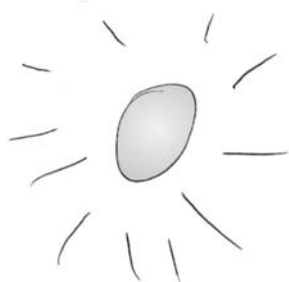


# Evaluar para ajustar la ayuda educativa



Las prácticas evaluativas constituyen momentos privilegiados en que el profesor puede ayudar al alumno a hacer visibles los conocimientos construidos conjuntamente en el aula. El artículo expone algunos recursos para hacerlo posible, explica los niveles del proceso en que introduce dicha ayuda y detalla algunas características pedagógicas de estas actividades.

Rosa Colomina y M.<sup>a</sup> José Rochera\*



Evaluar, ¿para qué? Ésta es una pregunta que puede tener diferentes respuestas en el transcurso de la práctica docente. El profesorado diseña y pone en marcha prácticas de evaluación para acreditar socialmente los logros del alumnado en relación con los objetivos que había planificado. Evalúa para saber qué conocimientos poseen esos alumnos y alumnas antes de comenzar una unidad didáctica y actuar en consecuencia. Evalúa lo que aprenden a medida que van desarrollándose los procesos de enseñanza-aprendizaje para modificar sus propias actuaciones docentes o para ayudar a modificar las actuaciones de los alumnos y alumnas al afrontar el aprendizaje de los contenidos escolares. El profesorado evalúa en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y lo hace con diferentes fines, sociales y pedagógicos. En este artículo nos ocupamos de la evaluación que se utiliza para regular la enseñanza, como instrumento que permite a los profesores ajustar las ayudas que proporcionan a los alumnos en sus procesos de construcción de conocimiento.

Para explorar esta función formativa de la evaluación –a veces difícil de separar de la función formadora, más centrada en el uso de la evaluación para fomentar la autorregulación de los aprendizajes de los alumnos (Nunziati, 1990)– partimos de una explicación socioconstructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela (Coll, 2001). Desde

esta perspectiva se considera que los alumnos y los profesores coconstruyen el conocimiento en el aula asumiendo roles diferentes aunque estrechamente interrelacionados. El alumnado es el protagonista del proceso de construcción de significados sobre los contenidos escolares y el profesorado adapta su intervención educativa a ese proceso ofreciendo distintas y variadas formas de ayuda, consideradas cruciales para el modo y el grado en el que los alumnos llegan a construir sus aprendizajes (Coll, 2001; Coll, Colomina, Onrubia y Rocheda, 1995). En este contexto, las prácticas evaluativas constituyen momentos privilegiados del proceso de enseñanza-aprendizaje que los profesores pueden utilizar para ajustar mejor las ayudas que proporcionan a los alumnos al hacer visibles los conocimientos que han construido en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. La noción de ajuste de la ayuda pedagógica a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado fundamenta las propuestas de una evaluación inclusiva útil para orientar la intervención educativa (Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Coll, Martín y Onrubia, 2001).

Para concretar algunos de los recursos mediante los cuales los profesores pueden conseguir ajustar la ayuda gracias a la evaluación se presentan e ilustran, en primer lugar, distintos niveles de su práctica evaluativa en los que introducen esta ayuda y, a continuación, se detallan algunas de las características pedagógicas de las actividades que pueden formar parte de la evaluación.

### Situaciones de evaluación y decisiones pedagógicas en el aula

Cuando el profesorado tiene el propósito de evaluar para tomar decisiones pedagógicas que le permitan atender mejor a las necesidades educativas de sus alumnos, planifica y desarrolla en el aula un conjunto de actividades dirigidas a conseguir este objetivo. Estas actividades pueden ser de naturaleza muy diversa: se evalúa la participación de profesor y alumnos (no solamente la actuación de los alumnos) en el desarrollo y resultado final de un trabajo en grupo, de un trabajo individual o de una prueba escrita. Estos son algunos de los tipos de actividades que utilizan habitualmente los docentes en su evaluación para tomar decisiones. El concepto de *programa de evaluación* (Coll, Barberà y Onrubia, 2000) recoge el conjunto de estas actividades o situaciones de evaluación que construyen profesores y alumnos inscritas en el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje (véase el texto “Cómo ajustar la ayuda en cada momento del proceso”).

No pretendemos que se utilicen todas estas fórmulas a la vez en una única unidad didáctica, sino que pueden ser representativas del programa evaluativo de un profesor a lo largo de un curso académico. En este ejemplo, el interés de ilustrar algunos de los distintos tipos de actividades o situaciones de evaluación que pueden utilizarse se centra esencialmente en que los resultados pedagógicos de la evaluación están

### Cómo ajustar la ayuda en cada momento del proceso

#### Situaciones para evaluar al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje

Ajustar la ayuda mediante la exploración de los conocimientos previos y modificar la acción educativa en consecuencia: sesión de preguntas y respuestas orales, prueba escrita, etc.

#### Situaciones para evaluar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje

Ajustar la ayuda mediante la comprobación constante de las vicisitudes del proceso de construcción de conocimientos y modificar la acción educativa en consecuencia, con carácter inmediato y contingente: observación de la realización de las tareas individuales de los alumnos mientras las efectúan en el aula, observación de la realización de las tareas en grupo de los alumnos mientras las desarrollan en el aula, corrección de deberes, prueba escrita, etc.

#### Situaciones para evaluar al final del proceso de enseñanza-aprendizaje

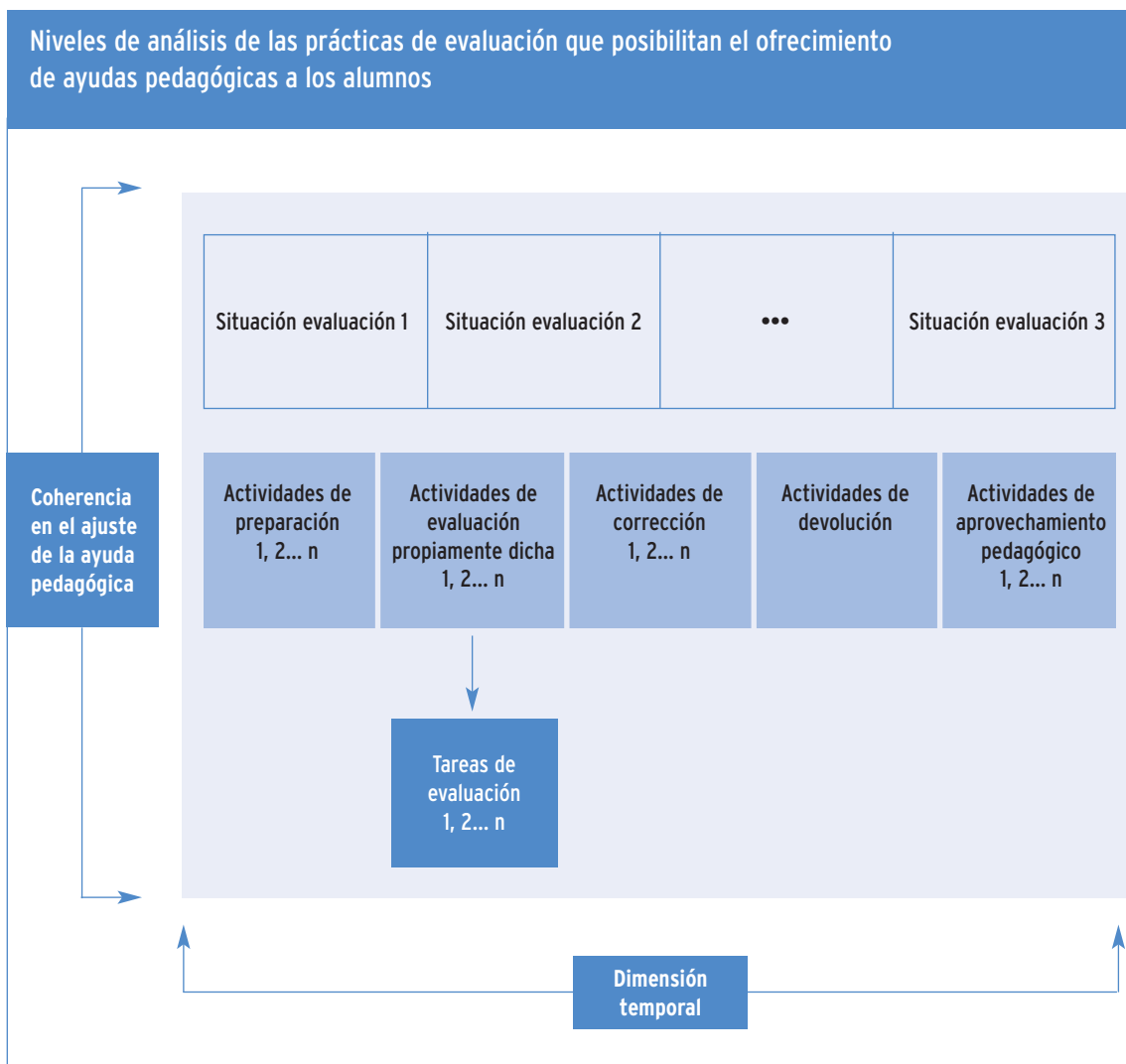
Ajustar la ayuda mediante la exploración de los conocimientos construidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y modificar la acción educativa en consecuencia: sesión de preguntas y respuestas orales, prueba escrita, trabajo en grupo, etc.

también vinculados con el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se utiliza: no es lo mismo usar una prueba escrita al inicio del proceso si se estima adecuado para valorar los conocimientos previos de los alumnos al respecto del tema que va a ser objeto de enseñanza-aprendizaje o utilizarla al final para valorar parte de los aprendizajes realizados por los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. El momento en el que se emplean y cómo se utilizan cada uno de estos instrumentos para evaluar deviene determinante para la información que permite recabar y su interpretación por parte del profesorado en favor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Los profesores conocen bien esta diversidad e identifican en su propia práctica docente aquellas situaciones de evaluación que les resultan más útiles para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y modificarlo, prestando atención a las posibilidades de complementariedad que el uso combinado de las distintas actividades les proporciona para ajustar la ayuda:

– Algunas permiten mejor que otras observar el momento del proceso en el que los alumnos experimentan dificultades y, por lo tanto, facilitan la intervención del profesor en el momento exacto en el que se experimenta la necesidad de esta ayuda. Por ejemplo, la observación durante el desarrollo de las tareas que desarrollan los alumnos en el contexto del aula, la corrección de deberes, etc.

– Algunas sirven para identificar dificultades de los alumnos a la hora de organizar su proceso de trabajo tanto individual como cooperativamente, y conocer y tomar decisiones sobre cómo ayudarles a aprender a aprender. Por ejemplo, la observación en los momentos iniciales de la planificación y organi-



zación del trabajo tanto de forma individual como en equipo.

– Algunas se adecuan mejor a la naturaleza de los distintos tipos de contenido cuyo aprendizaje se desea valorar y proporcionan una información más exhaustiva de los logros conseguidos acerca de los procesos de aprendizaje de los contenidos trabajados, permitiendo tomar decisiones sobre qué contenidos deben ser objeto, si es necesario, de nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, pruebas escritas que pueden incluir diferentes tipos de contenido, tanto conceptual, como procedimental o valorativo; sesiones orales de preguntas y respuestas en las que se consideren la definición de conceptos, la manera de resolver las tareas, las actitudes mostradas; etc.

Además del nivel más general del programa de evaluación, un segundo nivel de ayuda se sitúa en las características de las actividades concretas que se desarrollan para evaluar y que, como el lector habrá observado, hemos identificado con el uso reiterado de la expresión *actividades o situaciones de evaluación*. Cuando nos referimos a las situaciones

de evaluación incluimos en ellas, además de las diferentes preguntas, ítems o problemas que responden o resuelven los alumnos en un momento determinado (actividades de evaluación en sentido estricto), las actividades dirigidas a preparar dichas tareas, actividades de preparación; las dirigidas a corregirlas, actividades de corrección; a devolver los resultados, actividades de devolución, y a aprovecharlos pedagógicamente, actividades de aprovechamiento (Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Colomina, Rochera y Barberà, en prensa; Rochera, Colomina y Barberà, 2001). Puesto que evaluar puede incluir todas o parte de estas distintas actividades, de no considerarse se ofrecería una información parcial de las ayudas que pueden proporcionarse. En este sentido, desde el punto de vista del ajuste de la ayuda es importante que los profesores fomenten, además de las actividades de evaluación propiamente dichas y su correspondiente corrección, la creación de actividades preparatorias, de devolución y de aprovechamiento, identificándolas como aliadas para aumentar las posibilidades de conseguir incidir en los procesos de construcción del conoci-

miento de sus alumnos, lejos de entenderlas como un esfuerzo poco rentable.

A continuación desarrollaremos cada uno de los distintos tipos de actividades de evaluación mostrando para qué se utilizan o la finalidad que tienen, cómo se relacionan las actuaciones del profesor y los alumnos en torno a los contenidos y tareas de evaluación –formas de organización de la actividad conjunta–, e ilustraremos algunas de las ayudas que el profesor ofrece a los alumnos en el marco de esa actividad conjunta.

### Actividades de preparación y ayuda pedagógica

Estas actividades permiten compartir significados sobre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben desarrollarse en las tareas de evaluación. Los profesores ayudan a los alumnos si incluyen en la actividad conjunta:

- Oportunidades para asegurar la comprensión de los alumnos del objetivo y contenidos a desarrollar en las tareas propuestas para la evaluación. Por ejemplo, el profesor explica delimitando el contenido básico de la evaluación, los alumnos preguntan dudas al respecto y el profesor las resuelve.

- Momentos para identificar dificultades en los principales contenidos escolares trabajados sobre los que desea asegurar que los alumnos centren su atención, priorizando su explicitación por parte de los alumnos. Si es necesario, a partir de las intervenciones de los alumnos, el profesor ofrece nuevas explicaciones e ilustraciones de mayor o menor

detalle, y/o proporciona indicaciones específicas a los alumnos sobre qué han de volver a trabajar individualmente antes del desarrollo de las tareas de evaluación.

- Informaciones a los alumnos sobre cómo trabajar para preparar y desarrollar las tareas de evaluación. Por ejemplo, el profesor propone una nueva ocasión para resolver dudas antes de la realización de una prueba escrita tras un periodo de trabajo personal; o recuerda la importancia del resumen, de una síntesis o de un mapa conceptual como recursos de elaboración de la información para una mayor comprensión de la misma.

- Actuaciones para compartir significados con los alumnos acerca de los principales criterios de corrección que va a utilizar para valorar el proceso y el producto de las tareas de evaluación que desarrollará. Por ejemplo, el profesor explica a los alumnos los criterios cualitativos e ilustra los elementos importantes para elaborar una respuesta completa. De este modo, el alumno puede orientar mejor desde el inicio sus esfuerzos, dispone de un conocimiento inicial a partir del cual interpretar los resultados que obtenga y aumentar las posibilidades de atribuir sentido a identificar los errores cometidos si se desarrollan actividades de devolución.

A continuación, se ejemplifica la manera en que el profesor muestra a los alumnos el interés y la utilidad que tiene preparar conjuntamente la prueba que van a efectuar sobre fracciones. El profesor ofrece ayudas a sus alumnos al darles la oportunidad de resolver dudas y proporcionar indicaciones para afrontar el estudio de dicho tema:

**Profesor:** Hoy nos dedicaremos a repasar lo que ya sabemos sobre fracciones. ¿Por qué?, ¿cuál es la finalidad de este repaso? La finalidad es que la próxima semana, el jueves, tenemos la prueba sobre este tema. Una prueba que ya os podéis apuntar en la agenda. Tengo la sensación de que, aunque la mayoría de la clase ya se lo sabe, irá muy bien repasar. Tenéis una semana, durante la cual deberéis planificaros para estudiar todo esto. Hoy os irá muy bien ver qué cosas de las que yo digo no sabéis. Si hay muchas cosas que desconocéis, esas son las que tenéis que estudiar. Si ya las sabéis, vais repasando cada día y ya está. ¿Alguien me puede decir algo de lo que hemos trabajado sobre las fracciones?

**Alumno 1:** Cómo se leen y cómo se escriben las fracciones.

**Profesor:** Bien, ¿y qué más?

**Alumno 2:** Y que las fracciones son unas partes de una cosa.

(...)

**Profesor:** Para terminar, escuchad. Hay bastante gente que se equivoca con tres cuestiones. En primer lugar, con la comparación de fracciones de igual denominador. Lo hemos explicado, lo hemos repasado y tenéis la explicación por escrito y ejercicios resueltos y corregidos sobre este tema para estudiar; si al volverlos a resolver os queda alguna duda, traedme los ejercicios resueltos y la duda que os queda por escrito. En segundo lugar...

### Actividades de realización de las tareas de evaluación y ayuda pedagógica

Estas actividades permiten aportar elementos sobre los aprendizajes de los alumnos que éstos expresan bajo las condiciones que presentan las tareas o preguntas (mayor o menor grado de apertura, mayor o menor grado de participación de los alumnos en su definición, etc.). Los profesores ayudan al alumnado en estas actividades si:

- Diseñan y plantean actividades y tareas de evaluación que permitan atender la diversidad de características que presentan los alumnos. Por ejemplo, tareas con distintos grados de apertura o con diferentes procedimientos de resolución.

- Incorporan en la actividad conjunta la participación de los alumnos, en algún grado, en la definición de las tareas de evaluación.

- Comparten con sus alumnos y alumnas la finalidad y el sentido de las tareas de evaluación y aclaran posibles dudas en relación con la comprensión de las tareas que han de solucionar, tanto al inicio como durante el proceso de resolución.

- Permiten y potencian la revisión de las actuaciones de los alumnos, contribuyendo a la reflexión metacognitiva sobre la propia acción y sus resultados; no sólo se trata de que los alumnos contesten las preguntas o resuelvan los problemas, sino que sean capaces de revisar sus respuestas y el propio proceso y mejorarlo (consignas escritas u orales como “lee de nuevo el trabajo antes de presentarlo”, “revisa tu examen antes de entregarlo”, “repasa el

procedimiento que has seguido”, etc. pueden ayudar en este sentido).

A continuación se presenta un problema que forma parte de la prueba. Tal como está enunciado permite a los alumnos obtener distintos resultados correctos. También se incluyen ayudas para que el alumnado planifique los pasos de resolución y evalúe el resultado obtenido. Por último, se le recuerda que puede pedir aclaraciones para la comprensión del enunciado.

“Mañana es tu fiesta de cumpleaños y tienes que repartir el pastel de chocolate entre cinco amigos, tus padres, tu hermana y tú. No tienes por qué dar el mismo trozo a cada uno. Puedes tener en cuenta que a unos les gusta más el pastel que a otros y quizás hay alguien a quien no le gusta el chocolate. ¿Cómo repartirías el pastel?”

Dibuja cómo dividirías el pastel y luego escribe la fracción que corresponde a cada invitado. No te olvides de expresar también cómo leerías cada fracción.

¿Entiendes lo que te pregunta el problema? Si tienes dudas pregunta al profesor.

Cuando termines, repasa la respuesta.”

### Actividades de corrección de las tareas de evaluación y ayuda pedagógica

Estas actividades permiten valorar el grado en el que los alumnos comparten significados sobre los contenidos escolares (valoración cualitativa y/o cuantitativa) mediante el uso de criterios de corrección. Los profesores ayudan a los alumnos y alumnas en estas actividades si:

- Establecen, además de criterios de corrección cuantitativos que indican cuánto vale lo realizado, elementos propios de una corrección cualitativa (“sigue así, esta respuesta está muy bien”, “te felicito, has aprendido mucho”, “debes esforzarte más”) que les ayuden a entender por qué su respuesta es valorada de determinada manera y sobre todo qué hacer para mejorarla. El tiempo dedicado por el profesorado a incorporar elementos cualitativos en la corrección compensa con creces, porque contribuye a la optimización del aprendizaje de los alumnos.

- Posibilitan la participación del alumnado en diversos grados en la corrección (en la definición, en la medida que sea, de los criterios de corrección; en la aplicación de los criterios de corrección para valorar sus actuaciones o la de sus compañeros; etc.). Esta apertura de los momentos de corrección a la participación de los alumnos no debe interpretarse como una pérdida de la responsabilidad última del profesor en cuanto a la valoración de los resultados, sino como una corresponsabilización de los alumnos en relación con los procesos de aprendizaje y con su evaluación para intentar mejorarlos.

El siguiente párrafo recoge los pensamientos del profesor a medida que va corrigiendo las pruebas de sus alumnos, y muestra alguna de las ayudas que pretende ofrecer al devolverles los resultados obtenidos.

“El profesor está corrigiendo las pruebas y cuando va por la décima se dice a sí mismo: ‘Esta prueba está

saliendo mejor de lo que me esperaba; creo que la clase de repaso del otro día les ha ido muy bien'. Ahora está corrigiendo la prueba de un alumno que tiene algunas dificultades pero que se esfuerza mucho: 'Sigue sin saber escribir correctamente la fracción que corresponde al dibujo. En cambio, en clase muestra interés. El próximo día les ayudaré a corregirlos en la pizarra y lo volveré a explicar. Creo que lo mejor será que luego les pida que lo hagan de nuevo hasta que les salga bien. Si no entienden la relación del todo y las partes luego se les va a complicar. Les haré dibujar una tarta a todos después de haberles dado las calificaciones, y que aprendan a repartir diferentes trozos y a escribirlos. A este niño se le da bien dibujar y a lo mejor así lo entiende. Le escribo que, aunque se esfuerza y le felicito por ello, debe preguntar en clase cuando no entiende algo'. A ver el siguiente... Todo bien, pero hay algún problema con los números mixtos."

### Actividades de devolución y ayuda pedagógica

Estas actividades permiten mostrar a los alumnos la valoración de los resultados y compartir significados sobre ella. Estos resultados, además de mostrarse de forma cuantitativa, deben expresarse también cualitativamente, para hacer más comprensible a los alumnos la valoración obtenida. Los profesores ayudan a los alumnos y alumnas en estas actividades si:

- No inciden exclusivamente en lo cuantitativo (qué nota ha sacado un alumno) ni mucho menos en lo comparativo (qué nota ha sacado en relación con los compañeros).

- Incorporan elementos cualitativos que les permiten detectar qué aciertos han tenido y qué errores han cometido, y sobre todo obtener pistas para mejorar su aprendizaje ("deberías atender más en la clase", "esta respuesta es incorrecta porque...", "esta respuesta es incompleta porque...", "podrías mejorar tu respuesta si tuvieras en cuenta que...", etc.).

- Comunican a los alumnos los criterios de corrección, o los recuerdan si ya los han comunicado previamente, y les permiten contrastar sus respuestas con tales criterios de corrección.

En el siguiente ejemplo, el profesor muestra una prueba a sus alumnos enfatizando las valoraciones cualitativas. Esta actuación les facilita una mayor reflexión sobre la preparación y la realización de la prueba.

**Profesor:** Antes de devolveros la prueba de la semana pasada y corregirla juntos, os recuerdo que, además de la puntuación de la prueba, es muy importante lo que ponga aquí (señala un recuadro al final de la prueba en el que el profesor ha escrito un comentario personal a cada alumno). Es posible que un alumno tenga un cinco en la prueba y aquí ponga: "Felicidades, se nota el esfuerzo que has comenzado a hacer. Sigue así", y que otro tenga un siete y, en cambio, escriba: "Deberías esforzarte más". Vamos a empezar. En general, las preguntas que os han presentado mayor dificultad han sido la tercera y la octava. Cada uno que revise sus respuestas y

que las complete o las vuelva a hacer según el caso. Ana, sal a la pizarra y resuelve la primera pregunta.

### Actividades de aprovechamiento de los resultados de la evaluación y ayuda pedagógica

Estas actividades permiten utilizar el mayor conocimiento compartido entre profesor y alumnos sobre las lagunas, incomprensiones y errores que subsisten en un determinado momento del proceso para ofrecer una nueva oportunidad de enseñanza-aprendizaje acerca de estas necesidades identificadas. Los profesores ayudan a los alumnos en estas actividades si:

- Promueven la actividad conjunta con los alumnos dirigida a mejorar su comprensión del contenido: los alumnos resuelven con la ayuda del profesor las tareas en la pizarra, o las resuelve el profesor con



Raquel Trocho.

la participación de todos, los alumnos han de resolver adecuadamente en la clase o fuera de ella las tareas en las que se han equivocado, etc.

– Ofrecen la oportunidad al alumnado de reflexionar sobre el proceso seguido en el estudio de los contenidos y en la resolución de las tareas de evaluación.

– Fundamentan la reflexión anterior en factores que el alumno puede controlar y de los que puede responsabilizarse (“te hubiese ido mejor si hubieses estudiado más”, “deberías esforzarte más en relacionar los contenidos”, “no tienes que poner lo primero que se te ocurre, debes pensar un poco más”, “debes fijarte más en lo que te pide la pregunta”; o si se trabaja en grupo: “se nota que os habéis coordinado para hacer el trabajo”, “parece que lo hayáis hecho a trozos”), en lugar de plantearlo en términos de aspectos que escapan al control del alumno (“os he puesto una prueba muy fácil”).

A continuación se presenta un fragmento que ilustra cómo el profesor ayuda a resolver las dificultades que todavía tienen los alumnos cuando se trata de ordenar fracciones de modo decreciente. Para ello, el profesor inicia la explicación aclarando la noción de *fracción*.

**Profesor:** Vamos a corregir los problemas que habéis hecho en casa parecidos a los que vimos la semana pasada, los que os habían costado más en la prueba. Comenzaremos por el de dibujar dos pasteles, uno entero y otro troceado en ocho partes. Recordad que había que comparar diferentes fracciones con el mismo denominador y ordenarlas. Esto es lo que nos pedían. Juan y Sara, ¿podéis salir a la pizarra? (Los alumnos empiezan a dibujar los dos pasteles.) ¿Alguien ha tenido alguna dificultad en concreto?

**Alumno 1:** Yo no entiendo cómo se ordenan.

**Profesor:** De acuerdo, pues vamos a recordarlo entre todos. ¿Te acuerdas de qué era una fracción?, ¿qué significa?

Para terminar estas líneas sobre las actividades que pueden conformar una situación de evaluación queremos subrayar que el interés para las decisiones pedagógicas de cada una de estas actividades depende, en parte, de sus relaciones con el resto de las actividades de la propia situación de evaluación. Así, por ejemplo, las posibilidades que ofrecen los resultados de una prueba escrita para modificar la práctica educativa van a ser muy distintas si el profesor, tras su corrección, comunica a sus alumnos los resultados dando por terminada la situación de evaluación; o bien, pongamos por caso, después de su corrección, comunique los resultados y proponga volver a trabajar los contenidos en los que el grupo ha experimentado mayores dificultades.

### A modo de conclusión

La tesis fundamental que hemos explorado en el artículo se ha centrado en mostrar los diferentes niveles que se entrecruzan en las prácticas de evaluación del profesorado dando lugar a distintas

oportunidades para el ajuste de la ayuda, cada uno de ellos formando parte o inscrito en el nivel anterior (programa de evaluación, situación de evaluación, formada a su vez por actividades de evaluación). La actuación del profesor que utiliza los diferentes recursos disponibles en cada uno de estos niveles refleja la complejidad intrínseca de la evaluación. Sin embargo, el mapa de los diferentes niveles señalados no sería completo sin añadir un elemento esencial: la necesidad de la coherencia de la actuación del profesorado en todos ellos. La existencia de un mayor grado de coherencia entre los diferentes niveles contribuye al desarrollo de prácticas de evaluación con mayor grado de inclusividad, al posibilitar un ajuste más adecuado de las ayudas necesarias para avanzar en la construcción conjunta de significados compartidos entre profesores y alumnos sobre los contenidos escolares, sobre lo que ya saben y lo que todavía les queda por aprender, y sobre cómo mejorar la manera de seguir aprendiendo.

### Para saber más

**Coll, César (2001):** “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, en Coll, César; Palacios, Jesús; Marchesi Álvaro (comps.): *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.

**Coll, César; Barberà, Elena, Onrubia, Javier (2000):** “La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación”, en *Infancia y Aprendizaje*, n.º 90, pp. 111-132.

**Coll, César; Colomina, Rosa; Onrubia, Javier; Rochera, M.ª José (1995):** “Actividad conjunta y habla. Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa”, en Fernández Berrocal, P.; Melero, M.A. (comps.) *La interacción social en contextos educativos* (pp. 194-326). Madrid: Siglo XXI.

**Coll, César; Martín, Elena; Onrubia, Javier (2001):** La evaluación del aprendizaje: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales, en Coll, César; Palacios, Jesús; Marchesi, Álvaro (comps.): *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 549-572). Madrid: Alianza Editorial.

**Colomina, Rosa; Rochera, M.ª José; Barberà, Elena (en prensa):** “La evaluación de los aprendizajes en Matemáticas no comienza ni termina con las tareas de evaluación”, en *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas*.

**Nunziati, G. (1990):** “Pour construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage”, en *Cahiers Pédagogiques*, n.º 280, pp. 47-64.

**Rochera, M.ª José; Colomina, Rosa; Barberà, Elena (2001):** “Utilizando los resultados de la evaluación en Matemáticas para optimizar el aprendizaje de los alumnos”, en *Investigación en la Escuela*, n.º 45, pp. 33-44.

\* Rosa Colomina y M.ª José Rochera son profesoras del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de Barcelona.