

# XIII Encuentro Práctico de Profesores de ELE

Organizado por International House Barcelona  
y Difusión, Centro de Investigación y  
Publicaciones de Idiomas, S.L.



## FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DE LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

José Luis Vera (Universidad de La Laguna. Tenerife)

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Vera Batista, J.L. (2004). "Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras" Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Lengua y Literatura celebrado en Santiago de Compostela (La Coruña).

# FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS DE LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

José Luis Vera Batista

Departamento de Didácticas Especiales, Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad de La Laguna

Nuestros alumnos no son hojas en blanco. Saben bastante. Nuestro labor esencial como profesores es coordinar y desarrollar lo que pueden aportar, partiendo de dónde ellos están y no de dónde nosotros, los profesores, estamos.

No basta sólo con desear la autonomía del alumno, hay que ponerla gradualmente en práctica.

José Luis Vera, 1995

## **Introducción**

El término “autonomía” está hoy en boga. No hay libro de texto, conferencia nacional o internacional, Diseños y Materiales Curriculares promovidos por el MEC o las distintas Autonomías, autores que intentan acercar la Reforma a los usuarios, etc. en los que este término no se encuentre presente de alguna u otra forma. Sin embargo, no es un vocablo nuevo en la educación. Varios de sus aspectos más relevantes pueden ser encontrados en teóricos de la educación como Comenio, Rousseau, Dewey o Pestalozzi. Es en estas últimas décadas cuando se convierte en un elemento central entre los teóricos, sobre todo dedicados a la enseñanza de adultos.

Uno de los más importantes resultados del movimiento comunicativo en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, ha sido el reforzamiento del papel del alumno en el proceso de aprendizaje. La tradicional separación entre contenidos y metodología no está actualmente tan distante como en el pasado. Cómo y por qué se aprende (o no se aprende) resultan tan importantes como qué se aprende. Todo esto hace obligatoriamente cambiar la típica distribución de poder y autoridad en el contexto educativo. El alumno se puede llegar a convertir, dependiendo de la actitud del profesor<sup>1</sup> en relación con su autonomía, en co-responsable, junto al profesor, en el proceso de planificación, desarrollo y evaluación del currículum.

El hecho de compartir papeles hace que profesores y alumnos puedan imponer y distribuir responsabilidades que antes estaban bien diferenciadas. Una de las responsabilidades mayores es la de tener conciencia acerca del propio proceso de aprendizaje y de las estrategias desarrolladas, es decir, cómo se aprende. Este conocimiento no puede permanecer latente, sino que se debe convertir en acciones apropiadas. Los alumnos necesitan aprender a aprender como vehículo esencial para adquirir conocimientos autónomamente, en medio de las estructuras de aprendizaje impuestas por el marco institucional en el cual participan.

En términos prácticos, se ha observado reiteradamente, que cuando se potencia la autonomía el alumno cambia la interpretación de los distintos elementos y procesos curriculares, tanto para los alumnos como para los profesores. Los binomios típicos van a alterar su significado, ejemplo: enseñanza/aprendizaje, proceso/

producto, las relaciones profesor/alumno, estrategias de enseñanza/estrategias de aprendizaje, etc.

Es unánimemente admitido por todos los investigadores que los alumnos necesitan ser entrenados para ser más autónomos<sup>2</sup>. De todas formas, somos de la opinión que el entrenamiento del alumno se hace mejor desde la propia asignatura que se estudia, en nuestro caso las lenguas extranjeras, añadiendo, además, que debe hacerse gradualmente.

Detrás de un alumnado autónomo hay, casi con seguridad, un profesor autónomo en el sentido sugerido por Stenhouse (1987:69), no profesionalmente dependiente de supervisores externos o investigadores. Ello no quiere decir que no debamos estar abiertos a otras ideas y experiencias externas para ayudarnos a reflexionar acerca de nuestra enseñanza y los resultados de aprendizaje. Lo que queremos resaltar es el tipo de profesor investigador de su propia práctica.

Desde la introducción queremos dejar constancia de que decidirse por ofrecer autonomía al alumno es un riesgo que cada uno debe correr a la luz de sus circunstancias profesionales y personales. Sabemos, por experiencia personal y ajena, que el alumnado que trabaja con esta filosofía de entender el aprendizaje y la enseñanza se resiste, la mayoría de las veces, a volver a antiguos esquemas más centrados en el profesor. Nos gustaría que aquellos que así lo decidan sepan desde el comienzo los aspectos positivos y negativos que se van a encontrar durante el proceso.

Se trata, pues, de incluir al alumnado en nuestros planes, decisiones, soluciones, etc. Son ellos en definitiva quienes tienen la obligación y responsabilidad de prepararse. Lo que debemos hacer nosotros, los profesores, es utilizar verbos que definen nuestros objetivos con la partícula “co-“ delante. El resultado será co-planificar, co-desarrollar, co-evaluar, co-responsabilizar, etc. Con toda sinceridad, hemos de decir que cuando se adopta una postura como la descrita ante el aprendizaje y la formación aprendemos una cantidad ilimitada de variantes sobre la profesión, tantas como alumnos tengamos.

Sin embargo, la decisión de incorporar la autonomía del alumno en nuestras clases podría parecer a ojos de alguien sin una experiencia similar la más cómoda y sencilla de llevar. No es así. Este plan de actuación requiere una organización, unos medios, unos instrumentos, una actitud acorde, un esfuerzo continuado, etc. sobre todo al principio de la experiencia. Sólo así podremos ver cumplidos nuestros objetivos. Siendo sinceros, hemos de decir que hay momentos en los que sería más fácil ser un profesor conductor de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; menos mal que estos deseos pasan pronto ante la evidencia del trabajo realizado por los alumnos.

No queremos dar la impresión de que este camino de la autonomía sea para profesores “especiales”. Lo importante es resolver, en todo momento, nuestra coherencia personal y profesional tratando de buscar alternativas a pesar de los éxitos y fracasos. Cada uno traza su camino según sea, pueda, deba y desee. Lo mejor de esta profesión es que los caminos están abiertos en muchos sentidos. A veces mucho más de lo que nosotros mismos creemos.

### **¿Por qué fomentar la autonomía en el aprendizaje?**

Si le das un pescado a un hombre, lo alimentas por un día.

Si lo enseñas a pescar, lo alimentas para toda la vida.

Confucio 551-479 AC

Consideramos que el aprendizaje que plantea la teoría constructivista nos lleva directamente a buscar formas de enseñanza y aprendizaje que ayuden a nuestros alumnos hacia una mayor autonomía en su aprendizaje. Si pretendemos que sean los alumnos quienes construyan su conocimiento, sus propios significados, será necesaria una organización didáctica que les facilite este “aprender significativamente”. Por otra parte, en los niveles no universitarios, hay otra razón fundamental: la autonomía del aprendizaje está incluida explícitamente en relación con los objetivos, contenidos, metodología y evaluación en la educación actual.

Aparte de lo mencionado, vemos otra razón esencial relacionada con el alumno como ser social actual y en el futuro: dentro del panorama social actual, lo único que parece mantenerse es el cambio. Siendo así, también parece necesario, desde este punto de vista, preparar, en la medida de lo posible, a los futuros participantes de esta sociedad para afrontar esta situación de cambios. Como afirma Little (1990:8), no se puede pretender que los niños sean adolescentes y más adelante adultos autónomos si no han aprendido a ejercer esta autonomía durante la etapa escolar. Trim (1988:3) puntualiza que ninguna escuela ni ninguna universidad puede proporcionar a sus alumnos todos los conocimientos o destrezas que puedan necesitar durante toda su vida y, por tanto, la mejor formación que se le puede ofrecer al alumno es la capacidad de seguir formándose más adelante.

En resumen, ayudar a los alumnos a ser más responsables en su propio aprendizaje produce multitud de efectos beneficiosos, entre ellos, que el alumno no es sólo un alumno momentáneo de una determinada asignatura o área sino que es un alumno de por vida. Lo que aprende puede olvidarse; sin embargo, cómo lo ha aprendido permanece más fácilmente. La formación integral de nuestros alumnos exige que los profesores tomemos posturas más radicales respecto a qué tienen que aprender y cómo lo tienen que hacer. No vamos a estar constantemente a su lado para dictarles los conocimientos que necesitan, sin embargo, es muy posible que tengan acceso a unos medios que les permitan obtenerlos por sí mismos.

### **La autonomía como actitud**

Para nosotros el término “actitud” es la clave. Es el punto de referencia sin el cual todo lo demás perdería cohesión y coherencia. Al hablar de actitud tenemos en mente un término paralelo: las disposiciones. Las disposiciones a actuar, no deben confundirse con las destrezas o habilidades. Puede que un profesor domine una destreza pero que no tenga disposición a utilizarla. Nos gustaría definir al profesor desde ahora como generador, agente de cambio y promotor de actitudes, etc. pero éste difícilmente podría transmitir algo que no entendiese, que no sintiese o que no pusiese en práctica.

Los resultados de un proceso podrían ser analizados desde las actitudes que han cambiado. La mayor parte de los cambios curriculares que observamos tienen como punto de partida un cambio de actitud, primero del profesor y luego de los alumnos. Todo ello implica, por supuesto, una positiva actitud receptiva por parte del profesor para aceptar, asumir, incorporar, reconducir, etc. tal actitud.

Un proceso de autonomía no podría explicarse sin un cambio de actitud por ambas partes. Ello implica que, para que haya autonomía, tenga que hablarse de un proceso plural. El profesor y el alumnado tienen que aceptar los cambios de actitud al

mismo tiempo que se ponen en práctica. Sería difícil explicar la actitud sin acción. Cuando hablamos de acción estamos hablando también de evaluación de esa acción y de una toma de decisiones curriculares a partir de la misma. Si queremos crecer en actitudes no debemos dejar a un lado la evaluación de las mismas como punto de partida de otras nuevas actitudes.

### **Distintas definiciones de autonomía. La incorporación de nuestro propio concepto de autonomía en la planificación, desarrollo y evaluación curriculares. Método para su estructuración.**

“Un camino de mil millas comienza con un paso”

Lao Tse

Hay bastantes definiciones de autonomía. Cada una de ellas nos aporta alguna idea que complementa la filosofía general de la que parten. Sin embargo, todas ellas tienen en común su imposibilidad inmediata, dado que lo que se describe es un producto final, no apto para aquellos que quieren comenzar a dar algún paso en esa dirección. Veamos un ejemplo a partir de una de las definiciones más clásicas (traducción):

“Autonomía es cuando el aprendiente quiere y es capaz de hacerse cargo de su propio aprendizaje, i.e. independientemente:

- eligiendo sus objetivos
- eligiendo materiales, métodos y tareas
- ejercitando la elección y determinación en la organización y realización de las tareas elegidas
- eligiendo y aplicando los criterios de evaluación.

H. Holec, 1983

El comentario más generalizado de los profesores a los que hemos presentado las distintas definiciones es: esos son los alumnos que quisiera tener yo.

Dada la distancia existente entre las definiciones existentes y la realidad que la mayor parte de los profesores vive, se nos ocurrió el siguiente método de trabajo para aproximar, de alguna forma, los mensajes a los posibles “deseosos” aplicadores:

1. Escribir una palabra o frase de lo que significa para nosotros la autonomía del alumno. (ej. Capacidad de decisión). Igualmente, podría ser algo que el profesor quisiera cambiar/introducir en su contexto, relacionado con la autonomía del alumno.
2. Escribir a continuación 10 acciones necesarias para conseguir dicha idea.  
Es mejor hacer un torbellino de ideas, sin preocuparnos de ponerlas en orden.  
Lo más recomendable es que sean acciones pequeñas. Ej. ofertar alternativas para que el alumno tenga la posibilidad de ejercitar su capacidad de decisión.
3. Planificar estas acciones. Es decir, ver cuál de ellas va primero, cuál segunda, etc. ordenándolas según la dificultad de llevarlas a cabo. Mejor las que nos sean más fáciles, o las que menos alteren nuestra forma de trabajar, al principio

4. Poner en marcha dichas acciones.
5. Evaluar dicho plan de autonomía. Volver a planificar otro plan, tomando como punto de partida la experiencia previa. Podríamos pedir a los alumnos que nos ayuden en esa evaluación y planificación a partir de su propia experiencia en el anterior plan.

Hemos recogido cerca de 300 términos propuestos por distintos profesores relacionados con la autonomía del alumno a lo largo de varios años de presentación de la idea. Lo importante son las acciones y el plan derivado, no el concepto matriz del cual se han generado. Hemos constatado reiteradamente que la energía derivada de poner un plan en marcha y ver que ha funcionado es suficiente para arriesgarse a emprender un nuevo plan.

Hemos llegado a identificar 43 rasgos de un plan de autonomía, entre ellos destacamos los siguientes: gradual, posible, evaluable, coherente, cohesivo, estructuralmente organizado, abierto a los cambios, negociado por ambas partes, que considere la formación integral del alumno, abierto a la crítica constructiva, que capacite al alumnado para que utilice los medios necesarios para su formación inmediata y permanente, etc.

Lo normal, en un profesor que intente poner en práctica un plan de autonomía, es encontrarse con una idea central (palabra o frase de la que ha partido) y un número de acciones que quisiera poner en práctica. Esto no debe desanimarlo, muy al contrario. Debe decidir en ese momento qué es lo que va a poner en práctica, teniendo siempre en mente la pregunta clave ¿Cómo sabemos que algo funciona o no sin ponerlo en práctica? Habrá algunas de las acciones elegidas que tengamos que abandonar, otras, sin embargo, derivarán en otra idea, etc. Imaginemos una tela de araña: la idea central y las ramificaciones. Algunas de ellas tendrán que abandonarse y otras tendrán de complementarse. Este sencillo esquema nos ayuda a planificar la autonomía desde donde nosotros estamos y no desde donde dicen las definiciones.

No es fiable el que un profesor decida cambiar de golpe toda su forma de trabajar. Los que normalmente tienen éxito son aquellos que lo han intentado poco a poco, parando, reflexionando, controlando, aparcando ideas que no funcionan, etc. En otras palabras, mejor poco y bien que mucho y mal. Tenemos que tener presente en todo momento que la autonomía del alumno no tiene retroceso fácil, tal como apuntamos en la introducción. Una vez hemos incorporado al alumnado en un proceso en el que tiene arte y parte es muy difícil que acepte volver a etapas anteriores en las que tenía que hacer lo que decía el profesor sin posibilidad de decidir, opinar, etc.

### **¿Hay actividades específicas para activar la autonomía del alumno?**

No. Debemos partir de las que normalmente trabajamos. Sin embargo, es fácil deducir que hay actividades que favorecen más la autonomía que otras. Poniendo un ejemplo, un proyecto de trabajo favorece más la autonomía que una actividad muy guiada por el profesor. Tenemos que ser conscientes que las actividades pertenecen generalmente a una estructura superior formada por actividades relacionadas en las que unas favorecen/posibilitan la autonomía de las otras (Estaire y Zanón, 1994) o tramas (Ribé, 1997).

Si analizamos una unidad de trabajo de un libro de texto es fácil observar cuáles son las actividades que tienen más o menos autonomía, dependiendo de la

posibilidad de que el alumno necesite más o menos al profesor para poder realizarlas (ver fases y grados de autonomía).

### **Autonomía e independencia. Interdependencia.**

El término “autonomía” no debemos confundirlo con el de “independencia” que es una idea mucho más ambiciosa. Utilicemos los mencionados términos –ya que esto podría clarificar los conceptos- tal como lo usamos para el panorama político de nuestro país. Autonomía podría significar el proceso por el cual se llegaría a una independencia, aunque potencialmente. Otro aspecto que podríamos resaltar es la imposibilidad de encontrar seres independientes. Para cubrir tal deficiencia es por lo que introducimos el término “interdependencia” que explica mucho más claramente las relaciones que todo ser humano, en situación de aprendizaje o no, establece con su contexto. En este caso sería mejor hablar de relaciones de interdependencia. Pensamos, además, que es el momento de reforzar el concepto de autonomía no como aislamiento sino como integración en el contexto social o material que rodea a una persona. En resumen, un individuo aprende o se reafirma como ser autónomo en interdependencia o interrelación con su contexto, incluyendo aquí tanto lo social como lo material.

### **Fases y grados de autonomía<sup>3</sup>**

**Fase:** es una unidad de tiempo; ejemplo un mes, un trimestre. Supone una ruptura parcial o total con lo que se venía haciendo en cualquiera de los elementos o procesos del currículum. El profesor y/o los alumnos deciden emprender una nueva etapa en la que, de acuerdo con la evolución del curso, se cambian total o parcialmente objetivos, contenidos, metodología o evaluación. En principio no tiene un número de semanas o meses fijados, todo depende de la evolución del curso. Ejemplo, un profesor no puede plantearse, por determinadas circunstancias, que los alumnos trabajen en grupo. En una fase posterior tiene la ocasión de ponerlo en práctica. Ello supone una alteración de los objetivos, formas de afrontar los contenidos, etc. Esto podría considerarse un cambio de fase en ese contexto concreto.

El curso académico queda, según esta escala, dividido así:

O = Introducción (comienzo del curso). Comienza el plan de autonomía.

I = Comienzo

II= Desarrollo

III = Conclusión del proceso (final del curso). Termina el plan de autonomía que nos hemos propuesto para el curso y se hace un nuevo plan si continuamos con el mismo grupo de alumnos.

**Grado:** Es la intensidad en las relaciones de interdependencia que se establecen entre el profesor y el alumnado en paralelo con las actividades de clase. Hemos establecido una escala para expresar este concepto:

**Grados 0 y 1:** El profesor desarrolla actividades muy controladas/guidadas por él. El alumno ejecuta la tarea tal como dice el profesor.

**Grado 2:** El profesor controla/guía parcialmente la actividad, pero deja un margen para que el alumno desarrolle cierta autonomía.

**Grado 3:** La actividad es poco o nada controlada/guiada por el profesor y el alumno desarrolla el máximo de autonomía que se podría esperar en ese momento. Otra

forma de entender este concepto es en relación con la capacidad de decisión, de elección o de responsabilidad que tiene un alumno.

Si analizamos una unidad de trabajo podremos observar que hay actividades que el alumno necesita más o menos guía por parte del profesor. El concepto de grados de autonomía debe aplicarse siempre de acuerdo con el nivel en el que trabajamos. Grado 3 supone el máximo que un profesor puede esperar en cuanto a la autonomía de sus alumnos en las actividades que está realizando. Todo ello va a variar de un profesor a otro, de un curso a otro, de un centro a otro, de un aula a otra, etc. siempre en relación con el contexto en el que el profesor se mueva.

En términos prácticos y relacionado los conceptos de Fase y Grado, lo normal es que en una Fase III el profesor pueda trabajar un mayor grado de autonomía y que en la Fase O, I sea casi insignificante.

### **La misma tarea en distintos grados de autonomía**

El método consiste en situar la actividad que hemos elegido en un grado determinado de acuerdo con el concepto de grados que hemos aceptado al principio de curso (qué es lo que podrían hacer los alumnos por sí solos (grado 3) y qué necesita de nuestra guía constante (grados 0 y 1). A partir de ahí ascendente o descendentemente, incorporamos otros factores curriculares que faciliten o incrementen la autonomía, partiendo del concepto básico de muy guiada, bastante guiada, guiada o poco guiada/libre por parte del profesor. El alumno tendrá mayor o menor número de factores/rasgos que facilitan o posibilitan el proceso, según su grado de autonomía. Veamos este gráfico:

<b>Grado 0</b>	Tarea/actividad muy guiada + otros factores
<b>Grado 1</b>	Tarea/actividad bastante guiada + otros factores
<b>Grado 2</b>	Tarea/actividad guiada + otros factores
<b>Grado 3</b>	Tarea/actividad poco guiada/libre + otros factores

Si consideramos a la actividad como centro del currículum (Walter Doyle, 1980) y fuente de autonomía, cualquier cambio en el seno de una actividad va a afectar a todo el diseño curricular que la enmarca. Ello nos viene a recordar, que si queremos incorporar un plan de autonomía no debemos olvidar ni por un momento que este hay que simultañarlo con lo que hacemos (actividades) ya que no basta desear la autonomía sino ponerla gradualmente en práctica a través de lo que trabajamos en la clase.

Aplicando este método, **una misma actividad** puede convertirse en cuatro versiones distintas, según el grado de autonomía que el alumno desarrolle. En suma, son cuatro grados de diversidad. Distintos alumnos podrían hacer la misma tarea con grados distintos de autonomía.

Veamos un ejemplo práctico; imaginemos que el alumno tiene que hacer una composición. Si el alumno puede hacerla por sí mismo sin nuestra ayuda/guía, esa

tarea tiene el grado 3 de autonomía. Sin embargo, si necesita de nuestra ayuda/guía constante tiene el grado 0, 1. A los alumnos de grados 0, 1 podemos ofrecerles ayudas alternativas para que puedan llevar a cabo la tarea, estar con ellos reflexionando cada paso, etc. Al final todos los alumnos hacen una composición, aunque han llegado a ella por distintas vías.

## **Fuentes para desarrollar la autonomía del alumno**

Sin duda alguna, el currículum (objetivos, contenidos, metodología y evaluación). Si tenemos en cuenta la opinión de Walter Doyle, lo podemos concretar en actividades que realizamos. Lo esencial es saberlo interpretar así. Un profesor, con una determinada actitud hacia la autonomía del alumno, buscará alguna vía posible, a partir de las actividades que desarrolla, para incorporar este concepto a lo que hace. Lo deseable es que comience por aquello que le resulte más sencillo y no por lo que le supone mayor riesgo o dificultad. El paso que ha demostrado ser menos complicado en la práctica es incorporar la autonomía a la metodología, aunque podríamos comenzar por donde nos fuese más fácil, teniendo presente que cualquier decisión va a afectar a todo el resto de elementos y procesos curriculares.

## **Diagnóstico inicial del contexto de trabajo y del alumnado: preámbulo indispensable para promover la autonomía.**

La evaluación inicial, diagnóstica, previa o del contexto aportará las primeras valoraciones generales sobre el alumnado y contexto/marco general en el que se va a desarrollar la acción educativa, teniendo en cuenta los sujetos que intervienen en la misma y los recursos disponibles para realizarla. Los distintos criterios para la evaluación inicial del grupo de alumnos con los que vamos a trabajar (epistemológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos), así como de la información que podamos extraer de los documentos educativos y curriculares del centro, van a ayudarnos a tomar las decisiones curriculares oportunas para dar coherencia y cohesión al proceso que vamos a emprender. Respecto a la introducción de la autonomía es exactamente igual ¿Cómo vamos a dar responsabilidades a nuestros alumnos si no tienen la base epistemológica adecuada, o no se saben relacionar con el contexto convenientemente, o no están maduros psicológicamente, o no tuvieron la oportunidad de experimentar procesos similares que faciliten lo que nos proponemos? La respuesta a estas preguntas no es otra que la necesidad de hacer una evaluación inicial antes de emprender cualquier acción en este terreno. El proceso que iniciamos y su evaluación posterior nos darán las claves de si hemos hecho o no este acercamiento inicial con las debidas precauciones.

## **Interpretación de los distintos elementos y procesos curriculares desde la autonomía del alumno.**

El currículo marca la relación profesorado-alumnado, establece las pautas de una comunicación que es a la vez cultural y personal e instituye las condiciones de la profesionalidad docente. Unas condiciones que, si bien el profesorado no selecciona ni puede elegir, son aquellas en las que deberá realizar su trabajo y conformar su trayectoria profesional aportando cambios graduales y posibles. Por eso se ha dicho que el currículo es la partitura de la enseñanza y es, al mismo tiempo, una posibilidad abierta al cambio por parte del intérprete/profesor.

En nuestro caso, es necesario que el profesor disminuya gradualmente su control o guía en relación con las actividades que planifica si queremos que el alumno crezca

en autonomía. Un alumno autónomo tiene tras de sí a un profesor que tiene la actitud de dejar espacio para que esa autonomía se produzca.

### **Evaluación de la autonomía del profesor y del alumnado.**

Hemos dicho reiteradamente en este artículo que la incorporación del concepto de autonomía del alumno en el currículum que se desarrolla implica riesgos. Sin embargo, hemos dicho también que estos pueden ser gradualmente decididos, lo cual implica que los mismos pueden ser controlados perfectamente desde el proceso. Un plan de autonomía debe ser, por naturaleza, evaluado por aquellos que han decidido incorporarlo a su forma de trabajar. Ello incluye, por fuerza, al profesor y al alumnado. Las equivocaciones que se puedan cometer son tan, y a veces más, positivas como lo que se ha hecho bien. De todo se aprende.

La evaluación es un paso indispensable del proceso continuo que conlleva planificación, desarrollo, evaluación y una nueva planificación. No conviene evaluar un plan de autonomía sin dejar que se desarrolle, aunque veamos que se nos está yendo de las manos. En otras palabras, conviene dejar que las cosas sigan su proceso hasta el final. El secreto está en proponernos pocos cambios. El contexto nos informará, si tenemos la actitud suficiente para verlo, de lo que se necesita en todo momento.

**Nota importante:** Somos conscientes de la complejidad de lo presentado en este artículo y del poco espacio que tenemos para desarrollar convenientemente esta filosofía de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, y siendo coherentes con nosotros mismos, queremos dejar la puerta abierta a aquellos profesores que lean este artículo y tengan dudas acerca de su aplicación práctica para que se pongan en contacto con nosotros por si podemos ofrecer alguna alternativa práctica a sus dudas. Nuestro correo electrónico es: [jlvera@ull.es](mailto:jlvera@ull.es)

### **Bibliografía**

- DOYLE, W. (1983): "Academic work". En *Review of Educational Research* 53/2.
- ESTAIRE, S. y J.ZANÓN (1994): *Planning classwork: a task based approach*. Heinemann.
- Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes (1994): *Orientaciones para la Elaboración de la Secuencia del Currículo de Primaria*. Santa Cruz de Tenerife.
- LITTLE, D. (1990): "Autonomy in language learning". En Gathercole (ed.): *Autonomy in language learning*. London: Center for Information on Language Teaching Research.
- RIBÉ, R. (1997): *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas*. Universitat de Barcelona.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- TRIM, J.J.M. (1988): "Preface". En H.Holec (ed): *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, Council of Europe.
- VERA BATISTA, J.L. (1997): *Tesis Doctoral*. Universidad de La Laguna: Servicio de Publicaciones.
- VERA-BATISTA, J.L (2000): "Developing autonomy in a pre-service teacher training programme: a case study". En Little, D., L. Dam and J. Timmer (eds):

*Focus on Learning rather than Teaching: Why and How.* Dublin: CLCS, Trinity College.

---

<sup>1</sup> Nota aclaratoria: sentimos que por razones de espacio y comodidad lectora hayamos tenido que decidimos por evitar el/la profesor/a, los/las alumnos/as, etc. En ningún momento ha pasado por nuestra mente discriminar a uno u otro sexo. Por derecho propio tendríamos que poner, en todo caso, el femenino, en honor al número de profesoras y alumnas existente en nuestra realidad educativa. Es más un vacío lingüístico que una postura ideológica.

<sup>2</sup> Little 1992, Sinclair y Ellis 1989, Dickinson 1993, Holec 1980, Wenden y Rubin 1987, Willing 1989, Dam 2000

<sup>3</sup> VERA-BATISTA, J.L. (2000): "Developing autonomy in a pre-service teacher training programme: a case study". En Little, D., L. Dam, J. Trimmer (eds): *Focus on Learning rather than Teaching: Why and How.* Dublin: CLCS, Trinity College.

# XIII Encuentro Práctico de Profesores de ELE

Organizado por International House Barcelona  
y Difusión, Centro de Investigación y  
Publicaciones de Idiomas, S.L.



## LA EVALUACIÓN: UNA REFLEXIÓN ACERCA DEL CURRÍCULUM José Luis Vera (Universidad de La Laguna. Tenerife)

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Vera Batista, J.L. (2002). "La evaluación: una reflexión acerca del currículum".  
*Lenguas Extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Aulas de Verano, Instituto Superior de Formación del Profesorado.

José Luis Vera Batista  
Centro Superior de Educación  
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

## **La evaluación: una reflexión acerca del currículum**

Dime como evalúas y te diré como enseñas.

### ÍNDICE

1. Introducción
2. ¿Qué es evaluar? ¿Quién, qué, cómo, cuándo evaluar?
3. ¿Es lo mismo evaluar que calificar?
4. Evaluación inicial, sumativa y formativa. Aprendizaje significativo y los contenidos previos. La globalización.
5. Planificación, desarrollo y evaluación.
6. Objetivos, criterios de evaluación e instrumentos.
7. Tratamiento de las equivocaciones.
8. Autonomía y evaluación.
9. ¿Por qué hacer exámenes?
10. Evaluando la evaluación.
11. Sugerencias finales para la aplicación de una evaluación reflexiva y constructiva y bibliografía recomendada.

### DESARROLLO

#### **1. Introducción.**

Este artículo no pretende, en modo alguno, suplir a la bibliografía abundante específica acerca de la evaluación, dado el espacio limitadísimo que se nos concede. Sin embargo, sí tenemos la firme intención de hacer reflexionar en torno a lo que nos parece podrían considerarse los fundamentos básicos de la evaluación. Después de tantos cursos, seminarios, talleres, etc. tratando este tema, tenemos la sensación de que es algo que todo el mundo reconoce hacer pero de lo cual nadie, o muy pocos/as, se sienten recompensados/as después de hacerlo. Deseamos que con esta aportación los profesores y profesoras de secundaria cambien su modo de entender un término tan inicialmente negativo como la evaluación y lo empiecen a ver desde su lado más positivo.

#### **2. ¿Qué es evaluar? ¿Quién, qué, cómo, cuándo evaluar?**

A pesar de haber recogido muchos términos sinónimos o explicativos en nuestro contacto con el profesorado de distintos niveles acerca de lo que significaba para ellos el concepto "evaluar", nos sigue pareciendo "reflexionar" (Martínez Bonafé, J. y D. Salinas Fernández, 1988) el que mejor lo define. Sin embargo, quedaría incompleto si a este concepto no le añadimos "currículum", y mejor aún, la reflexión acerca de la

planificación, desarrollo y evaluación de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de algo, en nuestro caso el inglés/francés en secundaria y/o bachillerato. En resumen, evaluar sería para nosotros reflexionar acerca de lo que me propuse hacer, de cómo lo puse en práctica y de los resultados obtenidos en su evaluación.

Lo dicho previamente quedaría muy empobrecido si sólo pensásemos en evaluar como sinónimo de reflexionar acerca de los resultados obtenidos por el alumnado. Evaluar nos incluye también a nosotros, el profesorado (Martínez Bonafé, J. y D. Salinas Fernández, 1988). Visto así, la evaluación significaría reflexionar acerca de lo que planificamos, lo que hicimos y lo que nos toca a cada parte (profesorado y alumnado) en los resultados de la evaluación de los objetivos que nos fijamos, de los contenidos que hemos trabajado, de cómo aprendió el alumnado, de cómo enseñamos nosotros, del tratamiento que hemos hecho del tiempo, del espacio, de los agrupamientos, de los estilos y medios de interacción social, de los medios didácticos, de los papeles jugados por el profesorado y el alumnado, de la secuenciación didáctica, de las tareas/actividades elegidas (metodología) y de los resultados obtenidos (evaluación). Siendo sinceros, esta postura es fruto de una actitud muy específica ante lo que significa para nosotros la enseñanza y el aprendizaje, lo cual exige entrenamiento, tanto del profesorado como del alumnado. Sabemos por experiencia que la introducción o implantación de este concepto de evaluación no es fácil, pero sí podemos asegurar que es mucho más coherente y, a la larga, mucho más gratificante que la postura que normalmente adopta el profesorado al asumir todos los resultados, especialmente los negativos, sin posibilidad de compartir con nadie esa responsabilidad, sobre todo con los que la tendrían que compartir: sus alumnos/as. Pensar en plural a la hora de evaluar significa también desarrollar la posibilidad de que el alumnado quiera, pueda, sepa y deba evaluar, es decir, que pueda ser co-responsable en el proceso habiendo sido entrenado o, mejor, mentalizado para ello.

Partiendo de estas premisas, la contestación a las preguntas planteadas tiene respuestas obvias:

**¿Quién evalúa?** Profesores/as y alumnos/as.

**¿Qué se evalúa?** Todo. Lo que planificamos (objetivos, contenidos, metodología y la misma evaluación) para ver si el proceso (desarrollo) ha sido coherente con lo que decidimos en su momento (planificación), si lo llevamos a la práctica tal como lo habíamos planificado (desarrollo) y si obtuvimos los resultados que esperábamos (evaluación)

**¿Cómo evaluamos?** Con los criterios e instrumentos que hemos decidido previamente y que después hemos aplicado, previa negociación entre yo, como profesor/a, y mi alumnado, para la obtención de los resultados.

**¿Cuándo evaluamos?** En todo momento, de ahí que se denomine evaluación continua.

El qué, cómo, cuándo evaluar no debe ser ajeno al qué se enseña, cómo se enseña, a quién se enseña.

Un matiz importantísimo que no podríamos dejar de mencionar aquí es que la evaluación es y debe ser un proceso abierto a los cambios. Lo normal es que los criterios y los instrumentos de evaluación vayan cambiando según el desarrollo de lo que nos hemos propuesto trabajar. El cambio no es un mal síntoma, muy al contrario, es un indicio de que el proceso está vivo y saludable. Otro aspecto es que la evaluación es un motor de cambio para futuras planificaciones. Sería, al menos, extraño que los resultados de una evaluación no influyesen en la toma de decisiones a la hora de hacer la siguiente planificación. Debería suponer, al menos, un reto para resolver los problemas<sup>1</sup> que se nos presentan, un estímulo para seguir investigando/reflexionando acerca de lo que nos ha ido bien y de lo que no nos ha ido tan bien, etc.

¿Cómo se aplica todo esto que venimos diciendo si trabajamos con un libro de texto? Trabajar con un libro de texto no es malo. Lo realmente negativo es que el libro de texto nos imponga un currículum sin que nosotros, los profesores/as, podamos tomar decisiones para adaptarlo, cambiarlo, eliminar algo que no nos parece apropiado, etc. Un profesor/a así visto sería un intérprete activo del libro de texto y no un seguidor/a ciego/a del mismo.

### **3. ¿Es lo mismo evaluar que calificar?**

No. Hemos visto previamente que evaluar es algo más que poner insuficiente, aprobado, bien, notable o sobresaliente. Evaluar es valorar todo lo que hemos hecho desde la planificación a la evaluación, pero con sentido de proyección abierta y futura, incluyendo, obviamente, a todos los miembros que han intervenido

---

<sup>1</sup> Problema en didáctica no es sinónimo de conflicto. Muy al contrario, es algo que debemos intentar resolver, es un reto que espera alguna alternativa para ser resuelto. Visto así, todo lo que nos pasa puede y debe tener solución, incluso no hacer nada podría llegar a ser una alternativa.

en el proceso: alumnado y profesorado. Calificar es poner una nota, la cual debe ser el resultado de la aplicación de unos criterios e instrumentos. Calificar es un producto final (evaluación sumativa) que se nutre del proceso y de la información que nos llega a través de los instrumentos. Haciendo un paralelismo con los signos de puntuación, podríamos decir que evaluar es un punto y seguido mientras que calificar es un punto y final, por ejemplo al final de la primera, segunda o tercera evaluación. Evaluar es un proceso abierto y calificar es un proceso cerrado momentáneamente. Ambas se complementan. Evaluar engloba a calificar, siendo este último un elemento más de la evaluación pero no el más importante.

#### **4. Evaluación inicial, sumativa y formativa. Aprendizaje significativo y los contenidos previos. La globalización.**

Si nos planteamos hacer una mejor interpretación de lo que nos aporta el modelo constructivista, el profesorado deberá posibilitar y favorecer que el alumnado asuma también un papel más activo en la construcción de su aprendizaje. Se sabe que la asimilación de cualquier tipo de contenido es más efectiva en la medida en que el alumnado sea capaz de relacionarlo y conectarlo con otros que ya tiene, a los cuales han dado un determinado sentido a lo largo de su experiencia vital. Es, pues, un hecho individual, de ahí la diversidad que normalmente nos encontramos en nuestras aulas como resultado de la suma de esas individualidades.

Llegar a detectar esos conocimientos previos que posee el alumno es algo prioritario para la **evaluación inicial** y, más concretamente, para hacer efectiva la enseñanza y la evaluación personalizada, criterial. Si nos obligasen a decidir cuál de los tipos de evaluación (inicial, sumativa y formativa) debería ser el más importante para un profesor diríamos, sin ninguna duda, que la evaluación inicial. Las demás tienen sentido desde el momento en que se ha hecho correctamente la inicial.

Una evaluación inicial es aquella que se está haciendo siempre, no aquella que se hace sólo en septiembre/octubre cuando comienza el curso como a veces se piensa; hay que distinguir entre evaluación inicial y pruebas iniciales. Por ejemplo, ante una nueva unidad de trabajo lo normal debería ser saber lo que nuestros alumnos saben al respecto, no sólo en conceptos sino en procedimientos y actitudes; no exclusivamente en la lengua extranjera sino en cualquier otra disciplina. Pongamos un ejemplo concreto, todos hemos tenido que trabajar las nacionalidades y los medios de transporte en algún momento. Esta unidad es más difícil de desarrollar si los alumnos no saben dónde se encuentran los países en el mapa y las circunstancias que rodean

a cada una de las naciones en relación con los tipos de transporte, etc.

Las **fuentes** para obtener información que den cuerpo a la **evaluación inicial** son muy amplias:

1. Los informes de otros tutores, profesores que hayan atendido al alumno con anterioridad.
2. Variedad de actividades, pruebas y ejercicios que trabajen en esos momentos, seleccionados con el fin de orientar al profesorado acerca de sus niveles de comprensión, de expresión, de fluidez lectora, de razonamiento, del conocimiento y dominio que tienen acerca de los contenidos básicos de inglés/francés. En definitiva, se buscarán indicadores claros que permitan deducir cuáles son las ideas previas, los preconceptos que tienen estos alumnos respecto a los contenidos que vamos a planificar.
3. La observación generalizada deberá servir al profesor para detectar las diferencias sustanciales que se aprecian entre los alumnos/as de su aula, las carencias formativas básicas que urge subsanar, los recursos extras que se precisarán y, especialmente, el tipo de atención diferenciada que se habrá de facilitar al alumnado con necesidades educativas especiales, etc.

Se sugiere la conveniencia de recurrir a la acción tutorial para ampliar y compartir, entre los componentes del equipo educativo, la información complementaria obtenida a través de entrevistas, cuestionarios, actividades de grupo, informes médicos, de la familia del alumno, etc.

En definitiva, debe quedar suficientemente claro que el sentido de este tipo de evaluación es el de informar al profesorado acerca del punto de partida de los alumnos/as del grupo. Su repercusión dependerá del uso que haga de esa información, si deciden aprovecharla para adaptar la programación y organización a las necesidades específicas del de la clase, para concretar los objetivos, para decidir cómo presentar los contenidos, el tiempo y los recursos necesarios para su desarrollo y, fundamentalmente, si toma esa información como referente o guía de seguimiento que va a realizar a través de la evaluación formativa continua.

Atribuir significado (darle sentido) a lo que se aprende no tienen por qué equivaler necesariamente a resultados absolutos como: lo entiende o no lo entiende; aprende o no aprende. Lo más

frecuente y real es que funcione con un carácter progresivo, es decir, que en principio no lo comprenda con la misma profundidad que más tarde. En esta línea es vital que un nuevo contenido se tenga que relacionar o asociar con otros que ya tenga previamente incorporados y que tengan sentido/significado para el alumno, de esta forma lo nuevo puede ser asimilado o intregado en los esquemas conceptuales que ya posee (aprendizaje significativo y contenidos previos).

Otro término muy relacionado o en alguna medida similar a lo descrito previamente es la globalización. Globalizar es poner en acción los contenidos previos que poseemos, creando hipótesis, para resolver el problema que se nos plantea. Pongamos un ejemplo muy simple, si vemos que un aparato eléctrico no funciona nos cuestionamos (hipótesis) que será lo que impide que lo haga. Es el momento en el que empezamos a decir será la falta de electricidad, será que no he puesto el cassette, será que no lo tengo bien enchufado, etc. ¿de dónde hemos sacado estos conocimientos?, la respuesta es obvia, de nuestra experiencia acumulada a través de asociaciones. Nosotros los profesores/as tenemos que tener en cuenta esta capacidad del ser humano para utilizarla en favor del nuevo aprendizaje, de ahí la importancia de los contenidos previos.

Interpretar la evaluación inicial y tomar las medidas adecuadas a partir de ella es lo que facilita que el aprendizaje sea significativo. Las condiciones para que se dé este tipo de aprendizaje son: efectuar una buena selección de contenidos - mucho mejor si en esta selección incluimos a los alumnos/as- que éstos tengan un mínimo de interés, de funcionalidad (aplicabilidad-utilidad fuera del aula), que sean trabajados de forma estructurada (sentido lógico), adecuados a su nivel, de forma, en suma, que puedan relacionarlos con sus conocimientos previos, etc.

Sin embargo, para hacer efectivos estos planteamientos hace que inevitablemente sea necesario revisar y cuestionar muchos de los hábitos de enseñanza y de aprendizaje ya asumidos por ambas partes (profesorado y alumnado). Convendría plantearse cuestiones como:

- Trabajar de cara a la memoria comprensiva superando los almacenamientos puramente mecánicos o repetitivos.
- Tener en cuenta la organización y relaciones que se dan en el aula.
- Atender y valorar la información que aporta la evaluación para introducir en el proceso en curso las correcciones que la propia evaluación vaya detectando (evaluación abierta).

En suma, hace que nos replanteemos los papeles jugados por

el profesorado y por el alumnado y sus consecuencias en el tipo de aprendizaje y de enseñanza que nos queramos dar.

**Evaluación formativa:** Se pretende conseguir un modelo de evaluación plenamente integrado en el proceso, que aporte información, facilite la toma de decisiones y oriente a profesores y alumnos para que introduzcan lo antes posible los necesarios cambios correctores. De esta forma la evaluación propiamente dicha pasaría a ser, más que un elemento sancionador, un instrumento básicamente regulador y orientador. A lo dicho hasta ahora habrá que añadir una serie de características definitorias de este modelo de evaluación que, aunque no resulten novedosas en el plano teórico, convendría tenerlas presentes como pautas orientadoras para el equipo docente que en determinados momentos se proponga concretar criterios e instrumentos de evaluación. Estas son:

**Integral:** El objeto de evaluación se amplía más allá del rendimiento académico del alumno/a. Interesa recabar información y valoraciones de lo que puede estar repercutiendo directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Continua:** Es el seguimiento continuo del proceso educativo para comprobar la validez y eficacia de lo que hacen los profesores y alumnos, la evaluación, pues, necesitará integrarse en el proceso en curso para poder intervenir como orientadora-reguladora permanente del mismo.

**Reguladora del proceso educativo:** Es una característica que deriva de las anteriores. Las observaciones y valoraciones alcanzan mayor sentido en la medida en que revierten en el proceso y sirven, efectivamente, para regularlo; es decir, para introducir las variaciones que puedan mejorarlo.

**De criterio:** Propicia que las valoraciones sobre el rendimiento de los alumnos tengan como referencia, más que la comparación con el trabajo de los restantes compañeros, los criterios de evaluación fijados previamente. Es decir, cada alumno en relación con los criterios de evaluación que nos hemos fijado. Es, ante todo, un esfuerzo por atender a la individualidad, por conocer sus diferentes puntos de partida, sus respectivos ritmos de aprendizaje, sus esfuerzos, dificultades, necesidades de apoyo, sus intereses y su rendimiento. Se trata de que las metas del grupo no lleguen a anular la realidad de los progresos concretos y personales.

**Compartida o democrática:** debe recoger las observaciones y

valoraciones de los directamente implicados en este proceso, tanto el profesorado como del alumnado a través de la autoevaluación y la coevaluación. Facilitar la comunicación entre ambas partes con el fin de intercambiar las aclaraciones pertinentes que den sentido a las correcciones que se estimen necesarias, a los cambios que se decida introducir, y a las recuperaciones o refuerzos que se propongan, otorgan a esta característica un alto valor formativo que da sentido, en gran medida, a las otras características.

**Evaluación sumativa o final**, entendida básicamente como el momento en que deben tomarse decisiones y establecerse acuerdos lo más compartidos posible entre los miembros del equipo docente. Para entonces es de suponer que ya se dispone de la suficiente información, contrastada y valorada como para aportar medidas reguladoras de clara repercusión en el colectivo que interviene en el proceso: alumnado, profesorado, familia, seminarios, departamento de orientación, claustro, consejo escolar, administración educativa. Es el momento, pues, para decidir las calificaciones y las orientaciones o explicaciones que se añadirán a las mismas; para acordar qué alumnos no se encuentran en condiciones de promocionar de curso o de ciclo y qué medidas alternativas se van a tomar con ellos; qué cambios organizativos son necesarios en el centro o en el aula para corregir situaciones negativas anteriores; qué planteamientos metodológicos se deben revisar; qué alumnos van a necesitar medidas extraordinarias tales como: clases de refuerzo, desdoblamientos de grupo, mejoras en las técnicas de estudio, en las estrategias de aprendizaje, etc. y decidir para quiénes habrá que plantear las adaptaciones curriculares. Las sesiones de evaluación pueden ser el marco adecuado para debatir y acordar estas medidas procurando, además, concretar al máximo la forma de hacerlas efectivas.

## **5. Planificación, desarrollo y evaluación**

De alguna forma estos términos se han presentado previamente. Sin embargo hemos querido hacer este apartado para volver a reiterar que estas secuencias curriculares tienen un orden lógico. No se debería evaluar nada que no haya sido previamente planificado y desarrollado; y no se debería planificar nada que no haya sido previa y correctamente evaluado, de ahí que la evaluación inicial sea el preámbulo de cualquier programación. Es decir, el esquema: planificación, desarrollo, evaluación, planificación... es fundamental.

## **6. Objetivos, criterios de evaluación e instrumentos**

Hemos encontrado durante nuestro trabajo con profesores una cierta dificultad para precisar estos tres conceptos, sobre todo, para ver sus relaciones.

Podríamos **clasificar los objetivos** en tres tipos: de etapa, área o didácticos. Van de una mayor generalización (etapa) a una mayor concreción (didácticos). Los de área son los que, a partir de los de etapa, se concretan en la materia que impartimos, en nuestra clase el inglés/francés. Desarrollar adecuadamente los objetivos de área es nuestra mejor aportación a los de etapa. Ello nos tiene que hacer caer en la cuenta de que somos básicamente profesores de etapa y no exclusivamente de área; yo no soy sólo profesor o profesora de inglés/francés sino que debo ser un profesor/a que colabora y enriquece los objetivos de etapa a través de la materia que imparto, en nuestro caso el inglés/francés.

Los didácticos son los más concretos, son los que me propongo al trabajar una unidad/actividad concreta.

La frase que nos podría ayudar a definir cualquier tipo de objetivo es: Quiero/deseo que mis alumnos/as sean capaces de:

**Los criterios de evaluación** se extraen de los objetivos que nos hemos planteado. Normalmente, troceamos los objetivos, por supuesto dependiendo de su grado de concreción, para sacar los criterios de evaluación. Si el objetivo es, por ejemplo, didáctico, el objetivo didáctico se parece o puede ser igual al criterio. La frase que nos podría ayudar a definir criterios de evaluación es: Comprobar si los alumnos/as han sido capaces de:

Veamos varios ejemplos de objetivos y algunas alternativas de criterios de evaluación relacionados con los mismos:

OBJETIVOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>1. Leer de forma comprensiva y autónoma, obteniendo informaciones globales y específicas, textos escritos en un nivel adecuado a las capacidades e intereses de los alumnos, relacionados con situaciones de comunicación escolares y extraescolares.</p>	<p>1.1. Extraer algunas informaciones específicas del texto "Health and care".            1.2. Extraer el sentido global del texto "Health and care" a pesar de las palabras desconocidas.            1.3. Comparar la información obtenida en el texto "Health and care" con la del texto "Look after yourself".            etc.</p>
<p>2. Appreciar la riqueza que</p>	<p>2.1. Reconocer algunos rasgos</p>

<p>suponen las diversas lenguas y culturas como formas distintas de codificar la experiencia y de organizar las relaciones interpersonales.</p>	<p>socioculturales característicos de los países anglosajones a partir de los textos trabajados.</p> <p>2.2. Comparar los rasgos culturales de la lengua extranjera extraídos de los textos trabajados con los conocimientos que tienen de su contexto más cercano.</p> <p>2.3. Expresar opiniones acerca de los rasgos culturales observados en los textos trabajados.</p> <p>etc.</p>
<p>3. Hacer un diálogo empleando las funciones y estructuras que hemos estado trabajando en el último trimestre, dándole al mismo la coherencia y cohesión necesarias.</p>	<p>3.1. Dar coherencia y cohesión al diálogo trabajado.</p> <p>3.2. Usar las funciones lingüísticas apropiadamente.</p> <p>3.3. Buscar alternativas cuando no se sabe una estructura determinada.</p> <p>etc.</p>

En relación con los **instrumentos**, el listado es amplísimo. Veamos primero qué es un instrumento y cuál es su función. Un instrumento es una herramienta/indicador que nos permite comprobar los criterios y, a su vez, los objetivos que nos hemos propuesto. Nos aportan la información adecuada para ver si los objetivos y los criterios de evaluación han sido o no conseguidos. Sin embargo, tenemos que tener muy en cuenta el factor de fiabilidad al usar los instrumentos. La información obtenida por un sólo instrumento puede ser apropiada, pero es insuficiente. La información obtenida será más o menos fiable de acuerdo con el número de instrumentos que se usen, con el fin de obtener una información suficientemente contrastada. Toda la literatura en torno a la evaluación nos recomienda que el número mínimo sea tres. Ni que decir tiene que a un mayor número de instrumentos usados mayor será la fiabilidad de la información que recibimos. He aquí un listado orientativo de distintos instrumentos que podríamos usar:

1. La observación del trabajo diario
2. El cuaderno de clase del alumno/a
3. Los exámenes y demás pruebas escritas y orales (preferiblemente registradas en un cassette).
4. La autoevaluación del alumno/a, como contraste de los datos obtenidos por el profesor/a.
5. Las entrevistas.

6. El diario de clase (puede ser individual o de grupo).
7. Cuestionarios.
8. Ficha/panel de corrección de las equivocaciones.
9. Diario del profesor/a.
10. La co-evaluación (evaluación hecha entre los alumnos). Es conveniente no usarla hasta que los alumnos/as estén muy entrenados en la autoevaluación. Es muy difícil evaluar a otros si no estoy acostumbrado/a a evaluarme yo.
11. Ficha de seguimiento semanal/quincenal.  
Solemos incluir los siguientes apartados:
  1. ¿Qué contenidos has visto esta semana/quincena?
  2. ¿Has participado en las sesiones?
  3. Dificultades encontradas ¿Cómo las resolviste? ¿Crees necesario repetir/profundizar en algo que no hayas captado/asimilado?
  4. Evaluación/opinión del trabajo hecho durante la semana.  
Comentario:
    5. ¿Qué tal va el trabajo en grupo? ¿Alguna dificultad?  
¿Cómo la/s resolviste?
    6. ¿Qué dudas tienes acerca de cualquier aspecto de las sesiones o del trabajo autónomo/grupo?
    7. Otros comentarios, críticas constructivas, alternativas, sugerencias, ideas, etc. que nos puedan ayudar a mejorar nuestra clase.
12. Buzón de sugerencias, en los que el alumnado se puede manifestar de forma anónima.
13. Distintas estrategias o técnicas específicas para comprobar cualquiera de las destrezas o habilidades.

etc. etc.

Para que la evaluación de cada uno de estos instrumentos sea constructiva debería negociarse con los alumnos/as qué es lo que vamos a observar en el mismo. Es decir, pongamos por ejemplo el cuaderno del alumno ¿qué es lo que vamos a observar? Sería mucho más eficaz hacer un listado lo más exhaustivo posible para que ello sirva de base al justificar la impresión/evaluación que se ha tenido. Lo contrario entraría en el terreno de las impresiones subjetivas y es bastante difícil trabajar en el terreno de las subjetividades con alumnos/as de secundaria y/o bachillerato

Sería aconsejable, por el bien de todos los que intervienen en la evaluación- en la idea de que el alumnado participe activamente en ella- que los instrumentos se registrasen/ escribiesen de alguna forma. Pongamos un ejemplo: sería poco fiable, sobre todo en los niveles de secundaria y bachillerato, decirle a un alumno/a que nuestra observación de su trabajo diario es positiva o negativa si no tenemos un registro de las

impresiones en determinados días. Recomendamos que los instrumentos se puedan justificar, sobre todo al principio de una experiencia de evaluación compartida.

Hay otro principio en evaluación, en relación con criterios e instrumentos, que no quisiéramos dejar de mencionar. Se trata de los beneficios derivados de que el alumnado conozca desde el comienzo del curso tanto los criterios como los instrumentos y, más aún, la repercusión que los mismos tienen en el % de la nota final. La claridad inicial, aunque luego puede cambiarse a través de una negociación durante el proceso, ayuda mucho a situarse, tanto al profesorado como al alumnado. La experiencia nos informa de que cuando un profesor/a y su alumnado saben las condiciones del juego en el que están tomando parte todo se ve y se desarrolla de otra forma.

No deberíamos asustarnos al admitir que toda evaluación lleva incluida una palabra que no suele tener muy buena tarjeta de presentación "subjetividad". Una evaluación será más o menos subjetiva cuando se han utilizado bien más o menos instrumentos de evaluación, ya que la información está más contrastada, pero no deja, por ello, de ser subjetiva, parcial.

Sería muy eficaz que cada profesor/a eligiese los instrumentos que mejor se adecuen a su contexto, desde luego comenzando por aquellos que le resulten más fáciles/conocidos e introduciendo a continuación aquellos que quiera experimentar y que le resultaran más complicados. Sobre todo, es absolutamente esencial elegir de **forma equilibrada** los instrumentos que aportan una **información del proceso de enseñanza/aprendizaje** (ej. el diario, el cuaderno del alumno, etc.) y los que aportan una **información de productos** (ej. realización de una tarea concreta en el cuaderno del alumno, una prueba sobre un determinado contenido, etc.).

## **7. Tratamiento de las equivocaciones**

La mayor parte de la literatura relacionada con el tratamiento de las equivocaciones hace la distinción entre error y equivocación. Error sería lo que el alumno/a comete cuando no conoce algo y equivocación es lo que el alumno/a comete cuando, a pesar de conocer algo, no lo hace adecuadamente.

Estas definiciones simples nos fuerzan a tomar una postura frente a cada uno de ellos. Corregir/tratar los errores es, la mayor parte de las veces, inútil. El momento preciso llegará, pero corregir por corregir conceptos que no se han adquirido puede ir en contra de la seguridad que todo alumno debe tener. Es más fácil o adecuado corregir lo que supuestamente ya saben o con

lo que han tenido un cierto contacto.

Llegados a este punto nos gustaría hacer las siguientes reflexiones para así ayudar a definir nuestro posicionamiento en relación con las equivocaciones o errores:

1. ¿Por qué no puede ser la equivocación una fuente de reflexión para saber lo que el alumno falla y así programar más énfasis en determinados conceptos?
2. Si equivocarse es una parte esencial del aprendizaje y corregir es una parte de la enseñanza ¿por qué no podemos unir ambos conceptos?
3. ¿Por qué no tomamos las equivocaciones como signos de progreso? Cuando un niño/a dice "rompido" sabe bastantes más conceptos de lo que demuestra.
4. ¿Quién puede corregir mejor al alumno/a? Respuesta: él/ella mismo/a.
5. ¿Por qué no señalamos donde se encuentran las equivocaciones para que el alumno/a se dé cuenta y pueda así corregirse?
6. ¿Por qué no entrenar a los alumnos/as para que aprendan a corregir sus propias equivocaciones? ¿Qué ventajas tendría esta postura?
7. ¿Por qué insistir en corregir aquello que todavía no está maduro? ¿Por qué no damos el tiempo suficiente para que los conceptos se consoliden antes de corregirlos?
8. A veces, lo mejor es no corregir las equivocaciones.
9. ¿Por qué no elegimos las técnicas de corrección de las equivocaciones de acuerdo con el alumnado? Una técnica de corrección tiene que ser significativa para aquel/la que corrige, si nuestra idea es que el alumno se corrija...
10. Muchas de las equivocaciones de nuestros alumnos proceden de su interlengua, es decir, de la relación de la lengua extranjera con la lengua materna.
11. Hay que evitar que las equivocaciones se fosilicen ¿Por qué, pues, seguimos haciendo tareas/actividades en las que el alumno/a tiene que corregir las equivocaciones de un texto oral o escrito no cometidas por el alumno/a que hace la corrección? Estas actividades o tareas tienen sentido si se toman algunas precauciones previas: saber que el alumnado tiene idea de lo que se pide que corrija, que sean equivocaciones conocidas y no errores que no se saben, que sean equivocaciones cometidas por alumnos/as en un mismo nivel, que el alumno/a esté habituado a autocorregirse, etc.
12. Cada alumno/a va a corregir sus equivocaciones en "su" tiempo, no en el nuestro.
13. Lo importante no es la equivocación en sí misma es la actitud que los profesores/as y alumnos/as tienen frente a la misma.

14. Tan importante como la detección de la equivocación es el uso de las técnicas adecuadas para la corrección. Las mejores técnicas son aquellas que son asumidas por ambas partes, profesorado y alumnado.

15. ¿Por qué nos martirizamos los profesores/as pensando que somos el origen de las equivocaciones de nuestros alumnos/as? ¿Por qué no pensamos que al menos somos co-responsables? Si supiésemos que gran parte de las equivocaciones proceden del aprendizaje individual y de los esquemas cognitivos previos de los alumnos/as adoptaríamos, en conclusión, una postura mucho más constructiva ante las mismas.

Aplicando el concepto de autonomía del aprendizaje a la corrección de las equivocaciones podemos plantearnos estas dos posiciones:

- a) El profesor/a corrige todo.
- b) El profesor/a potencia/desarrolla que el alumno/a participe en la corrección de "sus" equivocaciones aplicando las técnicas más adecuadas, previamente negociadas.

La postura (a) genera una dependencia constante, mientras que la postura (b) es la más difícil pero tiene todas las ventajas de formar a los alumnos/as para su vida de aprendizaje continuo, tanto en la clase en la que están ahora como para la vida. Sin embargo, pasar de una postura a otra es complicado si no se hace gradualmente. Es vital que el profesor/a que se plantee cambiar su postura ante las equivocaciones lo haga **gradualmente**. En términos prácticos, se podría pensar en distintas fases durante un/os curso/s, yendo desde la fase más dependiente a la más autónoma: Fase 0 (la más dependiente, durante el primer mes) a la Fase III (la más autónoma, en el último trimestre). Se podría también pensar en cursos, Fase 0 (Primer curso de la ESO) y Fase III (Cuarto curso de la ESO).

La postura (a) es la más apreciada por las familias, por los mismos alumnos/as y, lo que es mucho peor, por los profesores/as que piensan que la postura (b) atenta contra su profesionalidad. La postura (b) está peor vista por las familias, los profesores/as y alumnos/as que piensan que el profesor/a tiene la obligación profesional de corregir. Este posicionamiento es mucho más arduo/laborioso pero tiene todas las ventajas de la evaluación formativa, no sólo de cara al curso sino para la vida.

## **8. Autonomía y evaluación**

Este artículo está todo él, o al menos lo hemos pretendido, contaminado de los principios que sustentan la autonomía de aprendizaje. Reconocemos aquí que es muy difícil no ver las cosas

a través de ese cristal cuando se cree en ese principio y se intenta llevarlo a la práctica, tanto vital como profesionalmente.

Hemos enfatizado desde el principio que la participación del alumnado en las tareas de enseñanza/aprendizaje es absolutamente indispensable si queremos hacer una labor educativa que beneficie tanto al profesorado como al alumnado.

No hacer a los alumnos/as co-responsables de nuestra planificación, desarrollo y evaluación genera desde el principio en nosotros, los profesores/as, la frustración de llevar **todo** el peso del proceso. Todo el diseño curricular (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) va a quedar influido por la posición que tomemos.

Sin embargo, no queremos desaprovechar la ocasión para decir que todo proceso de desarrollo de la autonomía del alumno/a necesita ser **gradual**. No se puede cambiar todo desde el principio. Es mejor ir poco a poco, mes a mes, semana a semana, etc. introduciendo pequeños cambios que hagan del alumno/a un miembro más activo de la clase.

## 9. ¿Por qué hacer exámenes?

¿Por qué no utilizar otros instrumentos? El examen es un instrumento más, no el único ni el más aconsejable en todo momento. Cada instrumento tiene su tiempo y lugar. No queremos decir que los exámenes sean negativos, sino que tienen que tener "su momento" y "su espacio". Bien interpretados y, sobre todo, bien administrados, pueden llegar a ser un instrumento positivo, aunque no es lo más normal. Otras de las vertientes más negativas de un examen es hacerlo coincidir con la "calificación" final (evaluación sumativa) y no como una información más de un proceso denominado evaluación formativa-continua.

## 10. Evaluando la evaluación

La evaluación debe ser y, de hecho es, un proceso abierto. La evaluación debe estar abierta a los cambios, a la reflexión. Si unos instrumentos no aportan la información adecuada o la que aportan es insuficiente tiene que forzar a aquellos que la han adoptado a pensar en cambios. La evaluación tiene que aportar información, ayudar a reflexionar pero también a tomar decisiones a partir de ella. Esto lo deben hacer **todos los que participan de ella: profesores/as y alumnos/as** si quieren mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje en el que están inmersos. Lo contrario sería desaprovechar toda la energía positiva que nos ofrece la misma evaluación.

## **11. Sugerencias finales para la aplicación de una evaluación reflexiva y constructiva y bibliografía recomendada.**

¿Qué profesor/a quiero, puedo, sé y debo ser? Lo importante es que cada uno/a de nosotros busque un equilibrio entre estas cuatro posturas. Dejarlo para mañana o pensar que no nos afecta es estar ciegos. Cada uno/a debe elegir lo que le aporte mayores ventajas, con la condición previa de no dejar de ser uno mismo/a. No podemos pensar exclusivamente en términos "profesionales", olvidándonos de nuestros rasgos "personales" más profundos. Tenemos que armonizar/equilibrar los cuatro elementos mencionados previamente si queremos hacer de nuestra profesión algo más que una obligación. La sugerencia final es que cualquier proceso debe hacerse gradualmente, recordando a Lao Tse "un camino de mil millas comienza con un paso" ¿Por qué nos empeñamos en grandes empresas? ¿Por qué no comenzamos por cambiar "algo pequeño"?

Nos gustaría recomendar una **bibliografía significativa**, no la que por exigencias del guión sea la más exhaustiva.

He aquí los pocos títulos que queremos sugerir en relación con las líneas fundamentales de este artículo:

1. Martínez Bonafé, J. y D. Salinas Fernández (1988). **Programación y evaluación de la enseñanza: problemas y sugerencias didácticas**. Valencia: Mestral Libros.
2. Álvarez Méndez, J.M. (1987). **Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas**. Barcelona: Alamex.
3. Álvarez Méndez, J.M.(2001). **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
4. Santos Guerra, M.A. (1993). **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**. Málaga: Ediciones Aljibe.
5. Giné Freixes, N. y A. Parcerisa Aran (2000). **Evaluación en la educación secundaria**. Barcelona: Editorial Graó.
6. Blanco Prieto, F. (1994). **La evaluación en la educación secundaria**. Salamanca: Ediciones Amarú.