

DIMENSIÓN 1. Situación-problema inicial

Situación problemática auténtica

Una de las dimensiones clave para que una prueba pueda evaluar competencias es la elaboración de una situación inicial en la que se enmarquen las actividades. Esta situación, además, debe plantear al alumno un problema al que se dará respuesta mediante las diferentes tareas, de forma que se deban coordinar los distintos conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y estrategias aprendidos a lo largo de la asignatura. Así, la contextualización de las tareas que conforman la prueba dotará de sentido y significado todas las actividades.

Existen dos grandes categorías en las que podríamos incluir los problemas:

Problemas prototípicos

Situaciones habituales que el alumno puede encontrar en su vida diaria o futuro profesional.

Contexto Educativo: *comprensión y exposición de diferentes tipologías textuales.*

Contexto Familiar: *hacer la declaración de la renta.*

Contexto Laboral: *escribir un informe.*

Contexto Personal: *comprender el prospecto de un medicamento.*

Problemas emergentes

Situaciones que aún son poco frecuentes, pero que su incidencia aumentará en un futuro próximo.

Contexto Educativo: *simplificación y uniformidad del lenguaje escrito.*

Contexto Familiar: *ecología doméstica.*

Contexto Laboral: *tele-trabajo.*

Contexto Personal: *conciliación entre lo público y lo privado.*

Recomendaciones para mejorar este aspecto

Tenemos dos elementos esenciales a considerar en el momento de iniciar y estructurar la prueba de evaluación: presentar un problema al que se deba dar respuesta y contextualizarlo de forma que se describa muy bien toda la situación.

Respecto al problema inicial las recomendaciones son:

- Reflexiona: 1) sobre cuáles son los problemas reales que deberá saber resolver el alumno en relación a la disciplina y 2) selecciona los contenidos necesarios para resolver el problema. Para ello te ayudará pensar si el problema se desarrolla en un contexto profesional/laboral (¿a qué situaciones se enfrentaría un historiador/biólogo/filólogo/etc. ejerciendo su profesión?), en un contexto personal y familiar (¿en qué situaciones de la vida cotidiana el conocimiento de una disciplina puede ayudar?) y/o en un contexto académico presente o futuro (¿con qué problemas me enfrentaré durante mi participación en actividades de aprendizaje en la educación formal?)

- Plantea como máximo tres situaciones problema por prueba e integra dentro de ellas todas las actividades, disminuyendo así el número de preguntas aisladas.
- Considera la posibilidad de presentar un problema inter-disciplinar. La mayoría de problemas auténticos requieren la activación de conocimiento de diferentes asignaturas (p.ej. Escribir un informe científico para presentar los resultados del experimento en el laboratorio...)
- Reflexiona también sobre la posibilidad de evaluar una de las tres competencias transversales de la educación del s. XXI: uso de las TIC, trabajo en equipo y aprendizaje autónomo.

Respecto a la contextualización del problema:

- Describe el contexto físico y social de la situación problema de forma realista. Este aspecto posibilitará que el alumno entienda cuándo, cómo y el porqué del problema al que debe de responder, características que le ayudarán a conectar el trabajo realizado en clase con actividades en prácticas socioculturales reales. Además, la descripción de las características será necesaria para que el alumno actúe de forma competente, es decir, ajuste la respuesta al contexto posicionándose desde una identidad.

Características	
Ubicación	<p><i>¿Dónde se desarrollaría la situación?</i></p> <p>Describe el espacio físico (laboratorio, sala de conferencias, etc.) y temporal (una reunión de hora y media, recogida de datos en media hora, etc.)</p>
Actores	<p><i>¿Qué personas y qué funciones realizan dentro de la situación?</i></p> <p>Describe quiénes son los protagonistas y qué acciones realizan o responsabilidades tienen (el director de la empresa revisará la calidad, un compañero de otro departamento os ayudará con un tema, elaboraréis una función para vuestros familiares, etc.)</p>
Condiciones	<p><i>¿Cuáles son las condiciones que influyen en el desarrollo de la actividad?</i></p> <p>Describe los materiales y recursos de los que dispondrían y las características ambientales limitadoras (ruido, interrupciones...) y potenciadoras.</p>
Demanda	<p><i>¿Cuál es la petición que se realiza?</i></p> <p>Clarifica la demanda tal y como se realizaría en la situación real (El coordinador del proyecto te pide que elabores, un amigo te propone participar en un proyecto y que tú seas el responsable de...)</p>

- Propicia actividades en las que el análisis de estas características sea clave para la resolución del problema (p.ej. No será lo mismo escribir una narración/explicar un experimento para un público infantil que para un público adulto...)

DIMENSIÓN 2. Actividades auténticas

Realismo, relevancia y socialización

La autenticidad de la evaluación podemos medirla a través de su grado de realismo, relevancia y socialización, es decir, analizando si las tareas que se plantean en la prueba se asemejan o son actividades que puedan encontrarse en diversos contextos en los que el alumno participa de una práctica sociocultural, relevante para su desarrollo personal y social, que le permite (re)construir su identidad en el ámbito en el que actúa.

La importancia de autentificar las pruebas de evaluación se sostiene en cinco motivos complementarios:

- 1) Porque nos permite valorar la naturaleza misma de lo que se pretende medir: competencias.
- 2) Porque tiene efectos retroactivos sobre el modo en que aprenden los alumnos y sobre el modo en que enseñamos, promoviendo la reflexión sobre la optimización de los procesos de estudio y aprendizaje autónomo y sobre la práctica educativa.
- 3) Porque tiene efectos positivos sobre la motivación de los alumnos al explicitarse la funcionalidad de los aprendizajes.
- 4) Porque fomenta el aprendizaje profundo y significativo del alumno.
- 5) Porque fomenta la transferencia de los conocimientos aprendidos en la escuela a otros contextos de la vida de los alumnos, próximos o futuros.

a) REALISMO

Reflexiona:

¿El alumno puede encontrar de forma similar la actividad que plantea la prueba en su vida real?

- Sí
 No

Recomendaciones para mejorar este aspecto

Una vez hayas seleccionado la situación inicial, las tareas asociadas deben de aproximarse al desarrollo de la actividad tal y como sería en el contexto en el que se inscribe, para ello puedes:

- Introducir información que puedan encontrar fuera del contexto escolar y que sea objeto de estudio de los profesionales que trabaja en el ámbito. Dicha información debe aportar datos necesarios y/o relevantes para resolver el problema.
- Utilizar elementos reales para complementar las diferentes tareas y presentar dicha información: artículos de prensa, documentos históricos, fotografías, gráficos, facturas, catálogos, grabaciones, correos electrónicos, etc. Procura que las fotografías, los correos electrónicos y los gráficos se presenten tal y como se haría en un contexto próximo del

estudiante (p.ej. Fotografías del barrio, de casa, objetos comunes, etc.; correos electrónicos que puedan recibir en su propio ordenador –o, en su defecto, una captura de pantalla tal y como lo verían en una bandeja de entrada-; gráficos insertos en el documento del que se extraen, citando la fuente...)

- Redacta los enunciados de forma que la demanda quede justificada dentro del problema, es decir, ir más allá del “Define ...” para pasar a “Para afrontar este problema debemos conocer con claridad los conceptos claves, realizar una definición de cada uno nos ayudará a afinar la comprensión de...”
- También puedes personalizar el problema de forma que el alumno sea el protagonista (p.ej. “Estás en...”, “Imagina que...”, “Te llaman para...”, “Quieres hacer...”

b) RELEVANCIA

Reflexiona:

¿La actividad es próxima a los intereses y motivaciones de tus alumnos y le permitirá resolver problemas prototípicos o emergentes de su vida cotidiana?

- Sí
- No

Recomendaciones para mejorar este aspecto

- Con el fin de que el alumno entienda con qué finalidad se realizan las diversas actividades, debemos compartir con ellos el sentido y el significado de realizar dichas actividades. Para ello debemos hacer explícito el porqué de realizar la tarea, detallando por qué se llevaría a cabo en un contexto extra-escolar o futuro académico-profesional (p.ej. “En tu futuro académico encontrarás muchas situaciones en las que debas escribir largos ensayos sobre un determinado tema...”; “En un futuro laboral deberás afrontar muchas situaciones de comunicación oral en público...”; “Algún día puede que necesites solicitar una subvención para llevar adelante un negocio, una institución sin ánimo de lucro...”
- También podemos acercarnos a sus intereses y motivaciones incluyendo temas o actividades por los que tienen una preferencia.
- Para aumentar el grado de utilidad también podemos hacer que la resolución de la prueba produzca un producto tangible que se pueda utilizar y tenga sentido más allá de la prueba: material para el centro, recursos de aprendizaje para alumnos más pequeños, creación de elementos de comunicación (trípticos, folletos, pancartas...), representaciones artísticas (canciones, obras de teatro, poemas...), publicaciones (en revistas, blogs...), informes de consulta, maquetas y objetos específicos...

c) SOCIALIZACIÓN

Reflexiona:

¿La actividad permite al alumno desarrollar su identidad ciudadana, académica y/o profesional futura?

- Sí
- No

Recomendaciones para mejorar este aspecto

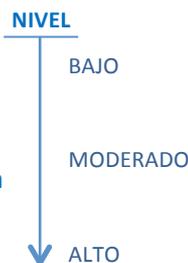
- Ayuda al alumno a adentrarse en una comunidad específica guiándole en el análisis de la situación (condiciones, público, objetivos...) con el fin de comunicar los resultados de forma adecuada. Para ello puedes:
 - a) Guiarle en el uso del discurso propio de la disciplina (no es lo mismo escribir/exponer unos resultados de un experimento que la comprensión de una obra literaria), indicándoles las palabras clave, el género, etc.
 - b) Trabajar actitudes y valores específicos del ámbito mediante el planteamiento de simulaciones en las que el alumno deba cuidar el vestuario, la comunicación no verbal, etc.
- Socializarse significa participar en una comunidad en la que la interacción con los otros es vital para la construcción de conocimiento. Intenta que partes de la prueba impliquen situaciones de interacción entre los alumnos (aprendizaje entre iguales, aprendizaje cooperativo, co-evaluación, etc.).
- Otro aspecto importante asociado a la participación en un grupo es la gestión de los sentimientos y emociones que se derivan de actividades con una carga emocional alta (problemas relacionados con aspectos personales, temas como la familia, el desarrollo físico, etc.) o de la interacción con otros en la que pueden emerger disputas, desacuerdos u otros incidentes. Fomenta el desarrollo de la inteligencia intra/interpresonal pidiendo que expliciten los sentimientos (p.ej. Muchas veces nos sentimos...) y/o expliquen cómo gestionarían una emoción en una situación específica.

DIMENSIÓN 3. Actividades de diferente complejidad cognitiva

Grado de complejidad y progresión del nivel

La complejidad cognitiva de una tarea está caracterizada por los procesos cognitivos que implique la realización de la misma, es decir, las habilidades cognitivas que en ese momento se activan para responder a la exigencia de la demanda. Inspirados en la taxonomía de Bloom de habilidades de pensamiento (1956) destacamos los siguientes proceso cognitivos:

1. Reproducir información
2. Comprender
3. Sintetizar y analizar
4. Planificar una solución y ejecutarla
5. Valorar y comunicar el resultado
6. Evaluar la propia actuación



Estos procesos han de estar relacionados necesariamente con los conocimientos (conceptos, procedimientos y actitudes) y estrategias (aplicación reflexiva en un contexto específico) que deseamos trabajar, de forma que el objetivo de aprendizaje sea acorde con el contenido que se pretende evaluar. Bajo esta premisa, si queremos evaluar competencias, es decir, el uso eficiente de los conocimientos y estrategias en la resolución de problemas en un contexto determinado, deberemos diseñar actividades de alto nivel de complejidad cognitiva.

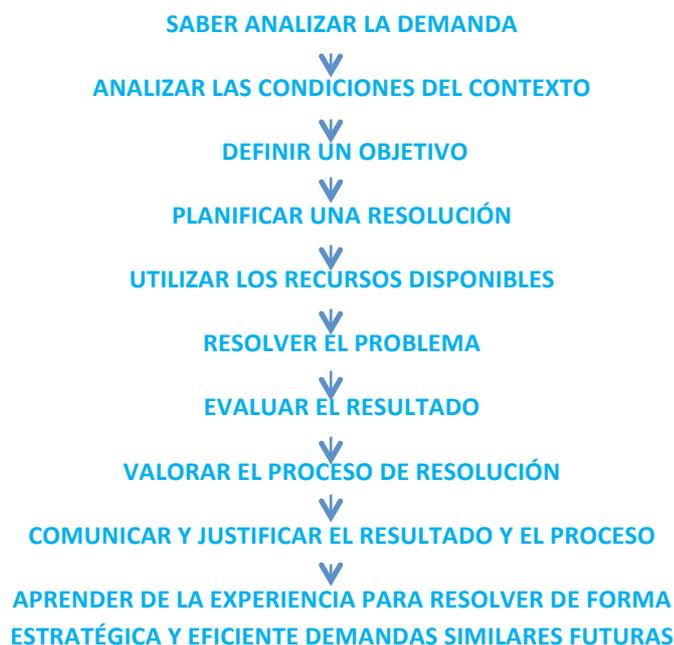
		OBJETIVO DE APRENDIZAJE					
		REPRODUCIR	COMPRENDER	UTILIZAR			INTEGRAR, TRANSFERIR y COMUNICAR (resultado)
				Analizar y sintetizar	Resolver	Reflexionar (resultado)	
CONOCIMIENTOS	Conceptos	(no es suficiente)	X ¹	X			
	Procedimientos	(no es suficiente)	(no es suficiente)	(no es suficiente)	X		
	Actitudes	(no es suficiente)	(no es suficiente)	(no es suficiente)	(no es suficiente)	X	
ESTRATEGIAS (Uso eficiente de conocimientos)	¿Cómo?	(no es suficiente)	(no es suficiente)	X	X	X	
	¿Cuándo?	(no es suficiente)	(no es suficiente)	X	X	X	
	¿Dónde?	(no es suficiente)	(no es suficiente)	X	X	X	
COMPETENCIAS (Uso eficiente de conocimientos y estrategias para solucionar problemas)		(no es suficiente)	(no es suficiente)	(no es suficiente)	(no es suficiente)	(no es suficiente)	X
		Escuela		Escuela-Vida real		Vida real	
RELEVANCIA							

Para determinar dicha complejidad, partiendo de los contenidos y estrategias trabajadas durante la unidad, deberemos fijarnos en las habilidades que se requieren para resolver cada tarea –el grado de complejidad cognitiva- y la progresión de menor nivel a mayor nivel –dificultad creciente de procesos cognitivos-.

a) EL GRADO DE COMPLEJIDAD COGNITIVA

Como señalábamos, para que una prueba de evaluación sea auténtica y pueda así evaluar competencias es necesario que el grado de complejidad se asemeje a la exigencia cognitiva de la de su homóloga en la situación real. La mayoría de las situaciones a las que se enfrentan los alumnos en su día a día o los adultos en contextos profesionales van más allá de la reproducción de información, la realización de ejercicios descontextualizados y la comprensión de un concepto, procedimiento y/o norma sin su aplicación posterior. Por el contrario, normalmente la exigencia es alta y múltiple, en el sentido que se requieren activar diversos procesos cognitivos para alcanzar los más altos niveles de actuación y reflexión. Por ello, dado que durante la unidad didáctica ya habremos trabajado mediante ejercicios y actividades específicas las diferentes habilidades necesarias para desarrollar una competencia, la prueba de evaluación debe incluir tareas que vayan más allá y supongan un reto en el que el alumno pueda transferir sus conocimientos utilizándolos de forma eficaz para ser competente en la resolución del problema.

Podríamos caracterizar una actuación competente si se dan los siguientes pasos:



Recomendaciones para mejorar este aspecto

- Transforma los ejercicios (tareas cerradas: aplicar un procedimiento dado para llegar a un resultado pre-determinado) en problemas (tareas abiertas: identificar el o los procedimientos, combinándolos en caso necesario, para llegar a uno o varios resultados correctos.) Por ejemplo, transformar un ejercicio de realizar un cálculo numérico siguiendo una fórmula sin contextualización (“Realiza las siguientes operaciones”), en un problema en

el que se deban seleccionar los cálculos más apropiados para dar una respuesta (“Te dan los siguientes precios, descuentos y cantidades y tienes que comprobar que el presupuesto del que partes es el adecuado para soportar el primer año...”)

- Disminuye el número de preguntas aisladas de conceptos o procedimientos (p. e. completar frases o tablas; prueba organizada en lectura, escritura y comunicación) y aumenta el número de problemas competenciales en los que el alumno tenga que decidir cuál es el mejor lenguaje para acercarse al análisis del tema o respuesta al problema (p. e. defendiendo su punto de vista delante una determinada audiencia, elaborando una síntesis de la información que quiere comunicar, etc.). Ten en cuenta que 3 o 4 preguntas aisladas se pueden convertir en actividades integradas en la resolución de un problema más complejo.
- Plantea algún problema inter-disciplinar (p.ej. matemáticas e inglés)
- Recuerda que más allá de las competencias más disciplinares, hay tres competencias transversales que se deberían evaluar (enseñar): uso de las TIC, trabajo en equipo y aprendizaje autónomo.
- Incluye tareas en las que deban exponer el proceso y el resultado delante/para una audiencia determinada. De esta forma deberán revisar todas las tareas realizadas, sintetizar el proceso y evaluar su actuación consiguiendo un aprendizaje más profundo.

b) PROGRESIÓN DEL NIVEL DE COMPLEJIDAD

Además de considerar los diferentes niveles de complejidad, los procesos cognitivos implicados en la resolución del problema deben ser coherentes tanto en tipo y forma con el proceso de resolución del problema. Para evaluar un resultado (nivel alto), por ejemplo, es necesario valorar la resolución y el procedimiento utilizado, pero además es necesario observar el análisis que se realizó de los datos y si estos se comprendieron de forma correcta.

Por esta razón, las pruebas de evaluación tienen que incluir, de forma explícita (guiada) o no, la realización de tareas de menos a más nivel de exigencia cognitiva para que la resolución sea la correcta. De esta forma, además, estaremos promoviendo el aprendizaje durante la prueba, puesto que, tanto si guiamos al alumno en los pasos para la resolución como si promovemos una evaluación del proceso, conseguiremos que alcance un aprendizaje más profundo.

Recomendaciones para mejorar este aspecto

- Guía al alumno en el proceso de resolución de los problemas, en el que las primeras actividades sean de bajo nivel cognitivo y progresivamente se requieran tareas de nivel superior, es decir, se plantean actividades de complejidad creciente. (Por ejemplo: 1. Comprender, 2. Analizar, 3. Planificar, 4. Resolver, 5. Evaluar y 6. Opinar.) De este modo, el conjunto de actividades configura un problema competencial y a la vez estamos modelando el proceso de resolución del alumno.
- Valora la posibilidad de añadir pautas para la realización de las diferentes tareas principales (en caso que la demanda sea más abierta) o de las tareas más complejas, especialmente

aquellas que no estén habituados a realizar. Puedes presentarlas a modo de pautas de interrogación sobre los pasos a seguir (p.ej. cómo preparar una exposición sobre el problema resuelto: ¿he revisado las diferentes tareas?, ¿entiendo el proceso de resolución?, ¿he determinado los diferentes pasos implicados?...) de forma más o menos específica.

DIMENSIÓN 4. FORMATO HETEROGÉNEO DE LAS PREGUNTAS

Variedad en la modalidad y el formato

Presentar un formato de preguntas-respuestas suficientemente heterogéneo es imprescindible por dos razones:

- 1) *La validez de la prueba.* En la vida real el alumno no sólo se encontrará con demandas que supongan una “respuesta escrita”, sino que muchas veces deberá combinar un producto escrito con una puesta en escena oral, audiovisual, gráfica, etc. Para evaluar realmente su competencia debemos ofrecerle la opción de combinar esta variedad de respuestas.
- 2) *La diversidad del aula.* En el aula hay muchos perfiles de aprendizaje distintos, cada uno con sus preferencias de expresión, comunicación, percepción, etc. Algunos se beneficiarán de las preguntas abiertas, otros de las cerradas. Unos serán más competentes en comunicación escrita y otros en oral. El modo en que formulemos las preguntas de la prueba, condicionará el tipo de respuesta del alumno y, consecuentemente, favorecerá a unos y perjudicará a otros. Si queremos ser justos en relación a las oportunidades de aprendizaje que ofrecemos a nuestros alumnos debemos plantear formatos de pregunta y respuesta que tengan en cuenta esta diversidad en sus perfiles de aprendizaje y preferencias.

A continuación, indicamos algunas estrategias para variar la tipología y los formatos de los enunciados.

a) MODALIDADES DE PREGUNTAS

Las modalidades de preguntas dependen del objetivo que planteemos en cada tarea y la información que queramos (re)presentar. Atendiendo a los motivos que justifican la heterogeneidad en esta dimensión, deberemos combinar diferentes propuestas de enunciado (objetivo de la tarea) y de presentación de la información (contenidos de la tarea).

Recomendaciones para mejorar este aspecto

- Para ello podemos diversificar la modalidad de las demandas (directas vs. Indirectas) y ajustarlas al máximo a las condiciones en las que se desarrollaría la situación real.

b) FORMATO DE LA PREGUNTA

De igual forma que es adecuado variar las modalidades de las preguntas, la forma de presentar la información en el enunciado debe considerar diferentes formatos de in-put. Es decir, debe presentarse de manera que el alumno la reciba por diferentes canales (visual, auditivo, táctil, etc.).

Ejemplos de formato de enunciados:

- *Textual*: explicaciones, artículos de prensa, informes, documentos históricos, etc.
- *Visual*: gráficos, esquemas, diagramas, ilustraciones, imágenes reales, dibujos, etc.
- *Audio*: audiciones de conversaciones, de llamas de teléfono, canciones, etc.
- *Integración de varios canales*: vídeos, páginas web, etc.

Recomendaciones para mejorar este aspecto

- Puedes redactar el enunciado y luego la información que añadas y los datos relevantes pueden encontrarse (de forma explícita o tras una selección) dentro de algún formato visual, oral, etc.
- Otra posibilidad es presentar las tareas de diferente forma ajustándonos a cómo sucedería en un contexto real: formato oral (p.ej. Os pongo la grabación de la llamada que realiza el responsable del ayuntamiento... o llamar en el momento –un profesor puede hacerse pasar por el actor-), visual (p.ej. El responsable de publicidad nos envía la siguiente propuesta...) y audiovisual (p.ej. En el siguiente enlace encontraréis el resumen de un documental sobre...)
- Puedes diseñar diversas versiones y que los alumnos elijan el formato ajustándose a sus perfiles de aprendizaje.

DIMENSIÓN 5. FORMATO HETEROGÉNEO DE LAS RESPUESTAS

Variedad en la modalidad y el formato

Presentar un formato de preguntas-respuestas suficientemente heterogéneo es imprescindible por dos razones:

- 3) *La validez de la prueba.* En la vida real el alumno no sólo se encontrará con demandas que supongan una “respuesta escrita”, sino que muchas veces deberá combinar un producto escrito con una puesta en escena oral, audiovisual, gráfica, etc. Para evaluar realmente su competencia debemos ofrecerle la opción de combinar esta variedad de respuestas.
- 4) *La diversidad del aula.* En el aula hay muchos perfiles de aprendizaje distintos, cada uno con sus preferencias de expresión, comunicación, percepción, etc. Algunos se beneficiarán de las preguntas abiertas, otros de las cerradas. Unos serán más competentes en comunicación escrita y otros en oral. El modo en que formulemos las preguntas de la prueba, condicionará el tipo de respuesta del alumno y, consecuentemente, favorecerá a unos y perjudicará a otros. Si queremos ser justos en relación a las oportunidades de aprendizaje que ofrecemos a nuestros alumnos debemos plantear formatos de pregunta y respuesta que tengan en cuenta esta diversidad en sus perfiles de aprendizaje y preferencias.

A continuación, indicamos algunas estrategias para variar la tipología y los formatos en las respuestas de los alumnos.

a) MODALIDADES DE RESPUESTA

Con la modalidad de las respuestas nos referimos a la intencionalidad que se pone en los enunciados, es decir, la complejidad en el contenido y el tipo de evidencia que demandan. Es importante que haya variedad en este sentido para ser coherentes con el tipo de evaluación por competencias que estamos planteando. Por ejemplo, preguntas de respuesta cerrada o de simple asociación, limitan que el alumno construya creativamente un enfoque ante un determinado problema. Los tipos de respuestas que podemos inducir son:

Tipo	Ejemplo
Respuesta cerrada	Verdadero/Falso Elección múltiple, ...
Respuesta de construcción abierta	Definiciones Argumentaciones, ...
Elaboración de textos específicos	Informe científico Texto literario, ...
Representación gráfica de datos/información/resultados	Gráficos Diagramas, ...
Presentación de evidencias específicas y detalladas	Portafolio Página web, ...

Recomendaciones para mejorar este aspecto

- Incluye en tu prueba diferentes modalidades de preguntas ajustando el enunciado a la complejidad de la tarea. Por ejemplo, en los primeros pasos de la resolución del problema propón una pregunta cerrada para identificar conceptos claves, después una pregunta en la que deban de definirlos y luego una pregunta en la que deban elaborar un texto con ellos, de forma que se el alumno pueda ir construyendo una respuesta cada vez más completa)
- Para fomentar que los alumnos puedan participar a diferentes niveles (resolver partes del problema con diferente complejidad), en una misma tarea plantea varias modalidades de preguntas para que puedan responder eligiendo el nivel de complejidad en que se encuentran.

b) FORMATOS DE LA RESPUESTA

Así como las preguntas deberían presentarse en diferentes formatos atendiendo a las preferencias perceptivas de los alumnos y al tipo de información que se quiera presentar, también debe permitirse que los alumnos respondan utilizando una gran diversidad de canales. De esta manera también aprenderán a comunicar mejor sus ideas según el público al que se dirijan y el contenido con el que estén tratando.

De hecho, si nos preguntamos de qué forma solemos comunicar algo en la vida real, veremos que con mayor frecuencia recurrimos a la explicación oral y a la representación gráfica, ¿por qué no incluir estos elementos en la prueba de evaluación? Hoy en día gracias a las TIC podemos realizar grabaciones o representar información sin necesidad de disponer de mucho tiempo y materiales, con un mismo recurso (móvil, ordenador...) podemos elaborar muchos tipos de respuesta ajustada al contenido que se quiere presentar.

Las respuestas pueden expresar información en diferentes canales:

- *Textual*: respuesta argumentada, texto narrativo, documento científico, etc.
- *Visual*: gráficos, esquemas, diagramas, ilustraciones, imágenes reales, dibujos, etc.
- *Oral*: exposición, interpretación, declamación, lectura en voz alta, etc.
- *Integración de varios formatos*: murales, vídeos, páginas web, etc.
- *Experiencia vivencial*: participación en un debate, en una entrevista de trabajo, role-playing, dramaticación, resolución de un incidente crítico “en directo”, etc.

Recomendaciones para mejorar este aspecto

- Si tu prueba consta únicamente de respuestas escritas, da la posibilidad de que puedan añadir representaciones gráficas (pueden servir los esquemas, cuadros sinópticos... que anotan en otro

papel para elaborar el texto y también imágenes comentadas, dibujos explicativos...) con el fin de complementar la información.

- En algunas tareas incluye la posibilidad de escoger entre varias formas de representar la información (p.ej. Puedes hacer una representación gráfica o escribir una explicación argumentada.) y comunicarla (p.ej. Puedes elaborar un texto o explicar oralmente)
- Guía a tus alumnos a saber escoger la mejor manera de comunicar los resultados, es decir, que se ajuste a la situación auténtica, de forma que utilicen, si es lo más adecuado, una integración de diferentes canales.

DIMENSIÓN 6. Condiciones realistas de resolución

Tiempo, recursos, interacción y contexto físico

Dentro de los indicadores de autenticidad de una prueba de evaluación, se encuentra su relación con la realidad. Para que las actividades promuevan la socialización del alumno como sucedería en la interacción “in situ”, deberán promover la implicación identitaria del alumno, esto es, evaluar el alumno “en contexto”. Existen diferentes métodos de enseñanza-evaluación para fomentar la transición identitaria entre la comunidad educativa y profesional (Hung y Der-Thanq, 2007):

- 1) *Extrapolación*: aplicación de conceptos abstractos al mundo real.
- 2) *Simulación*: reproducir escenarios o prácticas del mundo extraescolar.
- 3) *Co-apropiación*: actividades que exigen la cooperación en equipo.
- 4) *Extensión*: la introducción en clase elementos propios de la cultura profesional.
- 5) *Restricción*: la utilización de tareas profesionales reales pero reduciendo su complejidad.
- 6) *Participación*: situar al alumno en un contexto profesional de manera activa bajo la supervisión de un tutor = prácticas.
- 7) *Co-evolución*: realización de un trabajo plenamente profesional de igual a igual.

Debemos, pues, diseñar tareas que se desarrollen en relación a personas o grupos de referencia, que fomenten la interacción social y la activación de distintas versiones de la identidad del alumno. Y para que las tareas que no sólo sean auténticas a nivel cognitivo y también a nivel social, deberemos ajustar las condiciones de resolución de la prueba, de forma que estas se acerquen al máximo a la situación auténtica que pretendemos evaluar.

AJUSTE DE LAS CONDICIONES DE RESOLUCIÓN

Las variables que puedes ajustar hacen referencia al tiempo destinado a la realización de la prueba, a los recursos que se pueden utilizar durante su realización, la interacción con otros para la resolución de varias tareas y/o el contexto físico en el que se realizan algunas de las tareas.

Recomendaciones para mejorar este aspecto

- Realiza un estudio de las variables que caracterizarían la situación real en la que se realizaría la resolución del problema fijándote en el tiempo, los recursos, el contexto y la interacción entre los diferentes protagonistas. Seguidamente valora las condiciones reales de tu escuela, la organización espacio-temporal y de recursos del centro, e intenta ajustarlas de forma que puedan recrearse al máximo los diferentes aspectos.

Aspecto	Ajuste	Preguntas de orientación
Tiempo	Ajustar el número de horas (pre-determinado)	¿En la situación real... ... el tiempo de realización está fuertemente acotado? ... hay una inflexibilidad horaria pase lo que pase? ... la realización de la tarea debe de acabarse el mismo día que se inicia? ...el tiempo de realización se ajusta a la complejidad del problema? ...el tiempo de trabajo se adapta según el resto de condiciones?
	Distribuir las horas en varias sesiones (pre-determinado)	
	Número de horas y sesiones variables (a negociar)	
Recursos	Disponer de materiales y/o recursos de apoyo (pre-determinados y elaborados por el profesor)	¿En la situación real... ... los actores disponen de recursos limitados y aportados por el superior? ... los actores diseñan materiales de apoyo? ... los actores pueden acceder a una base de materiales y recursos que previamente han elaborado? ... los actores tienen la posibilidad de consultar trabajos previos realizados por otros compañeros?
	Disponer de materiales y/o recursos de apoyo (pre-determinados, pero elaborados por los alumnos)	
	Disponer de materiales y recursos escogidos por los alumnos para la ocasión	
	Consultar "in situ" materiales y/o recursos	
Contexto	Caracterizar el espacio con elementos reales	¿En la situación real... ... el espacio donde se realiza la actividad cuenta con todos los recursos y materiales necesarios? ... el contexto es siempre el mismo? ... las características varían según la práctica?
	Realizar la actividad en espacios similares	
	Realizar la actividad en el contexto real	
Interacción	Alguna tarea implica interacción con un compañero para compartir (pre-determinado)	¿En la situación real... ... la actividad es totalmente individual? ... la actividad es compartida con otros a los que se le puede consultar y/o comparar procesos y resultados? ... los actores pueden consultar a expertos en el tema? ... las tareas están distribuidas entre diferentes especialistas que trabajan cooperativamente?
	Alguna tarea implica interacción para cooperar (pre-determinado)	
	La actividad requiere de la distribución de responsabilidades y cooperación continua	

DIMENSIÓN 7. Evaluación del proceso

Explicitación del proceso, situaciones inesperadas y uso de las ayudas

Las pruebas de evaluación auténtica, en su objetivo por promover el aprendizaje como sucedería en una situación real de reflexión sobre lo sucedido, incluyen como una de las dimensiones clave el análisis del proceso. Tradicionalmente el foco de valoración se ha centrado en el resultado, dejando a un lado las decisiones tomadas durante la resolución del ejercicio. En una evaluación de baja complejidad cognitiva, donde la demanda sea reproducir o comprender sin aplicar, es coherente analizar únicamente el resultado, puesto que el proceso se reduce a la aplicación de un único procedimiento de forma mecánica. Pero en la evaluación por competencias, debido a su alta complejidad cognitiva y a su carácter claramente procesual, la toma de decisiones ajustada a la situación es una característica que nos indicará el nivel de calidad de la resolución y, con ello, como podremos ayudar al alumno a mejorar su competencia.

Para analizar dicho proceso es necesario que los estudiantes expliciten el proceso seguido (antes, durante y después), cómo se ajustan a las condiciones (situaciones inesperadas) y cómo gestionan los materiales de forma eficiente (uso de los recursos y ayudas a su disposición).

a) EXPLICITACIÓN DEL PROCESO

Para que la resolución de las situaciones problemáticas sea lo más eficaz posible, deberemos fomentar en los alumnos su conocimiento estratégico, es decir, la toma de decisiones consciente sobre qué conceptos, procedimientos y actitudes se habrán de aplicar y cómo hacerlo para ajustarse a las condiciones de una determinada situación y conseguir el objetivo. Promover la reflexión sobre este aspecto en relación a los diferentes momentos de la resolución (antes, durante y después) fomentará además la autorregulación del alumno.

Proceso	Preguntas de orientación sobre una actuación estratégica	
ANTES	Planificación	¿Tengo todos los materiales/datos necesarios?, ¿dispongo del tiempo necesario? ¿He considerado el objetivo de la tarea?, ¿qué resultado tengo que obtener? ¿Qué conocimientos tengo que saber para resolver la tarea? ¿Qué técnicas o procedimientos utilizaré?
DURANTE	Ejecución	¿Me falta algún material?, ¿necesito consultar información nueva o previamente estudiada? ¿Me estoy acercando al resultado que yo esperaba?, ¿mis respuestas se ajustan a la demanda? ¿Identifico y anoto las dudas y dificultades que me surgen?, ¿cómo las resuelvo?

		¿Las técnicas o procedimientos que utilizo me están ayudando a comprender y realizar la tarea?
DESPUÉS	Revisión	<p>¿He utilizado todos los materiales?, ¿he tenido tiempo suficiente?</p> <p>¿El resultado final es el que yo pensaba?, ¿qué aspectos podrían mejorarse?</p> <p>¿He resuelto las dudas?, en la próxima, ¿cómo podría evitar esta dificultad?</p> <p>Si volviera a realizar esta tarea, ¿utilizaría las mismas técnicas?, si no ¿cuáles serían?</p>

Recomendaciones para mejorar este aspecto

- Valora la posibilidad de añadir una tarea en la que tengan que describir el proceso de resolución general (p.ej. ¿Qué pasos has seguido para la resolución?) o que detallen los pasos específicos que han tenido en cuenta en algún momento del proceso (p.ej. La planificación antes de escribir el informe científico final es muy importante; detalla las consideraciones que has hecho para preparar la redacción final...)
- Pídele a tus alumnos que, en algún momento de la prueba, expliciten qué aspectos (materiales, interpretación de la demanda, procedimientos utilizados, etc.) han tenido en cuenta para la resolución del problema.
- Otro aspecto interesante es analizar su capacidad de autorregulación durante la resolución de la prueba. Para evaluar la capacidad estratégica del alumno puedes añadir una pregunta antes, durante y después de la resolución en la que deban explicar qué preguntas se hicieron para regular su actividad (p.ej. ¿Qué has pensado antes de...? ¿y durante?, ¿después?).
- Reflexiona sobre la posibilidad de añadir diferentes “casos de pensamiento” en los que algunos compañeros ficticios “piensen” (mostrando el contenido de sus pensamientos en burbujas) sobre el mejor modo de resolver el problema. Pide al alumno que analice los diferentes procesos y evalúe cuál ha sido el más estratégico.

b) VALORACIÓN DEL AJUSTE A SITUACIONES INESPERADAS

Un modo interesante de hacer ‘visible’ el proceso de resolución es mediante la introducción de situaciones inesperadas durante la prueba que el alumno deberá afrontar. Esta propuesta, aunque al principio pueda resultar extraña, es una característica muy común de las situaciones reales en las que deberán participar en un futuro, ya que como es sabido “nunca sale todo como esperábamos”, y ser competente implica saber ajustarse a las contingencias del contexto respondiendo a los incidentes imprevistos.

Recomendaciones para mejorar este aspecto

- Introduce información nueva de forma inesperada y analiza cómo el alumno se ajusta a ellas (p.ej. Añade un nuevo dato en la prueba e indica al alumno que a partir de ese momento escriba en otro color cómo adapta la respuesta –de modo que luego puedas evaluar cómo se ha ajustado-)

- Introduce tareas inesperadas que les obliguen a analizar/mostrar el proceso realizado, valorando las respuestas ya dadas (p.ej. “Durante los últimos 10 minutos los alumnos pueden consultar el diccionario/calculadora y re-describir lo que quiera en otro color”; “Los alumnos pueden realizar una pregunta al profesor –se evaluará la relevancia de la pregunta y el aprovechamiento de la información obtenida-”; “Los alumnos pueden pedir escuchar de nuevo la información, volver a consultar el texto, etc.”)
- Simula situaciones nuevas e inesperadas en las que el alumno deba ajustarse “in situ” (p.ej. Aparece un “científico” en clase -alumno de curso superior- y avisa a los alumnos que una de las fuentes de consulta que tenían en la *webquest* ha sido retirada por contener información errónea. Deben revisar todas sus tareas ya que cualquier dato de esa página invalidaría mucho el producto final. Esto te permitiría evaluar cómo se ajustan: p. e. si tenían la información bien citada, detectarían la fuente errónea rápidamente en sus trabajos. Si no, tal vez tardarán mucho más en revisarlo.)

c) VALORACIÓN DEL USO DE AYUDAS/RECURSOS

La experiencia nos demuestra que ser competente en un determinado ámbito implica, hoy más que nunca, saber utilizar de forma eficiente las ayudas y recursos de los que disponemos. ¿Por qué recrear pruebas de evaluación tan poco auténticas en este sentido? ¿No sería más realista, sincero y válido evaluar si el alumno sabe utilizar todos los recursos de los que dispone y, en caso negativo, enseñarle a hacerlo?

Preguntas de reflexión

- ¿Cuántas veces tus alumnos viajarán al extranjero sin diccionario, escribirán sin corrector ortográfico, realizarán cálculos complejos “de cabeza”, prepararán una clase de memoria sin contrastar los datos con un libro o página web de referencia, se orientarán sin utilizar el GPS, memorizarán todos sus contactos? Si la respuesta es negativa, ten en cuenta que tu prueba no tiene validez más allá de las aulas.
- ¿El alumno puede encontrar directamente las respuestas en el libro, apuntes, internet, etc.? En caso afirmativo: ¡ten cuidado: tu prueba no está evaluando competencias, sólo conceptos y procedimientos!

Si tu prueba evalúa estrategias y competencias: Permite que tus alumnos utilicen ayudas y recursos (diccionario, el traductor, el teléfono móvil, etc.) para poder resolverla. Tampoco se podrán “copiar” de ninguna parte la respuesta (porque no se ajustaría a la misma situación-problema que tú les planteas) y aumentarás la autenticidad de las condiciones de resolución. Podríamos clasificar el tipo de ayudas de la siguiente forma según el nivel de competencia:

AYUDAS CERRADAS	AYUDAS PRE-DISEÑADAS	AYUDAS AUTÉNTICAS	AYUDAS AUTÉNTICAS Y RETRO-ALIMENTACIÓN DEL EXPERTO
Ayudas integradas en la prueba (pauta, indicadores, ejemplos, textos, etc.)	Ayudas durante la prueba que los alumnos han diseñado previo aviso y demanda del profesor (esquemas, resumen, fichas, etc.)	Ayudas auténticas (de referencia para el problema) que deben consultarse y/o re-elaborarse durante la prueba, así como justificar su uso.	Además de las ayudas auténticas y dinámicas, el profesor u otro experto aporta información relevante para su correcta gestión.

Recomendaciones para mejorar este aspecto

- Reflexiona sobre el interés de supeditar el acceso a las ayudas a alguna condición: ellos mismos deben elaborarse un mapa de conceptos de síntesis del tema si quieren utilizarlo el día del examen. Evalúa la calidad del “esquema” de apoyo que han elaborado para poder consultarlo durante la prueba.
- Se puede permitir a los alumnos consultar 1 recurso de apoyo durante el examen: libro, apuntes, pregunta al profesor o pregunta a un compañero. Deben justificar cuál han seleccionado y porqué.
- Se pueden hacer 2 preguntas al profesor pero teniendo en cuenta que se valorará: la relevancia de la pregunta, el modo de formularla (discurso matemático) y el aprovechamiento final de la información.
- Se puede contrastar una pregunta con el compañero en los últimos 5 minutos pero deben anotar los acuerdos a los que han llegado.
- Pueden acceder a internet durante 10 minutos para contrastar sus respuestas pero anotando la referencia de todas las páginas que consulten.

DIMENSIÓN 8. Puntuaciones y criterios compartidos

Valor de cada pregunta, criterios de calidad e interiorización de los criterios

Los criterios de evaluación de la prueba deberían ser transparentes, compartidos y permitir valorar niveles progresivos de adquisición de la competencia que se pretende evaluar. Aunque el formato tradicional de evaluación es “que el profesor corrija todos los exámenes de los alumnos” (hetero-evaluación), existen otros métodos que permiten transferir al alumno parte de la responsabilidad y control sobre la planificación y valoración de su propia actuación, fomentando así que el aprendiz reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje desarrolle su habilidad metacognitiva y de autorregulación.

Para ello es del todo necesario dotar al alumno de las ayudas, guías y/o recursos necesarios para que pueda evaluar de forma fiable y válida su prueba o la de otro y reflexionar sobre el aprendizaje realizado.

a) COMPARTIR EL VALOR DE CADA TAREA

La calificación cuantitativa es una característica común a la mayoría de pruebas de evaluación, sean o no auténticas. Otorgar a cada tarea un valor numérico nos ayuda a calcular de forma más precisa la nota final. Y aunque este aspecto es solo el primer paso para promover el aprendizaje profundo, es necesario que compartamos con los alumnos la distribución que hacemos de la nota final entre las diferentes tarea. Esto les ayudará a conocer qué preguntas son más importantes y/o difíciles (las que tienen una mayor puntuación) y así regular el tiempo que invierten en cada pregunta y el tipo de respuesta que deben dar.

b) COMPARTIR LOS CRITERIOS DE CORRECCIÓN CUALITATIVOS

Desde el paradigma de la evaluación auténtica, se resaltan principalmente tres razones para compartir los criterios de corrección de la prueba con los alumnos:

- 1) *Les permite interiorizar los criterios de calidad de cada pregunta:* el feedback que obtendrá de su “nota” tendrá mucho más sentido, significado y relevancia.
- 2) *Fomenta su autorregulación en el aprendizaje:* al conocer de antemano los criterios de cada pregunta, los alumnos pueden organizar y planificar mejor tanto su estudio (antes de la prueba) como el proceso de resolución (durante).
- 3) *Aumenta su motivación:* conocer de antemano a qué se van a enfrentar y tener una idea clara de cómo se les va a evaluar, aumenta la motivación, las expectativas de autoeficacia y el interés de los alumnos.

El mejor modo de hacerlo es, como decíamos al inicio, compartir con él de antemano los criterios de calidad. Para ello, el uso de rúbricas en las que se especifica el criterio de corrección de cada una de las preguntas en una gradación con distintos niveles es muy recomendable.

Recomendaciones para mejorar este aspecto

- Realiza una rúbrica de evaluación que conste de los siguientes apartados: *escala de calificación*, *aspectos a evaluar* y *criterios por nivel*, de forma que el alumno pueda situarse en uno de los cuadrantes y conocer las acciones que le llevarán a niveles superiores de consecución.

	Excelente/ Experto	Muy bien/ Avanzado	Bien/ Aprendiz	Deficiente/ Novel
Argumentación y justificación de un punto de vista.	Además de lo anterior, también: Anticipas algunos de los contra-argumentos que podría pensar el "lector" y los resuelves en el desarrollo del texto. Utilizas en la elaboración de la respuesta una estructura completa. Por ejemplo: presentación del punto de vista, justificación, aportación de algún ejemplo y reflexión final conclusiones.	Además de lo anterior, también: Aportas datos objetivos que justifican tu punto de vista. Diferencias apropiadamente los hechos de las opiniones más subjetivas.	Redactas la respuesta con un lenguaje claro y acorde al discurso de la disciplina. Te centras en el tema principal al que se refiere la pregunta. Utilizas los principales conceptos clave trabajados en la UD	No te centras en el tema principal. No utilizas un vocabulario o discurso disciplinar. No haces referencia a los conceptos clave de la UD.

- Las rúbricas que utilices deben compartirse antes, durante y después de la evaluación. Recuerda que la rúbrica es una herramienta para la autorregulación del alumno y para que este proceso sea efectivo el alumno debe de disponer de tiempo para planificar, regular y revisar su actuación.

c) ACTIVIDADES PARA LA INTERIORIZACIÓN DE LOS CRITERIOS DE CALIDAD

Por último, no basta con compartir los criterios con los alumnos, para que los procesos de autorregulación y reflexión sean efectivos y promuevan un aprendizaje más profundo, por un lado, habrá que acompañar el proceso de utilización de las diferentes herramientas y, por otro, realizar diversas actividades para interiorizar dichos criterios evaluando la propia prueba o la de un compañero.

Recomendaciones para mejorar este aspecto

- Realiza el proceso de creación de la rúbrica con tus alumnos, analizando de forma conjunta todo el proceso de realización, prueba y mejora de la herramienta. De esta manera se apropiarán de la herramienta y de los usos y la finalidad de esta de forma más significativa.

Elaboración, aplicación y evaluación de una rúbrica con los alumnos

1. Compartimos con los alumnos la actividad a realizar
 2. Creamos entre todos una pauta de orientación de la actividad de evaluación
 3. Analizamos evaluaciones ya resueltas o modelos de calidad
 4. Comenzamos a hacer la rúbrica a partir de la pauta de orientación
 5. Constituimos los criterios de resultados o categorías de calidad de la prueba
 6. Aplicamos la rúbrica de evaluación en una prueba
 7. Revisamos entre todos si los criterios de realización y de resultados funcionan
- Una vez dispongamos ya de recursos y herramientas para la evaluación formativa y los alumnos sepan utilizarlos de forma óptima, plantea actividades en las que sean los propios estudiantes quienes realicen la valoración de su trabajo (auto-evaluación) o del trabajo de un compañero (co-evaluación). Incluye en estas actividades una discusión final en la que los alumnos deban justificar el resultado final (el propio o el del compañero) y valorar la eficacia de la herramienta proponiendo medidas de ajuste si es necesario (cómo mejorar la rúbrica.)

DIMENSIÓN 9. Comunicación formativa de los resultados

Estilo, naturaleza, finalidad y evidencias

La comunicación de los resultados es un aspecto clave en el proceso de evaluación de los alumnos, ya que tiene efectos en su nivel de aprendizaje y motivación para continuar mejorando. Esta comunicación debería ir más allá de la tan esperada y reclamada nota final, y debería acompañarse de anotaciones sobre cómo mejorar y de actividades que lo permitan. De este modo el profesor podrá dar una continuidad a aquello enseñado y evaluado, y asegurar los procesos de aprendizaje e interiorización de los contenidos.

A continuación te indicamos algunas ideas para mejorar en los cuatro aspectos claves para una buena comunicación formativa: estilo bidireccional y cualitativo, finalidad de aprendizaje, evidencias positivas y posibilidad de revisión.

a) EL ESTILO Y LA NATURALEZA DE LA COMUNICACIÓN: *BIDIRECCIONAL Y CUALITATIVA*

A continuación se muestra una tabla con las características que debería tener la comunicación de los resultados en una evaluación formativa:

Aspecto	Características		Evaluación formativa
Estilo	Unidireccional	El profesor comunica de forma unidireccional su valoración.	No es suficiente
	Bidireccional (diálogo)	El profesor inicia un diálogo con el alumno para: <ul style="list-style-type: none"> - Recoger las expectativas y argumentos del alumno - Situarse en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del alumno - Compartir significados en relación a la valoración de la prueba - Aprender cómo ayudar al alumno a mejorar en futuras pruebas - Detectar posibles ambigüedades o limitaciones de la propia tarea docente 	Sí
Naturaleza	Cuantitativo (de resultado)	Los comentarios/notas consisten en puntuaciones numéricas que sitúan al alumno en un determinado nivel de calidad	No es suficiente
	Cualitativo (de resultado y proceso)	Los comentarios se basan en descripciones detalladas que señalan los errores cometidos, describen la respuesta correcta y proponen estrategias de mejora. Hacen referencia tanto a los resultados como a los procesos de resolución.	Sí

Recomendaciones para mejorar este aspecto

- A la vez es muy importante acompañar este momento con comentarios que no incluyan sentencias negativas ni cerradas. Te aconsejamos que la clase (o media clase) que dediques a devolver los resultados inicies un **diálogo con tus alumnos** en los que ellos puedan explicar cómo se sintieron al realizar la prueba, si se ajustaron sus expectativas y cómo piensan que

pueden mejorar... Puedes permitirles que diez minutos antes se miren la prueba y se apunten unos argumentos para luego utilizarlos en el diálogo (p.ej. Usando una pauta: coinciden mis expectativas, qué es lo que me ha costado más, por qué me ha costado más, qué ayudas necesitaría...)

- Con el fin de que el estudiante encuentre sentido al hecho de recibir los resultados más allá de valorarse cuantitativamente, es importante que la naturaleza de este momento de *feedback* sea cualitativa, es decir, que los comentarios valorativos se dirijan a **comentar tanto resultado como proceso** (p.ej. Puedes hacer referencia constante a procedimientos y actitudes trabajados en clase y recordarles su relación...) De esta manera los alumnos podrán atribuir sus resultados negativos a un proceso que se puede mejorar y verán en el error una oportunidad de aprendizaje.

B) LA FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN: EL PROGRESO DEL ALUMNO

A continuación se muestra una tabla con la finalidad real de una evaluación formativa:

Aspecto	Características	Evaluación formativa	
Finalidad de la evaluación	Control	El profesor consigue que el alumno estudie.	No es suficiente
		El profesor averigua en qué nivel se encuentra el alumno en relación a un grupo normativo/modelo de excelencia y se lo comunica al alumno y su familia.	No es suficiente
		El profesor “rinde cuentas” con la institución en la que trabaja.	No es suficiente
	Aprendizaje	La evaluación como una oportunidad de aprendizaje para el alumno : aprender a afrontar retos y nuevas situaciones; conocer sus puntos fuertes y débiles; mejorar determinados procesos de resolución; mejorar la calidad de su estudio; adquirir nuevas estrategias; recibir consejos personalizados del tutor; etc.”	Sí
		La evaluación como una oportunidad de aprendizaje para el profesor : conocer las necesidades de los alumnos; las limitaciones de la propia tarea docente; las ambigüedades de la prueba evaluativa; etc.”	Sí
Tratamiento de los resultados	Se compara el nivel de ejecución del alumno con...	... un modelo de calidad externo	No es suficiente
		... con el grupo clase	No es suficiente
	... consigo mismo (se valora más el proceso de mejora en relación a la prueba anterior que el resultado aislado de la misma)	Sí	

Recomendaciones para mejorar este aspecto

- La **finalidad de la evaluación** puede responder a cuatro propósitos: rendición de cuentas institucional, acreditación del nivel del alumno, oportunidad de aprendizaje para el profesor y oportunidad de aprendizaje para el alumno. Las dos últimas (polo pedagógico) deben de constituir nuestro faro puesto que nos ayudarán a mejorar la calidad educativa. En este caso se entiende el error como una oportunidad de aprendizaje, lo que significa que los resultados

deben compararse con logros anteriores del mismo alumno. De esta manera podremos ayudarle a superarse ajustándonos a sus necesidades sin menoscabar su autoestima, mostrándole el **progreso que ha alcanzado**.

- Una buena forma de hacerlo es indicarle las mejoras que ha conseguido de una evaluación a otra, no únicamente de forma cuantitativa sino cualitativa (p.ej. *Bien, has mejorado mucho, fíjate en la redacción que has escrito esta vez, es mucho más rica en vocabulario... Te has equivocado en poner el resultado, pero la fórmula de cálculo es correcta, ¿recuerdas que anteriormente no la sabías?...*)

c) EL TIPO DE EVIDENCIAS Y CORRECCIONES: CUALITATIVAS Y CON SENTIDO

A continuación se muestra una tabla con las características que deberían tener las correcciones y anotaciones en una evaluación formativa:

Aspecto	Características	¿Qué percibe el alumno?	Evaluación formativa
Tipo de correcciones	Una puntuación total numérica (p. e. "tienes un 7" / "notable").	"Éste es tu nivel"	No es suficiente
	Una puntuación total numérica y se "tachan" las respuestas incorrectas.	"Éste es tu nivel y aquí están los errores que has cometido"	No es suficiente
	En la corrección de la prueba se especifica la respuesta correcta (no sólo se "tacha" la incorrecta).	"Éste es tu nivel y aquí están los resultados que deberías haber obtenido"	No es suficiente
	Una puntuación total numérica y anotaciones en la prueba que describan cómo puede mejorar el alumno.	"Éste es tu nivel y aquí te explico cómo obtener el resultado correcto"	No es suficiente
	Las correcciones hacen referencia al resultado (correcto o no) y al proceso de resolución (estratégico o no).	"Éste es tu nivel y aquí te explico cómo resolver la prueba de forma más estratégica"	Se acerca
	Una vez revisada y corregida la prueba se les entrega una "prueba modelo" que contenga respuesta de un elevado nivel de corrección.	"Éste es tu nivel, aquí te explico cómo obtener los resultados correctos y te doy un modelo"	Se acerca
	Una vez revisada y corregida la prueba se les entrega una "prueba modelo" que contenga respuestas de un elevado nivel de corrección y detalla el proceso de resolución más estratégico	"Éste es tu nivel, aquí te explico cómo resolver la prueba de forma más estratégica y te doy un modelo"	Se acerca
	Una vez revisada y corregida la prueba, se ofrecen al alumno las evidencias necesarias para mejorar y se le da la oportunidad de revisar su propia prueba y volverla a entregar	"Éste es tu nivel, aquí te explico cómo resolver la prueba de forma más estratégica, te doy un modelo y la oportunidad de mejorar"	Se acerca
	Una vez revisada y corregida la prueba, se ofrecen al alumno las evidencias necesarias para mejorar y se le da la oportunidad de revisar su propia prueba y volverla a entregar = se sustituye la nota inicial por la de la prueba revisada.	"DE MOMENTO, este es tu nivel pero puedes superarte y aprender de los errores, por ello: te doy una nueva oportunidad de resolverla a partir de los consejos de mejora y de los modelos que	Sí

		hemos comentado. Si mejoras, obtendrás una nueva calificación coherente con el nivel que hayas alcanzado”	
--	--	---	--

***NOTA: Importante e imprescindible que los alumnos puedan quedarse la prueba realizada para revisarla en casa y utilizarla para preparar futuras evaluaciones.

Recomendaciones para mejorar este aspecto

- Otro aspecto importante para que el alumno pueda aprender de sus errores y regularse para mejorar es ver un modelo de resolución correcta que le pueda servir de referencia. Para ello en la corrección de la prueba se deben aportar **evidencias sobre por qué algo es más correcto**. Por ejemplo, se puede especificar la respuesta correcta o dar indicadores de mejora más específicos). Lo importante es que en ningún caso tachemos sus aportaciones o le hagamos cambiarlos sin que comprendan el porqué del cambio.
- También, una vez revisada y corregida la prueba se les puede entregar una “prueba modelo” que contenga las respuestas correctas con la verbalización explícita del proceso de resolución.
- Ejemplos de rúbricas de calidad en relación al proceso y al resultado:

	<i>Pobre</i>	<i>Buena</i>	<i>Muy buena</i>
<i>Pregunta 1: Resuelve de forma estratégica el problema</i>	<i>No escribes el planteamiento del problema. No indicas las unidades del resultado. Hay errores en el proceso o los cálculos.</i>	<i>Escribes el planteamiento. Realizas las operaciones y cálculos. Indicas las unidades del resultado. No planificas ni revisas de forma explícita el proceso ni el resultado.</i>	<i>Planificas un proceso de resolución y subrayas en el enunciado los datos principales. Escribes el planteamiento. Realizas las operaciones y cálculos de forma correcta Indicas las unidades del resultado. Revisas el resultado final. Reflexionas o buscas alguna manera de comprobar si el resultado final que has obtenido es correcto. Reflexionas sobre el proceso de resolución que has seguido.</i>
<i>Otras preguntas</i>	<i>(...)</i>	<i>(...)</i>	<i>(...)</i>

	<i>Pobre</i>	<i>Buena</i>	<i>Muy buena</i>
<i>Pregunta 1: Justificación completa y fundamentada de una opinión</i>	<i>No te centras en el tema principal. No utilizas un vocabulario o discurso disciplinar. No haces referencia a los conceptos clave de la UD.</i>	<i>Redactas la respuesta con un lenguaje claro y acorde al discurso de la disciplina. Te centras en el tema principal al que se refiere la pregunta. Utilizas los principales conceptos clave trabajados en la UD.</i>	<i>Redactas la respuesta con un lenguaje claro y acorde al discurso de la disciplina. Te centras en el tema principal al que se refiere la pregunta. Utilizas las principales palabras clave trabajadas en la UD. Aportas datos objetivos que justifican tu punto de vista. Diferencias apropiadamente los hechos de las opiniones más subjetivas. Anticipas algunos de los contra-argumentos que podría pensar el “lector” y los resuelves en el desarrollo</i>

			<p><i>del texto.</i></p> <p><i>Utilizas en la elaboración de la respuesta una estructura completa.</i></p> <p><i>Por ejemplo: presentación del punto de vista, justificación, aportación de algún ejemplo y reflexión final conclusiones.</i></p>
<i>Otras preguntas</i>	(...)	(...)	(...)

D) ¿OPCIÓN DE REVISAR Y MEJORAR LA PRUEBA? SÍ, SI QUEREMOS SER COHERENTES CON NUESTRO MENSAJE

Con todo lo anterior seguro que has conseguido que tus alumnos encuentren sentido a la corrección, la vivan de forma positiva y muestren intención de mejorar con el propósito de aprender, así pues, ¿por qué no dejarles que lo hagan? La **revisión** es una muy buena manera de afianzar los aprendizajes. Podrías realizar, según el problema, varias acciones: que se queden la prueba corregida para preparar próximas evaluaciones, que se la queden y la devuelvan mejorada ampliando algunos apartados, que realicen la misma prueba pero con otro contenido trabajado anteriormente, que cada alumno mejore una de las partes y la comparta en pequeño grupo, que dispongan de una sesión en clase para mejorarla con la ayuda del profesor... Con todo, en la vida real los procesos de revisión son intrínsecos a la construcción de conocimiento: se trata de fomentar actividades para que los estudiantes no se rindan al primer contratiempo y si no les damos la oportunidad de REVISAR Y MEJORAR, ¿cómo esperamos que luego se crean que lo importante es “aprender de los errores”?

DIMENSIÓN 10. Atención a la diversidad

Evaluación inclusiva: Adaptación de la prueba a las NEE

Aunque no sea un aspecto tan evidente como otros, cada alumno trae consigo un perfil de aprendizaje único e intransferible. Este perfil está caracterizado por su capacidad estratégica (organización, regulación, evaluación...), sus preferencias perceptivas (entra y salida visual, auditiva, motora...) y sus sentimientos en relación al aprendizaje (motivación, afectación ante los errores, atribución de los resultados...).

a) ANÁLISIS PERFILES DE APRENDIZAJE

Reflexiona:

¿Has analizado la diversidad del aula y la prueba se ajusta a los distintos perfiles de aprendizaje?

- Sí
- No

Recomendaciones para mejorar este aspecto

Es adecuado que, para que todos tus alumnos puedan resolver la prueba, analices la diversidad del aula y ajustes en la medida de lo posible algunas tareas a los perfiles encontrados. Las recomendaciones que te hacemos son:

- a) Puedes ofrecerles tres pautas de pensamiento (una enfocada a la planificación, otra a la resolución y otra a la evaluación de la prueba) y que elijan la que considere que les hace más falta. Pide que te marquen las preguntas que más les han ayudado o que la repongan y luego evalúa su uso.
- b) Ofrece la posibilidad de escoger entre varios tipos de información (disponer de una imagen, o de un texto, de un audio...) y expresar algunos de los resultados de diferentes formas (puedes dibujarlo en forma de esquema o redactarlo indicando los pasos, también puedes explicarlo oralmente... tú eliges). Indícales pero que esta modalidad debe ajustarse bien al producto esperado y que se evaluará dicho ajuste.
- c) Utiliza algún cuestionario especializado/ pauta de observación para analizar la diversidad en el aula y conocer (antes de la evaluación) el perfil de aprendizaje de cada alumno y del grupo clase.

b) ADAPTACIÓN ALUMNOS CON NEE

Reflexiona:

¿Has adaptado las características de la prueba a las necesidades especiales de los alumnos?No.

- Sí, a aquellos con Plan Individualizado.
- Sí, a aquellos con necesidades educativas especiales (tengan o no PI).
- Sí, a todos ellos para ajustarme a sus respectivas zonas de desarrollo.

¿Qué aspectos de la prueba has adaptado?

- El contenido
- El tipo de tareas
 - He reducido el nivel
 - He reducido el nivel en algunas tareas y aumentado el de otras
 - He reducido ajustado el nivel de complejidad pero he intentado conservar el grado de competencialidad de las mismas (problemas prototípicos)
- Las condiciones de resolución (p. e. materiales de apoyo, ubicación, tiempo, etc.)
- El tipo de corrección y criterios (p. e. no descontar por faltas, errores de atención, etc.)
- La actitud (p. e. medidas excepcionales para implicar al alumno, etc.)

Recomendaciones para mejorar este aspecto

Además de los diversos perfiles de aprendizaje en el aula nos encontramos con alumnos que tienen unas necesidades educativas especiales que tienen una adaptación curricular. Además de adaptar el contenido te recomendamos que adaptes las tareas, las condiciones y las actitudes:

- En relación a las tareas, aunque los contenidos puedan corresponderse con otro nivel educativo, recuerda que debes mantener el nivel de competencialidad, es decir, que igualmente aparezca un problema que deban resolver. Para adaptar las tareas puedes guiar mucho más los procesos de resolución, que el problema contenga menos variables condicionales o que el contexto en el que se plantea sea mucho más próximo e inmediato para el alumno (escuela, familia).
- También podrías intervenir sobre las condiciones de resolución referidas a la interacción social (p.ej. más trabajo en grupo o consultas al profesor), al uso de ayudas (p.ej. consulten apuntes), preparación previa y/o ajuste del tiempo y el espacio (p.ej. resolver la prueba en casa)
- Reflexiona también sobre los sentimientos que la realización de las pruebas les provocan. Muchos estudiantes se niegan a participar en según qué actividades de la escuela porque no le encuentran sentido sobre todo cuando sus resultados siempre son negativos para ellos. En estos casos, establece un diálogo con ellos, negocia las condiciones de resolución y, por qué no, diseña con ellos la prueba de evaluación o permite que te entreguen una propuesta.