situación A evalúa la comprensión a través del recuerdo de la lectura de un texto completo. La prueba incluye diversas tareas: demanda de un resumen, elaboración de conocimiento sobre léxico y preguntas de comprensión lectora que inducen en su mayoría a reorganizar la información presente en el texto, aunque algunas se limitan a comprobar el recuerdo literal (ver por ejemplo tareas 1, 2 y 3, Apéndice 1).

La situación B evalúa la comprensión de *una de las partes* de un texto que se encuentra *a disposición* de los alumnos. Las tareas específicas de evaluación que se proponen son diversas: demanda de un resumen, preguntas de comprensión lectora que inducen en su mayoría a reorganizar la información presente en el texto y tareas que remiten a la elaboración de conocimiento sobre léxico presumiblemente nuevo en el contexto del texto (ver Apéndice 2).

b) *La exigencia cognitiva implicada en las tareas*

Esta dimensión intenta captar el grado de dificultad que encierran las tareas concretas de evaluación. Hemos establecido cinco niveles diferentes de dificultad, atendiendo simultáneamente al tipo de procesamiento cognitivo que las tareas pueden exigir de los alumnos (*reproducir una información, reorganizar ideas presentes en el texto o generar ideas nuevas*) y a la existencia y tipo de ayudas que eventualmente reciben para su realización (Miras, Solé y Castells, 2000). Estas ayudas pueden consistir en guías para elaborar las respuestas, materiales de consulta (diccionarios...) y también orientaciones ofrecidas por la profesora sobre cómo resolver la tarea (ver Apéndice 2).

El análisis de las tareas de una y otra situación desde el punto de vista de la complejidad que implican muestra niveles de dificultad media en ambos casos. Sin embargo hay que tener en cuenta que esta similitud es en parte debida a que en el caso B las ayudas y orientaciones a cargo de la profesora previas a la realización de las tareas contribuyen a aminorar la dificultad intrínseca que plantean. Efectivamente, en el segmento preparatorio de la situación de evaluación la profesora ha ofrecido orientaciones de tipo procedimental a los alumnos sobre cómo responder a las preguntas, realizar el resumen, elaborar el campo semántico y definir las expresiones y palabras; por este motivo la mayoría de las tareas aparecen situadas a un nivel de complejidad media, aunque comportarían del alumno el adoptar un enfoque o procesamiento profundo. Contrariamente, en el caso A, la inexistencia de orientaciones sobre cómo realizar cada una de las tareas –algunas no muy complejas– incrementa el nivel de dificultad. Otro aspecto que añade complejidad a esta última situación es que remite al recuerdo de un texto de considerable longitud (la novela completa, frente a B, en que se evalúa la comprensión de un capítulo).

c) *Las formas de organización de la actividad conjunta*

Esta dimensión da cuenta de la interactividad que se establece en las situaciones objeto de estudio, esto es, del tipo de actuaciones mutuamente influyentes que llevan a cabo los participantes (Coll *et al.*, 1992). En la situación A, los alumnos responden individualmente durante un tiempo preestablecido y sin tener acceso a ningún tipo de material, a las cuestiones de la prueba, sin intervenciones de la profesora, quien eventualmente observa las realizaciones de los alumnos y supervisa todo el segmento. En la situación B la información sobre esta dimensión no es directamente accesible, pues los alumnos la realizan fuera de la clase. Sin embargo, sabemos que para la ejecución de la tarea pueden servirse de diversos materiales, y que disponen de un lapso de una semana para preparar los ejercicios. A pesar de que la tarea se presenta para ser realizada de forma individual, nada impide en principio que los alumnos puedan ayudarse o consultarse para elaborarla. La tarea ha sido planificada por la profesora, pero no supervisa su realización por parte de los alumnos.

d) Los instrumentos o materiales utilizados para la realización de las tareas

En la situación A los alumnos realizan sus producciones sin acceso a ningún tipo de material. En la situación B, los alumnos disponen del texto sobre el que versan las tareas y de pautas para la realización del resumen. Para realizar la tarea de conocimiento de nuevo léxico en contexto, deben consultar diccionarios y el texto en que se insertan las palabras o expresiones objeto de definición.

Discusión

El análisis realizado formula nuevas dudas e interrogantes que obligan a reconsiderar determinados supuestos así como a revisar, para aspectos concretos, los instrumentos utilizados.

En lo que se refiere al análisis de los segmentos de evaluación, las dimensiones retenidas –contenidos evaluados, exigencia que plantean, instrumentos que pueden ser utilizados para resolver las tareas de evaluación y formas de organización de la actividad conjunta– ofrecen informaciones relevantes para distinguir propuestas de evaluación. Dichas dimensiones alcanzan mayor poder explicativo cuando tras el análisis se procede a una mirada de conjunto, global. Sin embargo, todavía se requiere seguir profundizando en ellas.

Ello es particularmente necesario en la destinada a dar cuenta de la *exigencia cognitiva* que plantean las tareas de evaluación. En nuestro análisis esta dimensión está configurada por dos ejes: el relativo a la complejidad intrínseca de las tareas (según el clásico continuum, aceptado por la psicología cognitiva, que se establece entre reproducir, organizar y elaborar información) y el que se refiere a las ayudas que los alumnos reciben para su realización. Esta doble entrada al análisis de la exigencia cognitiva manifiesta nuestra postura, según la cual no puede entenderse hasta qué punto una tarea es difícil –o fácil– para un alumno determinado si no se atiende a la relación que se establece entre la disposición de dicho alumno ante su realización, las características de la tarea propiamente dicha y las ayudas que recibe, personales o materiales, para llevarla a cabo. Dicho de otro modo, desde una perspectiva constructivista, es necesario atender a la relación que se establece entre los tres vértices del núcleo básico de los procesos de enseñanza y aprendizaje (y evaluación): profesor, alumno y contenido. De ahí que hayamos establecido un continuo de niveles de dificultad que hacen intervenir simultáneamente el nivel de procesamiento que parece requerir la tarea en sí misma y las ayudas que para realizarla se proporcionan (ver Apéndice 2; Miras *et al.*, 2000). Así, a un grado de dificultad media –que hemos atribuido a tareas que exigen organizar información– corresponden dos niveles, uno de menor y otro de mayor dificultad –según que se ofrezcan o no indicaciones que maten la demanda y orienten su realización–. Esta misma lógica se repite con las tareas de elevada complejidad.

La aplicación de dicha lógica al análisis de las tareas de ambas situaciones nos conduce a considerar, por ejemplo, que “elaborar un resumen de dos capítulos de un libro” (situación A) es una tarea de nivel III (nivel de complejidad media/superior: reorganizar en condiciones opacas), mientras que “elaborar un campo semántico de *barco*” (Situación B) es una tarea de nivel IV (nivel de complejidad alta/inferior: generar en condiciones establecidas). Pero ¿podemos afirmar que resulta más difícil elaborar un campo semántico –tarea que exige elaborar nueva información– en una situación en que se ayuda a hacerlo, que elaborar un resumen de dos capítulos –tarea que supone reorganizar información previamente conocida– en un contexto en el que no se ofrece indicación alguna, ni siquiera de longitud del texto que se espera que se produzca? La supeditación al eje “exigencia intrínseca” puede con-

ducir a una apreciación deformante, lo que nos lleva a pensar en la conveniencia de reconsiderar la lógica de la configuración de esta dimensión, en el sentido de no priorizar dicho eje y de encontrar instrumentos más respetuosos con el carácter dinámico de las relaciones que se establecen entre las aportaciones de los alumnos, las del profesor y los contenidos y tareas. Se trataría pues de una vía más contextualizada, más “situada” para dar cuenta de la complejidad de las tareas, en la que debemos seguir profundizando. Nuestro trabajo plantea en este sentido cuestiones difíciles de responder para aproximaciones frecuentes al análisis de tareas y de contenido que abstraen a éstos de su contexto y “condiciones de uso”.

Conclusiones

Como se recordará, el objetivo de este artículo consiste en identificar algunas de las características de las situaciones de evaluación que priman su dimensión pedagógica y reguladora en una óptica constructivista intentado, más allá de la simple descripción, desentrañar la naturaleza de las actividades de evaluación en sentido amplio (incluyendo su preparación y sus consecuencias). Los resultados presentados en el apartado anterior tras el análisis realizado sobre las dos situaciones, A y B, y su discusión permiten extraer algunas conclusiones.

I. Una primera conclusión se refiere al interés que reviste, a nuestro juicio, la posibilidad de caracterizar en términos generales la situación completa de evaluación y de distinguir las actividades o segmentos que la componen, evitando posturas restrictivas, exclusivamente centradas en las tareas de evaluación propiamente dichas. Estas adquieren todo su significado cuando se conoce la preparación que las antecede y cuando se tienen en cuenta sus consecuencias, en términos de corrección, devolución y aprovechamiento. Las situaciones analizadas en este artículo difieren en los segmentos de evaluación que comportan, y difieren además en lo que ocurre *antes* y *después* de la realización de las tareas de evaluación propiamente dichas.

Antes de realizar la evaluación, la presencia de segmentos de preparación de las tareas de evaluación permite a los alumnos de la situación B aproximarse a la representación de la profesora, a lo que ella espera que realicen y cómo espera que lo realicen. En definitiva, la preparación contribuye a reducir la ambigüedad de las tareas al ofrecer orientaciones, pautas y criterios que son progresivamente compartidos entre profesor y alumnos y pueden ser provechosamente utilizados por ellos, en ésta y en ulteriores tareas de aprendizaje y evaluación. Los alumnos de la situación A, a tenor de lo observado y de lo que se deduce de la entrevista con la profesora, no dispusieron de estas ayudas.

Una vez realizadas las tareas de evaluación, suceden cosas en ambas situaciones, aunque se trata de cosas distintas. **En la situación A, la profesora es la agente de la corrección, que realiza de forma individual y solitaria. Los criterios que utiliza no son comunicados, ni implícita ni explícitamente a los alumnos, quienes reciben únicamente sus ejercicios corregidos con una calificación. Esta devolución se lleva a cabo, pues, de forma individual y privada, y se restringe al conocimiento de la calificación recibida, dado que en el breve segmento de devolución no se produce ningún tipo de comentario: los alumnos consultan sus ejercicios corregidos y los devuelven a la profesora. Se dibuja así un patrón característico de la cultura del test.**

En la situación B, las cosas ocurren de otro modo. La profesora es la agente de la corrección, pero ésta se realiza de forma pública en el aula, lo que en este caso posibilita tres tipos de actuaciones que consideramos relevantes desde el punto de vista pedagógico (y que acercan esta situación a la cultura de la evaluación).

En primer lugar, permite que la profesora pueda conocer no sólo los resultados a que han llegado los alumnos, sino indagar también aspectos del proceso

seguido. A lo largo del segmento de corrección, se pregunta a los alumnos cómo han procedido, qué aspectos tuvieron en cuenta, qué materiales utilizaron... para llegar a la respuesta que han elaborado.

En segundo lugar, el análisis pormenorizado de las grabaciones de aula indica que los criterios que la docente utiliza para valorar los trabajos de los estudiantes se ponen de manifiesto, a veces de forma explícita, y otras de forma más implícita. Así, por ejemplo, a lo largo de la corrección se incide en el uso que los alumnos realizan de los instrumentos facilitados **para elaborar el resumen (pautas), que será objeto de evaluación.** Se incide también en la comprensión del concepto de campo semántico –que se evaluará– y en los procedimientos para elaborarlo. Por último, se lleva a cabo una revisión implícita de los criterios que se adoptan para realizar las tareas propuestas (atender a lo más importante en las respuestas de comprensión lectora y resumen; profundizar y categorizar adecuadamente las palabras del campo semántico de “barco”; precisar las respuestas correspondientes a las definiciones de significados diversos...etcétera).

En tercer lugar, la corrección realizada implica también el potencial aprovechamiento, tanto de lo que señala la profesora cuanto de las aportaciones de determinados alumnos por parte de sus compañeros. Es decir, que no se trata de una situación que se limita a corregir lo que es incorrecto, sino que permite que los alumnos amplíen y mejoren su propia perspectiva de la tarea gracias a la perspectiva de los otros, dando oportunidades para que los diversos puntos de vista se manifiesten y puedan compartirse.

En definitiva, parece evidente que la comprensión global de las propuestas de evaluación no debe restringirse al análisis de las tareas de evaluación concretas; exige la consideración de lo que ocurre antes (segmentos preparatorios) y después (corrección, devolución y aprovechamiento). Es más, comprender y dar sentido a la evaluación exige de hecho incardinar ésta en el contexto de la secuencia didáctica de la que forma parte. Por otra parte, nuestros análisis corroboran que sólo desde una perspectiva teórico-conceptual rigurosa y fundamentada se puede interpretar, más allá de lo puramente fenoménico, el significado, los límites y el alcance de una situación de evaluación concreta. Estas consideraciones suponen un serio cuestionamiento a aproximaciones ateóricas, centradas en actividades discretas, que atribuyen escasa o nula atención al contexto general en que se inscriben las prácticas analizadas, aproximaciones bastante generalizadas en el ámbito de la evaluación.

II. Un segundo núcleo de conclusiones se refiere a los segmentos de evaluación propios de cada una de las situaciones y las tareas concretas que implican. Para no repetir lo ya comentado, señalemos únicamente que las de la situación A focalizan la evaluación en las producciones individuales realizadas por los alumnos en un breve lapso de tiempo, alrededor de tareas de distinto grado de complejidad: responder preguntas de respuesta literal; elaborar el resumen de dos capítulos sin que se ofrezcan indicaciones, todas ellas sobre el recuerdo de un texto leído de considerable longitud –se trata de la novela completa–, sin poder hacer uso de ningún tipo de materiales.

Las tareas de evaluación de la situación B parecen tener en cuenta no sólo el resultado, sino también el proceso seguido por los alumnos, razón por la cual éstos disponen de un tiempo dilatado para elaborar sus producciones, así como materiales diversos a su disposición. Se evalúan distintos aspectos: la capacidad de realizar resúmenes siguiendo unas pautas determinadas; la capacidad de responder a preguntas de comprensión lectora; la capacidad de elaborar conocimientos sobre léxico nuevo, y de ubicarlo en su contexto. Ahora bien, las diferencias señaladas se manifiestan tras el análisis realizado; de hecho, en una aproximación superficial a las tareas que en ambos casos se propone a los alumnos,

podría llegarse a la conclusión errónea, desde nuestro punto de vista, de que se trata de tareas muy parecidas. En este sentido, teniendo en cuenta los matices que hemos aportado en el apartado de Discusión, podemos considerar que las dimensiones relativas a los contenidos evaluados, a la exigencia que plantean, a los instrumentos que pueden ser utilizados para resolver las tareas de evaluación y a las formas de organización de la actividad conjunta, ofrecen informaciones relevantes para distinguir situaciones de evaluación.

III. Tomando en su conjunto lo señalado hasta aquí se pone de relieve la diferencia en lo que podríamos considerar como “transparencia” de las situaciones de evaluación. En la situación A muchos aspectos permanecen opacos (el proceso seguido por los alumnos; las intenciones perseguidas por la profesora en relación al aprendizaje y la evaluación; los criterios utilizados para la corrección...), aspectos que se tornan más visibles en la situación B. Esta visibilidad es responsable –y a la vez es consecuencia– de que la situación de evaluación en su conjunto adquiera una clara dimensión pedagógica; es decir, que sirve para seguir y calificar los progresos de los alumnos, pero sirve también potencialmente, de forma muy relevante, para que los alumnos aprendan (acerca de su propia reflexión sobre el proceso seguido; a partir de las explicaciones de la profesora en la preparación y en la corrección de la evaluación; de las aportaciones de sus compañeros...). Esta dimensión se hace menos patente en la situación A, que se caracteriza más bien por su dimensión acreditativa (por ser una situación fundamentalmente dirigida a calificar a los alumnos).

De forma coherente con lo que se acaba de señalar, podemos afirmar que la situación B posee en mayor o menor medida algunos de los rasgos que, a nuestro juicio, presentan o deberían presentar las propuestas innovadoras de evaluación desde una perspectiva constructivista. Parece fuera de duda que esta situación *enfoca contenidos complejos y relevantes*, que van más allá de la comprensión del texto leído, e incluyen asimismo la posibilidad de que los alumnos se apropien de un esquema útil para realizar resúmenes, aplicable a otras situaciones y contextos; la comprensión de conceptos lingüísticos en contexto (campo semántico) y el aprendizaje de procedimientos adecuados para comprender léxico nuevo (consulta de diccionario y utilización del contexto). Puede afirmarse que los alumnos no sólo comprenden la novela que están leyendo, sino que encuentran además una situación potencialmente útil para aprender algunas de las estrategias que les permitirán comprender otros textos en otras situaciones.

Estos contenidos se aprenden además porque se estructura un *contexto en que se favorece el paso de la regulación externa a la autorregulación*. En este sentido, la funcionalidad educativa de los segmentos preparatorios y de corrección (con sus componentes de valoración y aprovechamiento) es muy relevante. En ellos se dan las condiciones necesarias para negociar y compartir significados alrededor de la tarea a realizar y de los criterios que guían dicha realización. Obsérvese la diferencia entre lo que ocurre cuando los criterios que utiliza la profesora son de algún modo manifestados a los alumnos (situación B) y cuando éstos no los conocen (situación A). Mientras que en el primer caso pueden utilizar ese conocimiento para incorporarlo y, progresivamente utilizarlo para regular la propia actividad de forma autónoma, en el segundo caso ese conocimiento o no se da o tiene que ser inferido por los alumnos por medios inciertos, con lo que se resiente la posibilidad de una autorregulación del aprendizaje.

Señalemos aún que la situación B promueve en mayor medida *el protagonismo de los alumnos* y les permite *mostrar sus competencias de forma más diversificada*. Ello sucede por la mayor diversidad de contenidos que enfoca la actividad de evaluación, por el hecho de que se tiene en cuenta el resultado obtenido y el proceso

seguido para alcanzarlo, así como por el hecho de que son agentes participativos en la corrección. El análisis realizado sugiere el interés potencial de profundizar en la participación de los alumnos en los segmentos de corrección.

Para terminar, algunas precisiones permitirán delimitar mejor el alcance de los resultados y conclusiones vertidos en este artículo. En primer lugar, conviene señalar que las dimensiones de análisis que hemos utilizado han permitido distinguir con evidencia empírica lo que ya a nivel intuitivo parecía distinto; en este sentido, hacen posible ir más allá de lo puramente fenoménico, de lo aparente, e interpretar, desde una óptica constructivista, la potencialidad de determinadas situaciones de evaluación. Sin embargo, es necesario aplicar estas dimensiones a nuevas situaciones en otras áreas y niveles de la escolaridad, de forma que sea posible validar su capacidad para distinguir actividades de evaluación caracterizadas por su valor regulador del aprendizaje y de la enseñanza.

En segundo lugar, siempre que se comparan situaciones o propuestas de enseñanza y de evaluación se corre el riesgo de establecer límites rígidos entre lo que funciona y lo que no funciona, entre lo que es deseable y lo que es preferible evitar. Aunque asumimos ese riesgo, nuestro objetivo no residía en comparar las situaciones A y B en este sentido. Al proceder al análisis descrito nos hemos limitado a utilizar la concepción constructivista como herramienta de análisis de la práctica educativa —en este caso, de prácticas de evaluación—. Algunos de los principios de dicha concepción —el protagonismo de los alumnos, el paso de la regulación externa a la autorregulación, el aprendizaje de contenidos relevantes y complejos, la necesaria diversificación— se encuentran en la base del análisis realizado, y nos permiten mostrar algunos hitos a los que deberían tender las actividades de evaluación en su dimensión pedagógica o reguladora.

En tercer y último lugar, aunque estamos todavía lejos de poseer una caracterización constructivista de las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, los aspectos identificados promueven potencialmente en éstos la capacidad de regular sus procesos de aprendizaje. Creemos asimismo que facilitan a los profesores una visión más amplia y diversificada de las capacidades de sus discípulos, a la vez que les ofrecen numerosas posibilidades para ayudarles y reorientarlos en su aprendizaje. Quizá por estas razones, las situaciones de evaluación que presentan los rasgos descritos pierden el carácter que clásicamente se atribuye a las prácticas evaluadoras, y la también clásica y estricta distinción entre enseñanza y evaluación se difumina a favor de una caracterización más cercana a los propósitos de la evaluación formativa y formadora, que puede convivir con la finalidad acreditativa de la evaluación pero sin supeditar a ella su enorme poder de instrumento regulador de la enseñanza y el aprendizaje.

Notas

¹ La selección de las situaciones a observar se realizaba en el curso de una entrevista en la que se pedía a las profesoras que identificaran las situaciones mediante las cuales procedían a evaluar el aprendizaje realizado por sus alumnos en la materia de Lengua y Literatura, y en concreto en relación a los contenidos de lectura y escritura.

² Pauta de análisis elaborada en relación al proyecto subvencionado DGICYT, PB95-1032, dirigido por C. Coll. Miembros del grupo de investigación: E. Barberá, R. Colomina, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, M.J. Rochera, I. Solé, E. Valls. Documento de uso interno.

Referencias

- ALLAL, L. (1979). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje*, 11, 4-22.
- ALLAL, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruselas: De Boek.

- ALLAL, L., BAIN, D. & PERRENOUD, P. (Dir.) (1993). *Évaluation formative et Didactique du Français*. Neuchâtel: Dealachouse et Niestlé.
- ALVERMANN, D. E. & MOORE, D. W. (1991). Secondary School Reading. En R. Barr, M. L. Kamil et al., *Handbook of Reading Research, Vol. II* (pp.951-983). Nueva York: Longman.
- APPLEBEE, A. A. (Ed.) (1982). *Context for Learning to Write: Studies of Secondary School Instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- COLL, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- COLL, C., BARBERÀ.E. & ONRUBIA, J. (2000) La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. & ROCHERA, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- COLL, C. & MARTÍN, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 163-183). Barcelona: Graó.
- COLL, C. & ONRUBIA, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp.141-168). Barcelona: ICE-Horsori.
- HIEBERT, E. H. & RAPHAEL, T. E. (1996). Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice. En D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 550-602). Nueva York: Simon Schuster/McMillan.
- MAURI, T. & MIRAS, M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Barcelona: Graó.
- MIRAS, M., SOLÉ, I. & CASTELLS, N. (2000). Niveaux de difficulté des tâches d'évaluation de la composition et de la compréhension écrites. Comunicación presentada en el XXVIIème SYMPOSIUM de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française (APSLF). Nantes, Francia. Septiembre, 14-16.
- NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation de l'apprentissage. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- PALINGSAR, S. A. & BROWN, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- PERRENOUD, P. (1991a). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 4 (13), 49-81.
- PERRENOUD, P. (1991b). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Paideia/Morata.
- SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- SOLÉ, I., MIRAS, M. & CASTELLS, N. (2000). Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores. *Lectura y Vida*, 3, XXI, 6-15.
- WOLF, D., BIXBY, J., GLENN, J. & GARDNER, H. (1991). To use their minds well: investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education*, 17, 31-74.

Apéndice 1

(Traducción de los originales en lengua catalana)

Situación A.

Examen de lectura

Las joyas de la princesa Berber

1. Di los nombres de los protagonistas y caracterízalos. 2. ¿Quién es el narrador de la novela? 3. ¿En qué país suceden los hechos? Explica qué quieren decir las palabras: zoco y medina. 4. Según con quién hablan los protagonistas utilizan una lengua u otra. ¿Cuándo utilizan el inglés, el castellano, el francés o el catalán? 5. Haz un resumen de los dos últimos capítulos. 6. Opinión personal justificada.

Situación B.

Trabajo de lectura. *La Isla del Tesoro*

Parte V. Mi aventura en el mar.

Comprensión: 1. ¿Qué personajes quedaron con vida después del ataque de los amotinados? 2. ¿Qué pretendía Hawkins con su plan? 3. ¿Por qué le pide Hands a Hawkins que vaya a buscar una botella de vino? 4. Haz la descripción del mar de "La Isla del Tesoro". 5. Resume el argumento de esta parte (aprox. 10 líneas).

Léxico: 1. Elabora un campo semántico del barco. 2. Explica el significado de estas expresiones: hablar por los codos; ni mucho menos; no perdí la cabeza; en un abrir y cerrar de ojos; pasar un apuro. 3. Di el significado de estas palabras: empalizada; anclaje; izada; instintivo; bauprés; (medida equivalente a un cuarto de litro); imbornales.

Apéndice 2

Niveles de exigencia cognitiva.

Existe un continuo de complejidad desde tareas que implican estrictamente reproducir información (procesamiento superficial) hasta tareas que, en el otro extremo, requieren generar una información nueva (procesamiento profundo), situándose en un punto intermedio aquellas que requieren reorganizar una información dada.

Nivel I. Reproducir. La tarea se resuelve reproduciendo de manera literal una información.

Nivel II. Organizar/Reorganizar en condiciones establecidas. La tarea se resuelve estableciendo algún tipo de relación entre informaciones dadas (por ejemplo: contestar preguntas cuya respuesta está en el texto, pero no literalmente; escribir a partir de un tema previamente establecido, atendiendo a determinada estructura textual). Existen guías, orientaciones y ayudas que facilitan la resolución.

Nivel III. Organizar/Reorganizar en condiciones opacas: como en el Nivel II, pero en ausencia de guías y orientaciones.

Nivel IV. Generar en condiciones establecidas. La tarea exige para su resolución inferir y aportar conocimientos nuevos, no presentes en la información dada (por ejemplo: realizar conjeturas y análisis utilizando para ello informaciones presentes y no presentes en el texto; componer textos que suponen elaborar nuevas ideas y contenidos...). Se proporcionan guías y ayudas para orientar el proceso.

Nivel V. Generar en condiciones opacas. Como en el Nivel IV, pero en ausencia de guías y orientaciones.

El Nivel I corresponde a tareas de escasa complejidad y que implican procesamiento o enfoque superficial. Los Niveles II y III son indicativos de tareas de complejidad media. Los Niveles IV y V indican elevada complejidad. Los cuatro últimos niveles implican en diversos grados un procesamiento o enfoque profundo.