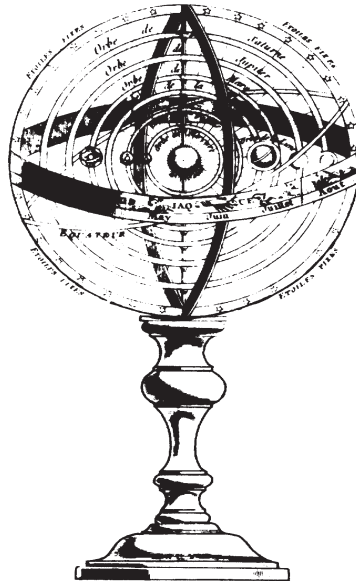


INNOVACIONES DIDÁCTICAS



EVALUAR PARA APRENDER: HACIA UNA DIMENSIÓN COMUNICATIVA, FORMATIVA Y MOTIVADORA DE LA EVALUACIÓN

HERNÁNDEZ ABENZA, LUIS

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad de Murcia
abenza@um.es

Resumen. Pretendemos configurar un marco para la evaluación delimitado en función de aspectos clave como la comunicación, la motivación y la formación, para lo cual partimos de las ideas, experiencias y expectativas que sobre evaluación tiene el profesorado en formación, de tal forma que se puedan establecer conexiones significativas y operativas entre sus concepciones y el sentido de la evaluación de nuestra propuesta.

Palabras clave. Cómo enseñar, ciencias, secundaria, evaluación, investigación.

Evaluate to learn: towards a communicative dimension formative and motivadora of the evaluation

Summary. A frame for assessment is delimited regarding key aspects like communication, motivation and training. The ideas, the experiences and the expectations of the professors of the initial training are explored and they related to the sense delimited in this work on assessment.

Keywords. How to teach, sciences, secondary, evaluation, investigation.

INTRODUCCIÓN

Los procesos relacionados con la ciencia que acontecen en el entorno cotidiano suelen ser poco visibles para los alumnos, pero realmente son interesantes y atractivos si se les ayuda a percibirlos y evidenciarlos. En general, se enseñan contenidos de ciencias clásicos y repetitivos y estamos acostumbrados tanto a la dificultad de su aprendizaje como a un cierto grado de aburrimiento por parte de los alumnos, de tal forma que la evaluación de dichos contenidos resulta igualmente compleja y desagradable. Se suelen utilizar instrumentos de evaluación basados en pruebas escritas con enunciados formales y alejados de sus vivencias e intereses (Salinas, 2002) y con un final del proceso de evaluación no comunicativo ni formativo, consistente en un listado de calificaciones y, a veces, con un corto espacio de tiempo para consultas sobre resultados de exámenes, que en ocasiones suelen ser más bien no muy beneficiosas para los alumnos.

Estas creencias y formas de evaluar es evidente que están relacionadas con la concepción de la enseñanza por parte del profesorado y, sobre todo, con su experiencia de cómo han sido evaluados como alumnos. Aunque ha habido propuestas interesantes para la transformación de estas ideas sobre enseñanza y evaluación (Coll y Martín, 1993; Alonso et al., 1995), la problemática sigue existiendo en las aulas a la hora de afrontar la evaluación del alumnado.

Es necesario pues cambiar de escenario y de mentalidad educativa con nuestros alumnos y enseñar y evaluar en función de los fenómenos, procesos y transformaciones que acontecen en el mundo real en el que se mueven y se relacionan. En esta línea, y para que la integración de la evaluación en el contexto general del proceso de planificación de la enseñanza sea real y asumida con naturalidad por alumnos y profesores, es necesario ampliar su sentido valorando, aparte de la función social, las funciones de tipo pedagógico de la evaluación (Jorba y Sanmartí, 1993; Menoyo, 1995; Sanmartí, 2007), concienciándoles de que se puede aprender mientras se evalúa y de que es necesario evaluar no solamente al alumnado, sino también al proceso de enseñanza y al profesor. Muchas de las concepciones docentes sobre la evaluación vienen condicionadas por el modelo de enseñanza aplicado en el aula. Es por todo esto por lo que en la actualidad se plantea con interés el análisis de los procesos de evaluación a través de diversas propuestas al respecto (Sanmartí, 2007; Bonilla y López, 2005; Przesmycki, 2000; Alonso Sánchez, 1996; Rodríguez Barreiro, 1996), como paso importante para avanzar en la introducción de innovaciones y mejoras en el proceso de enseñanza.

En este sentido y tratando de contribuir a este proceso de reformulación de la evaluación, hemos configurado un marco de referencia sobre este elemento didáctico basado en la interacción de los siguientes descriptores clave:

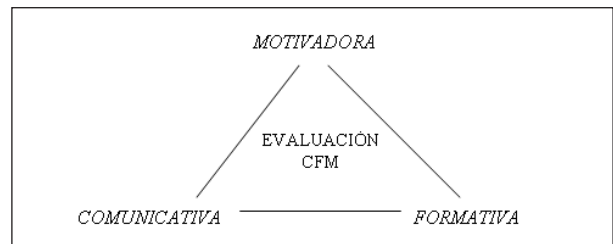
– Evaluación comunicativa: Es importante conseguir un proceso de diálogo y comprensión en la evaluación (Santos Guerra, 1993) y para ello debemos lograr una fluidez en la información en la doble dirección profesor-alumnos y en todas las etapas del proceso: criterios claros iniciales de evaluación, clarificación de las técnicas e

instrumentos aplicados y realizar una valoración conjunta de los resultados.

– Evaluación formativa: Una vez conseguida la comunicación en la evaluación, se hace viable la adaptación del proceso didáctico a los progresos y problemas de aprendizaje del alumnado a través de la regulación pedagógica (Sanmartí y Sorba, 1995; Perrenoud, 2001), de tal forma que podamos comprobar que la evaluación es útil para aprender y debe tener como finalidad la regulación del proceso de aprendizaje. También hay que conseguir una buena gestión de las dificultades y errores encontrados (Astolfi, 1999), cambiando así la concepción sobre el papel del error en el aprendizaje, y la consolidación de sus éxitos. Se trata, en definitiva, de potenciar la función pedagógica de la evaluación a través de aspectos formativos tanto para los alumnos (reforzar su proceso de aprendizaje) como para el profesor (mejorar su proceso de enseñanza).

– Evaluación motivadora: Si no hay motivación en el alumno no podrá haber comunicación ni formación en la evaluación (Alonso, 2005). Hay que resaltar los logros, hacerse corresponsable de sus fracasos, hacerles ver que pueden aprender mientras son evaluados, utilizar instrumentos y técnicas de evaluación que, sin perder su eficacia, sean atractivos y relacionados con su entorno cotidiano: fenómenos y situaciones propuestas desde ese entorno, enunciados lúdicos, noticias de prensa, así como diálogos, a nivel individual y de grupo, sobre aspectos relacionados con el contenido a evaluar.

Esquema 1



Para conocer un poco más las concepciones de los profesores sobre este tópico, y así poder adaptar el modelo de evaluación propuesto al contexto real en donde se quiere poner en práctica, hemos realizado una exploración de ideas a una muestra de profesorado en formación (90 alumnos) perteneciente al CAP de Ciencias impartido en el ICE de la Universidad de Murcia durante los últimos cursos académicos.

Se pasó al inicio de curso una prueba escrita, con posterior puesta en común, sobre algunos tópicos sobre evaluación (quién, a quién, qué, cómo y para qué se evalúa) a los que tenían que responder desde dos perspectivas: según su experiencia real como alumnos y según su idea de cómo debería ser el proceso de evaluación. El módulo sobre evaluación a desarrollar en el curso del CAP está estructurado en función de esos mismos interrogantes (quién, a quién, qué, cómo y para qué se evalúa), pero el enfoque de los contenidos

y la selección de actividades se configuró en función del resultado de su perfil inicial de ideas y experiencias sobre evaluación, resultado descrito en este trabajo.

RESULTADOS DE LAS CONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN EN BASE A SU EXPERIENCIA COMO ALUMNOS

Los resultados más significativos del ámbito de su experiencia son los siguientes:

- En general, manifiestan una evaluación clásica de profesor que evalúa a alumnos mediante pruebas escritas y así obtienen información para calificarlos.
- Evalúa siempre el profesor asumiendo la responsabilidad absoluta en el proceso (evaluación no comunicativa). Citan algún caso de profesor que pide valoración a sus alumnos de la enseñanza recibida pero desconocen para qué es utilizada esta información.
- Normalmente se evalúa comprobando si saben contenidos conceptuales y si saben resolver problemas cerrados (evaluación no formativa).
- Aunque citan algunos instrumentos de evaluación, como cuaderno o trabajo de clase, el examen escrito es el medidor casi exclusivo para evaluar a los alumnos (evaluación no motivadora). Es obvio que hay contenidos del ámbito procedimental y actitudinal que no pueden ser evaluados mediante pruebas escritas (saber medir masas con una balanza, por ejemplo).
- El sentido de la evaluación se concreta en la función social de calificar a alumnos, muy lejano del sentido pedagógico y regulador de la evaluación (evaluación no formativa).

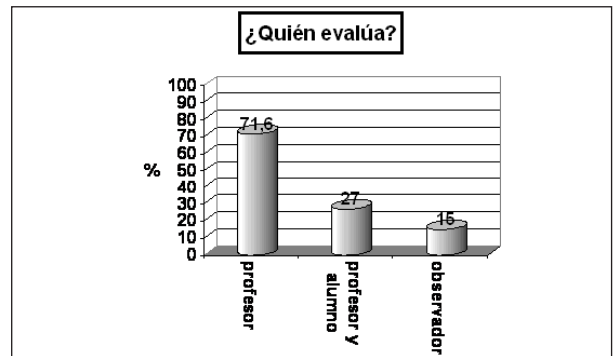
El indagar sobre su experiencia como alumnos es un aspecto importante para entender sus creencias sobre evaluación, ya que nuestras ideas más arraigadas, y por tanto más difíciles de cambiar, provienen sobre todo de cómo hemos sido acostumbrados a trabajar con el contenido a aprender, de tal modo que terminamos evaluando de la misma forma con la que hemos sido evaluados. Es conveniente cambiar estas creencias y actitudes de su experiencia pasada, y para ello lo mejor es ayudarles, en primer lugar, a explicitar esas ideas arraigadas y hacerles ver su inconsistencia para una evaluación eficaz y funcional de los alumnos.

RESULTADOS DE LAS CONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN SEGÚN SUS IDEAS DE CÓMO DEBERÍA SER DICHO PROCESO E IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL MÓDULO DE EVALUACIÓN

Presentamos los resultados por medio de los interrogantes clave planteados a la muestra, el gráfico correspondiente a cada interrogante (gráficos realizados respecto al 100% del total de la muestra) y, por último, el análisis de resultados que expresa cada gráfico.

1. ¿Quién evalúa?

Gráfico 1



La evaluación como responsabilidad exclusiva del profesor sigue siendo, al igual que en su experiencia cuando eran alumnos, mayoritaria con respecto a la corresponsabilidad alumno-profesor, aunque es evidente el deseo de una mayor presencia del alumnado como agentes de evaluación (esta situación favorecería la evaluación comunicativa e indirectamente podría aumentar la motivación).

Es significativa la poca importancia que dan a la existencia de un observador, y muchos de los que lo citan lo relacionan con la figura de «inspector» más que con la figura de otro profesor del centro. Dentro del porcentaje de la muestra que incluyen a este observador, la evaluación por parte de observador y profesor es mucho más citada que la triangulación observador –alumno– profesor (triangulación que podría suponer un incremento de la comunicación y motivación en el proceso de evaluación por parte del alumnado).

Cuando indagamos sobre la interacción entre quién evalúa y a quién evalúa, aparecen aspectos interesantes a resaltar. La mayoría de la muestra destaca la conveniencia de evaluar tanto a los alumnos como también al profesor en su labor docente, por encima de la evaluación exclusiva de alumnos, lo que favorecería la corresponsabilidad del alumnado en evaluación y, por consiguiente, los aspectos formativos y de motivación aparecerían de forma apreciable. Pero es significativo el diferente grado de competencia que adjudican a profesor y a alumnos a la hora de ejercer de evaluadores, tal como muestran los gráficos 2 y 3

Gráfico 2

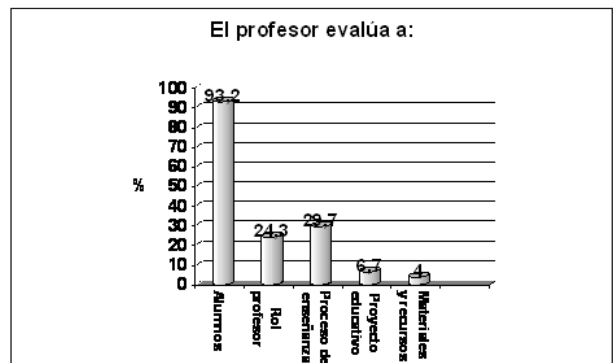
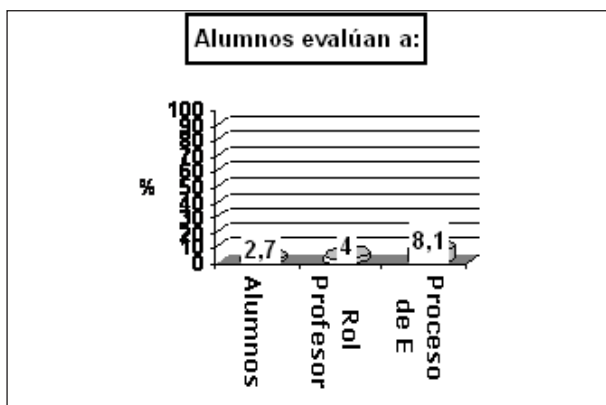


Gráfico 3

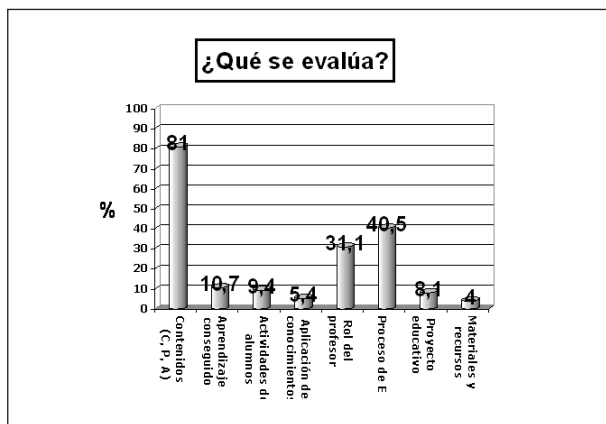


La capacidad de evaluar por parte de los alumnos es puesta en duda por la mayoría a la hora de concretar sus funciones de evaluación, de tal forma que les parece más fiable que lo haga el propio profesor, mediante autoevaluación, que los alumnos, tal vez por pensar que el alumno está sometido a «presiones» relacionadas con su calificación de la asignatura, que les hace ser parciales y subjetivos al valorar la labor docente de sus profesores.

En el gráfico 2 aparece la autoevaluación del profesor como un buen recurso para valorar su proceso de enseñanza y su papel como docente, aunque no manifiestan el posible inconveniente de subjetividad, el cual se reduce cuando interviene un observador ajeno al proceso de enseñanza. Por otro lado, es interesante que algunos citen la necesidad de evaluar los proyectos educativos y los materiales y recursos utilizados para la enseñanza. En el gráfico 3 se observa que citan poco el tema de la coevaluación (sobre un 3%), dejando sobre todo su función evaluadora para diagnosticar la labor de su profesor y el proceso de enseñanza seguido (8%). Tal vez se deba a que están más acostumbrados a rellenar cuestionarios de evaluación de sus profesores, mientras que sus experiencias de coevaluación son más bien anecdóticas.

2. ¿Qué se evalúa?

Gráfico 4



Una vez comentadas las interacciones entre agentes evaluadores y los que son objeto de evaluación, el siguiente interrogante clave plantea en general los aspectos que deberían ser evaluados (Gráfico 4)

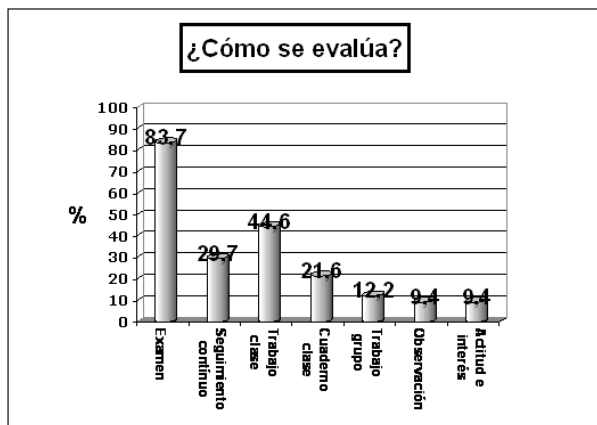
Aparecen dos bloques en qué evaluar: por un lado, un bloque con diversos aspectos a evaluar de los alumnos y otro bloque sobre el profesor, en el que diferencian el proceso de enseñanza que aplica y su papel como profesor en dicho proceso.

Del 81% que evalúan casi exclusivamente los contenidos adquiridos, un 30% priorizan la evaluación de contenidos conceptuales y un 10% se refiere exclusivamente a este tipo de contenidos, con lo que es preciso seguir insistiendo en la necesidad de trabajar y evaluar, de una forma equilibrada, desde esta triple perspectiva relacionada con la naturaleza del contenido (conceptual, procesual y actitudinal).

La «aplicación de conocimientos» (transferencia de lo aprendido), aspecto que citan junto con «aprendizaje del alumno» o junto con la «adquisición de contenidos», creemos que es interesante que aparezca en sus concepciones, ya que el diagnóstico de este grado de transferencia es clave para evaluar la eficacia y la funcionalidad de la enseñanza, al mismo tiempo que implicamos al alumnado en una dimensión formativa y motivadora del proceso de evaluación a la que no suelen estar acostumbrados.

3. ¿Cómo se evalúa?

Gráfico 5

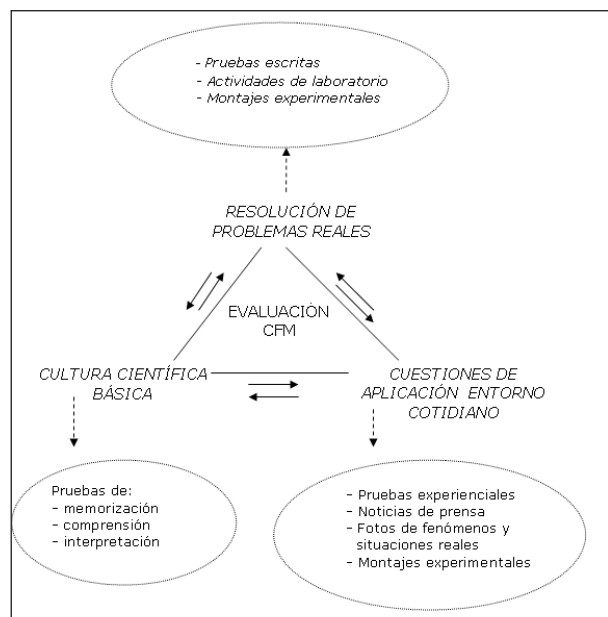


El examen escrito sigue siendo la prueba clásica para valorar a los alumnos, de tal forma que prácticamente en todas las propuestas de evaluación que citan, incluso las más novedosas, siempre aparece de forma prioritaria la necesidad de realizar también algún examen escrito, aspecto que resulta curioso pues es precisamente este tipo de pruebas escritas el que más suele estar relacionado con la evaluación que ellos perciben como «desagradable», no motivadora, poco comunicativa (listado de calificaciones y «miedo» a consultas de exámenes) y, por supuesto, poco o nada formativa. Resulta anecdótico que el examen oral (como al-

ternativa al escrito) sólo es citado por dos alumnos. Por otro lado, destaca el 45% que apuesta por valorar significativamente el trabajo de clase y citan también el poder realizar un seguimiento continuo del aprendizaje de los alumnos, aunque no concretan de qué forma hacerlo (hablan de observación pero no de qué sistemática seguir para realizar dicha observación).

A la vista de estos resultados, se hace conveniente proporcionales el conocimiento y aplicación de una diversidad de instrumentos de evaluación para ser utilizados en función del tipo y naturaleza de los contenidos a evaluar, tal como muestra el esquema 2.

Esquema 2



Un ejemplo de prueba experiencial sería el siguiente (Esquema 3):

Esquema 3

Ejemplo de prueba experiencial:

El profesor coloca en su mesa, a la vista de todos los alumnos, un vaso, una botella con agua y una caja de medicamentos con pastillas efervescentes para aliviar el resfriado. Se dirige a sus alumnos: "Estar muy atentos porque voy a hacer una experiencia y no la voy a repetir. Estas son pastillas efervescentes que algunos tomáis cuando estáis resfriados". Extrae una pastilla de la caja, echa agua al vaso hasta un poco más de su mitad. Voy a echar la pastilla al agua y tenéis que observar atentamente todo lo que suceda en el vaso". Deja caer la pastilla y deja un par de minutos para que los alumnos observen bien el fenómeno. Se forma un burbujeo cada vez más intenso con una coloración naranja del agua hasta que la pastilla deja de verse.

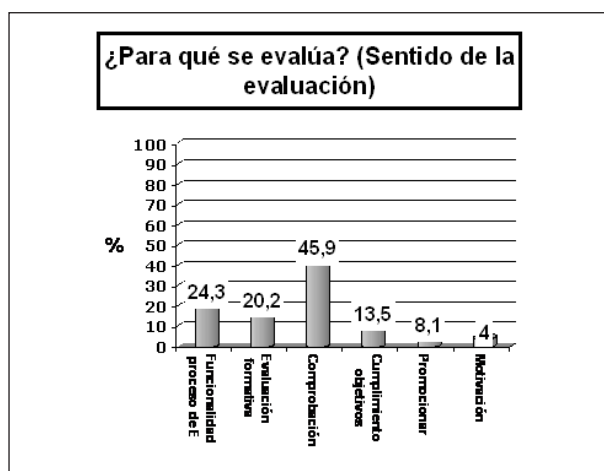
Preguntas de la prueba experiencial:

- Observación:*
 - ¿Qué le ha ocurrido a la pastilla al echarla al agua?
 - ¿Qué cambios finales has observado en el agua y en la pastilla?
- Interpretación:*
 - ¿Por qué crees que se forman burbujas al interaccionar los dos cuerpos?
 - ¿Qué tipo de transformaciones, físicas y/o químicas han sucedido desde el inicio hasta el final de la experiencia?
- Predicción:*
 - ¿Qué crees que pasaría si echáramos una o dos gotas de agua en una pastilla?
 - ¿Qué pasaría si utilizáramos aceite en vez de agua?. Aporta posibles ideas al respecto y trata de justificarlas.
- Aplicación:*
 - ¿Qué tipo de transformaciones físicas y/o químicas suceden al abrir, sobre todo si previamente son agitadas, una botella de gaseosa o una coca cola?
 - ¿Qué tipo de transformaciones físicas y/o químicas suceden cuando echas a la leche colacao y agitas?

Finalmente, ejemplos de pruebas de evaluación con enunciados de cierto matiz motivador para el alumnado, podrían ser las que incluyen noticias de prensa previamente seleccionadas y cuestiones relacionadas con el contenido de la noticia (De Pro et al., 1993).

4. ¿Para qué se evalúa?: Sentido de la evaluación

Gráfico 6



El mayor porcentaje de la muestra (46%) sigue relacionando la evaluación con la función exclusiva de comprobación de adquisición de contenidos, relación que también era mayoritaria en su experiencia como alumnos. No obstante, es de destacar un 20% que apuesta por una evaluación relacionada con aspectos formativos (función pedagógica de la evaluación). Los aspectos formativos aparecen también para el caso del profesor, de tal forma que un 24% de la muestra habla de utilizar los resultados de evaluación para mejorar su proceso de enseñanza. Faltaría comprobar, en el futuro ejercicio de su docencia, hasta qué punto dan sentido real a estos aspectos formativos citados para el proceso de evaluación.

Aportaciones interesantes de evaluación formativa, y también comunicativa y motivadora, son los informes de evaluación que describe Rodríguez Barreiro (1996) para comunicar a los alumnos los resultados de dicho proceso, o el uso del portafolios del alumno como instrumento de evaluación (Klenowski, 2005).

CONCLUSIONES

Las dos vías de exploración (experiencia como alumnos y sobre cómo debería ser la evaluación) arrojan resultados diferentes pero no tanto como se esperaba, sobre todo en lo que respecta al papel de los alumnos en este proceso, en los que no se tiene muy claro que tengan competencias objetivas y suficientes para esta tarea. Ven la necesidad de que el profesor sea también evaluado, pero es más fiable mediante autoevaluación.

Siguen citando el examen como principal instrumento de evaluación, junto con otros instrumentos como valorar el trabajo diario, cuaderno de clase, actitudes, etc., aunque no suelen indicar de qué forma valorarlos.

La evaluación de carácter formativo aparece de forma puntual, pero no comentan cómo aplicarla, por lo que se comprueba que tienen clara la función social de la evaluación (calificar y promocionar) pero no tanto la función pedagógica (formativa, comunicativa y motivadora para el aprendizaje).

Sería deseable, pues, potenciar en el profesorado en formación una evaluación que estuviera cada vez más integrada en el resto de elementos de planificación en función de las siguientes implicaciones, implicaciones que han sido tenidas en cuenta en la planificación y desarrollo del módulo sobre evaluación para el curso del CAP, con resultados que todavía están siendo analizados y que serán publicados posteriormente:

– Actividades e instrumentos de evaluación eficaces, variados y motivadores, de tal forma que contribuyan a conseguir los aspectos perseguidos en el modelo de evaluación propuesto.

– Para evaluación en la triple perspectiva (CFM) sería importante la elaboración de informes de evaluación que contemplen, entre otros aspectos, la evolución del alumno respecto a anteriores evaluaciones, los condicionantes del momento de evaluación (personales o de grupo de clase), la gestión positiva de sus dificultades y la consolidación de sus éxitos, aunque éstos últimos estén en un contexto de calificación global negativa, calificación que, por otro lado, siempre debería tener un carácter provisional y no determinante y sentenciador.

– Sería conveniente tener siempre prevista al menos una o dos sesiones de clase para después de una evaluación, las cuales se dedicarían a comentar todos los aspectos de la prueba evaluadora y de las posibles dificultades en su realización, bien debido a enunciados confusos, cuestiones o contenidos que los alumnos no tuvieran claro de que iban a ser objeto de evaluación, grado de complejidad, equilibrio entre los contenidos desarrollados y los propuestos en la prueba, etc. Los resultados al respecto creemos que deberían ser tan valiosos para el alumnado (evaluación MCF y claridad en la corrección y revisión de las pruebas) como para el profesor (revisión del diseño de sus pruebas de evaluación e incremento del grado de fiabilidad en el diagnóstico de la evolución del aprendizaje de sus alumnos).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, J. (2005): *Motivar en la Escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Madrid. Morata.

ALONSO, M., GIL, D. y MARTÍNEZ, J. (1995): «Concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de las Ciencias». *Alambique*, 4, pp. 6-15.

ALONSO SÁNCHEZ, M. (1996). “Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista”. *Investigación en la Escuela*, n.º 30, pp. 15-25.

ASTOLFI, J.P. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Sevilla. Investigación y enseñanza, 15.

BONILLA, M. X. y LÓPEZ, A. (2005). «¿Las concepciones de evaluación de los docentes están articuladas con las epistemológicas y de aprendizaje?». *VII Congreso Internacional Investigación en Enseñanza de las Ciencias*. Granada.

COLL, C. y MARTÍN, E. (1993). «La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar. Una perspectiva constructivista». En Coll y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Grao.

DE PRO BUENO, A., HERNÁNDEZ ABENZA, L. y SAURA LLAMAS, O. (1997): «La compleja tarea de enseñar la ciencia escolar: dificultades para incorporar la actualidad científica al aula». *Publicaciones*, 25-27, pp. 161-184.

JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (1993). «La función pedagógica de la evaluación». *Aula de Innovación Educativa*, 20, pp. 20-30.

KLENOWSKI, V. (2005): *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid. Nancea.

MENOYO, MP. (1995): «La evaluación formativa como instrumento de atención a la diversidad: una experiencia en Secundaria». *Alambique*, 4, pp.42-54.

PERRENOUD, P.H. (2001). «Évaluation formative et évaluation certificative: postures con radictiores ou complementaires?». *Formation professionnelle suisse*, 4, pp. 25-28.

PRZESMYCKI, H. (2000): *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en la educación*. Barcelona. Grao.

RODRÍGUEZ BARREIRO, L.M. (1996): «Los informes de evaluación en ciencias». *Investigación en la Escuela*, 30, pp. 99-110.

SALINAS, D. (2002): *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona. Grao.

SANMARTÍ, N. y JORBA, J. (1995): «Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento». *Alambique*, 4, pp. 59-78.

SANMARTÍ, N. (2007): *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.

[Artículo recibido en noviembre de 2007 y aceptado en febrero de 2010]

Evaluate to learn: towards a communicative dimension formativa and motivadora of the evaluation

HERNÁNDEZ ABENZA, LUIS

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad de Murcia

abenza@um.es

Summary

This work, a frame for assessment is delimited in base to the key aspects like communication, motivation and training. The ideas, the experiences and the expectations of the professors of the initial formation are explored and are related to the sense delimited in this work on assessment.

Beliefs about the evaluation and assessment methods are related to the conception of education that teachers have and, above all, with their experience of how they have been assessed as students. Although there have been interesting proposals for the transformation of these ideas about teaching and evaluation, the problem still exists in the classroom when it comes to student assessment.

In this sense, and trying to contribute to this process of reformulation of the evaluation, we establish a framework for teaching this item focused on the interaction of the following key descriptors:

- Evaluation of communication: it is important to achieve a process of dialogue and understanding between teacher and students on assessment in all stages of the process: clear evaluation criteria, clarification of the techniques and tools used and make a joint evaluation of results.

- Formative Assessment: learning is about adapting to the progress and problems of student learning by controlling the process, with aspects related to the training of students (to reinforce the learning process) and to teacher training (to improve the teaching process).

- Motivating Evaluation: if there is no motivation on the student there may not be communication or training in the evaluation. We must highlight the achievements, assume the failures, by using assessment tools and techniques related to their recreational and living environment.

Bearing in mind teachers' conceptions of assessment in order to be able to adapt the model proposed assessment to the actual context in which they want to implement it, we performed an exploration of ideas to a sample of students in Teacher Training at the University of Murcia, with questions such as who, what, how and what is evaluated, etc. These questions had to be answered from two perspectives: according to their experience as a student and as their conception of what should be the evaluation process.

The most significant results of their experience as students are:

- In general they manifest a classic evaluation of written tests to qualify students.

- Non communicative assessment with students: only information of final results.

- Non formative assessment: there is only one social function of qualifying, far away from the pedagogical sense of evaluation.

- Non motivational assessment: the assessment is intended as an unpleasant process, tense and uncomfortable.

The most significant results of their thinking on how it should be the evaluation are:

- The two ways of exploration (experience as students and how it should be the evaluation) show different results but not as much as expected.

- They believe that students do not have sufficient skills to assist in the evaluation: it is more reliable that the teacher evaluates through self-assessment.

- They cite the written test as the main assessment tool, along with other assessment tools such as daily work, class notebook, attitudes, .. although they are less valued.

- The evaluation of formative character stated cited in some cases but its practical application is not discussed.

Among the main conclusions of this work we highlight the following:

- It would be desirable to improve the assessment integrating it along with the other elements of planning so that it would be less unpleasant for students.

- Activities and assessment tools should be effective, varied and motivating, so they would contribute to achieve the desired aspects in the proposed evaluation model.

- It is important for the development of assessment reports to include, among other things, developments of student evaluations, the conditions of the timing of evaluation, the positive management of their difficulties and consolidation of their successes. In this sense, the ratings of students should be provisional and not determinative.

