

## LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.

La evaluación permite emitir juicios de valor sobre la actividad educativa que se realiza. Pero esos juicios pueden ser arbitrarios o fundamentados. El rigor de los mismos procede, fundamentalmente, de las evidencias recogidas en el decurso de la actividad. Será necesario, además, aplicar criterios de valor a lo comprobado, y eso dependerá de los valores educativos que se defiendan. En ese sentido, podríamos hablar de zonas más o menos abiertas a la subjetividad axiológica. La adquisición de una destreza, la comprensión de un fenómeno, la manifestación de una actitud solidaria... pueden encerrar un grado menor de subjetividad. Otras zonas están más abiertas al criterio de valor. El momento de la adquisición, también está marcado por un amplio margen de subjetividad. ¿Es éste el momento crítico, el momento preciso para la adquisición de un conocimiento, para el desarrollo de una destreza, para el cultivo de una actitud...?

De cualquier modo, recoger datos de calidad (rigurosos, precisos, matizados...) exige una habilidad y, al mismo tiempo, un criterio. Todos los individuos saben observar, pero no todos son capaces de interpretar atinadamente, de atribuir sentido y significado a los hechos y a las actitudes. Una persona que entre en un aula de EP y observe el comportamiento de los niños y del profesor sin tener idea alguna de qué es lo que allí se está pretendiendo conseguir, verá las mismas cosas que un especialista, pero no será capaz de atribuirles significado.

Existen diversos modos de acercarse a la realidad con el fin de conseguir datos fidedignos que faciliten la comprensión de lo que se hace. No todos tienen el mismo rigor ni valen para obtener datos del mismo tipo. Será preciso utilizar diversos modos de recogida y, posteriormente, contrastar las diferencias habidas entre los datos ofrecidos por unos y por otros.

De ahí que el profesor tendrá un gran apoyo si es ayudado a recoger esas evidencias por otras personas ajenas al proceso (o cercanas al mismo, pero no implicadas en el trabajo). Esta ayuda puede recibirse también en el momento de hacer la interpretación de los datos.

Los instrumentos para la recogida de datos han de ser sensibles a la complejidad de la actividad que se desea evaluar. Por eso hablamos de instrumentos abiertos y flexibles y por eso también planteamos una diversificación de métodos de exploración de la realidad. El hecho de que sean varios permite contrastar las evidencias recogidas a través de ellos, cruzando el análisis, y hacer un tratamiento circular de los mismos, utilizando uno al servicio de la profundización de lo que se ha descubierto con otro.

Cuando hablamos de instrumentos para la recogida de información nos referimos, en general, a todos los contenidos de la evaluación: procedimientos y destrezas, actitudes y valores, hábitos y conocimientos. Es cierto que unos instrumentos pueden ser más apropiados que otros para cada una de estas facetas. Será el profesor el encargado de adaptar la exploración a la peculiar naturaleza del ámbito evaluado.

Planteamos aquí de forma genérica los instrumentos de recogida de información, sin especificar su aplicación concreta a cada una de las áreas de la EP: Conocimiento del medio, educación artística, educación física, lengua y literatura, lenguas extranjeras y matemáticas. También en este caso será el profesor el que introducirá los matices que exige la peculiaridad del área en la que trabaja.

Lo mismo debemos decir sobre la evaluación de aquellos ámbitos de carácter general, que atraviesan todo el quehacer del Centro: educación del consumidor, para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación para la paz, educación ambiental, educación para la salud, educación sexual y educación europea.

Contemplar atentamente la realidad.

La observación es un proceso de búsqueda (Postic y De Ketele, 1992). Para observar, no basta mirar, es preciso escudriñar. El significado de muchas de las acciones educativas no está en la superficie de los hechos.

--La observación del aula y de la Escuela tiene importantes ventajas para explorar la dinámica educativa, ya que:

a.- Permite contemplar la realidad directamente, no a través de intermediarios o de informantes, b.- Recoge la realidad en su escenario natural y no en la artificiosa reproducción de un laboratorio.

c.- No está sometida a los problemas y deficiencias de los instrumentos de recogida estandarizada de información (descontextualización, encasillamiento, doble significado...).

d.- Recoge la realidad en el mismo momento en que se produce y no después de un tiempo de finalizada.

No es aconsejable, a nuestro juicio, la utilización de escalas de observación que desmenucen la realidad para efectuar un registro cuantitativo. Porque:

a.- Cierran la atención del observador a lo imprevisible, a lo novedoso, a lo peculiar.

b.- Encorseta excesivamente la realidad al encasillar el comportamiento c.- Descontextualiza la observación, ya que no permite situar cada hecho

en el clima y ambiente en que se produce, d.- Empobrece, a través del aparente rigor de la cuantificación, la riqueza de matices de la conducta humana en un escenario tan complejo como el aula. La observación del aula de EP ha de estar guiada por criterios que garanticen el valor de los registros y de las interpretaciones que se asocien a ellos. A saber:

a.- Es preciso descontextualizar en un vaivén persistente. Sin la contextualización no tiene sentido la acción de cada niño y sin la focalización no veremos abocados a observarlo todo y siempre, pretensión raya en lo imposible.

b.- Es necesario combinar adecuadamente objetividad y subjetividad. El observador no es una cámara registradora que filma de manera aséptica la acción, los personajes que la interpretan y los escenarios en que se desarrolla pero tampoco puede abandonarse a un ejercicio de búsqueda de aquello que desea ver. No ver lo que pasa es igual de peligroso que ver solamente aquello que se desea ver.

c.- Es indispensable tener en cuenta la equidistancia necesaria para no ser un observador tan inmerso en la acción que no goce de independencia de visión y de criterio ni tampoco un espectador alejado del contenido vital de lo que ocurre en el aula.

En un aula suceden muchas cosas: la geografía de la ocupación, el sentido y dirección de los itinerarios, las alianzas entre personas o grupos, las relaciones entre los alumnos y de éstos con el profesor y con las cosas, las tareas que se realizan, los conflictos que se producen... están cargados de mensajes, son en sí mismos mensajes.

Todo habla en el aula: la indumentaria de los niños, el lenguaje de los gestos, el color de los materiales, la amplitud del espacio, la temperatura de la luz. No sólo hablan, pues, las personas. También lo hacen los objetos. Los niños se relacionan con ellos de forma intensa y polimorfa.

El profesor ha de observar no sólo lo que dicen los niños sino lo que hacen e incluso lo que no pueden o quieren decir o hacer. En el aula hay silencios cargados de expresión.

Para comprender la realidad hay que lanzar las redes que permitan capturar el sentido de los hechos. Una forma de lanzar esas redes es hacerse preguntas

1.- ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí?

a.- ¿Qué comportamientos son repetitivos y cuáles anómalos? ¿En qué actividades o rutinas están implicados los niños? ¿Qué recursos se emplean en dichas actividades y cómo son asignados? ¿Qué contextos diferentes se pueden identificar en el aula?

b.- ¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Quién toma las decisiones y por qué? ¿Qué organización subyace en todas las interacciones? ¿Qué alianzas se establecen y por qué?

c.- ¿Cuál es el contenido de las conversaciones? ¿Qué temas son comunes y cuáles son poco frecuentes? ¿Qué relatos, anécdotas o bromas intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan? ¿Qué estructura tienen sus conversaciones? ¿Qué procesos reflejan? ¿Quién habla y quién escucha?

2.- ¿Dónde está situado el grupo o la escena? ¿Cómo se asigna y emplea el espacio y los objetos físicos? ¿Qué sentimientos se detectan en las comunicaciones?

3.- ¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización social del aula?

El registro es complicado porque el profesor tiene que atender a los alumnos y no puede dedicarse intensamente a la redacción de notas de campo. Puede, eso sí, tomar algunas referencias de manera ocasional y ampliar el registro al finalizar el trabajo del aula. No conviene posponer para muy tarde el registro, ya que la memoria dejará en el camino muchos detalles (precisamente aquellos que más estorban al observador). Las interferencias deformarán los contenidos e introducirán elementos de sesgo para el recuerdo y la interpretación,

#### *Los escenarios de la acción.*

La actividad de los niños se desenvuelve en diferentes escenarios dentro de la escuela. El aula es sólo uno de ellos. Veamos algunos de los escenarios, entre los diversos en que se desarrolla la acción escolar.

##### *• La dinámica del aula.*

En el aula se desarrolla toda una serie de relaciones y de procesos de comunicación entre los alumnos y entre éstos y el profesor.

Las evoluciones por el aula, las relaciones con el profesor, los contactos con los demás niños, son elementos importantes que nos hablan de la actividad.

Las tareas que realizan los alumnos: de repetición, de expresión, de manipulación, de opinión, de creación... permitirán al profesor conocer cómo está evolucionando cada niño.

##### *• Los recreos.*

Los itinerarios por los que circulan los alumnos y los profesores están marcados por la autoridad o por la tradición. Lo cierto es que se transita por el espacio escolar siguiendo una serie de caminos trazados por la accesibilidad, por la territorialidad o por la inercia.

Algunos caminos conducen al patio del recreo. En él se producen un sinnúmero de relaciones entre los niños, que se agrupan de diversas formas para jugar, hablar o vagabundear por los distintos rincones.

##### *• El comedor.*

El comedor es un lugar privilegiado de interacciones y de aprendizajes. -El niño muestra su grado de autonomía, sus destrezas en el manejo de utensilios, su discriminación de momentos, su comprensión de las reglas, sus actitudes ante los otros...

Pensar que el aprendizaje sólo se realiza en el aula es un grave error. Las posibilidades educativas de una actividad compartida (habitualmente realizada en la familia en un ambiente privilegiado) ponen de manifiesto unas posibilidades de avance y de comprobación inusitadas.

##### *• La relación con las cosas.*

El niño se relaciona constantemente con los objetos: con su propia ropa, con los materiales de trabajo, con los juguetes suyos y de los otros niños, con el mobiliario de la escuela... Estas relaciones están teñidas de sentimientos, de motivaciones, de expectativas... El observador estará atento a este diálogo permanente de los niños y las cosas.

Veamos con un ejemplo, las preguntas que hacen los alumnos en el aula, cómo puede utilizarse la observación para conocer un aspecto de la vida del aula.

1.- Focalizar el objeto de la observación: Su frecuencia, naturaleza, formulación, autoría, momento, interés, importancia, oportunidad...

Se puede observar si se dan tiempos y oportunidades para que surja la interrogación o si, más bien, se intenta evitar las preguntas porque producen una lenificación en los procesos. En ese sentido, el profesor tratará de analizar sus reacciones ante las preguntas de los alumnos. Algunas de esas reacciones pueden ser facilitadoras y otras represoras.

2.- Registrar lo observado que resulte significativo acerca de las preguntas que formulan los alumnos en varias sesiones de trabajo: *qué constantes se producen* (¿siempre preguntan los mismos?, ¿se suelen producir sólo al final de las clases?), *qué calidad conceptual tienen las preguntas* (¿tienen lógica?, ¿son fruto de la falta de atención?), *qué finalidad las inspira* (¿llamar la atención?, ¿precisar un concepto?, ¿ampliar los contenidos?), *qué forma de presentación tienen* (¿se formulan con claridad?, ¿se dirigen siempre al profesor?).

3.- Interpretar los datos a la luz del conocimiento que tiene el profesor, tanto del contexto como de cada alumno.

4.- Tomar decisiones coherentes sobre la forma de plantear el proceso de enseñanza/aprendizaje: Si se ha observado que no se atreven a formular preguntas, que hay núcleos que no han sido comprendidos, que sólo se entiende el aprendizaje con sentido vertical (el que procede del conocimiento del profesor)... se podrán tomar las decisiones pertinentes para remediar estas situaciones.

#### *Los modos de registro.*

##### *• El registro manual.*

La observación exige un registro de los comportamientos que, siempre que sea posible, debería ser inmediato. Dejar el registro para tiempos muy alejados de la actividad encierra peligros evidentes:

a.- La fugacidad de muchos hechos hace que desaparezcan de la memoria matices ricos y sugerentes.

b.- Las interferencias que se incorporan a la mente entre los hechos y su registro pueden ser tan fuertes que distorsionen el significado de los hechos.

c.- La inevitable tendencia a confirmar las teorías previas mediante procesos de atribución que expliquen los hechos a través de significados subjetivos, hace que algunos hechos sean interpretados desde una óptica excesivamente sesgada.

##### *• La fotografía.*

La fotografía puede ser un instrumento rico para recoger la realidad, ya que capta muchos detalles que sería prolijo describir a través del registro manual.

Además, permite interpretar con los protagonistas el sentido de algunos comportamientos. El profesor puede estudiar lo que dicen las fotografías y, además, puede trabajar dichos documentos con los alumnos.

*Cuenta John Elliott que, en una investigación sobre un aula de educación infantil, habían realizado diversas fotografías de la actividad del aula. Estudiando detenidamente las fotografías observan que la profesora aparece con una hilera de niños a la espalda. En varias fotografías aparecen juntas dos niñas.*

*Llaman a las dos pequeñas y con ellas contemplan las fotografías.*

— *Siempre estáis juntas en el tren que forma la seña.*  
*Las niñas se ríen de forma cómplice. Ante la insistencia de los investigadores, una de las niñas dice:*

— *Mira, nosotras somos muy amigas. Y como somos muy amigas, cuando estamos en clase, la seña nos separa, pero cuando queremos hablar un ratito, yo le hago una seña, ella viene corriendo detrás de mí, hablamos un poquito y volvemos al puesto.*

- *El vídeo.*

El vídeo tiene ventajas e inconvenientes para hacer una recogida de información adecuada. Entre las primeras cabe destacar la amplia información simultánea que presta, la posibilidad de analizar con los participantes la filmación, la posibilidad de recoger primeros planos y planos detalle de la acción, permite la repetición y fijación de una actividad libera al profesor del registro inmediato... Entre los segundos no se puede ignorar la dificultad de hacer una planificación adecuada que recoja lo más interesante de la acción, la posible distorsión de la normalidad, la dificultad de captar el sonido con precisión.

La posibilidad de que la grabación desnaturalice la espontaneidad de la actividad puede ser válida por la habituación de los escolares al registro filmico, por la discreción en el manejo de la cámara, por la amplitud de los periodos de filmación, por la extensión del objeto de filmación (mientras más genérico sea el objetivo, menor será la presión).

El resultado de la grabación puede ser analizado por otros profesionales y del análisis pueden surgir interesantes contrastes con otras realidades educativas paralelas. También, como se ha apuntado, puede ser analizado el contenido de la grabación con los mismos escolares que aparecen en ella o con los padres que pueden observar comportamientos similares o diferentes a los que mantiene en la casa.

- *El radiocassette.*

Grabar la clase con un único punto de recogida de la conversación resulta difícil, ya que llegan las voces apagadas al micrófono. De ahí que sea conveniente limitar la recogida a una fuente (el profesor, algún alumno, un pequeño grupo...). Aunque el tiempo que exige la reproducción es largo y la transcripción resulta ardua y laboriosa, las grabaciones permiten hacer acopio de una parte de la vida del aula que es difícil de captar mediante el registro manual.

Algunas veces será interesante recoger la expresión del niño para captar sus matices, sus defectos o sus avances. El profesor puede dirigir al niño algunas preguntas para buscar algún fenómeno que posteriormente estudie sólo o con otros colegas.

Interrogar a los protagonistas.

Preguntar a los niños es un modo de acercarse a su mente y a su vida. No es fácil tender puentes de palabras desde la mentalidad y la experiencia del educador hasta el pensamiento infantil.

Las entrevistas, con los niños de pocos años, serán en su mayoría informales, breves y sencillas en su expresión. Preguntar al niño es una forma de saber qué es lo que sabe, piensa, quiere o siente.

Algunas entrevistas pueden realizarse en pequeño grupo o con todo el curso. Esto permitirá ver cómo cada niño adopta una forma de estar y de responder ante las preguntas lanzadas al conjunto. A veces, será oportuno preguntar a uno sólo ya que de no hacerlo así, sería difícil que la anticipación de los otros permitiese conocer lo que piensa alguno de los niños.

Escuchar es una tarea difícil. Aparentemente, basta con permanecer mínimamente atento, pero captar lo que quiere decir el niño no es siempre fácil: su lenguaje críptico, sus peculiares formas de expresión, su cambiante opinión, su lógica argumental... exigen una atención extremada.

Por tratarse de niños, algunos profesores no mantienen el mismo porte exterior y las mismas actitudes de escucha que tendrían con interlocutores adultos. De ahí que tengamos que hacer aquí un especial hincapié sobre la importancia de prestar la atención necesaria para captar aquello que dice entre frases, aquello que no es capaz de decir e, incluso, aquello que dice sin querer decirlo.

Se presentan a continuación, algunas indicaciones que facilitarán la escucha atenta de las manifestaciones de los niños:

*a.- Aspectos verbales:*

- Hacer preguntas que posibiliten la manifestación y la profundización en lo que se desea conocer.

- No ponerse como ejemplo de forma sistemática.
- No culpabilizar al que se está manifestando.
- No ridiculizar ni gastar bromas sobre los contenidos o formas de expresión.

*b.- Aspectos para verbales:*

- Mirar directamente al que habla.

- Hacerse eco de los sentimientos del otro (mediante la sonrisa, el gesto...).
- Mantener una postura que manifieste interés y atención.
- No dar muestras de impaciencia, de intranquilidad o de prisa.
- No dar muestras de hastío o cansancio.

*c.- Aspectos actitudinales:*

- Prestar atención interiormente.
- No tener miedo a los silencios.
- No hacer juicios de valor sobre la persona.
- Tratar de llegar más allá de la expresión verbal y paraverbal.

El diálogo permanente del profesor con sus alumnos le permite conocer la forma de pensar de éstos, su forma de sentir y de comunicarse.

Existen muchos tipos de entrevista o de conversación con los niños: a.- Conversaciones informales. El niño interactúa verbalmente con el profesor por iniciativa de uno u otro. Es tarea del profesor conversar con todos.

acercarse a los niños más retraídos, propiciar la expresión verbal de los más silenciosos.

b.- Conversaciones grupales. El conjunto de los alumnos del aula dialoga con el profesor bajo la dirección de éste. También pueden formarse pequeños grupos que permitan un diálogo más repartido entre los miembros. El profesor tendrá en cuenta, además de lo que dicen, quién acapara la atención, quién se calla aunque le pregunten, quién se ríe de los que hablan, quién no sabe expresarse...

c.- Conversaciones dirigidas. La conversación espontánea está llena de riqueza, pero aquí hablamos de la entrevista dirigida, que es una situación asimétrica. El profesor dirige la conversación y busca unos determinados contenidos para unos determinados fines en las respuestas del niño.

d.- Conversaciones semiestructuradas. La intencionalidad de la entrevista exige que el profesor prepare o tenga un elenco de cuestiones previstas. Bien es cierto que las exigencias de la espontaneidad y de la naturalidad de la comunicación obligará a adaptarse a las condiciones y a los temas que el niño y las condiciones impongan.

No importa sólo el contenido de la conversación o de las contestaciones. Es significativo fijarse en:

- Cómo se dirige al profesor o a los compañeros.
- Cómo se acerca y se mantiene físicamente a su lado.
- Con qué facilidad o dificultad responde.
- Qué tono utiliza para expresarse.
- Qué tipo de inclusión realiza cuando dice *nosotros*...

La habilidad de preguntar a los niños pondrá al profesor en las mejores condiciones de recibir una información y una comunicación rica, espontánea y fluida.

La interacción verbal tiene lugar en muchos lugares del Colegio: el patio, el aula, los pasillos... No hay un lugar privilegiado para la conversación.

Veíamos anteriormente, en un ejemplo, cómo observar y analizar la? preguntas que formulan los alumnos en el aula. Pero la observación no nos ofrece una explicación omnímoda. No sabemos por qué algunos alumnos no preguntan. No sabemos si, cuando no lo hacen es porque han comprendido o porque no tienen curiosidad.

1.- Podemos seleccionar el núcleo temático sobre el que focalizaremos el análisis a través de la entrevista: ¿Por qué algunos alumnos no formulan preguntas? ¿Qué dificultades encuentran? ¿Qué actitudes perciben en el profesor al respecto? ¿Qué cuestiones les interesan y no saben/pueden/quieren formular?

2.- La captación rigurosa de los conceptos, la naturaleza del conocimiento previo, los vericuetos que sigue el razonamiento pueden ser analizados a través de preguntas que se formulen a los alumnos.

3.- En situaciones formales o informales podemos preguntar si tienen confianza para preguntar, si temen que sus compañeros se rían de las preguntas, si creen que está bien preguntar en el aula...

Analizar las producciones.

Los niños hacen cosas. Las producciones permiten saber cómo trabajan y qué son capaces de hacer. Los materiales que los alumnos crean pueden ser realizados a petición del profesor, con indicaciones pertinentes sobre lo que se pretende, o por iniciativa de los propios niños.

#### a.- Producciones requeridas.

Los alumnos realizan actividades programadas por el profesor. La evaluación de estas actividades permite conocer cómo avanza el alumno, qué dificultades encuentra, qué particularidades tiene su trabajo en comparación con el de los compañeros...

Los llamados *controles* exigen una preparación por parte del profesor: no crear un clima de tensión, preguntar lo esencial, no potenciar la memorización sino la comprensión, incorporar a los alumnos a la elaboración y comprensión de estas pruebas, descargarlas de competitividad, corregirlas con ellos, facilitarles la explicación de los errores, felicitarles por los aciertos, variar los modos de interrogación..., ayudará a convertir esas pruebas en un medio de aprendizaje.

Hay otro tipo de producciones que permiten realizar la evaluación como pequeñas investigaciones, exploraciones en libros, resúmenes de trabajos etc., que tienen una mayor potencia pedagógica que las pruebas llamadas objetivas, ya que éstas favorecen un aprendizaje fragmentario, anecdótico y con escasas posibilidades de hacer relaciones, comentarios, críticas, etc.

Cuando los trabajos se acumulan en cuadernos, es posible analizar la "línea" del desarrollo. Pueden ser estudiados los progresos desde el punto de vista del tiempo y de la programación realizada.

#### b.- Producciones espontáneas.

El alumno realiza en el aula algunas tareas que no son demandadas por el profesor. El alumno toma la iniciativa, sea porque el profesor concede márgenes de libertad para la acción, sea porque él mismo prescinde de las prescripciones externas y realiza aquello que le gusta o interesa.

Esos trabajos permiten comprobar cuáles son los intereses del alumno, qué es lo que le llama la atención, qué contrastes ofrecen esas tareas con las que impone la acción reglada.

#### *c- Las correcciones. El tratamiento del error.*

El profesor, se dice, corrige los trabajos de los alumnos y sobre ellos hace indicaciones. Corregir, según el diccionario, es *enmendar lo errado*. Y también. *Advertir, amonestar, reprender.*

El profesor hace anotaciones en los trabajos, destacando aquello que está bien hecho, alentando al alumno por los logros, subrayando los aciertos, también indicando los errores, haciendo notar los defectos para que puedan ser superados.

*"El error se debe entender como un elemento del proceso de aprendizaje y que forma parte de éste. Así, no parece recomendable la corrección sistemática y mecánica del error. Habría que tender más bien a exponer al alumno a situaciones en las que apareciera la versión correcta, de modo que evidenciara la no interrupción de la comunicación".* (DCB de Educación Primaria).

Pero el profesor también puede hacer elogios y subrayar los aspectos positivos y los logros relevantes, de tal manera que el alumno pueda hallar en la evaluación una fuente no sólo de comprensión sino de confianza en sí mismo y de estímulo para el aprendizaje futuro.

Siguiendo con el ejemplo que planteábamos en los apartados anteriores, podríamos pedirles a los alumnos que escribiesen, de forma anónima, por qué han preguntado o por qué no han preguntado algo durante la sesión. El profesor podrá descubrir algunos aspectos imprevisibles sobre la forma de sentir, de pensar o de actuar de los alumnos respecto a las preguntas que formulan en el aula.

Ese material, obviamente, servirá para comprender lo que sucede con su práctica y para tomar decisiones racionales sobre la cuestión.

#### *Vivir la realidad.*

El profesor puede recoger en un diario aquellas impresiones que en la vida del aula, la relación con los alumnos, con los compañeros o con los padres... hayan tenido una especial relevancia para él. El seguimiento riguroso de la actividad conduce no sólo a saber qué hay que cambiar sino, sobre todo, a saber por qué hay que hacerlo.

Si hablamos aquí de *vivir la realidad* es porque pensamos que el diario debe recoger lo que el profesor piensa, siente y hace en la actividad preactiva y proactiva del aula.

El diario recoge todo aquello que por su naturaleza, su repetición o su intensidad es relevante en el acontecer de la experiencia o en el marco referencial en que se desarrolla.

*"El diario debería contener anotaciones, interpretaciones, reflexiones, suposiciones, hipótesis y explicaciones"* (Kemmis, 1981).

Muchos profesores no hacen el diario porque consideran que lo que ellos van a escribir no tiene relevancia, porque creen que no saben escribir o bien porque piensan que no sirva para nada. Sin embargo, el diario ayuda a reflexionar sobre la práctica, somete el pensamiento errático sobre la educación a la disciplina de la composición escrita, permite el contraste de lo escrito con otros compañeros y facilita elementos y criterios para la evaluación del proceso y de los alumnos.

*"El diario es una gula para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del diario se pueden realizar focalizaciones*

*sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto. Por último propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor" (Porlán y García, 1991).*

También aquí puede ser útil focalizar en algunas jornadas la atención para seguir el rastro de un problema o de un aspecto concreto de la vida del aula. El profesor puede anotar sus impresiones sobre la forma en que sus alumnos le preguntan, sobre los silencios ante cuestiones problemáticas, sobre reacciones de compañeros ante preguntas de alguno de ellos, sobre las etiquetas que profesores y alumnos se colocan...

#### Otros instrumentos.

Existen numerosos instrumentos de evaluación que el profesor puede utilizar adaptándolos y contextualizándolos a su peculiar situación. Una evaluación que puede tener como objeto la actividad de un sólo alumno o la del conjunto de los componentes de una clase. La evaluación en el aula no tiene como única finalidad comprobar el rendimiento de un alumno sino analizar cómo funciona el proceso de aprendizaje del grupo. Por ejemplo:

- La correspondencia escolar, que permite disponer de una valoración externa que avive la reflexión y el contraste sobre lo que se realiza en el aula.

*"Si enviamos a otras clases nuestras investigaciones y solicitamos que nos envíen sus opiniones, y las comentamos en clase, tendremos una evaluación externa sumamente interesante" (Olvera, 1993).*

- La aplicación de cuestionarios que faciliten la obtención de una información rápida y abundante sobre algunos aspectos del aprendizaje o de la vida del aula.

- La realización de talleres que permita poner en marcha actividades didácticas de interés y que facilite la observación de los alumnos en diferentes procesos de intervención.

- *"Los contratos o planes de trabajo son otra interesante ayuda a la evaluación. Mediante su seguimiento podremos obtener importante información sobre la evolución de las investigaciones a lo largo del tiempo" (Olvera, 1993).*

- La realización de una Asamblea de revisión, en la que los alumnos opinen sobre la marcha del curso, sobre el interés de las actividades, sobre los conocimientos adquiridos...

El profesor puede diseñar y poner en marcha instrumentos creados por él mismo y luego contrastar su resultado con el de otros ya conocidos. La imaginación y la creación de medios nuevos de evaluación le ayudará a pensar en la naturaleza de este peculiar fenómeno de la enseñanza.

#### LA AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS.

La autoevaluación es un proceso en el que el sujeto en formación participa en su propia evaluación. La autoevaluación es posible y deseable. El individuo piensa sobre aquello que hace. ¿Es capaz de realizar autoevaluación un niño de Primaria? Sí, a su nivel.

*"Es preciso favorecer la participación del propio alumno en este momento del proceso de aprendizaje, valorando conjuntamente con el profesor los progresos y las dificultades encontradas. El alumno no ha de ser sujeto pasivo en ese proceso sino que hay que promover su participación activa mediante la autoevaluación y el análisis conjunto del trabajo realizado" (DCB de Educación Primaria).*

Para hacer la valoración personal el niño necesitará disponer de las informaciones necesarias para apreciar su progreso con referencia a la meta. Para ello los objetivos deberán fraccionarse en etapas fáciles de captar y accesibles en lapsos de tiempo que no sean muy prolongados. Los módulos temporales que utiliza el niño son muy diferentes a los que usa el adulto.

Para que el niño disponga de referencias, el profesor puede presentarle criterios que le permitan emitir un juicio sobre su propio avance:

a.- Presentación de modelos que le permitan ver cómo pueden hacerse las cosas de forma precisa.

b.- La comparación con la obra realizada por algunos compañeros, sin que ello signifique una emulación o un establecimiento de rivalidad.

c.- La presentación de ejemplos a través de vídeos o de explicaciones del profesor, podrá servir al alumno.

d.- La comparación con tareas suyas realizadas en etapas anteriores, de modo que pueda verse claramente la diferencia en los logros.

El profesor deberá estimular al niño para que emita su opinión sobre lo que ha realizado y deberá estimularle a que explique el por qué. Las apreciaciones globales son de mucha utilidad.

Esta apreciación sobre la propia actividad deberá separarse de la del profesor, de manera que el alumno no se identifique totalmente con la referencia de la autoridad como criterio único de valoración.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Santos Guerra, Miguel Angel (1995), "Los instrumentos de recogida de datos", en la evaluación; un proceso de dialogo comprensión y mejora, Málaga, aljibe (Biblioteca de educación), p.p. 175-180 y 184-186