

Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria

CARLES MONEREO¹, MONTSERRAT CASTELLÓ², DAVID DURAN¹
Y ISABEL GÓMEZ¹

¹Universidad Autónoma de Barcelona; ²Universidad Ramon Llull



Resumen

El presente estudio plantea la posibilidad de emplear los principios psicoeducativos que subyacen en la elaboración de los ítems del proyecto PISA para suscitar cambios en las concepciones y prácticas educativas del profesorado de secundaria, hacia una mayor autenticidad y complejidad cognitiva de las actividades, y una mayor promoción de la autonomía de aprendizaje de los alumnos. Para lograr estos cambios se involucró a una muestra de profesores del área de lengua en un proceso de investigación-formación en el que éstos actuaban como partners, elaborando conjuntamente con los investigadores los instrumentos que debían guiar esos cambios. Los resultados muestran una progresión positiva hacia las dimensiones de cambio señaladas

Palabras clave: Autenticidad, concepciones, complejidad cognitiva, autonomía de aprendizaje.

The psychoeducational principles of the PISA project as a guide for changing secondary school teachers' conceptions and educational practices

Abstract

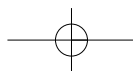
The present study considers the possibility of applying psychoeducational principles underlying the elaboration of the PISA project in order to change secondary school teachers' conceptions and educational practices, leading to more authentic and complex cognition in activities, and to greater promotion of students' learning autonomy. To achieve these changes, a sample of language teachers participated as partners in the process of research-training, elaborating with the research team the instruments that should guide these changes. The findings revealed positive progress towards the identified dimension of change.

Keywords: Authenticity, conceptions, cognitive complexity, learning autonomy.

Agradecimientos: Queremos agradecer a los equipos directivos y profesores de los Institutos de enseñanza secundaria Manuel de Cabanyes (Vilanova i la Geltrú) y Can Puig (Sant Pere de Ribes) su excelente disposición para colaborar en la presente investigación.

Investigación financiada por la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación (Ref. SEJ2004-02458/EDUC)

Correspondencia con los autores: Carles Monereo. Dep. Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Campus de Bellaterra. 08193 Barcelona. Tel.: +34 935812103. E-mail: carles.monereo@uab.cat



2 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

Introducción

El proyecto PISA (*Programme for Indicators of Student Achievement*) ha tenido una importante repercusión en todos los países europeos en los que se ha venido aplicando desde 1997, y especialmente en aquellos en los que las puntuaciones promedio han estado por debajo de la media, como es el caso de España. Desafortunadamente, al menos en nuestro país, esta repercusión apenas ha sobrepasado los límites del ataque político y del debate público en los medios de comunicación, sin que haya servido para promover cambios reales en las prácticas educativas que pudiesen favorecer la obtención de mejores resultados en la siguiente evaluación (Gil y Vilches, 2006). En realidad es bastante lógico prever que si no se disponen medidas para que la calidad de la enseñanza mejore, volverán a repetirse las diferencias entre países con una buena y mala educación, según los estándares de PISA, y eso puede llegar a generar una suerte de “desesperanza aprendida” según la cual se trata de un problema endógeno ante el que solo cabe la resignación, el desánimo y la pasividad.

Sin embargo, el proyecto PISA puede ser útil, no solo para evaluar la progresión de los distintos sistemas de educación nacionales, sino que sus sólidos fundamentos epistemológicos y psicoeducativos pueden resultar de un enorme interés para propiciar cambios en las prácticas cotidianas de los profesores y profesoras. Concretamente, el análisis de los ítems que se proponen en las distintas áreas que evalúa el proyecto –lectura, matemáticas y ciencias–, pone de manifiesto el esfuerzo realizado por dotarles de autenticidad, por graduar su complejidad cognitiva y por promover formas de aprendizaje más autónomas (Ince, 2007; OCDE, 2006). Revisemos brevemente estas nociones fundamentales, que están en la base de la investigación que presentaremos más adelante:

a) Autenticidad. Básandonos en la literatura sobre el tema (Barnett y Ceci, 2002; Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004; Hung y Der-Thanq, 2007; Monereo, en prensa), una actividad de evaluación será más auténtica:

a.1) Si plantea condiciones y criterios realistas, es decir fieles a las condiciones y criterios que el alumno habrá de afrontar en contextos extra-académicos en calidad de ciudadano (en nuestro caso, dado que nos centramos en estudiantes de ESO –Enseñanza Secundaria Obligatoria–. Esas condiciones pueden concernir a aspectos del entorno físico en el que se realizará la actividad de evaluación (condiciones relativas al lugar, tiempo o recursos con los que se cuenta en contextos extra-académicos para resolver problemas similares), del entorno social (acceso a los recursos sociales habituales en la situación de referencia: interacción con otros y posibilidad de pedir ayuda cuando se necesite) o en relación a los resultados esperables (si la calidad del producto que se obtenga se podrá medir con los mismos parámetros con los que se miden esos mismos productos en situaciones extra-académicas).

a.2) Si es relevante para los alumnos, es decir si se evalúan competencias funcionales para su uso eficaz en los contextos de desarrollo que les son propios. Una práctica de evaluación puede ser relevante para el estudiante por distintas razones: porque resulta propedéutica para preparar aprendizajes posteriores, porque respeta sus intereses y motivaciones, porque plantea una situación verosímil, es decir que podría ocurrirle realmente, o porque constituye una muestra legítima de las prácticas de la comunidad socio-cultural a la que pertenece.

a.3) Si está dentro de la zona de desarrollo de las competencias del profesor, es decir si, aún cuando supongan una innovación, ésta es asumible en el seno de las prácticas habituales del docente y de la etapa y departamento al que pertenece. En nuestro estudio, hemos denominado a esta dimensión “proximidad ecológica” por cuanto se refiere a si esa nueva práctica evaluativa es sostenible por el profesor, habida cuenta de sus recursos y de la cultura institucional a la que pertenece.

b) Si contempla diferentes niveles de complejidad cognitiva (Colomina, Onrubia y Naranjo, 2000; Curren, 2004). Una prueba de evaluación debe contemplar

distintos niveles de exigencia cognitiva y, especialmente, aquellos que una tarea extra-académica de características similares demandaría. Tradicionalmente las pruebas de evaluación que se utilizan en la ESO atienden a conocimientos y habilidades de bajo nivel cognitivo (adoptando la taxonomía clásica de Bloom, no suelen superar el nivel de aplicación), olvidando aproximaciones más reflexivas de naturaleza, por ejemplo, metacognitiva. Por otra parte, suelen tener una alta concentración de contenido conceptual, obviando o marginando contenidos de naturaleza procedimental o actitudinal. Es preciso garantizar la presencia de cuestiones orientadas a los distintos tipos de contenidos y a los diferentes grados de exigencia cognitiva imprescindibles para afrontar problemas similares a los que el estudiante se enfrentará como ciudadano, fuera del centro educativo.

c) Si promueve la autonomía (Baumert, Fend, O'Neil y Peschar, 1998). Un último aspecto que contemplan las pruebas de evaluación de PISA es la promoción de las habilidades de planificación, auto-regulación y auto-evaluación. Un ciudadano del siglo XXI debería adquirir estrategias de aprendizaje que le permitiesen planear y preparar anticipadamente sus acciones, tomar decisiones conscientes y ajustadas a las condiciones de la tarea, supervisar el curso de la resolución y corregirlo cuando sea necesario, responder adecuadamente a situaciones inesperadas o inciertas, y ser capaz de identificar y analizar conscientemente los errores cometidos y reconocer las respuestas más apropiadas para poder aplicarlas en un futuro.

Propiciando un cambio en las prácticas de evaluación de un profesor, en el sentido de las tres dimensiones apuntadas, ¿lograríamos que se produjesen cambios evidentes en sus concepciones y en su quehacer como docente? Éste es el propósito central de este trabajo, indagar si bajo determinadas condiciones estos cambios se producen.

En la historia reciente ha habido intentos consistentes y reiterados de transformar el enfoque y sistema de evaluación de los aprendizajes como medio de incidir en cambios sustantivos en la práctica global de la enseñanza. La explicitación de la idea de que las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas de enseñanza y de que en consecuencia, para transformar las prácticas de enseñanza, hay que transformar las prácticas evaluadoras está presente en el panorama psicoeducativo desde hace tiempo (p.e: Coll y Martín, 1996; Nunziati, 1990; Sanmartí, 2007). Desde los años 80, el enfoque que J. Cardinet (1991) denominó comunicativo, basado en la autorregulación de los aprendizajes y en la interacción social en el aula, se ha ido abriendo paso entre los expertos en didáctica. Autores francófonos y próximos a nosotros —L. Allal, G. Nunziati, P. Perrenoud, J. Jorba, N. Sanmartí, E. Casellas, etcétera— han desarrollado numerosas propuestas en el contexto de la enseñanza obligatoria tomando como referente la autorregulación de los aprendizajes, la evaluación formativa y formadora y los contratos didácticos, así como instrumentos concretos para la autorregulación como las *bases de orientación* y las *cartas de estudio*. Se trata de propuestas que incluyen instrumentos funcionales y que confieren a las prácticas evaluadoras un papel primordial e incluso un rol de motor del cambio.

En nuestro proyecto, y persiguiendo la autonomía e implicación del profesorado como condición esencial para el cambio, se decidió no proponer —ni mucho menos imponer— formas concretas de evaluación. Debían ser los propios profesores los que, a través de un proceso de reflexión sobre la propia práctica y de una contrastación inicial con los principios y las formas de evaluación de las pruebas PISA, decidieran y concretaran los cambios a introducir, siempre en función de sus objetivos educativos y didácticos. Se trataba de promover la autorreflexión sobre los propios procesos de cambio. Solo así podíamos aspirar a la continuidad y sostenibilidad del proceso de innovación.

En todo caso, para promover cambios reales en las prácticas del profesorado no basta con introducir nuevos recursos, materiales o técnicas. Un cambio significativo en las formas de actuación —lo que se hace y aplica— requiere un cambio sustancial en las concepciones —lo que se piensa, se representa y se dice—. La investigación

4 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

(p.e. Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2007; Mauri y Gómez, 1999; McDonald, 2006; Torrance y Pryor, 1998; 2001) ha mostrado que la evaluación puede tener efectos retroactivos en el modo en que los estudiantes aprenden, e incluso en el modo en que los profesores enseñan; sin embargo para que, en efecto, un cambio en la evaluación se traduzca en un cambio en la enseñanza es preciso que ese cambio no sea superficial. En este sentido la investigación llevada a cabo por Torrance y Pryor (2001) subrayó que únicamente a través de una clarificación exhaustiva de los objetivos y criterios de la evaluación, y de la relación de ésta con las actividades realizadas en el aula, se lograba un cambio en las prácticas instructivas y un efecto positivo sobre el aprendizaje y los procesos de autorregulación de los alumnos. Nosotros mismos, en un trabajo previo (Castelló y Monereo, 2005), comprobamos que la inserción de cambios inducidos externamente en las formas de evaluar de los profesores, no mejoraba substancialmente ni las prácticas de aula ni las concepciones de profesores y alumnos. Los docentes perciben este tipo de intervenciones como algo ajeno a su práctica y a su realidad, como un “experimento” impulsado y llevado a cabo por la universidad que no puede conectar con sus preocupaciones, intereses y desafíos cotidianos. La posibilidad de implicar a los docentes como *partners* de la investigación, es decir como participantes activos en el diseño y desarrollo de parte de los dispositivos que se utilizan para recopilar y analizar los datos, se ha demostrado como una vía fructífera para que los cambios sean más significativos, profundos y permanentes (p.e. Boekaerts y Corno, 2005; Perry, Phillips y Dowler, 2004).

Por otra parte el proyecto PISA y su eco mediático pueden ser una excelente razón para que los profesores se involucren de manera activa en un proyecto de innovación, como apuntan acertadamente Sanmartí y Sardà (2007; p. 61):

El argumento de autoridad que conlleva el diseño del programa de evaluación PISA puede llegar a ser más convincente que muchos otros proclamados desde hace años por distintas instituciones y estimular cambios significativos en los currículos reales (aunque es una hipótesis que habrá que comprobar en los próximos años).

Por desgracia, más allá de algunas reflexiones lúcidas sobre la cuestión (Gil y Vilches, 2006; Sánchez y García-Rodicio, 2006), no conocemos investigaciones que centren su interés en comprobar cómo un sistema de evaluación como PISA puede utilizarse para promover cambios en las pruebas de evaluación que, de manera habitual, emplean los docentes, y cuál es su impacto sobre las prácticas de enseñanza. Esta investigación, como ya avanzamos, pretende ser una contribución en este sentido, para lo cual creamos un sistema de asesoramiento colaborativo que implicaba a algunos profesores de enseñanza secundaria en nuestra propia investigación, generando instrumentos de análisis y mejora de la práctica instructiva (Duran y Monereo, 2008), tomando como referencia las pruebas del proyecto PISA.

Objetivo de la investigación

La investigación que presentamos pretende comprobar si un sistema de asesoramiento colaborativo, fundamentado en los principios psicoeducativos subyacentes a las pruebas del proyecto PISA, puede modificar, además de las prácticas de evaluación sobre las que el asesoramiento incidirá directamente, las concepciones y las prácticas instruccionales de los profesores participantes en calidad de *partners*. Nuestro supuesto de partida es que el análisis y reflexión sobre las posibilidades y formatos de evaluación y sobre los cambios en las prácticas evaluativas, tendrán efectos manifiestos sobre el modo en que los profesores conceptualizan la evaluación y también, de manera retroactiva, sobre la manera en que desarrollan sus clases.

Método

Participantes

La muestra inicial estaba formada por ocho profesores de secundaria que formaban parte de un grupo de innovación de un instituto público de secundaria, de una sola línea, situado en la comarca del Garraf (provincia de Barcelona) en una población costera de unos 60.000 habitantes y considerado como el centro de más solera de la localidad. El centro atiende a estudiantes con un nivel socioeconómico medio y medio bajo y responde a las características, tanto arquitectónicas como de composición de profesorado, de los antiguos centros de Bachillerato que fueron transformados en IES en el marco de la LOGSE.

A efectos de este artículo, los datos se refieren a tres de estos profesores que, de hecho, fueron los que participaron en todas las fases de la investigación a lo largo de dos años y los que además pertenecían a una misma área de conocimiento, el área de lenguaje. En cuanto al resto de profesores, tres no pudieron completar los requisitos que requería la investigación por distintas causas (enfermedad, cambio de centro o de nivel educativo), y los otros dos casos fueron desestimados porque pertenecían a áreas de conocimiento dispares (Tecnología e Historia), lo que dificultaba el análisis comparativo de sus prácticas de enseñanza y evaluación. Se trata pues de una muestra intencional de profesores que aceptaron participar en la investigación y, a su vez, se comprometieron a involucrarse en un seminario de formación a lo largo de dos cursos académicos (sin que ello comportara necesariamente, como se verá, una predisposición al cambio). Cabe destacar que ninguno de estos profesores había participado en experiencias previas de formación en evaluación o en enseñanza por competencias. Estos profesores impartían clase a un total de 63 alumnos de cuarto curso de educación secundaria que también formó parte de la muestra.

Diseño y procedimiento

Se plantea un estudio de casos comparativo de tres profesores pertenecientes a cuarto curso de ESO del área de lingüística. Los contenidos objeto de evaluación y enseñanza fueron los siguientes (se repitieron en ambos cursos):

– Profesor A (Lengua y Literatura): “Introducción a la Sociolingüística”. Se tratan aspectos relativos a los distintos usos sociales del lenguaje y su impacto en relación al fenómeno de la emigración.

– Profesor B (Lengua extranjera): “Risk or just adventure?” El objetivo es que los alumnos entiendan y usen (de forma hablada y escrita) estructuras lingüísticas en inglés a partir de textos y vocabulario referido a los deportes de aventura.

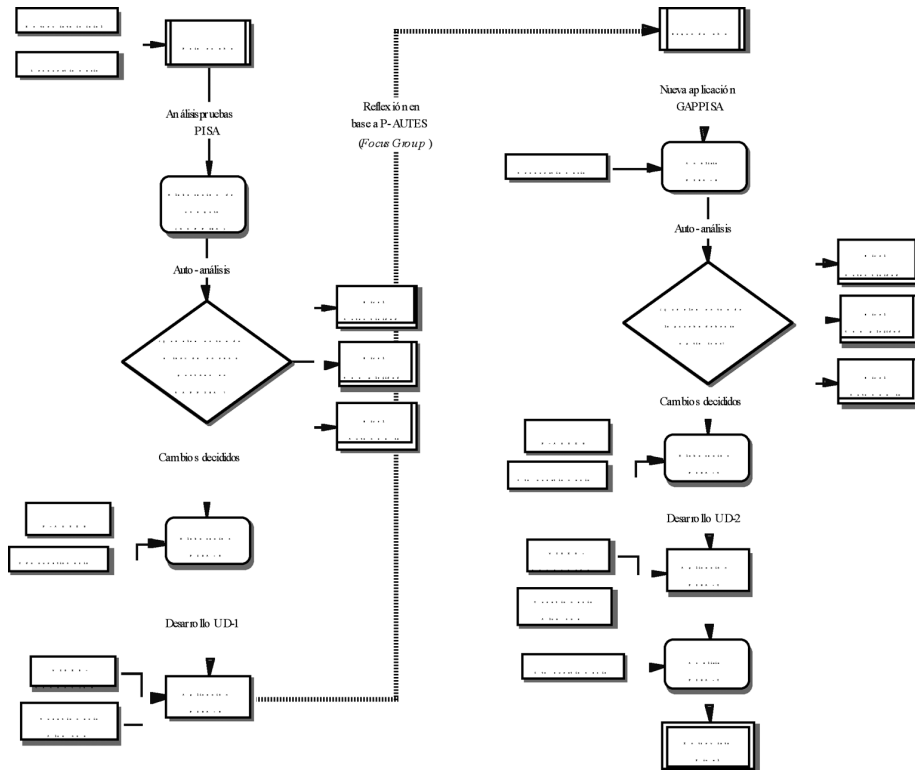
– Profesor C (Cultura Clásica): “La Vida en Esparta”. Se revisa el concepto de democracia en la antigüedad y algunas estructuras gramaticales como el aoristo sigmático y temático.

El procedimiento seguido –que presenta de forma esquemática la Figura 1– se extiende a lo largo de dos cursos académicos y se detalla a continuación.

Primer año (curso 2005-06): a través de la inspección de zona, supimos del interés del centro en revisar sus propuestas de evaluación y contactamos con el equipo directivo, ofreciéndoles colaborar en la revisión de sus prácticas de evaluación a la luz de los resultados de las pruebas PISA, que acababan de publicarse. Conjuntamente con los profesores se decidió constituir un seminario de formación permanente, bajo la financiación del ICE de la Universidad de Barcelona¹, con el compromiso de mantener esta actividad por lo menos durante dos cursos académicos. El papel del asesor se limitó a aportar información respecto a los fundamentos y dimensiones de las pruebas PISA y a acompañar la reflexión iniciada por los profesores respecto, de manera exclusiva, a sus procesos de evaluación. Más concretamente, a lo largo del primer trimestre del curso, se

6 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

FIGURA 1
Procedimiento seguido



analizaron los principios psicoeducativos subyacentes de las pruebas PISA, se estudiaron las dimensiones consideradas para la elaboración de sus ítems y se procedió al análisis y la valoración de algunas de las pruebas liberadas de PISA, correspondientes al año 2003 (Ince, 2007).

En el segundo trimestre de este primer año, se consensuó con los profesores una herramienta denominada “Guía para el análisis de pruebas de evaluación desde la perspectiva PISA” (GAPPISA) con el objetivo de que fuese aplicada a sus pruebas de evaluación. Cada profesor, con la ayuda de la guía, escogió una de sus pruebas de evaluación habituales, vinculada a una determinada unidad didáctica, y la analizó (en el anexo 5 puede consultarse una de esas guías). Después de discutir con el asesor-investigador los resultados que arroja su análisis, cada docente decidía cuáles eran los cambios que quería introducir en su forma de evaluar los contenidos de la unidad didáctica a desarrollar durante el próximo trimestre. A esta prueba, modificada en función de los criterios de GAPPISA, la llamamos PISA-B (para distinguirla de la prueba inicial que utilizaban los docentes).

En el tercer trimestre se aplicó la Unidad Didáctica (UD-B) correspondiente a la prueba diseñada (PISA-B). Las sesiones de dicha unidad didáctica contaron con la presencia de un investigador en calidad de observador no-participante y fueron grabadas en vídeo para su posterior análisis. Pretendíamos conocer si los aspectos introducidos en la prueba modificada (PISA-B) estaban también presentes en la actividad de enseñanza-aprendizaje. Al final del curso escolar evaluamos, mediante un cuestionario de preguntas abiertas, las impresiones de los estudiantes respecto a los cambios introducidos en la prueba de evaluación y su percepción en relación a los cambios que habían percibido en

las sesiones de clase. Queríamos recoger la “mirada” de los alumnos para contrastar y, en su caso, corroborar los posibles cambios acaecidos.

La segunda fase de la investigación se desarrolló a lo largo del segundo año (curso 2006-07) y consistió en la repetición del proceso del primer año. En esta ocasión denominamos PISA-C a la nueva prueba modificada y UD-C a la unidad didáctica sobre la que se aplicaría la misma. Con el fin de recoger los cambios que se pudieran producir en las distintas versiones de la prueba inicial (PISA-B y PISA-C) y verificar su incidencia en las sucesivas clases o unidades didácticas, siempre sobre la misma temática (UD-B y UD-C), diseñamos una pauta de evaluación, que contemplaba las dimensiones y criterios de GAPPISA, pero en forma de escalas de valoración; la llamamos “Pauta para el Análisis de situaciones de enseñanza y evaluación Auténticas y Estratégicas”, abreviadamente P-AUTES. En el siguiente apartado se describe la composición de este instrumento.

Dimensiones de análisis e instrumentos

Como ya avanzamos, las dimensiones de análisis utilizadas se refirieron a las prácticas de evaluación; las concepciones de los profesores sobre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje; y las unidades didácticas que acompañan a dichas pruebas o tareas de evaluación.

Los datos fueron recogidos mediante los instrumentos que se indican en la tabla I y que se detallan a continuación.

TABLA I
Resumen de dimensiones, instrumentos y datos

| Dimensión de análisis | Instrumento | Datos |
|--------------------------------|---|---|
| Concepciones de los profesores | –Entrevistas pre y post | Categorías emergentes |
| | – <i>Focus group</i> (3 sesiones) | |
| | –Cuestionarios (5 momentos) | |
| Prácticas de evaluación | –Análisis GAPISSA para prueba inicial (PISA-A), prueba modificada (PISA-B) y segunda modificación (PISA-C). | Autenticidad (0-27) Complejidad (0-27) Autonomía (0-30) |
| | –Cuestionarios estudiantes | Likert y categorías emergentes |
| Prácticas de enseñanza | –Análisis P-AUTES de la unidad modificada (UD B) y de la segunda modificación (UD C). | Autenticidad (0-27) Complejidad (0-27) Autonomía (0-30) |
| | –Cuestionarios estudiantes | Likert y categorías emergentes |

–Entrevistas y *focus group* con los profesores. Se realizaron dos entrevistas en profundidad (al inicio y final del asesoramiento) de, aproximadamente, una hora de duración, y tres sesiones de *focus group*, en el marco del seminario de formación. Las preguntas se referían a cómo entendían la evaluación los profesores, qué era lo más importante para ellos a la hora de evaluar, los instrumentos que utilizaban, los criterios de evaluación y los motivos que justificaban sus decisiones (ver Apéndice A). El discurso fue íntegramente transcrito y analizado por cuatro investigadores del equipo que no habían participado en el asesoramiento. En primer lugar, se localizaron las secuencias en las que los profesores se referían a alguna de las cuestiones preguntadas. A continuación se identifi-

8 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

caron unidades temáticas en el seno de cada una de esas secuencias según estuviesen referidas a alguna de las dimensiones de nuestro estudio: autenticidad, complejidad y promoción de autonomía. Aquellos comentarios que no se referían a las categorías mencionadas se asignaron a dos nuevas categorías denominadas “aspectos problemáticos de la evaluación” y “finalidad de la evaluación”. Posteriormente otros cuatro investigadores, de forma independiente, adscribieron las unidades identificadas a las categorías establecidas. El grado de fiabilidad de este análisis, según el índice de concordancia de Kappa, fue de 0.78.

–Cuestionario a los profesores. Los profesores contestaron un cuestionario con preguntas abiertas, a modo de autoinforme, en el que describían el proceso de reflexión que estaban siguiendo y justificaban las decisiones relativas a los cambios introducidos en sus pruebas de evaluación y en las sesiones de clase, así como los motivos que les llevaban a decidir cuáles eran los aspectos que no debían modificar (las preguntas de este autoinforme pueden consultarse en el Apéndice B). Este cuestionario se utilizó como herramienta de seguimiento de las concepciones de los profesores a lo largo del proceso y por ello se aplicó en cinco ocasiones (ver su distribución temporal en la Figura 1). Las respuestas escritas fueron categorizadas siguiendo el mismo procedimiento que en el caso anterior, identificando, en este caso, lo cambios en las respuestas para cada categoría en cada nuevo autoinforme. El grado de fiabilidad, según el índice de Kappa, fue de 0.72.

–Cuestionario a los alumnos. Con una finalidad meramente ilustrativa, se recogieron las percepciones de los estudiantes a través de un cuestionario con dos partes diferenciadas. La primera era una escala likert con cinco ítems referidos al grado de autenticidad, complejidad y proximidad ecológica, tanto de las pruebas como de las actividades de enseñanza-aprendizaje (ítems 1, 3 y 5) y a la coherencia percibida por los estudiantes entre estas pruebas y las actividades desarrolladas en clase (ítem 2). Se añadió también una pregunta relativa al nivel de satisfacción y acuerdo de los estudiantes con dichos cambios (ítem 4). La segunda parte del cuestionario constaba de 2 preguntas abiertas en las que se pedía a los alumnos su opinión global sobre la prueba de evaluación, relacionada con su percepción de aprendizaje. Las respuestas a estas dos preguntas se categorizaron siguiendo el procedimiento ya descrito para las entrevistas y los cuestionarios de los profesores (el cuestionario puede consultarse en el Apéndice C). A las categorías de autenticidad, complejidad y autonomía, se añadió en este caso una categoría relativa al índice de satisfacción percibida y percepción de aprendizaje. El grado de fiabilidad en este caso fue de 0.89.

–Pauta para el análisis de las sesiones de clase y de las pruebas de evaluación (P-AUTES). Con la finalidad de obtener datos comparables, creamos un instrumento de observación y valoración que atendiese a las dimensiones contempladas en el diseño de las pruebas PISA, descritas en la introducción de este artículo. Cada uno de los ítems se puntuó de 0 a 3 puntos según su grado de cercanía o lejanía con el criterio de evaluación establecido. La distribución de los ítems y sus criterios de evaluación fue la siguiente:

a) grado de autenticidad de las tareas de evaluación y de las tareas de clase. Esta dimensión constaba de 9 ítems referidos al grado de realismo, relevancia y proximidad ecológica de dichas tareas (puntuación total: 27). Incluimos un ejemplo de cada subdimensión:

A) REALISMO

Criterios

A.1. ¿Las tareas o actividades que se plantean, son representativas de los problemas que se producen en situaciones de la vida extraescolar?

- (0) No lo son. Se trata de tareas puramente académicas.
- (1) Son tareas académicas pero que a veces parten de situaciones extraescolares.
- (2) Se combinan tareas típicamente académicas con otras extraescolares.
- (3) Son mayoritariamente representativas de situaciones extraescolares.

| B) RELEVANCIA | Criterios |
|--|---|
| B.1. ¿Las tareas o actividades que se plantean, están próximas a los intereses y motivaciones de los estudiantes? | (0) No resultan de interés para los alumnos. (1) Interés basado en la consecución de un premio (p.e. nota) o evitación de un castigo (p.e. repetir actividad o hacer deberes en casa). (2) Tarea inspirada en algún tema de actualidad que los alumnos conocen. (3) Tareas relativas a temas próximos a la "cultura" o a la situación particular de los alumnos. |
| C) PROXIMIDAD ECOLÓGICA | Criterios |
| C.3. ¿Las tareas o actividades que se plantean, implican un progreso o mejora adecuada teniendo en cuenta el estilo habitual de trabajo del docente? | (0) Las tareas suponen una práctica repetida y no hay cambios remarcables. (1) Las tareas contienen muy pocos elementos que resultan diferentes a las habituales. (2) Las tareas contienen bastantes elementos innovadores y, sin embargo, próximos a la metodología de este docente. (3) Las tareas resultan muy innovadoras para este docente, pero no representan ninguna ruptura con los modos de actuar del profesor. |

b) grado de complejidad y profundidad de los contenidos incluidos en la tarea de evaluación y de los contenidos desarrollados en las sesiones de clase. En este caso, contábamos con 10 ítems referidos a la tipología de contenidos, su orientación epistemológica y el grado de coherencia entre las sesiones de clase y la prueba de evaluación (puntuación total: 30). He aquí un ejemplo de cada subdimensión:

| A) TIPOLOGÍA DE LOS CONTENIDOS | Criterios |
|--|---|
| A.2. ¿Las tareas o actividades que se plantean, requieren para su resolución y/o aprendizaje niveles elevados de complejidad cognitiva? | (0) Solo requieren niveles bajos de complejidad (reproducir). (1) Requieren niveles bajos aunque en algún momento demandan comprensión (p.e. explicar, comparar, diferenciar...) (2) Requieren una combinación de niveles bajos, medios (p.e. analizar o sintetizar) y, en algún caso, altos (p.e. resolución y reflexión). (3) Requieren fundamentalmente niveles medios y altos (p.e. resolución y reflexión). |
| B) ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA | Criterios |
| B.2. ¿Las tareas o actividades que se plantean ponen de manifiesto la relevancia social o aplicada de la disciplina? intenta | (0) La materia se explica de manera altamente formalizada. (1) Se combina la formalización teórica con algunos ejemplos aplicados. (2) Se combinan, a partes iguales, los aspectos de relevancia social y los teóricos. (3) La materia se orienta a su aplicación en prácticas sociales y después se formalizar. |
| C) COHERENCIA | Criterios |
| C.3. ¿Las tareas o actividades que se plantean, potencian competencias que son coherentes con las que se van a evaluar o con las que se enseñaron? | (0) Se trata de distintas competencias. (1) Únicamente coincide alguna competencia. (2) Son en buena medida las mismas competencias. (3) Se trata de las mismas competencias. |

c) grado de promoción de la autonomía en el aprendizaje tanto en las pruebas de evaluación como en las sesiones de clase. Formada por 10 ítems referidos a la promoción de la planificación, auto-regulación y auto-evaluación de los alumnos (puntuación total, 30). Seguidamente se expone un ejemplo para cada subdimensión:

10 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

| A) POTENCIACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN | Criterios |
|---|--|
| A.2. Ante las tareas o actividades que se plantean, ¿se favorece la anticipación de las decisiones que deberán tomarse y de las operaciones que habrán de ejecutarse? | (0) No se potencia. (1) En alguna ocasión lo hace el profesor (modelado). (2) En algunas ocasiones se estimula a que lo hagan los alumnos. (3) Se potencia la anticipación de los alumnos, por uno u otro medio, prácticamente en todas las ocasiones. |
| B) POTENCIACIÓN DE LA REGULACIÓN | Criterios |
| B.3. Ante las tareas o actividades que se plantean, ¿se proporcionan ayudas para que el alumno aprenda a auto-interrogarse? | (0) No proporciona ayudas pertinentes. (1) Instrucción directa: indica paso a paso las decisiones que deben tomarse. (2) Ofrecimiento de recursos: señala donde puede encontrarse información relevante. (3) Auto-interrogación: Indica los puntos críticos del proceso de decisión, sin dar las respuestas. |
| C) POTENCIACIÓN DE LA EVALUACIÓN | Criterios |
| C.3. Mediante las tareas o actividades que se plantean, ¿se evalúa el grado de conciencia del alumno sobre el proceso de decisión seguido? | (0) No existe una evaluación clara. (1) Se evalúa la conciencia del proceso seguido. (2) Se evalúa la conciencia del proceso seguido, así como la conciencia de las posibles alternativas existentes, que finalmente no se tomaron. (3) Se evalúa la conciencia del proceso seguido, de las posibles alternativas existentes, y de la correcta justificación de lo que se hizo y no se hizo |

Todas las pruebas de evaluación (inicial, antes de las modificaciones; PISA-B y PISA-C) y las sesiones de clase (correspondientes a dos Unidades Didácticas, UD-B y UD-C) fueron analizadas de manera independiente por cuatro investigadores que no habían participado en el asesoramiento (en el Apéndice D puede consultarse un ejemplo de este análisis para la dimensión de autenticidad). En aquellos casos en los que inicialmente no se consiguió el acuerdo, se examinaron y discutieron las discrepancias hasta lograr un consenso pleno.

Resultados

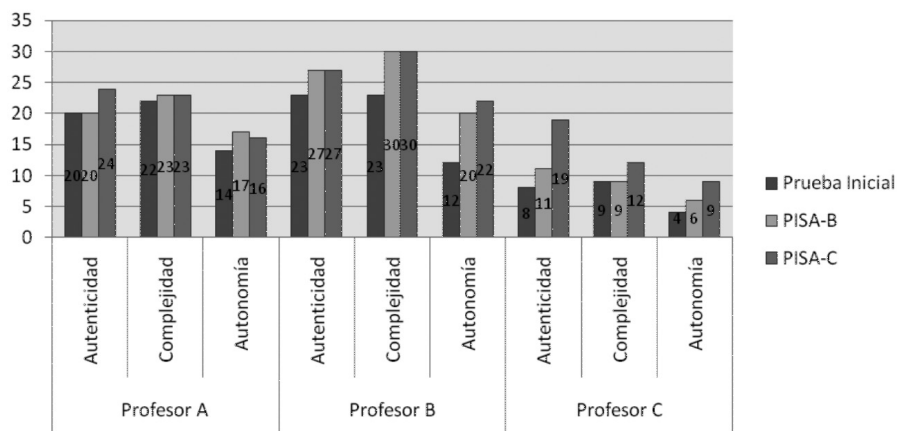
Seguidamente expondremos los resultados hallados siguiendo el orden en que se desarrolló el proceso de asesoramiento: cambios en las prácticas de evaluación, cambios en las prácticas de enseñanza y cambios en las concepciones de los profesores.

Cambios en las prácticas de evaluación

Respecto a los cambios en la prueba de evaluación, los resultados obtenidos en el análisis de las tres pruebas de los tres profesores, tomados en su conjunto, muestran un aumento de las tres dimensiones consideradas: autenticidad, complejidad y autonomía. Es en relación a la autenticidad, donde las puntuaciones de los tres profesores (Inicial: 51; PISA-B: 58; PISA-C: 70) muestran un mayor aumento (19 puntos). El aumento en la autonomía (Inicial: 30; PISA-B: 43; PISA-C: 47) es también notable (17 puntos). Sin embargo, en la dimensión de complejidad (Inicial: 54; PISA-B: 62; PISA-C: 65), el incremento es algo menor (11 puntos).

Un análisis más detallado para cada profesor ofrece, sin embargo, datos ricos por su variedad. Para el profesor A (Lengua y Literatura), que parte de una prueba inicial bien situada en las tres dimensiones (ver Figura 2), se observa una tendencia muy ligera a la mejora (de 4 puntos, en la dimensión más acusada). Este profesor partía de una prueba que ya reunía muchas de las características que se iban buscando. Se trataba de un problema abierto, a partir de una situación plausible (además actual y conflictiva): la llegada de unos alumnos extranjeros y la decisión del instituto (justificada en términos legales, sociolingüísticos y morales) sobre qué idioma de comunicación elegir para favorecer el intercambio y el aprendizaje. En las siguientes dos reformulaciones de la prueba, el profesor la mejoró desde el punto de vista de la autenticidad (al acercar el problema a los intereses del alumnado) y mantuvo un nivel alto de complejidad. No obstante, no se observan mejoras sustanciales en la autonomía, ofreciendo a los alumnos escasas oportunidades de planificación, regulación y autoevaluación de sus procesos de aprendizaje y resolución.

FIGURA 2
Cambios en cada profesor en las tres dimensiones de cada prueba de evaluación (expresados en porcentajes)



La opinión de los alumnos sobre las pruebas, obtenida a partir del cuestionario anteriormente citado, es consistente con estos resultados. Así, un 63% de la muestra subrayan la autenticidad (*“hemos aprendido cosas para la vida cotidiana”*) y un 37% se refieren a la complejidad (*“era de reflexionar”*, *“es un tipo de prueba complicada de hacer”* o *“necesitabas haber hecho los trabajos de clase”*), pero, como era de esperar, los alumnos no destacan elementos referentes a la autonomía.

El profesor B (Inglés) presenta unos resultados muy diferentes. Si bien ya partía de un nivel elevado en las dimensiones de autenticidad y complejidad, aún las mejora con 4 y 7 puntos respectivamente. Pero donde el incremento resulta sustancial es en la dimensión de autonomía, con un aumento de 10 puntos.

En la prueba inicial se planteaban respuestas únicas para casi todas las preguntas con un formato muy limitado: completar espacios en blanco o elegir una opción correcta, con pocas posibilidades de construir respuestas. Así mismo, se potenciaba poco la autorregulación, ofreciendo procedimientos muy pautados y con pocas oportunidades para la autoevaluación. Sin embargo en las siguientes pruebas, y especialmente en la última (PISA-C), se produce una mejora muy sustancial en la dimensión de autonomía. Las demandas que se plantean a los alumnos recurren a procedimientos utilizados habitualmente en el aula (por ejemplo escribir un mensaje electrónico o buscar información en internet) y que exigen un comportamiento estratégico, en el que el alumno debe plani-

12 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

ficar su tarea y tomar decisiones sobre la mejor manera de responder. No se exige explícitamente la auto-interrogación, pero se espera que el alumno la emplee para alcanzar una respuesta satisfactoria. Por otra parte se incluye un apartado de reflexión metalingüística sobre el proceso seguido en la escritura de un texto que favorece la toma de conciencia sobre los aciertos y errores cometidos por el alumno.

Las opiniones aportadas por los alumnos (53%) subrayan esa potenciación de la autonomía: “*Lo que más me ha gustado del examen es que en el Reading, en lugar de elegir una opción, se trataba de responder preguntas que te hacían decidir*”; o “*En general me ha gustado, te hacía pensar*”.

En el anexo 6 hemos incluido la prueba inicial y modificada (PISA-C) elaboradas por este profesor (hemos eliminado la prueba de *listening* para acortar su extensión).

Respecto al profesor C (Cultura Clásica), su prueba inicial partía de unas puntuaciones modestas en las tres dimensiones. Se trataba de una prueba que presentaba, fundamentalmente, ejercicios de traducción, fonética y preguntas cerradas o de elección múltiple sobre las familias lingüísticas. Si bien la puntuación de complejidad (que partía de la puntuación más alta) experimenta una mejora ligera (de 3 puntos), los cambios introducidos aportan avances sustanciales, tanto en autonomía (5 puntos, algo más del doble) como en autenticidad (11 puntos). En autonomía, a pesar de que no se proporcionan ayudas pertinentes para potenciar deliberadamente la auto-regulación, sí que se negocian las preguntas y los criterios de corrección y se consigue compartir con la mayoría de los alumnos el significado y el sentido de las tareas.

En el ámbito de la autenticidad, el profesor C intenta, en las pruebas modificadas (PISA-B y PISA-C), destacar los vínculos del griego con experiencias de los alumnos: descubrir el origen etimológico de vocablos comúnmente utilizados por ellos o comparar aspectos de la vida de la antigua Grecia con la de la sociedad actual. Todo ello facilita que los alumnos tomen conciencia de la perspectiva histórica del contexto cultural que les ayudará a interpretar la actualidad y a tener una actitud crítica ante los hechos sociales y políticos.

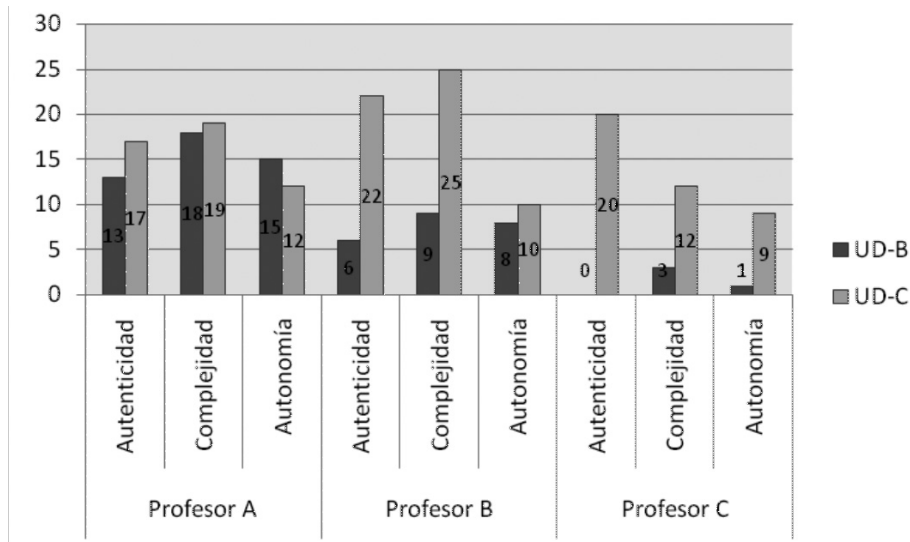
Los alumnos parecen avalar la mayor funcionalidad de la prueba cuando, por ejemplo, apuntan: “*te das cuenta de que las civilizaciones antiguas han influido bastante en la forma en que vivimos*” y sobre todo destacan su mayor responsabilidad en los resultados: “*no puedes engañarte, eres tu el responsable de aprender y al final eres tu quien te evalúas*”.

Cambios en las prácticas de enseñanza

Respecto a los cambios en las prácticas instructivas de los profesores, tras analizar las interacciones en el aula a través de las sesiones grabadas en video, podemos constatar una notable mejora en la dimensión de autenticidad, pasando de 19 a 59 puntos. Una mejora en la complejidad, de 30 a 56 puntos, y un ligero cambio en la autonomía, de 24 a 31 puntos. Podemos pues admitir que los cambios en las pruebas de evaluación (PISA-B y PISA-C) han influido positivamente en las prácticas habituales de estos profesores.

El análisis de los tres casos nos permite también observar distintos itinerarios en sus procesos de mejora. Así, para el profesor A, los incrementos, tal como pueden verse en la figura 3, son muy ligeros. Las puntuaciones de las que parte este profesor, ya son en sí elevadas y los cambios no son muy sustanciales. Respecto a la autenticidad de las actividades de clase (de 13 a 17 puntos), si bien la tarea central que se plantea recoge un problema con el que los alumnos pueden tener que enfrentarse en su vida cotidiana (la toma de decisiones sobre comportamiento lingüístico), las condiciones consideradas en esas actividades no son, sin embargo, demasiado parecidas a las extra-escolares: los supuestos prácticos se plantean de forma verbal, sin apoyos que añadan realismo, y resultan poco contextualizados. A pesar de ello, las actividades muestran un grado importante de relevancia y proximidad ecológica.

FIGURA 3
Cambios en cada profesor en las tres dimensiones de las sesiones de clase (expresados en porcentajes)



Algo parecido sucede en la dimensión de complejidad, de 18 a 19 puntos. La profundidad en el tratamiento del tema es elevado porque el profesor plantea tareas bastante abiertas que requieren reflexión por parte de los alumnos y promueve en sus exposiciones diálogos, a través de la formulación de preguntas que integran, además, los diferentes tipos de contenidos. Las actividades muestran un alto nivel de coherencia respecto a la etapa, los objetivos de la unidad didáctica y la evaluación. Sin embargo, a pesar del caso *real* que se plantea, las clases se articulan en torno a ejes excesivamente académicos que ofrecen poco margen de variabilidad en las formas de resolución de la problemática.

Pero es sin duda en la dimensión de la autonomía donde se han observado menos mejoras, incluso un leve retroceso (de 15 a 12 puntos). Sin perder de vista que la puntuación de este profesor es mejor que la del resto de casos, merece la pena detenerse en su análisis porque nos ofrecerá pistas sobre las dificultades de operar cambios en esta dimensión. Las prácticas del aula parecen promover poco la planificación del alumnado. Una posible hipótesis, siempre dentro de los limitados márgenes explicativos que permiten las observaciones efectuadas, es que la insistencia del profesor en volver una y otra vez sobre los objetivos hace que los alumnos, en lugar de implicarse, se desentiendan, esperando que más adelante vuelva a repetirlo. Parece que se dejan "conducir" por el profesor, quien les irá diciendo en todo momento lo que "toca". El docente trata de anticipar las decisiones y acciones que deberán realizar los alumnos para resolver la tarea, pero tomando él siempre la iniciativa y eligiendo los materiales y recursos a poner en juego.

Así mismo, siguiendo en la dimensión de la autonomía, si bien se produce una guía continuada de las actividades, tanto expositivas (lectura y subrayado de *power point* y de documentación), como relativas a las tareas (cuadros con instrucciones, seguimiento oral continuado), se tiende a ofrecer respuestas acabadas, favoreciendo poco la auto-interrogación. La auto-regulación de los alumnos se potencia poco porque ni se ofrecen de forma sistemática modelos distintos de pensamiento sobre las tareas y actividades, ni se transfiere el control de la actividad a los alumnos. El papel del profesor consiste en estar pendiente y resolver las dudas al momento, ofreciendo respuestas directas. De modo consecuente con esta actuación, el profesor no evalúa la autonomía de los alumnos, limitándose a comunicar los criterios de evaluación, sin compartirlos ni negociarlos.

14 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

El profesor B presenta una mejora muy sustancial en la dimensión de autenticidad (de 6 a 22 puntos). En la secuencia didáctica mejorada, se plantea el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas del inglés a partir de la temática de los deportes de riesgo, un tema sin duda de interés y relevancia para los alumnos que se presenta a través de fotografías, artículos de revistas, páginas web, *xats* o vídeo seleccionados en el “*youtube*”, a partir de los cuales los alumnos leen, hablan, escuchan y escriben sobre la temática.

La complejidad y profundidad con que el profesor B trata los contenidos conlleva también una mejora muy notoria en este capítulo (de 9 a 25 puntos). En la secuencia mejorada, las tareas propuestas (como por ejemplo, describir con precisión una situación presentada y argumentar sobre el nivel de riesgo que comporta o la realización de un anuncio televisivo) son problemas que requieren una aproximación reflexiva, con notables niveles de complejidad cognitiva e integrando contenidos de distinta naturaleza. A la vez, aspectos como hacer emerger vocabulario y estructuras morfosintácticas, a partir de las propias actividades de los alumnos, muestran una orientación de la materia aplicada y contextualizada. Todo ello junto a niveles elevados de coherencia, respecto a las competencias de la etapa, los objetivos de la unidad didáctica y lo que se pretende evaluar.

Nuevamente, el profesor B muestra poco incremento en la promoción de autonomía de los estudiantes (de 8 a 10 puntos). A pesar de que explica las actividades para compartir el significado y sentido, promueve poco la planificación por parte de los alumnos. En la misma línea, aunque el profesor intenta estimular distintos procedimientos para resolver las tareas, se proporcionan pocos modelos de pensamiento y pocas ayudas para la auto-regulación. En consecuencia, el profesor tampoco evalúa la autonomía del alumnado.

Los resultados del análisis de las sesiones del profesor C muestran mejoras moderadas en las dimensiones de complejidad (de 3 a 12 puntos) y de autonomía (de 1 a 9 puntos). En ambos casos la mejora es sustancial si se toma como referencia el nivel del cual se partía, pero desde luego no alcanza niveles satisfactorios si lo comparamos con sus compañeros. En cambio, en la dimensión de autenticidad, aún partiendo de una puntuación extremadamente baja, se produce una progresión muy interesante (de 0 a 20 puntos). El profesor hace un esfuerzo importante para conectar el objeto de estudio –la antigua Grecia– con los conocimientos y experiencias del alumnado. Por ejemplo, se plantean tareas en las que se incorpora información que los alumnos pueden aportar a partir de películas que han visto (en esa época, superproducciones como “Troya” o “300”); se buscan semejanzas entre manifestaciones culturales próximas a las vidas de los alumnos; o bien se investiga el origen griego de algunas palabras y expresiones de uso común.

Conviene señalar que en todos los casos, comparamos la actuación de los tres profesores en momentos distintos de la intervención, dado que evidentemente, la denominada unidad didáctica-B, que es la que inicialmente se graba en vídeo, se llevó a cabo bajo la influencia de las modificaciones realizadas en la prueba inicial PISA-B. Sin embargo, a partir de los comentarios en las entrevistas acerca del tipo de clases que se impartían y de los cambios positivos que, como hemos visto, se produjeron en la unidad didáctica-C, resulta plausible suponer que los cambios entre las clases de la unidad didáctica-A (no analizada) y la unidad didáctica-C serían aún mayores que los observados entre las unidades analizadas.

Cambios en las concepciones sobre la evaluación

Los resultados del análisis de las entrevistas y de los autoinformes no se presentan cuantificados sino en forma narrativa para comprender mejor la naturaleza del cambio en cada caso y la evolución del discurso de los profesores en cada una de las categorías consideradas. Las representaciones que inicialmente exhibieron los profesores de la muestra sobre las finalidades de la evaluación, se corresponderían con las que mayorita-

riamente se encuentran entre el profesorado de secundaria, es decir si el alumno ha alcanzado los conocimientos suficientes para pasar al siguiente nivel (González, Carmoña, Buendía y López, 1999). Así, el profesor A consideraba, en un primer momento, que la finalidad de la evaluación era “Identificar las dificultades del alumno”, mientras que el profesor B manifestaba que era “evaluar los contenidos mientras que el cómo evaluar no es lo más importante”. El profesor C, por su parte, perseguía básicamente “conocer el nivel de los alumnos, deducir si vas demasiado rápido o demasiado lento; fijarse en el resultado de los suspensos y si hay muchos, entonces es que alguna cosa no funciona o tu eres el responsable”.

Tras los primeros encuentros donde se definieron los objetivos del trabajo y se presentó el sistema de evaluación PISA, y tras la elaboración de una nueva prueba (PISA-B), las consideraciones que realizan tienen otro sentido (2do cuestionario): “Ahora pienso que empezar elaborando la prueba puede ayudarme a evitar las pedagogías invisibles y a mejorar el proceso de enseñanza” (A); “he realizado una auto-evaluación importante; ahora entiendo la evaluación en un sentido más amplio; no solo sirve para evaluar contenidos sino para ver qué proceso sigue un alumno para solucionar un problema de competencia lingüística” (B). El profesor C manifiesta que no se había parado a pensar en estos temas anteriormente y que “no pueden pedirse cosas a los alumnos pensando que las saben cuando en realidad no es así”.

Así pues, si en un primer momento los profesores estaban sencillamente interesados en conocer el nivel, la respuesta, las dificultades de sus alumnos, a partir de las primeras reflexiones en equipo sus comentarios reflejan una preocupación e intención por ponerse en el lugar de sus alumnos y conocer e interpretar sus procesos.

Posteriormente, a partir del 3er cuestionario se observa un deseo de coherencia y de rigurosidad mayor. El profesor A reconoce que “ha intensificado la perspectiva científica de la evaluación”, que le auxilia en el momento de secuenciar los procesos y ayuda a los alumnos a comprender mejor aquello que deben realizar; también admite que “ha sistematizado aspectos que permiten indagar en las dificultades de ciertos aprendizajes y estudiar alternativas”; por otra parte afirma que “la prueba es menos intuitiva; permite identificar los aspectos más logrados y los que continúan pendientes”. El profesor B empieza a explicitar la necesidad de una evaluación más auténtica cuando asevera que: “debería empezar a acostumbrar a los alumnos a encontrarse con pruebas más reales, como las que se pueden encontrar en cualquier momento de su vida”. Tras la aplicación de la prueba modificada, se observa un cambio en la finalidad de la evaluación que incluye otros aspectos diferentes del resultado; así, atribuye la mejora en los resultados obtenidos por aquellos alumnos cercanos al aprobado: “al factor motivación respecto al tema y también a la novedad a la hora de evaluar; les he hecho prestar más atención y utilizar mejor sus estrategias de aprendizaje”.

El profesor C, inicialmente reticente al cambio, manifiesta en un primer momento que “ha mejorado en marketing”, es decir en la manera de presentar las preguntas y en la diversidad de ítems empleados. Después de la aplicación de PISA-B opina que no ha conseguido mejorar las notas de los alumnos, sin embargo admite que los alumnos “han encontrado la tarea mucho más dinámica”.

Un curso después, los profesores diseñan de nuevo la prueba (PISA-C), realizando nuevas modificaciones a partir de la guía GAPPISA. En el 4to cuestionario se les pregunta sobre las mejoras que creen haber introducido y el profesor A señala “el aumento de los recursos puede incidir en una mejor aproximación al área (mejora de la autenticidad y relevancia) en algunos casos. Sobretudo la toma de conciencia de las estrategias a utilizar”. El profesor B destaca la “mejora en el sistema de evaluación que el alumno hace de su propio proceso y de la estrategia seguida para contestar los ejercicios”. Como vemos, en los discursos empieza a destacar un cambio en la finalidad de las pruebas que se cifra en su impacto metacognitivo sobre los alumnos, es decir, en la posibilidad de adquirir una mayor conciencia de recursos y carencias en el propio aprendizaje.

Una vez aplicada la nueva prueba, a través del 5to cuestionario, los profesores vuelven a valorar su funcionamiento. El profesor A dice haberse situado en la actividad del alumnado: “ha implicado una mejor identificación del proceso que seguirá el alumnado y, por

16 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

tanto, más pistas para mejorar la secuencia didáctica y el trabajo de las sesiones”. El profesor B escribe que “los alumnos trabajaban en un contexto en el que se sentían más identificados. El tema les era más cercano. Considero que les han podido ayudar las preguntas de reflexión. En general, creo que los resultados han sido muy positivos por la mayoría”. Por su parte el profesor C comenta: “me he esforzado para que la prueba parezca más real haciendo guiños a la historia contemporánea y a temas que estudia el alumnado en otras asignaturas”.

Como puede apreciarse en estas valoraciones los profesores han integrado en sus cursos las dimensiones de autenticidad —objeto de reflexión durante el asesoramiento—, especialmente por lo que a realismo y relevancia se refiere.

Sin embargo no todo es positivo. Los profesores mencionan varios aspectos problemáticos de la evaluación y, cuando introducen cambios en sus pruebas, no se sienten seguros acerca de la reacción de sus alumnos (4to y 5to cuestionarios). Piensan que la prueba puede provocar rechazo por ser demasiado larga y por su novedad, haciendo que se sientan inseguros puesto que “no están suficientemente entrenados como para resolver la parte de autoevaluación. Se tendrían que crear unos hábitos de reflexión a lo largo del curso” (B). Además “es difícil diversificar las estrategias para poder anticipar repuestas en función de los grupos de alumnos” (A). Finalmente, el profesor C no acaba de estar convencido de que no se esté dando “excesiva importancia a aspectos laterales y colaterales en lugar de aquello que es realmente importante”. Una preocupación coincidente en los tres profesores la expresa B cuando comenta: “son los alumnos con mejores notas, los más reticentes a este tipo de evaluación”. Seguidamente, a modo de conclusión, trataremos de sintetizar y discutir los resultados expuestos.

Discusión y conclusiones

Los procesos de reflexión sobre la evaluación parecen ejercer efectos retroactivos sobre las prácticas, evaluativas e instruccionales, y sobre las concepciones de los docentes, sin embargo su incidencia no es ni directa ni simple. Nuestra hipótesis es que para que ese impacto llegue a producirse y tenga efectos significativos sobre las prácticas educativas es preciso ir más allá de las tareas de evaluación, propiamente dichas, e incidir en las razones que guían la confección de esas pruebas, en los criterios de corrección que se eligen, en la forma en que se comparten esos criterios con los alumnos y en el modo en que se corrigen y devuelven los resultados a los alumnos. En definitiva pensamos que es necesario pasar de una “cultura de test”, en la que la evaluación está aislada de lo que ocurre en las clases y se centra principalmente en la acreditación del nivel de rendimiento académico, sobre todo de base conceptual, alcanzado por los alumnos, a una “cultura de la evaluación formativa” donde se parte de problemas auténticos, en los que lo procedimental y actitudinal tienen un peso específico, la evaluación forma parte integrante del proceso de enseñanza y su principal finalidad consiste en que los alumnos autorregulen sus procesos de aprendizaje y los profesores sus procesos de enseñanza y evaluación (Alonso-Tapia, Abad y Sánchez, 2008; Birembaum *et al.*, 2006; Solé, Miras y Castells, 2003).

Se trata sin embargo de un tránsito difícil pues, como señala Moreno (2002), esas concepciones son muy estables y resistentes al cambio:

Cambiar las concepciones y prácticas de evaluación del profesorado requiere, entonces, cambiar la cultura profesional, promoviendo la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre los profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza (p. 35).

Eso es lo que se refleja claramente también en nuestro análisis cuando comprobamos la dificultad para introducir la dimensión de autonomía en el propio aprendizaje. ¿Hasta qué punto es posible conseguir autonomía, elecciones reflexivas y estratégicas en los alumnos con “pastillas” horarias de menos de una hora por clase? ¿Hasta qué punto

es posible cambiar los roles de profesores y alumnos en ese contexto rígidamente estructurado?

En la investigación presentada hemos tratado de impulsar esa transición entre ambas culturas evaluativas mediante la plena implicación de los profesores, haciéndolos copartícipes de la investigación, compartiendo con ellos el análisis de los ítems del proyecto PISA y negociando con ellos una guía (GAPPISA) para reformular sus propias pruebas de evaluación y transformarlas en pruebas más auténticas, complejas, desde el punto de vista cognitivo, y promotoras de autonomía.

El cambio en estas tres dimensiones analizadas ha sido notable y hemos observado una clara correspondencia entre el incremento de esas dimensiones en las pruebas de evaluación y en las prácticas instruccionales en las aulas. Así la dimensión autenticidad presenta un cambio global de 19 puntos en la evaluación y de 40 puntos en la instrucción; la dimensión complejidad, 11 puntos en la evaluación y de 26 puntos en la instrucción, y la dimensión autonomía 17 puntos en la evaluación y 7 puntos en la instrucción.

Desde luego nuestro estudio no permite establecer una relación causal entre los cambios que se han operado en uno y otro contexto, el evaluativo y el instruccional; sin embargo, sí pensamos que favorece una explicación preliminar de la influencia mútua o recíproca que tiene lugar entre concepciones y prácticas educativas. En este sentido hemos podido apreciar, a partir de los cuestionarios de seguimiento, las entrevistas en profundidad y los *focus group*, una clara transición hacia concepciones próximas a una "cultura de la evaluación", coherentes con los cambios experimentados en las dimensiones estudiadas. Sintéticamente esos cambios se han referido a:

a) la importancia de la evaluación como elemento integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la estrecha relación existente entre lo que se evalúa, lo que se enseña y el modo y profundidad en que aprenden los alumnos. Resulta muy ilustrativa la cuestión que nos planteaba el profesor C hacia el final de la investigación, y su propia respuesta: "*entonces, ¿qué diferencia hay entre enseñar y evaluar? (...) En realidad parece que la única diferencia es la intencionalidad con la que propones una actividad*".

b) la consideración de la evaluación como un instrumento de autoregulación que ofrece indicadores a los alumnos para mejorar la gestión de sus aprendizajes, y a los profesores para optimizar sus prácticas docentes. Muchos fueron los comentarios al respecto pero quizás sea representativa esta afirmación del profesor A durante la entrevista final: "*ahora veo que la evaluación es un espejo de doble cara en el que alumnos y profesores coincidimos en ver al otro y a nosotros mismos*".

En términos generales, los cambios en las dimensiones analizadas han sido ostensibles. Tanto en la dimensión de autenticidad como en la de complejidad los cambios en la evaluación han desencadenado cambios aun mayores en las prácticas instructivas. No ha sido así en la dimensión de autonomía. Pensamos que ello puede deberse a que nuestra formación incidió exclusivamente en la modificación de las pruebas que empleaban los profesores (exámenes de corte tradicional) y los cambios que los profesores propiciaron en sus clases partieron de su propia iniciativa y de sus conocimientos y recursos. Es probable que una ayuda centrada en metodologías didácticas vinculadas a la enseñanza estratégica (modelado, auto-interrogación, casos de pensamiento, etcétera), y a procesos de enseñanza-aprendizaje más abiertos (metodología de investigación, de proyectos, etcétera), en el seno de un sistema instruccional de cesión del control de las decisiones (Monereo, 2001), hubiese resultado muy beneficiosa.

Finalmente los alumnos, a pesar de que sus percepciones y expectativas suelen también aproximarse a la "cultura de test" (Navarro y Corujo, 2006; Porto, 2002), valoraron muy positivamente el realismo y el mayor interés de los problemas planteados en clase y en la evaluación, y el hecho de que les obligasen a pensar y aprender. Los pocos alumnos que mostraron reticencias a este tipo de actividades fueron algunos estudiantes "conservadores" que obtenían buenas calificaciones en las pruebas tradicionales y que

18 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

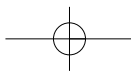
pensaban que éstas podría peligrar, y/o que deberían modificar su forma habitual de estudiar. Sin entrar en especular sobre cuan fundados o no pueden ser esos temores, pensamos que, también en este caso, la clave es compartir con los alumnos, desde el principio, las razones que llevan al profesor a proponer una evaluación y una enseñanza más auténticas que exigen de los alumnos un aprendizaje de las materias más estratégico, funcional y significativo, tal como han mostrado trabajos como los de Torrance y Pryor (1998; 2001). Bajo estas circunstancias los alumnos pueden convertirse en los mejores aliados de la innovación que se propone. En todo caso sería necesario confirmar esta hipótesis con estudios que planteasen un control sistemático de esta variable.

Notas

¹ Seminario incluido en el plan de formación permanente del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Referencias

- ALONSO-TAPIA, J., ABAD, L. & SÁNCHEZ, S. (2008). Estrategias para la evaluación de la comprensión del mundo social en el marco de la enseñanza de la geografía humana durante la enseñanza secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), 25-43.
- BARNETT, S. M. & CECI, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A Taxonomy for a transfer. *Psychological Bulletin*, 128 (4), 612-637.
- BAUMERT, J., FEND, H., O'NEIL, H. & PESCHAR, J. L. (1998). *Prepared for Life Long Learning. Frame of Reference for the Measurement of Self-Regulated Learning as a Cross-Curricular Competence (CCC) in the PISA Project*. París: Organisation for Economic Cooperation and Development OECD.
- BIRENBAUM, M., BREUER, K., CASCALLAR, E., DOCHY, F., RIDGWAY, J., WIESEMES, R. & WEST, A. (2006). A Learning Integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1 (1), 61-67.
- BOEKAERTS, M. & CORNO, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199-231.
- CARDINET, J. (1991). *L'évaluation scolaire pratique*. Bruselas: De Boeck Université.
- CASTELLÓ, M. & MONEREO, C. (2005). *The assessment of Strategic Knowledge by means of authenticated school tasks*. Ponencia presentada en la 11 Biennial Conference de la European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). Nicosia (Chipre), 23-27 de agosto de 2005.
- COLOMINA, R., ONRUBIA, J. & NARANJO, M. (2000). Las pruebas escritas y la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 3 (2). Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/00v3n2.asp>
- COLL, C. & MARTÍN, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos, teoría y práctica de la educación*, 18, 42-54. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net>.
- COLL, C., ROCHERA, M. J., MAYORDOMO, R. M. & NARANJO, M. (2007). Evaluación continua y apoyo al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 13, 5(3), 783-804. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espagnol/Art_13_205.pdf
- CURREN, R. R. (2004). Educational measurement and knowledge of other minds. *Theory and Research in Education*, 2 (3), 235-253.
- DURAN, D. & MONEREO, C. (2008). Una guia per a l'anàlisi de proves d'avaluació des de la perspectiva PISA. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 44, 101-116.
- GIL, D. & VILCHES, A. (2006). ¿Cómo puede contribuir el proyecto PISA a la mejora de la enseñanza de las ciencias (y de otras áreas del conocimiento)? *Revista de educación*, 1 (número extraordinario); 295-311. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_16.htm
- GONZÁLEZ, D., CARMONA, M., BUENDÍA, L. & LÓPEZ, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XXI* (2), 125-154. Disponible en: <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/02-05.pdf>
- GULIKERS, J., BASTIAENS, T. & KIRSCHNER, P. (2004). A five-dimensional framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52 (3), 67-86.
- HUNG, D. & DER-THANQ, V. (2007). Context-process authenticity in learning: implications for identity enculturation and boundary crossing. *Educational Technology Research and Development*, 55, 147-167.
- INCE (2007). *Ítems liberados*. Disponible en: www.ince.mec.es/pub/pisa2003liberados.pdf
- MAURI, T. & GÓMEZ, I. (1999). La práctica de la evaluación y el uso de materiales curriculares en la interacción profesor-alumno. En J. Cerdán & M. Grañeras (Eds.), *La investigación sobre el profesorado* (pp. 305-339). Madrid: MEC.
- MCDONALD, R. (2006). The use of evaluation to improve practice in learning and teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 43 (1), 3-13.
- MONEREO, C. (Ed.) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. (en prensa). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Ed.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.
- MORENO, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, XXIV (95), 23-36.
- NAVARRO, R. & CORUJO, M. C. (2006). Opiniones de los alumnos sobre la evaluación en la E.S.O. En R. Navarro (Ed.) *La Implantación de la L.O.G.S.E. en los Centros de Educación Secundaria de Sevilla* (pp. 107-138). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- OCDE (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/59/2/39732471.pdf>



- PERRY, N., PHILLIPS, L., & DOWLER, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106, 1854-1878.
- PORTO, M. (2002). Aproximación a la percepción de los alumnos sobre la evaluación de sus aprendizajes: un estudio comparativo. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y CCCEE*, 15, 63-75. Consultado en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/185/18501507.pdf>
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó
- SANMARTÍ, N. & SARDÀ, A. (2007). Luces y sombras en la evaluación de competencias. El caso PISA. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 60-63.
- TORRANCE, H. & PRYOR, J. (1998). *Investigating Formative Assessment: teaching, learning and assessment in the classroom*. Filadelfia: PA Open University Press.
- TORRANCE, H. & PRYOR, J. (2001). Developing Formative Assessment in the Classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27 (5), 615-631.
- SÁNCHEZ, E. & GARCÍA-RODICIO, H. (2006). Re-lectura del estudio PISA. Qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de educación*, 1 (número extraordinario); 195-226. Disponible en: http://www.revistae-ducacion.mec.es/re2006/re2006_12.pdf
- SOLÉ, I., MIRAS, M. & CASTELLS, N. (2003) ¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras? *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 217-233.

Apéndice A

Entrevista inicial profesores

1. ¿Qué es lo que siempre has considerado clave (lo más importante) a la hora de evaluar a tus alumnos? ¿Por qué?
2. ¿Qué instrumentos te parecen adecuados para evaluar lo que han aprendido tus alumnos en tu materia? ¿Por qué?
3. ¿Qué destacarías como positivo y qué crees que resulta mejorable de tu sistema de evaluación?
4. ¿Consideras tu forma de evaluar cercana a la de las pruebas PISA? ¿En qué aspectos te sitúas más cerca y en cuáles más lejos? ¿Por qué?

Entrevista final profesores

1. ¿Has introducido cambios en tu forma de evaluar? ¿Cuáles?
2. (En caso de respuesta positiva) ¿Cuáles crees que son las ventajas de los cambios introducidos?
3. ¿Qué aspectos han resultado problemáticos?
4. ¿Has introducido cambios en las sesiones de clase (metodología, actividades, etc.)? ¿Cuáles?
5. (En caso de respuesta positiva) ¿Cuáles crees que son las ventajas de los cambios introducidos?
6. ¿Qué aspectos han resultado problemáticos?
7. ¿Crees que tus ideas acerca de cómo evaluar y enseñar tu materia han variado a lo largo de estos dos años? ¿En qué sentido?

Apéndice B

Cuestionario profesores (autoinforme)

8. Describe los cambios que has introducido en tu prueba de evaluación

9. Valora los cambios introducidos

¿Cuáles crees que son las principales ventajas de los cambios introducidos?

20 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

¿Cuáles consideras que son los inconvenientes?

10. ¿Respecto a las sesiones de clase, has modificado o piensas modificar algún aspecto de tu forma de enseñar (en caso afirmativo, explica brevemente de qué aspecto/s se trata)?

¿Por qué?

Apéndice C

CUESTIONARIO ALUMNOS

| Primera parte | No | Algo | Bastante | Mucho |
|---------------|----|------|----------|-------|
|---------------|----|------|----------|-------|

1. ¿Crees que las clases de esta asignatura han sido diferentes a las del resto?

2. ¿Hay diferencias entre las actividades que habéis estado haciendo en clase y las de la prueba de evaluación?

3. ¿En relación a las actividades de clase, las de evaluación són más fáciles?

4. ¿Te ha gustado la prueba de evaluación?

5. ¿Ves alguna relación entre las actividades que realizáis en clase en esta asignatura y tu vida fuera de la escuela?

Segunda parte

1. ¿Qué es lo que crees que has aprendido en este tema? Opina libremente sobre la prueba de evaluación. ¿Qué te ha parecido? ¿Por qué?

Apéndice D

Ejemplo de aplicación del instrumento P-AUTES a una prueba de evaluación. Dimensión autenticidad

PRUEBA PISA-C

Descripción de la prueba.

La prueba plantea un **problema abierto** consistente en una situación plausible: la llegada de 5 alumnos extranjeros a un centro de Catalunya, concretamente a una clase de 3ro de ESO; dichos alumnos dominan distintos idiomas. Los alumnos deberán decidir cual sería la mejor alternativa para comunicarse con esos supuestos alumnos y justificar su decisión.

Para realizar la prueba se ofrece a los alumnos:

- 8 posibles soluciones y una novena opción abierta.
- Información de la asesora LIC, con la posibilidad de formular 2 preguntas por grupo.
- Una selección de artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículos 1,2,13,22,25 y 26)
- Una selección de artículos de la DUDL (artículos 7, 10,12 13, 14, 23)
- Una lista de 16 términos clave de sociolingüística explicados en clase
- Los criterios y distribución de puntos con que evaluarán las dos preguntas.

Las cuestiones planteadas consisten en:

- 1) Analizar las diferentes opciones ofrecidas (8).
- 2) Plantear una nueva opción (reformulando alguna de las ofrecidas o creando una nueva)
- 3) Justificar legalmente, sociolingüísticamente y éticamente la opción propuesta.

(I) Autenticidad de la prueba (sobre un total de 27 puntos. -> 24 puntos)

(a) Realismo (sobre 9 puntos -> 8 puntos)

- a.1. La situación planteada es plenamente representativa de lo que ocurre en nuestra realidad inmediata (3 p.)
- a.2. Las condiciones consideradas en el problemas son muy semejantes (3 p.)
- a.3. Sin embargo la exigencia cognitiva es mucho mayor que la que se produce en la vida cotidiana, puesto que introduce las informaciones que se quiere que los alumnos aprendan (2 p.)

(b) Relevancia (sobre 9 puntos -> 8 puntos)

- b.1. La situación planteada es potencialmente interesante para los alumnos, puesto que toman decisiones sobre esos aspectos en su vida diaria. (3 p.)
- b.2. Las competencias que promueve el problema, decidir conductas lingüísticas de su entorno inmediato, son competencias útiles para el alumnado (3 p.)
- b.3. El problema planteado es familiar para el alumno, puesto que seguramente ha tomado decisiones sobre esos asuntos. Si embargo, seguro que no lo ha hecho con el nivel de reflexión consciente e informada que se le pide (2 p.)

(c) Proximidad ecológica (sobre 9 puntos -> 8 puntos)

- c.1. El problema planteado es innovador pero fácilmente integrable en el tipo de problemas o cuestiones que se plantean en las pruebas y exámenes del centro (3 p.)
- c.2. Lo mismo puede decirse en relación a la etapa, ciclo y departamento (3 p.)
- c.3. Tampoco es muy habitual en el tipo de actividades que el docente suele proponer, aunque no supone un excesivo progreso en sus planteamientos (2 p.)

22 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

Apéndice E

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE PREGUNTAS DE EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA PISA (GAPPISA)

AREA/MATERIA BASICA: **Lectura**

CONTENIDO:

- Textos continuos (narrativo, expositivo, descriptivo, argumentativo, instruccional).
- Textos discontinuos: diagramas/gráficos, tablas, esquemas, mapas, formularios, anuncios.

AUTENTICIDAD

1- ¿La mayoría de las preguntas de la prueba hacen referencia a alguno/s de estos contextos?

- Uso personal Uso público Uso laboral o profesional Uso educativo

2- ¿Estas preguntas se relacionan con problemas o situaciones que el alumno podría encontrarse en su vida cotidiana?

- SI NO

3- ¿Estas preguntas tienen que ver con temas relevantes dentro del dominio de la lectura?

- Recuperación de la información Interpretación de textos Reflexión y evaluación en base a textos

SITUACIÓN-PROBLEMA

1- ¿Se parte de una situación problemática, en forma de texto coherente (artículo, caso, grabación, etc.) a partir de la cual se realizan diferentes preguntas?

- SI NO

2- ¿Estas preguntas se formulan en una variedad de modalidades de respuesta?

- Elección múltiple Respuesta cerrada Respuesta abierta

Otras (especificar):

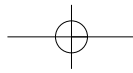
3- ¿Estas preguntas incluyen diferentes formas de representar la información (gráficos, dibujos, símbolos, tablas, diagramas, mapas, etc.)?

- SI NO

4- ¿Estas preguntas se presentan en diferentes niveles de complejidad?

- SI NO

En caso afirmativo, completar el siguiente cuadro para cada una de las preguntas:



Pregunta 1 Pregunta 2 Pregunta 3 Pregunta 4

1. Reproducir
(p.e. decir de memoria,
copiar, ...)

2. Comprender (p.e.
explicar, comparar,
diferenciar,....)

3. Analizar y sintetizar
(p.e. clasificar,
esquematizar o resumir
os puntos importantes...)

4. Resolver (p.e. planificar
una solución, ejecutarla y
evaluar el resultado)

5. Reflexionar sobre el
resultado y comunicarlo
(p.e. valorar ventajas e
inconvenientes para
extrapolaciones, formular
futuras hipótesis,...)

EXPLICITACIÓN DEL PROCESO DE RESOLUCIÓN

1- ¿La prueba facilita que los alumnos hagan explícito el proceso de resolución que están siguiendo?

SI NO

2- En caso afirmativo, ¿en qué parte del proceso de resolución se facilita más esa explicitación ?

Al principio, al planificar la resolución del problema.

Durante el propio desarrollo o ejecución del problema.

Al finalizar la resolución, en forma de auto-evaluación.

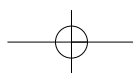
AJUSTES

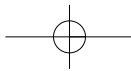
1- ¿Se prevé la posibilidad de que el alumno pueda utilizar materiales o instrumentos de soporte para resolver la prueba (p.e. calculadora, documentos, diccionario, etc.)?

SI NO

2- ¿Se prevé la posibilidad de que el alumno pueda recibir la ayuda puntual de alguno/s de sus compañeros?

SI NO





24 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

CITERIOS DE CORRECCIÓN

1- ¿Se especifican de una manera clara los criterios de corrección de cada pregunta?

SI NO

En caso afirmativo, aplicar el siguiente cuadro a cada pregunta

| | |
|--------------------------|-----------------------|
| PREGUNTA Número: | Criterio (comentario) |
| Puntuación Máxima:..... | |
| Puntuación Parcial:..... | |
| Sin puntuar: 0 | |

Apéndice F

Prueba inicial

**ENGLISH EXAM: SKILLS
FIRST TERM**

Name: Surname:..... Date:.....

READING

Read the text and answer the questions that follow

My Most Exciting Experience

Last year, I went skydiving for the first time. My friend Marta told me about the course, and we took classes together to prepare for the jump. Before you can skydive, you need at least four hours of classes with a professional instructor. Our teacher told us that skydiving is safer than driving a car, but I was still very nervous.

On the day of the jump, we flew in a private aeroplane. The houses and trees below us looked like toys. Soon it was my turn, and I jumped. At first I just fell, and I was terrified, but then I opened my parachute the way our teacher had instructed us. I felt like I was flying. The feeling was just incredible!

When I landed, I hit the ground gently. As soon as we got back to the training centre, I ran to phone some of my friends and tell them about my jump. I was ready to go up and try it again! My teacher was pleased to see that I was so enthusiastic. He said that soon he would teach me to steer in order to control the direction of my fall.

Skydiving isn't for everyone. Plenty of people are scared to do it. If you don't do it properly, it can be very dangerous. But for people who love thrills, it's an amazing experience.

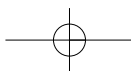
Answer the questions in complete sentences (4 points)

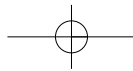
- a) What is skydiving?
.....
- b) How do people prepare to go skydiving?
.....
- c) How did the writer feel about skydiving before her first jump?
.....
- d) Why might some people dislike skydiving?
.....

Assessment:
1 point each: Precise answer + Use of your own words

0,5 points each: Not very precise answer and/or copied answer from the text

0 points each: Blank or incorrect answer





Find words or phrases in the text that mean (5 points)

- a) minimum of
- b) under
- c) came down to the ground
- d) control the direction of
- e) many

Assessment:
1 point each: Correct answer
0 points: Blank or incorrect answer

Choose the most suitable heading for each paragraph (4 points)

- a) high-speed fall. (paragraph
- b) Ready to learn more (paragraph
- c) Think before you try it (paragraph
- d) How I learned about the sport (paragraph

Assessment:
1 point each: Correct answer
0 points: Blank or incorrect answer

WRITING

2. Write about one of the following topics (100 – 120 words) (10 points)

- My most exciting experience
- A short story beginning with the words: *It all began when...*

Assessment:
Coherence / cohesion: 3 points
Grammar: 3 points
Vocabulary: 3 points
Text structure: 1 point

Prueba modificada (PISA-C)

ENGLISH EXAM: SKILLS
FIRST TERM

Name: Surname:..... Date:.....

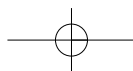
READING

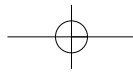
Look at the following pictures. (2 points)



Assessment:
1 point each: Understandable answer
0,5 points each: Not very clear answer
0 points each: Blank answer

- 1a. What are the pictures about?
- 1b. Would you like to try some of these risky sports?






26 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

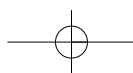
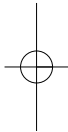
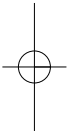
2. Read the following article about some risky sports published on the BBC NEWS web page <http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/4505195.stm> and answer the questions that follow.



2a. Match each of the risky sports in the text with the pictures in exercise 1. Then, write the words or expressions in the text that helped you to identify the sport. (12 points)

Assessment:
 1 point each: Name of sport
 1 point each: Correct words or expressions to identify the sport
 0,5 points: Not very important words to identify the sport
 0 points each: Blank or incorrect answer

| Picture | Name of Sport | Words or sentences in the text which helped you to decide |
|---|---------------|---|
|  | | |
|  | | |
|  | | |
|  | | |
|  | | |
|  | | |



2b. Answer the questions in complete sentences (6 points)

- e) Why do people decide to do extreme or risky sports?
.....
- f) What's the difference between kitesurfing and just surfing?
.....
- g) Why is the risk rating of coastering said to be between 2/10 and 9/10?
.....
- h) Where can mountain boarding be practised?
.....
- i) Who invented snowboarding?
.....
- j) What is sky diving?
.....

Assessment:
 1 point each: Precise answer + Use of your own words
 0,5 points each: Not very precise answer and/or copied answer from the text
 0 points each: Blank or incorrect answer

2c. Find words in the text that mean (4 points)

- f) Giving support(Introduction part)
- b) Increasing (Kitesurfing part)
- c) Huge, enormous (Mountain Boarding part)
- d) Go out (Skydiving part)

Assessment:
 1 point each: Correct answer
 0 points: Blank or incorrect answer

WRITING

Here you have some comments sent to the BBC by e-mail written by teenagers from different countries about doing risky sports. Read them quickly. http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/newseenglish/britain/extreme_sports_comments.shtml: Daoprakai (Thailand), Ghennet (US), Alp (Turkey), Jerome (Belgium), Souli Sun (China), Manuel (Spain)

3a. Write an e-mail to the BBC and give your opinion about risky sports. Explain your most exciting or scary experience related to risky sports that you have ever had. (100 – 120 words)

After Writing

3b. Read your e-mail and answer the following questions about your text

- a) Have you divided your text into paragraphs? Why? Why not?
- b) Have you stated your opinion clearly? Provide evidence.
- c) Can you find any contradiction in your text? Are you totally coherent?
- d) Have a look at your grammar and vocabulary? Can you find any mistakes? Write them here.

Assessment:
 Coherence / cohesion: 3 points
 Grammar: 3 points
 Vocabulary: 3 points
 Text structure: 1 point