APRENDER DE LOS ERRORES EN LA EVALUACION DE LOS ALUMNOS

El estilo y los errores en la evaluación

Saturnino de la Torre
Catedrático de Didáctica e Innovación en la Universidad de Barcelona
e-mail torre@ub.edu

Un error corregido puede ser más fecundo
que un éxito inmediato (J. Piaget)

El error ha sido visto tradicionalmente como un resultado sancionable, como un comportamiento o acto indeseable e incluso sancionable. Es por ello que la teoría conductista trataba de eliminarlo antes de que ocurriera por sus efectos perniciosos y de fijación. No negamos que una palabra que hemos vista mal escrita pueda fijarse de ese modo. Pero la consideración constructiva y didáctica del error, sino en la reflexión sobre el mismo y en el proceso de reconstrucción que provoca. Será, pues, la reflexión sobre los actos fallidos o desaciertos lo que provoca un aprendizaje mucho más profundo y sólido que el derivado del estudio. En el siguiente ejemplo se describe una situación personal vivida por Ana, una alumna de bachillerato. Leamos sus palabras y el efecto que tuvo sobre ella la reflexión sobre sus errores, gracias a la orientación pedagógica

1. ESCENARIO PARA SENTIPENSAR

(Tomado de S. de la Torre. El error como estrategia didáctica. En Torre, S. y Barrios, O. (2000) Estrategias didácticas innovadoras. Barcelona. Octaedro.)

Cómo aprendí de mis errores.

4 de julio. Los hechos. Esta es la historia de un fracaso escolar remontado gracias a haber reflexionado sobre mis errores. El segundo de BUP no es nada fácil, sobre todo si lo haces en un instituto como el mío y lo vas dejando para el final. Preparan bien, eso sí, pero exigen demasiado. En la primera evaluación suspendí tres asignaturas, en la segunda cuatro y en mayo comprendí que me quedarían cinco 'palos' para el verano si no tomaba alguna medida. En el instituto no se andan con chiquitas. Lo que tenía ante mí no era precisamente un verano soleado, sino tormentoso y cargado de nubarrones. Nubes tan espesas y amenazadoras como matemáticas, física, inglés, lengua española e historia. Tenía ante mí, como quien dice, el curso entero.

Como es natural, en mi casa no aceptaron estos resultados sabiendo que yo tenía capacidad para aprobar. Mis padres estaban muy preocupados y decidieron ponerme algunas clases particulares además de la ayuda que ellos me proporcionaron. Yo estaba desanimada y al tiempo rabiosa contra mí misma al ver cómo había ido el curso. Pero lo que creo que cambió el fracaso en éxito fue que mi padre me obligó a escribir sobre los errores que había cometido en el curso y en los exámenes. Ya lo había hecho con mi hermano tres años antes y le fue bien.

***

1 de junio. Reflexión. Esto fue lo que escribí ante el panorama de suspensos.

Es la primera vez que escribo sobre mis errores y no resulta fácil hablar de una misma. Cuando suspendes intentas echar las culpas a los profesores, pero la verdad que muchas veces la culpa no está en ellos, sino en uno mismo. Tengo comprobado que cuando sacas una nota alta deseas ir a mejor e intentas superarla, pues ves que estás más cerca del éxito. Como cuando sacas un 7 después de haber estudiado mucho, te parece poco e intentas llegar al 8 o al 9. Pero también ocurre lo contrario. Si has estudiado mucho para un examen y sacas un 4, entonces te crea desconfianza en tí misma y dices a tus amigas que no has estudiado nada, para quedar bien ante ellas. Pero en el fondo estás insatisfecha de tí misma. Al principio te duele el suspenso, pero luego te vas acostumbrando.

A muchos estudiantes les parecer que estudiar 4 o 5 horas para un examen es bastante, y más si tienen en cuenta que otros dedican menos tiempo con mejores resultados. La diferencia conmigo está en que tales compañeras no se despistan en clase, toman nota de lo que dicen los profesores y aprovechan a fondo, además de llevar al día las clases. Yo me incluyo entre los que no prestan excesiva atención en clase ni se esfuerzan por entender las cosas. Yo me considero una persona capacitada, y sin embargo he suspendido casi todo. ¿Por qué? Creo que en los estudios es más importante el trabajo y el esfuerzo que la capacidad mental. Esto es lo que me ha faltado a mí en este curso. Mi principal problema ha sido no haberme organizado a lo largo del curso, no saber trabajar, no tener la cabeza en su sitio.

Propuesta de acción. Me prepararé todas las recuperaciones de junio con intención de aprobarlas. Para ello no rechazaré la ayuda de mis padres y de mi hermano. Repetiré los exámenes que hemos hecho durante el curso y aquellos ejercicios en los que más han insistido los profesores. Ahora no se trata de aprender, sino de aprobar. ¡Desearía tanto tener el verano libre! Bueno, también para demostrarme a mí misma y a mis padres que soy capaz de sacar el bachillerato. No me pondré nerviosa en los exámenes cuando algo no lo sepa y pasaré a otras preguntas. Si me da tiempo repasaré el examen. Siempre se puede corregir algún error.

*****

4 de julio. Resultados. Estas reflexiones tuvieron el efecto de una mayor dedicación y empeño, de ser receptiva a las ayudas de mis padres y de mi hermano que durante el curso rechacé. Así es como conseguí ser una de las 10 afortunadas de la clase que aprobaron todo el segundo de BUP en junio, después de tenerlo prácticamente perdido quince días antes. De los errores se aprende, sobre todo si reflexionas y te esfuerzas por corregir lo que fue mal. (Ana)

Discutir en grupo sobre el carácter e interés del caso, de su viabilidad, impacto, procedimiento utilizado, así como de las posibles limitaciones de poder utilizarlo por parte del profesorado y de los padres.

2. EL ESTILO EVALUADOR

No resulta difícil colegir la importancia que tendrá la evaluación durante la puesta en marcha de cualquier reforma educativa. Toda reforma y lo que de ella haga el profesorado tiene su foco principal en la evaluación en su dimensión profunda, subyacente. La evaluación ha de extenderse progresivamente del rendimiento del alumno, en el que ha estado anclada durante décadas, a los otros componentes curriculares, incluida la evaluación del profesorado. Los profesores, que ven con la mayor naturalidad del mundo la evaluación del alumno, se vuelven susceptibles y desconfiados cuando se trata de la propia evaluación. Pocos aceptan de grado que sus actuaciones sean sometidas a evaluación. ¿Qué sugiere y qué esconde este concepto para sembrar tantas inquietudes? No es mi propósito ahondar aquí en dicha pregunta, pero sí descubrir algunos componentes implícitos, que actúan a la sombra de la conciencia, algunos parámetros que nos llevan a un nuevo concepto: el estilo evaluador.

El tema del estilo evaluador resulta en estos momentos innovador, pues apenas se ha abordado en los estudios psicopedagógicos, y de enorme interés práctico tanto para profesores como para alumnos. Unos y otros se beneficiarán si se ponen al descubierto las concepciones latentes y los pensamientos implícitos, determinadas actitudes y experiencias docentes, cierto currículo oculto sobre la evaluación, determinadas estrategias cognitivas que rigen muchos de los comportamientos evaluativos. Es cierto que existen miles de páginas sobre modelos y estrategias de evaluación, su conceptualización, experiencias innovadoras de evaluación, instrumentos y recursos; sobre la evaluación de programas, centros y profesores; evaluación curricular y sobre todo la referida al rendimiento del alumno.

Todo estudiante ha sido evaluado multitud de veces a lo largo de sus estudios. También el profesor tiene entre sus funciones la responsabilidad de evaluar. Unos y otros han vivido las tensas situaciones de ser evaluado y de tener que tomar decisiones difíciles sobre la promoción o no de algunos alumnos. Profesores y alumnos han aceptado determinadas reglas o pautas marcadas por la cultura evaluativa del momento y del lugar. Unos y otros han utilizado estrategias cognitivas para salir adelante en tales situaciones. Muchos estudiantes han tenido la picardía o sagacidad para captar aquellas peculiaridades del profesor,

sus manías respecto a lo que considera más y menos importante, su manera de preguntar, su forma de corregir y calificar, en suma, su estilo de evaluar. El alumno sabe muy bien que no todos los profesores se fijan en las mismas cosas ni corrigen de igual modo, ni con igual exigencia. El alumno que se adapta al estilo evaluador tendrá más probabilidades de superar con éxito los controles que le hacen.

Por otra parte, el profesor, al tener la necesidad de evaluar para calificar (pocos utilizan la evaluación con sentido formativo), toma en consideración determinados valores, ya sean referidos a conocimientos culturales, actitudes o habilidades. Cuando la clase en su conjunto responde a las expectativas del profesor, éste adopta una postura benévola y tolerante abundando las buenas calificaciones; si por el contrario, el grupo clase es fuente de tensión, indisciplina o discordia, su actuación se proyecta en las bajas calificaciones. Esto es, la evaluación del rendimiento no es un acto por el que se miden objetivamente los aprendizajes, sino un proceso interactivo e interpretativo en el que operan implícitamente componentes de conocimiento, capacitación, pensamiento del profesor, estrategias o estilos cognitivos, actitudes, etc.

Ante la carencia de estudios científicos y siendo escasas las referencias bibliográficas sobre los estilos de evaluación voy a correr el riesgo de todo pionero al adentrarse en un terreno inexplorado. ¿Cómo conectar el nuevo concepto con otros ya familiares? ¿Cómo enfocarlos? ¿En qué términos definir dicho constructo? ¿Qué componentes integran y condicionan los estilos de evaluación? ¿Cómo se manifiestan en la actuación docente? ¿Cómo identificar el estilo evaluador de los profesores?. En estos momentos son más las preguntas que las respuestas.

Entiendo la evaluación del rendimiento escolar como acción o proceso de la práctica educativa en la que el docente obtiene información sobre los aprendizajes escolares alcanzados por el alumno con intención diagnóstica, formativa o calificadora. Cuatro conceptos fundamentales se destacan en esta definición: a) El carácter procesual y educativo de la evaluación, desestimando por lo tanto la idea de quienes la reducen a una simple comprobación de lo aprendido; b) la obtención de información como actividad sustantiva de toda evaluación que se torna compleja cuando es el docente el que infiere e interpreta, mediante indicadores parciales, los logros alcanzados por el alumno; c) la consideración del aprendizaje como algo más que dominio de conocimientos, incluyendo habilidades o estrategias cognitivas y cambio de actitudes; d) utilización que se hace de la información obtenida; esto es, la intención que guía al evaluador, según sea inicial (diagnóstica), procesual (formativa u orientadora) y final (calificadora, selectiva o de promoción).

La evaluación del rendimiento escolar es un proceso complejo en el que inciden toda una serie de componentes personales de quien evalúa (ideológicos, cognitivos, actitudinales, intencionales, profesionales y estratégicos) que conforman un determinado estilo evaluador; condicionantes referidos a la experiencia y expectativas del docente, a los contenidos curriculares, a las características del grupo y de los sujetos, a la cultura del centro, etc. Los valores socioculturales asumidos por el evaluador tendrán su incidencia en el tratamiento y rigor con que se miren los errores. Por último cabe considerar la actuación docente por lo que respecta a la planificación de la evaluación (qué, cuándo y cómo evalúa), a la valoración y juicio emitido tras un proceso interpretativo y al uso que hace de la información. El hecho de considerar la evaluación como proceso, frente a mero acto de comprobación, significa realzar la dimensión dinámica y adaptativa de los componentes personales que en ella intervienen. La evaluación es algo más que el cierre del proceso educativo. Es un proceso cargado de resonancias psicológicas, sociológicas, pedagógicas e incluso políticas; de tensiones personales, de expectativas familiares, de consideraciones por parte de los compañeros que influyen en el propio autoconcepto, etc. La evaluación es vista por algunos autores como instrumento de control de la sociedad o grupos que tienen poder para reproducir sus creencias y valores, ya sean políticos, personal de la administración o profesores. Es un proceso lento a través del cual se van interiorizando aquellos conceptos, habilidades y actitudes que se desea adquieran los alumnos.

Pero centrándonos ahora en quienes llevan a cabo las evaluaciones, constatamos que existen entre los profesores maneras particulares de recoger la información, de contrastarla con pautas de cultura, de enjuiciarla y de responder a ella en base a determinados factores personales. Esto es lo que llamo estilo evaluador. Dicho con otras palabras, el modo prevalente que tienen los profesores o formadores de recoger información sobre los aprendizajes, interpretarla y enjuiciar los logros, dominando en dicho proceso un sentido reproductivo o transformador, analítico o global. Así entendido el estilo evaluador, es una proyección del estilo docente, ya que la evaluación es una función más de la actividad docente. En sentido amplio podríamos hablar de una tendencia a utilizar el proceso en sentido reproductivo o de ajuste a la cultura vigente, frente a otra

tendencia transformadora, en la que se destacaría una mayor atención al sujeto. Así, el docente de estilo reproductor se preocuparía más por la cultura, por el conocimiento, por la adecuación de las respuestas a las normas o saberes aceptados. El docente de estilo transformador atendería más a las personas, sus diferencias y sus cambios.

La concreción y diversificación de los componentes intrínsecos del estilo nos lleva a hablar de estilos de evaluación, manifestándose estos por la prevalencia de determinadas tendencias o inclinaciones en cada uno de los componentes ideológicos, cognitivos, actitudinales, intencionales, profesionales o estratégicos que subyacen en toda actividad evaluadora. Todos estos parámetros son considerados por mi como componentes intrínsecos del estilo, a diferencia de los componentes modificadores y de actuación docente que acentúan la realidad extrínseca. Dos parecen ser, sin embargo, las dimensiones que convergen en la definición del estilo evaluador: la cultura evaluativa y las características personales del evaluador. No se trataría de realidades opuestas sino confluyentes y posibilitadoras de formas diferentes de evaluación, al igual que los hemisferios cerebrales no divergen sobre la información sino que la integran. La cultura evaluativa hace referencia a todo un conjunto de variables de carácter socioeducativo que llevan al profesor a actuar de una forma determinada. Es preciso crear una cultura evaluativo que tome en consideración el error como reflexión, como situación de cambio y mejora y no como sanción.

La filosofía psicopedagógica de la Reforma actual está difundiendo una nueva cultura evaluativa que se pondrá de manifiesto en una mayor atención a la valoración de procesos y actitudes, a la madurez o globalidad de los aprendizajes, al carácter más continuado, etc. Esta cultura se proyecta en la práctica evaluativa a través de la ideología dominante, de la función de la evaluación, del tratamiento de los errores, de las estrategias utilizadas para obtener la información. Todo ello, sin embargo, queda afectado al pasar por el filtro cognitivo y actitudinal del profesor. Algo así como el bagaje cultural de un pueblo al ser asimilado por los miembros de la comunidad. Cada uno integra la cultura objetiva de forma personal; personaliza y recrea la cultura. Cada profesor, integra a su modo esa cultura sobre la evaluación para configurar su estilo de evaluación. 3- LOS ERRORES EN LA EVALUACIÓN

La evaluación es un elemento clave del currículo y del proceso formativo. Es como la llave que da acceso a los procesos y a los resultados. Quien evalúa posee el control y la información de lo que realmente se ha conseguido. La evaluación nos permite apreciar el nivel de ajuste o desajuste entre lo previsto y lo obtenido, si se plantea en términos de objetivos. La evaluación permite diagnosticar, orientar la toma de decisiones, reflexionar sobre procesos y resultados, ser utilizada como instrumento de investigación y formación, mejorar la práctica, controlar los resultados, servir de referencia para realizar pronósticos, etc. Precisamente porque son innumerables las características y funciones atribuidas a la evaluación, nos limitaremos en este epígrafe a considerar:
a) El carácter sancionador del error en la práctica evaluativa.
b) El carácter dilemático de las funciones formativa y sancionadora.
c) El juicio interpretativo que acompaña a toda evaluación .

Damos por sentado el carácter multidimensional y procesual de la evaluación, rasgos compartidos por otros conceptos educativos como la innovación o la formación. En este apartado simplemente queremos subrayar cómo la consideración del error forma parte del currículo oculto, del pensamiento latente del profesor en cualquier proceso evaluativo. Tomar conciencia de este hecho representa sacarlo a la luz y por lo mismo poder abordarlo racionalmente. Cuando una conducta se automatiza sin que sepamos las causas que la originaron, resulta difícil de modificarla. Por principio psicológico de reducción del esfuerzo, todo profesional tiende a automatizar o rutinizar muchas de las acciones, para poder atender mejor a las nuevas. De no hacerlo así se sobrecargaría nuestra conciencia. En tal sentido, los profesores, cuando ya han adquirido una determinada experiencia, caen fácilmente en la rutina. Explicaciones, tareas para realizar en casa o en clase, priorizar unos conocimientos sobre otros, modo de evaluar, etc. son algunos de los comportamientos que crean hábito, anulando la reflexión sobre su alcance educativo. Esto es, se pierde un poco el sentido curricular o pedagógico de tales conductas. El carácter sancionador del error en los exámenes es un rasgo difícilmente separable de la evaluación en la práctica escolar. Profesores, alumnos y sociedad aceptamos como "justicia docente" que un examen con errores comporta una baja calificación. El error es el criterio sancionador, el termómetro que nos indica el nivel de conocimientos alcanzados. Resulta difícil imaginar procedimientos evaluativos en los que de una u otra forma no esté presente el carácter punitivo de los errores. Si no se penalizan los errores, se preguntan, ¿Cómo diferenciar a los sujetos que han aprendido más de los que han aprendido menos? ¿Cómo llevar a cabo

una calificación equitativa? ¿Es posible imaginar sistemas evaluativos en los que no exista una consideración punitiva de los errores? La respuesta resulta evidente: en una concepción reproductora y conductista en la que los objetivos se identifican con los resultados deseables, no es posible.

En esta concepción, el error siempre desmerecerá porque refleja los fallos o aprendizajes no alcanzados. S. de la Torre (1993, p.113) se refiere en su tercera presunción errónea al hecho de instrumentar la evaluación a partir de los errores. "La evaluación se basa en el error como criterio diferenciador de aprendizajes alcanzados. Dicho más llanamente, el profesor evalúa, por lo general, contabilizando los fallos cometidos, de tal modo que la calificación es inversamente proporcional al número de errores tenidos en cuenta". En ocasiones anuncian a sus alumnos que determinadas faltas (de ortografía por ejemplo) influirán negativamente en la calificación final.

En tales casos se está actuando bajo la presunción o pensamiento implícito del carácter punitivo del error. De ahí que la transcendencia de reflexionar sobre los errores en la enseñanza-aprendizaje está en el cambio de paradigma que ello comporta. De priorizar los resultados pasamos a priorizar el contexto y el proceso. El profesor, sin perder de vista lo que se debe exigir, parte de las condiciones en las que se encuentra y valora el proceso de mejora. De una evaluación basada en la norma se pasa a una evaluación criterial en la que se valora el avance o mejora alcanzada sobre la base de la situación inicial y el contexto. En este caso más que la cantidad de errores interesa el tipo de errores, ya que ellos reflejan deficiencias específicas en determinados aprendizajes; más que a la exactitud se mira al progreso alcanzado; más que al promedio de la clase, a las diferencias de los sujetos.

La evaluación, desde esta perspectiva, recupera el significado global perdido en los controles o exámenes. En estos se obtiene una información puntual, sujeta a múltiples condicionamientos y distorsiones, en detrimento de una valoración global. Es esta valoración global la que interesa recuperar prestando mayor atención a los procedimientos y otras modalidades evaluativas. También en éstos se dan errores, pero nos proporcionan información útil para mejorar los aprendizajes. ¿Es más equitativa la evaluación realizada mediante el criterio de fallos y aciertos obtenidos en un examen puntual que la valoración de tareas diversas en distintos momentos? La costumbre de evaluar los aprendizajes alcanzados en un determinado periodo (evaluaciones) mediante unas cuantas preguntas deja mucho que desear. No siempre reflejan los conocimientos adquiridos por los estudiantes. ¿Qué sentido tiene entonces apoyar la calificación en el número de aciertos y errores de una prueba concreta? Y sin embargo es una práctica habitual en el profesorado. Pero si bien es cierto lo que acabamos de escribir también lo es su carácter dilemático entre la función formativa y sancionadora. La evaluación, en su función controladora, exige rigor en la comprobación de objetivos alcanzados; pero al tiempo, en su función formativa, da a los resultados un carácter orientador. De ahí la afirmación: evaluar no es juzgar sino ayudar. La información obtenida no se transforma en juicio sancionador, sino en información orientadora. El profesor no juzga, sino que informa y reorienta si es preciso su estrategia docente. Los errores se utilizan como indicadores de lagunas y fallos sistemáticos. Ha sido M. A. Zabalza (1990), entre otros, quien se ha referido a la evaluación en su función formativa e instrumento de cambio. "La evaluación ha de proporcionar información descriptiva que ilumine los puntos de dificultad así como las posibles vías de cambio" (p.301).

La descripción de un caso real es el mejor argumento de la viabilidad de esta consideración constructiva del error en la evaluación. El profesor de matemáticas de un Centro Escolar, conocedor de esta conceptualización, tras corregir las pruebas periódicas de los contenidos que explica, convoca a los cinco alumnos que han obtenido mejores resultados. Ellos constituyen el equipo analizador, encargado de revisar los ejercicios de quienes han obtenido peores calificaciones y averiguar los errores más frecuentes y su motivo. En una de las sesiones dichos alumnos explican a la clase el modo cómo ellos contestarían a las cuestiones o problemas planteados. Esta estrategia tiene la ventaja de que el grupo no siempre es el mismo sino que varía, existiendo cierto aliciente por pertenecer al mismo. La clase se hace participativa, ya que los propios alumnos contribuyen a la instrucción de los compañeros. Se fomentan los modelos cooperativos. Por otra parte, la evaluación oficial no era el resultado de un examen puntual, sino de los resultados obtenidos a lo largo de un periodo con ponderación creciente desde el primero al último ejercicio realizado. Esto es, si se hubieran realizado cinco ejercicios-control, el último tendría una ponderación de 5, frente al primero que pesaría uno. De este modo se valora el progreso realizando al tiempo que se toma en consideración el aprendizaje inicial. El sistema estimula a la superación sin olvidar la constancia en el trabajo. Cuando un profesor lleva a cabo correcciones o comentarios orientativos sobre los errores está realizando una evaluación formativa. Al menos existe una actitud

o pensamiento implícito de mejorar respuestas posteriores y no sólo puntuando una tarea. Este rasgo, juntamente con otros que se analizarán posteriormente, nos permitirán definir estilos de evaluación diferentes.

Digamos, por fin, que toda evaluación lleva implícito un proceso de decisiones que no siempre se fundamentan en datos objetivos. Queremos decir que cuando un profesor lleva a cabo la evaluación de un ejercicio, por más objetivo que pretenda ser, influyen en el mismo una serie de aspectos contextuales, personales y de estilo evaluador que hace que un mismo ejercicio sea valorado de forma distinta por varios profesores. No es exagerado afirmar que la evaluación es un proceso interpretativo. Abusando de la redundancia diríamos que sólo existe objetividad en las 'pruebas objetivas'. En cualquier otro tipo de pruebas, abiertas o semiabiertas, incluidas las matemáticas, el profesor pondera de diferente manera los errores. Mientras que unos pasan por alto determinados fallos, otros los sancionan con mayor rigor. Este fenómeno ha sido estudiado por S. de la Torre (1993, 245) quien afirma: "Si alguna idea emerge con fuerza de la revisión teórica y del análisis empírico de los errores es la consideración de la evaluación como proceso interpretativo en el que influyen tanto los resultados como la interpretación que de ellos hace el evaluador. Incluso en las pruebas de matemáticas, aparentemente más objetivas y en las que esperamos mayor coincidencia en la calificación, concurren criterios personales y discriminativos que llevan a otorgar diferente peso a un mismo error o fallo". ¿Cómo explicar el hecho de que un mismo ejercicio de matemáticas sea valorado con las más dispares calificaciones (entre 3 y 9) por diferentes profesores?. Si la objetividad evaluadora fuera tan evidente como se cree en matemáticas, no ocurrirían hechos como el referido.

En toda evaluación existen pautas subyacentes que, en la medida que son compartidas, acerca a los evaluadores. De este modo se explica el alto grado de fiabilidad en los correctores de una redacción, por ejemplo, o en la evaluación de tareas creativas. Sólo cuando se hacen conscientes determinadas pautas o criterios conseguimos acotar el carácter interpretativo.

El reconocimiento de esta faceta nos obliga a realizar una reflexión profunda sobre nuestro sistema de evaluación de los aprendizajes, para hacerla más flexible, diversificada en las pruebas y los tiempos, criterial, comprensiva y contrastada con la percepción del alumno. En evaluación sólo son evidentes los extremos: lo que está muy bien y lo que está muy mal.

4. ¿QUÉ DICEN LOS ERRORES AL PROFESORADO?

El primer paso que ha de dar el profesor para pasar de una pedagogía del éxito a una didáctica del error, es tomar conciencia de que el error, al igual que las experiencias negativas de la vida, tiene su lado positivo. Es preciso, pues, que cambie su actitud, ya que de no ser así su comportamiento quedaría en mero artificio. El cambio que proponemos tiene las características de una profunda innovación. Implica una alteración importante de los roles del profesor y alumno, como ya tuvimos ocasión de exponer en la primera parte del trabajo.9 Supone pasar de una consideración culpógena del error a una visión estratégica.

El error informa al profesor de que el niño que se equivoca necesita de ayuda. Alguien pudiera pensar que resulta supérfluo, pero no es así. Para ello es preciso esclarecer la naturaleza del error cometido. No son todos iguales ni precisan de la misma ayuda. Los errores ortográficos, por ejemplo, exigen un tipo de tratamiento distinto a la alteración sistemática de letras. Un error de concepto reviste mayor relevancia que un error de ejecución. La actitud habitual del profesorado ante el error del alumno, suele ser de reprensión o sanción. Cambiar esta actitud por la de ayuda supone reflexionar previamente sobre su papel como docente. "Profesor, preguntaba en cierta ocasión un alumno, por qué 2 + 2 es lo mismo que 2 x 2, y sin embargo 3 +3 no es lo mismo que 3 x 3?". ¿Qué respuesta le darías? ¿ En qué está la diferencia?

El error proporciona pistas de lo que ocurre en el proceso de razonamiento. ¿Qué estrategias o reglas está utilizando el sujeto para resolver un problema? El error es un síntoma que no ha de eliminarse sin averiguar antes qué lo provoca. Raramente contesta el estudiante por azar. Suele seguir ciertas reglas que le conducen al tipo de respuesta más adecuada a la pregunta que le formulan. ¿Qué reglas está utilizando? En tanto asumamos los aciertos como resultado de un proceso correcto difícilmente nos pararemos a pensar si su razonamiento ha sido correcto.

En cambio el error nos lleva a pensar que algo no está funcionando como desearíamos. ¿Cuál es el punto de desviación ? ¿Por qué no sigue las reglas que le hemos enseñado? En cierta ocasión preguntó un profesor de arquitectura a sus alumnos cómo

podrían averiguar la altura de un edificio, sin ayuda de metro, esperando que le contestaran con el tiempo tardado por un objeto al ser arrojado desde lo alto. Pero ¿qué valor daría el profesor a respuestas no previstas como : se lo preguntaría al portero del edificio, miraría en los planos, compararía la sombra del edificio con la propia, contaría las escaleras,...?. Posiblemente las consideraría erróneas, y sin embargo denotan un proceso creativo que va más allá de lo aprendido. En ocasiones tratamos como errores lo que en realidad son divergencias. Y éstas debieran promoverse más que evitarse.

El error deja traslucir el procesamiento cognitivo de la información. Es algo así como el colorante utilizado por los analistas, que permite hacer traslúcida la circulación de un elemento, facilitando con ello su análisis. Como apuntábamos anteriormente nos proporciona más información procesual el error cometido por un alumno que sus aciertos. Una experiencia interesante realizada por nosotros ha sido el obtener un listado de todas las instrucciones que el alumno daba al ordenador para realizar un determinado proyecto a través del lenguaje Logo. Una de las conclusiones a que se llegó fue el mejor aprendizaje de los procesos.

Cuando el alumno se equivocaba y no salía en la pantalla la figura que había diseñado debía averiguar dónde estaba el fallo. Ello le obligaba a un análisis retroactivo de los pasos dados. De este modo interiorizaba activamente los procedimientos. Cuando el niño se olvida de lo que lleva en las operaciones aritméticas, comete un error de ejecución y no de comprensión o análisis. Los errores de ejecución aumentan en los procesos complejos.

El conocimiento de la naturaleza del error proporciona una guía estratégica de la práctica didáctica. El profesor que conoce los fallos más frecuentes en que caen los alumnos sin duda adapta sus nuevas explicaciones a subsanar dichos errores. Pero esta adaptación se hace intuitivamente, sin diagnosis previa, sin conocimiento del tipo de error ni el por qué del mismo. Examinemos las siguientes respuestas encontradas en exámenes: Ley de Lavoisier: " La materia ni se compra ni se vende; solo se transforma".
-¿Qué es la simbiosis?: "Es como cuando un hombre se casa con una mujer, pero en plantas".
-¿Qué es un año luz?: " Los días que sale el sol al cabo del año".
-¿Qué es el periostio?: "Es lo que le viene a la mujer todos los meses".

En la segunda afirmación el sujeto ha comprendido lo sustantivo de la "simbiosis" y lo traslada plásticamente al propio lenguaje. Ha hecho una transferencia, poco rigurosa, pero muy intuitiva. La primera, sin embargo, aun manteniendo el ingenio de la comparación y la estructura de la ley, le falta el lenguaje apropiado. Tiene la idea, le faltan las palabras. En las dos últimas, el estudiante, desconociendo el significado de lo que le preguntan, responde apoyándose en el 'significado asonántico' que atribuye a las palabras clave, caso harto frecuente. Sin embargo en la última pregunta, ¿se trata de un total desconocimiento o de un sujeto de estilo irreflexivo que ha leido "periodo" en lugar de "periostio"?. Se puede incidir, según los casos en el subrayado de palabras nuevas, en el significado de las mismas o en las posibles relaciones con términos afines. Ante un estímulo gráfico, semántico o simbólico, unos individuos atienden a las características diferenciadoras, otros al concepto o a las relaciones que establecen con nociones próximas. De este modo, unos sujetos son más propensos a cometer equivocaciones que otros en función del tipo de prueba que se proponga. Los sujetos de estilo irreflexivo, al cometer más fallos en su expresión oral o escrita, suelen proyectar la imagen de que saben menos que los reflexivos. No siempre es así. El profesor ha de utilizar diferentes estrategias de enseñanza y adoptar una actitud distinta frente al error de unos y otros.

El error condiciona el método de enseñanza. Resulta patente que el profesor que atiende al error como estrategia docente se fija en los procesos mentales tanto o más que en los resultados. Ello le llevará a fomentar la libertad de explorar formas distintas de resolver una situación. Dicho de otra manera se inclinará a utilizar una metodología de aprendizaje por descubrimiento y por consiguiente estará potenciando el pensamiento creativo, por más que no sea consciente de ello. El profesor que se preocupa de transmitir información al alumno, prioriza una metodología expositiva centrada en el profesor. Quien, por el contrario, atiende al proceso de aprendizaje se verá impulsado a partir de las estrategias cognitivas del alumno, de su modo de procesar la información y por consiguiente de una metodología activa. La metodología heurística seguida en el aprendizaje del lenguaje Logo es un buen ejemplo de lo que decimos. El profesor no explica, se limita a guiar y orientar al alumno que demanda su ayuda porque se encuentra con problemas que no logra resolver. "Encontrar un error no es un hecho frustrante, escribe G. Bossuet citando a H. Wertz (1985, p.55), sino que estimula y alienta a la realización de nuevas investigaciones".

Los errores proporcionan información sobre el progreso del alumno respecto a sus compañeros. La cantidad y tipo de errores nos permiten evaluar el progreso de los alumnos al tiempo que servir de contraste respecto a nuestro nivel de exigencia. Recientemente me comentaba un alumno cómo en un examen de inglés de 7º de EGB había suspendido casi toda la clase. Naturalmente, el número de errores cometidos fue abundante. ¿Pero en qué estaba el fallo: en estructuras, léxico, ortografía,...? Se les había exigido un nivel de vocabulario superior al nivel alcanzado. Los errores en posteriores ejercicios nos indicarán el grado de progreso alcanzado y las diferencias entre unos sujetos y otros. Rápidamente nos asalta el pensamiento: esas diferencias se ponen de manifiesto a través de las notas. La diferencia está en que las calificaciones responden a una interpretación o inferencia del profesor respecto a los conocimientos alcanzados, ya que un examen es como una muestra, de lo que se supone ha de dominar. En cambio el tipo y número de errores informan del proceso.

La confusión de errores hacen perder tiempo y eficacia al profesor. Es frecuente que el profesor se guíe, en el mejor de los casos, por el número de faltas o errores encontrados en los ejercicios de idioma, matemáticas, lenguaje o cualquier otro materia. A la vista del número de alumnos que han incurrido en los mismos fallos, algunos profesores montan diversas sesiones de repaso o recuperación. Si se planteara previamente la tipología del error (errores de entrada, organización o ejecución) ahorraríamos tiempo y ganaríamos en eficacia al centrar nuestro esfuerzo en los puntos cruciales del problema. Se hace preciso, pues, presentar algún modelo clasificatorio de los errores que guíen nuestra intervención didáctica. Me ocuparé de este punto más adelante. Antes examinaremos lo que dice el error al alumno y las presunciones erróneas del profesor .

5. ¿QUÉ DICE EL ERROR AL ALUMNADO?

Si planteamos el error como elemento concomitante al proceso de aprender, concienciaremos al alumno de que errores y equivocaciones pueden ser aprovechadas para descubrir por qué se falló. Los estudiantes saben que cuando revisan con el profesor los fallos de un examen suelen quedar mejor comprendidos que otros puntos no corregidos por el profesor. Aprender de los errores es enseñar para la vida. El aprendizaje profesional más frecuente deriva de la propia experiencia, esto es, de la reflexión sobre los éxitos y fracasos de nuestro trabajo. Me comentaba recientemente una profesora que daba lengua a 7º de EGB cómo les agrada a los alumnos descubrir fallos o errores de tipo léxico, estructural o de correspondencia de tiempos en un escrito preparado al efecto. Un sistema semejante lo utilizaba un profesor de COU, incluyendo cierta recompensa, a quienes descubrieran los fallos de un texto de catalán. Otro modo indirecto de volver sobre el proceso de forma creativa es intentar mejorar una tarea ya realizada o proponer el inicio y el final de un problema complejo dejando los pasos intermedios para que los averigüe el alumno.

La primera constatación sobrecogedora es la clara asunción del error como algo negativo y sancionador. Para el estudiante, la equivocación es de carácter "ansiógeno"; esto es, genera ansiedad y conciencia de culpabilidad. Pocos estudiantes ven en la equivocación un modo de aprender. Es más, consideran justa la sanción, incapacitándoles para reaccionar a ello como una injusticia. Entiendo que es una situación paralela a lo ocurrido en épocas pasadas cuando se aceptaba que el alumno que no sabía la lección debía recibir un 'palmetazo', quedar sin recreo o ponerse de rodillas. Hoy consideramos que estas medidas disciplinarias no solamente son inadecuadas sino contraproducentes. Me pregunto, ¿si el error es un proceso normal en la vida, por qué ha de tener esta carga negativa e incluso penalizarse en la escuela?

Desde la perspectiva positiva que estamos asumiendo, el error debiera anunciar al estudiante que precisa de ayuda o información complementaria. En este punto encontramos un ejemplo modélico cuando el alumno trabaja con el ordenador. Al enfrentarse a una máquina, objeto carente de conciencia , no parece avergonzarle pedir ayuda para seguir adelante en su programa.

El alumno que aprende el lenguaje Logo en el ordenador, mediante una metodología heurística, solicita la ayuda del profesor o de los compañeros con toda naturalidad. No considera 'punible' su ignorancia ni sus errores. El clima, ciertamente, lo posibilita. El error informa, pues, al alumno de que necesita el apoyo del profesor para seguir avanzando en sus proyectos o aprendizajes.

Mediante la perspectiva positiva del error, se crea una nueva interrelación entre profesor y alumno. Aumenta la interacción que facilitará la construcción del pensamiento a través del diálogo. Tanto el profesor como el alumno deben tomar conciencia de

esta nueva dimensión. El papel sancionador disminuye para ser sustituido por el profesor guía o asesor en las dificultades. No tiene por qué hacer continuamente de evaluador si no es con carácter formativo. Aumenta la interacción en el aula y se crea un nuevo esquema relacional entre profesor-alumno y alumnos entre sí.

El error informa al alumno de que algo ha fallado en la realización de la tarea o solución del problema, y por lo mismo ha de cambiar de enfoque o estrategia en el modo de abordarlos. Le lleva a preguntarse ¿En qué está el error? ¿Dónde ha fallado? ¿Cómo abordarlo de nuevo? El error introduce la reflexión sobre el procedimiento seguido. Obliga a examinar las estrategias y comprobar su funcionamiento; esto es, ha de ejercitarse en el análisis. En tal sentido, pasa de la postura receptiva propia de un modelo expositivo a un papel activo, más acorde con los modelos heurísticos.

La solución de problemas suele basarse en hipótesis implícitas o presunciones. El error saca a la luz esas hipótesis y esclarece el proceso seguido del que no somos conscientes las más de las veces. Si bien es verdad que muchos errores contribuyen a un bajo autoconcepto y que el acierto estimula la euforia, el error suele incitar a la revisión. La toma de conciencia de los procesos mentales y la libertad para explorar formas distintas, producirá individuos más creativos. "Equivocarse suele ser esencial para la creatividad", ha escrito E. De Bono (1973, p. 168).

6. ALGUNAS PRESUNCIONES ERRONEAS DEL PROFESORADO

El error también está arraigado en nuestra visión del mundo y en la asunción de ciertos valores recibidos a través del currículo oculto. Actuamos a partir de ciertas presunciones y teorías implícitas que trasladamos a muchos de nuestros comportamientos habituales. Esto es lo que ocurre con ciertos presupuestos implícitos del profesor que le llevan a actuaciones docentes inadecuadas. Un profesor que ya ha superado la fase inicial, actúa más por rutinas que por reflexión. Y sin embargo debiera ser la reflexión la que acompañara sus tomas de decisiones respecto al desarrollo del programa previsto. ¿ Por qué? Porque en su formación se han seguido, mayoritariamente, modelos poco reflexivos, unas veces excesivamente teóricos y otras apoyados en recetas casuísticas. El enfoque reflexivo de formación fundamentado por K.M. Zeichner representa una aportación valiosa. Muestra de ello es que en el reciente Handbook of Research on Teacher Education, editado por W. R. Houston (1990), centrado en la formación del profesorado, es el autor, juntamente con Shulman, más citado.Veamos algunas de estas presunciones relativas al acierto y al error. El hecho de hacerlas conscientes representa un paso hacia su eliminación.

Un resultado correcto es indicio de un proceso correcto. Esta suele ser una idea bastante difundida que subyace en el pensamiento del docente cuando valora las actividades de instrucción. Se hace una inferencia inadecuada del proceso a partir del resultado sin tener en cuenta otras variables. Así cuando el profesor califica positivamente un ejercicio, considera, en su pensamiento implícito, que tal alumno conoce la materia.

Al valorar el resultado concreto vamos más allá del alcance parcial de las preguntas o ejercicios evaluadores y emitimos juicios de rango general. Un mal examen es juzgado como un bajo dominio de los objetivos previstos, en tanto que un examen correcto nos hace pensar que el sujeto siguió un procedimiento adecuado. Si bien hemos de admitir que es así en la mayor parte de los casos, en algunos resulta engañoso. Al margen de esas situaciones tan habituales de 'copiarse', están las memorizaciones mecánicas, los aciertos casuales, los errores compensados, el azar como aliado al preguntar lo que se había estudiado, etc. Existen muchas situaciones que invalidan la presunción inicial, de modo que ha de tomarse en consideración que un resultado correcto no siempre es indicador de un proceso correcto. Como dice Peters, lo que no está en el proceso, no aparece en el producto, lo cual no obsta a que podamos ver en el producto cosas que no están en el proceso.

¿Cómo calificamos la siguiente operación?

```
      4 6 8 7 5
+       0 1 0
        6 2 3 8
     -------------
      5 31 2 3
```

A pesar de la aparente corrección, el sujeto tuvo dos errores compensados.

En la columna central [8+0+2], olvidó sumar la que se llevaba de la operación anterior, pero contó el cero como valor positivo. Este proceso inadecuado, que no es detectable mirando el producto, se pone de manifiesto ante los errores. No se trata de un caso habitual, aunque no resulta difícil encontrarnos con resultados correctos que encubren procesos inadecuados.

En evaluación se atiende a los resultados más que a los procesos. Aunque pocos reconocerán abiertamente dar mayor importancia a los resultados que a los procesos, en la práctica la mayor parte del profesorado valoramos y calificamos resultados, relegando los procesos al plano del 'discurso teórico'. Afirmamos que han de tenerse en cuenta los procesos, pero pocas veces quedan recogidos en las evaluaciones. En el mejor de los casos algunos profesores puntúan las operaciones intermedias realizadas correctamente en un problema con resultado final equivocado. La mejor evidencia de cuanto digo está en que las calificaciones de los estudiantes de primaria y secundaria que responden mayoritariamente a los resultados obtenidos en exámenes formalizados y no a aprendizajes valorados al margen de dichas pruebas. Le sirve de poco a un escolar defender que los conocimientos mostrados en un examen o evaluación no son representativos de cuanto sabe ni de las adquisiciones conseguidas teniendo en cuenta el punto de partida. Lo que cuenta para la calificación es lo que aparece escrito en la prueba control. Naturalmente existen excepciones.

La razón de esta aparente incoherencia no es otra que la dificultad de valorar procesos y sobre todo de justificar nuestra interpretación de los mismos ante los interesados y la sociedad. De igual modo que en otro tiempo se aceptaba el castigo como consecuencia de no saberse la lección, hoy existe cierto consenso social según el cual un examen o prueba evaluativa son actos sancionadores, representativos de los conocimientos alcanzados por los escolares. ¿Cómo protestar por una baja calificación cuando se ha realizado un mal examen? Más difícil sería aceptar como justo el juicio de insuficiencia bajo el criterio de que no mejoraron sus procesos. ¿Qué profesor se aventura a mantener el porcentaje de suspensos actual con el criterio cualitativo de no encontrar mejora en los procesos de aprendizaje? ¿ En qué consisten tales procesos? ¿Cómo justificar ante el alumno las diferencias de calificación sin previa evaluación? Tengo la convicción que seguiremos durante mucho tiempo hablando de procesos pero valorando resultados. La consideración del error puede, tal vez, contribuir a valorar procesos y productos, proponiendo problemas o situaciones en las que se proporciona el resultado final, en lugar de tener que buscarlo como meta.

Una tercera presunción es que la evaluación se instrumenta a partir del error. No estoy aventurando un juicio gratuito, sino poniendo al descubierto una realidad tangible. La evaluación se basa en el error como criterio diferenciador de aprendizajes alcanzados. Dicho más llanamente, el profesor evalúa, por lo general, contabilizando los fallos cometidos, de tal modo que la calificación es inversamente proporcional al número de errores tenidos en cuenta. Resulta muy difícil escapar a estos convencionalismos y presunciones profesionales. ¿Qué profesor evalúa a sus alumnos sin utilizar el error como criterio sancionador? Me pregunto, incluso, si es posible establecer diferencias respecto a los aprendizajes alcanzados por los alumnos sin recurrir al carácter sancionador del error. ¿Puede un profesor otorgar una calificación al margen de los errores cometidos por el alumno? Mi respuesta es que mientras consideremos la evaluación como resultado, la dimensión negativa del error presidirá nuestras decisiones, en tanto que cuando planteamos una evaluación formativa, el error adquiere un carácter constructivo. Por otra parte, una evaluación realizada con el criterio de divergencia o resultados alternativos, induce a tener en cuenta los elementos positivos más que los negativos. Veamos dos ejemplos de respuesta convergente y divergente.
a) 5 + 8 - 2 + 14 =
b) 5 + ? - ? + ? = 25 . ¿Cuántas soluciones puedes encontrar?

a) Escribe un sinónimo de triunfar o ganar.
b) Escribe cuantas frases se te ocurran equivalentes a : 'ganamos el partido' (o we wining Football).

En los ejercicios a) esperamos las respuestas: 25 y vencer, considerando incorrecta cualquier otra respuesta.
Los ejemplos b), por el contrario, están abiertos a varias soluciones, poniéndose con ello de manifiesto las estrategias procesuales utilizadas en las diversas alternativas.

Podemos evaluar la competencia del sujeto en base al número, tipo y ajuste de alternativas dadas. Nos proporcionan una información procesual mucho más rica que las cuestiones de respuesta única. Imaginemos contestaciones del tipo: 'Yupi, es nuestro'. Una alternativa con enorme carga afectiva. En cambio 'nos derrotaron' indicaría una mala utilización del pronombre personal, lo cual tiene su interés en el aprendizaje de un idioma. Que los errores son de signo negativo en el aprendizaje, puede considerarse como una constatación más que una presunción. Si en los párrafos anteriores nos hemos referido a la carga negativa del error en la evaluación, ahora ponemos de manifiesto este mismo hecho en el proceso de aprendizaje. Influidos, tal vez, por el conductismo, seguimos organizando los contenidos y ejercicios de tal modo que se evite el error. No es habitual introducir en la enseñanza problemas mal resueltos, ejercicios con errores o trabajos mal realizados para que sean mejorados por el alumno. Se dirá que quien resuelve el problema sin ninguna orientación, podrá hacerlo cuando éste ya viene iniciado. Pero existe una diferencia psicológica. En unos casos buscamos la solución prevista; en otros indagamos qué está mal, dónde está el fallo, lo cual nos obliga a centrar nuestra atención en los procesos intermedios. Resulta curioso constatar que buena parte de las servicios técnico-profesionales operan buscando fallos de funcionamiento. Cuando llevamos el coche al mecánico le indicamos el problema; él ha de descubrir la avería y arreglarla. Para ello ha de conocer, de entrada, cual es el funcionamiento correcto. Otro tanto podemos decir del médico. Ante un problema, lo primero es diagnosticar y luego tratar. ¿Qué hacemos con los problemas de la enseñanza?

La consideración negativa del error está por encima de sus variantes. Este presupuesto deriva de aquella concepción absolutista según la cual la corrección está en la perfección del todo, la incorrección en el defecto de alguna de las partes. Esto se traduce en la práctica en que raramente se atiende a los diversos tipos de error. Se sanciona de igual modo un error de concepto, de organización o de ejecución. La omisión se interpreta como ignoracia, la equivocación como error conceptual. Es natural, por otra parte, que así sea, por cuanto raramente se ha hablado al profesor de la consideración positiva del error y menos aún de su tipología. Por tal motivo presentaré en el siguiente apartado algunas clasificaciones. Veamos ahora unos ejemplos.

1) ¿Cuál es la primera representación dramática en lengua castellana?
R.- 'El coche de los reyes magos'.
2) ¿Qué es el éxodo rural?
R.- 'Las fiestas camperas de los pueblos'.
3) Múltiplos del kilo.
R.- decakilo, hectokilo, kilokilo.
4) ¿Cómo se llama el año que tiene un día más?
R.- Biznieto.

¿Valoraríamos por igual el error de tales respuestas? ¿Por qué?

El acierto es criterio de comprensión, al igual que la definición de un concepto o respuesta correcta. Ellas son frecuentes presunciones sobre las que apoyamos nuestros juicios evaluativos. Cuando un alumno contesta con las palabras del libro o las explicaciones del profesor damos por supuesto que comprende lo que dice o escribe. La verdad de los hechos no siempre lo confirman. En ocasiones no pasa de ser un aprendizaje mecánico, repetitivo, sin que se llegue a comprender lo que se toma de otro. Nos pasa también a los adultos. Quiero con ello remarcar que más allá de la corrección de una respuesta está la comprensión de la misma, verdadera palanca de la transferencia. La pobreza de transferencias tal vez tenga su origen en el predominio de aprendizajes mecánicos sobre los significativos. En los ejemplos de error referidos anteriormente advertimos una mala formulación, aunque no es ajena cierta proximidad conceptual. Como esta otra. ¿Quién hizo el Lazarillo de Tormes. R.- 'Un ciego y un niño, entre los dos'. Nuestra mala formulación da pie a una respuesta ingeniosa, que no se ajusta a nuestra idea de quién escribió el Lazarillo, pero que demuestra reconocer lo más difundido de la obra.

Una forma de averiguar la comprensión de un concepto es pedir que lo expresen con palabras del propio lenguaje. Esa traslación semántica mostrará en qué medida se ha captado lo relevante y significativo de las enseñanzas. ¿Cuántas veces no hemos hecho prevalecer la precisión del lenguaje sobre la significación de las ideas?. Un niño escribió " Un volcán es como si la tierra vomitara de repente y sin poderse aguantar lo que tiene en el estómago, esto es fuego, tierra caliente y piedras deshechas". Este ha comprendido mejor el concepto de volcán que aquel otro que pretendía reproducir las palabras del libro: "

Un volcán es una montaña que expulsa torbellinos de fuego y materias abrasivas. Lo que expulsa se llama 'laba' y la boca de la montaña crater". ¿Habrá comprendido las palabras utilizadas?

7. COMO APRENDER DE LOS ERRORES

I- Mejora de resultados

I- He aquí dos comentarios, extraídos de un examen, referidos a las Rimas de Becquer. Mejora su redacción y rectifica los errores que encuentres.
1- El autor en tres estrofas, con palabras senzillas, algunas metaforas y signos de admiración hace una comparación entre el arpa instrumento musical de enormes proporciones que necesita al igual que el genio dormido, una mano para despertarlo. Me gusta esta poesia especialmente elúltimo verso; en el sintetiza la idea.
2- Volverá la primavera, las flores, las golondrinas, renacerá de nuevo la vida. Pero esos dias tan buenos que paso en su compañía, no volverán. La amada le diran palabras hermosas, sonoras. Palabras hermosas sonaran en sus oídos. Su corazón despertará. Ah pero no obstante nadie sentirá un amor tan profundo.

II- Cambio del mensaje

3- He aquí un poema de A. Machado reinterpretado por un estudiante. Cambia algunos adjetivos y verbos para transformar el mensaje de tristeza en mensaje de humor o alegría.

Hoy la piel temblorosa
el caliente hogar en la arista sombría
escoge medrosa. El aire huracanado
sopla y canta, y el árbol ténue
se tumba en el jardín y azota el muro.
Llueve. Tras el cristal de la ventana
empañado, la tarde gris y resentida
se ve elevarse en el paisaje inmóvil
y la nube distanciada
rezuma amarilla albura de muerte.

III- Puntuar un texto

4- Pon la puntuación más adecuada al siguiente texto para que tenga sentido.

Alla en el bosque crecia un joven abeto tiene un buen sitio y no le falta el sol ni el aire en torno suyo crecian muchos compañeros mayores abetos y perales. pero el pequeño abeto tenia mucha prisa en crcer no pensaba en el sol frio ni el aire tibio ni atendia a los niños de la aldea cuando paseaban delante a veces comentaban entre ellos qué bonito es pero el arbol no quiere oir nada.

IV- Comenta los siguientes errores o gazapos encontrados en la prensa.
a) Leemos en un diario de provincia que en este momento hay en la Tierra 5.000 millones de habitantes y en año dos mil seremos 6.300 habitantes y la mayoría no vivirá en Europa.

b) Un suceso fechado en Castellón decía " Una anciana resultó muerta al derrumbarse el edificio en que vivía. En el siniestro únicamente sufrió heridas la Policía local".

c) Según el anteproyecto del Gobierno, las tiendas abrirán un mínimo de seis días al año".

d) Se vende autobús seminuevo con 45 pasajeros"

BIBLIOGRAFIA

House, E. (1992) "Tendencias en evaluación". Revista de Educación, nº 299, pp.43-56.
Torre, S. de la y Mallart, J. (1991) "Estilos cognitivos y curriculum". Bordon, 43, 1, pp. 39-54.
Torre, S. de la; Díaz, L.A.; Oliver, C.; Villaseñor, G. (1992) "Los estilos: un enfoque innovador centrado en los alumnos". Innovación educativa. 2, pp. 75-89.
Torre, S. de la (1993) " Métodos de enseñanza y estilos cognitivos". En M.L. Sevillano y F. Martín (Coord.) Estrategias metodológicas en la formación del profesorado. Madrid; UNED.
Torre, S. de la (1993) Aprender de los errores. Madrid: Escuela Española.
Torre, S.; Mallart, J.; Tort, Ll.; Rajadell, N.; Laffitte, R.; Oliver, C. (1996) Errores y curriculum. Barcelona. PPU.
Torre, S. de la y Barrios, O. (2000) Estrategias didácticas innovadoras. Barcelona: Octaedro.
Torre, S. de la (2000) El error como estrategia didáctica. En Torre, S. de la y Barrios, O. (2000) Estrategias didácticas innovadoras. Barcelona: Octaedro.
Zabalza, M.A. (1990) "Evaluación orientada al perfeccionamiento". R.E.P. 186, pp.297-317.