

Rebeca Anijovich y Carlos González.

EVALUAR PARA APRENDER

Conceptos e instrumentos

CAPÍTULO 7

El error como oportunidad para aprender

"Lo expliqué más de mil veces, y se siguen equivocando en el mismo procedimiento".

"No sé si no lo saben porque no prestan atención o el problema es que vienen con tan mala base de los grados anteriores que no logran expresar el concepto con claridad. ¡Y eso que, en clase, lo trabajamos un montón!".

"Para mí, que lo hacen mal porque no les interesa".

"Lo quieren todo fácil, pensar les da fiaca. No están acostumbrados".

¿Se identifica con alguna de estas frases? ¿Reconoce en ellas a sus colegas?

De uno u otro modo, aluden a los errores de los estudiantes y a la persistencia de esos errores. Se suelen percibir estos últimos como barreras molestas que interfieren en la tarea docente o, lo que es peor, que la cuestionan y dan la sensación de que las intervenciones didácticas han fracasado. Pero ¿se preguntó, alguna vez, si dispone de un marco interpretativo correcto para detectar qué tipo de error están cometiendo sus alumnos y trabajar en forma adecuada a partir de su identificación?

El error, su interpretación y tratamiento están íntimamente ligados a la concepción:

- de aprendizaje,
- de enseñanza

a la que el docente adhiere. Pero como las concepciones que subyacen a las prácticas de enseñanza no siempre están organizadas en teorías coherentes y conscientes, sucede que aún adscribiendo a una posición del aprendizaje que considera el error como un punto de partida y una oportunidad para aprender, a veces, se actúa ante los errores con una aproximación simplista. Y probablemente se deba a la tradición incorporada en nuestra propia vida escolar.

En los capítulos anteriores, se analizaron aspectos de la evaluación, como el valor de las preguntas orales y las consignas escritas, la propuesta de instrumentos alternativos (como el portafolios), la importancia de desocultar los criterios que se utilizan a la hora de evaluar y la relevancia de la autoevaluación, coevaluación y las prácticas sistemáticas de retroalimentación. En este capítulo, se examinan conceptualizaciones acerca de los errores en los procesos de aprendizaje que permitan utilizarlos como oportunidades de mejora. A partir de un error, puede iniciarse un diálogo de retroalimentación y desencadenarse un proceso de reflexión metacognitiva muy enriquecedor. No obstante, para que sea posible, es preciso contar con referencias teóricas que permitan interpretar los tipos de errores que cometen los alumnos, formular una hipótesis sobre sus causas e implementar estrategias de intervención.

En los apartados siguientes, lo invitamos a analizar modos de entender un error, a comprender a qué se llama *error sistemático*, a identificar tipos de errores y el modo adecuado de tratarlos. Hacia el final del capítulo, se reflexiona sobre la relación entre el modo de tratar un error, la autoestima y el fracaso escolar para concluir con consideraciones sobre la corrección de errores en el aula y en las evaluaciones.

Diferentes modos de entender un error

En la literatura psicológica y en la práctica pedagógica, podemos encontrar diferentes modos de entender el error. Al respecto, J. P. Astolfi (1999) invita a reflexionar a partir de una cita muy sugerente del epistemólogo Gastón Bachelard (1985): "Los profesores, sobre todo los de ciencias, no comprenden que los alumnos no comprenden. Se imaginan que la mente sigue los mismos pasos de una lección; que los alumnos pueden hacerse con una cierta *cultura* si los profesores les imparten la misma clase una y otra vez; o que pueden llegar a entender una demostración si se les repite paso a paso".

En oposición a esto, el mismo epistemólogo, que estudió la formación del espíritu científico y acuñó el concepto de *obstáculo epistemológico*, escribe frases como las siguientes:

"Se conoce contra el conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal hechos, superando lo que en la mente hace de obstáculo".

"No hay verdad sin error rectificado".

"La esencia misma de la reflexión está en comprender que no habíamos comprendido".

Estas citas insinúan que el error es inherente al proceso de aprender. Pero cabe preguntarse si todos los errores que cometen los alumnos son, necesariamente, momentos de su proceso de construcción de conocimiento.

Hay algunos errores ligados al azar o a la distracción. Alicia Camilloni (1994) habla de estos como *errores no inteligentes*. Es difícil anticipar este tipo de errores y diseñar estrategias para evitarlos, porque dependen de factores personales o de imprevistos: falta de sueño que afecta la atención en la lectura de un enunciado, elección por azar de un ítem en una prueba de selección múltiple, ruido o ansiedad al escuchar una consigna, alguna patología de la atención serían situaciones que propician este tipo de error.

En contraposición a estos últimos, la misma autora habla de *errores inteligentes* y, al respecto, consigna que, para cometerlos, hay que "saber algo". Aclaremos este aspecto con una muestra. ¿Ha observado que los niños, cuando están aprendiendo a hablar, suelen conjugar verbos de un modo que, a los adultos, les resulta gracioso?; por ejemplo, "ite" en lugar de "andate", o "se vayó", en lugar de "se fue". ¿Dónde está el origen de estos errores? En la aplicación de reglas de conjugación que, en el caso de los verbos regulares, funcionarían bien.

Los errores inteligentes pueden deberse a las siguientes causas:

- *Una estructura cognitiva está incompleta o necesita reestructurarse.*

Por ejemplo: los profesores de Biología comentan que, cuando les piden a los alumnos que ubiquen los hongos entre los seres vivos, los estudiantes suelen considerar a aquellos como vegetales, por asociación con otros seres que crecen en la tierra, se comen, no se mueven. Si el docente les brinda contraejemplos que dejen en crisis estos supuestos —como "Los hongos no hacen fotosíntesis" o "El hongo que vive en el pie de una persona, ¿es una planta?"—, los alumnos empiezan a distinguir cuáles de sus saberes

previos estaban aplicando incorrectamente u omitían a la hora de incurrir en el error. Esta falla no puede cometerse sin saber que existen seres vivos que se clasifican según diferentes reinos y que los individuos de un mismo reino comparten características entre sí.

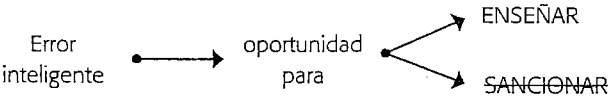
- *Un proceso cognitivo que no está siendo utilizado en forma eficiente.*
Por ejemplo: en la síntesis de un texto, se omitió una de las ideas principales, y se incluyó una accesoria, que fue mal jerarquizada.
- *Una estrategia cognitiva transferida en forma automática.*
Por ejemplo: al presentarle al alumno un problema cuyo enunciado es similar a otro ya resuelto, él puede intentar aplicar la estrategia que fue exitosa en la ocasión anterior sin considerar algunas variables que determinan que esa estrategia no sea pertinente en el segundo caso.

Errores

Clase	Causa
Inteligentes	Estructura cognitiva incompleta o con necesidad de reestructuración.
	Proceso cognitivo usado ineficientemente.
	Estructura cognitiva transferida en forma automática.
No inteligentes	Falta de sueño.
	Ruido o ansiedad al escuchar/leer una consigna.
	Patología de la atención.
	Otras.

Alicia Camilloni, 1994.

Los errores inteligentes, correctamente tratados, son excelentes oportunidades para enseñar y evaluar el proceso de aprendizaje.



Cuando son compartidos y se refieren a un campo de saber específico, se consideran *errores sistemáticos*, y los docentes los anticipan gracias al conocimiento de numerosas investigaciones que los han detectado. Se volverá sobre el error sistemático en profundidad, en el apartado siguiente. Se menciona aquí porque parece importante señalar que conocer este tipo de situaciones permite

diseñar estrategias de enseñanza y evaluación más adecuadas.

Antes de conocer otra clasificación de errores, es interesante observar, siguiendo la propuesta de Astolfi (1999), los modos de entender el error que se relevan en la bibliografía psicológica y pedagógica. Según este autor, aparecen fundamentalmente tres modos:

- Error como falta.
- Error como falla en el programa.
- Error como obstáculo.

La tabla resume las implicancias de cada concepción:

	Falta	Falla en el programa	Obstáculo
Estatus del error	Se niega el error, o se lo concibe como un disparate.	Se niega el error, o se lo concibe como una desviación del plan.	Se concibe el error como un indicador de tareas intelectuales y de conflictos cognitivos a los que el pensamiento se está enfrentando en el proceso de aprendizaje.
Origen del error	Distracción del alumno.	Falla en la programación de actividades de aprendizaje.	Dificultad en la apropiación del contenido para aprender.
Modo de tratarlo	Evaluación a posteriori para castigarlo.	Tratamiento a priori para prevenirlo.	Trabajo in situ para considerarlo parte del proceso.
Modelo didáctico de referencia	Modelo <i>tradicional</i> , basado exclusivamente en la transmisión.	Modelo <i>tecnicista</i> , basado en las teorías conductistas del aprendizaje.	Modelo <i>de enseñanza reflexiva</i> , basado en teorías constructivistas y cognitivas del aprendizaje.

La posición constructivista respecto del error implica:

- Aceptar que este es inevitable y comprender que negarlo o pasarlo por alto no implica eliminarlo.
- Asumir que es necesario reflexionar junto con el sujeto que comete el error para ayudar, en primera instancia, a tomar conciencia de él para luego superarlo, lo que significará lograr un aprendizaje más complejo y profundo.
- Investigar cuáles son los errores sistemáticos de las disciplinas que enseñamos para proponer situaciones que permitan explicitarlos y tratarlos.

Los errores sistemáticos

El *error sistemático* es el que la mayoría de los sujetos comete con cierta regularidad, en un momento evolutivo dado, o en el proceso de dominio de un contenido determinado.

La noción de “error sistemático” surge de las investigaciones de Jean Piaget, quien indaga acerca de la génesis del conocimiento a partir de una observación: todos los niños de la misma edad solían equivocarse en las mismas preguntas cuando se les administraba el Test de inteligencia de Binet, que pretendía medir el cociente intelectual, considerado entonces indicador del nivel de inteligencia de un sujeto.

Son famosas las muestras de errores sistemáticos, las pruebas de conservación de la sustancia, las falencias observadas en los niños cuando aprenden a leer, etc. A partir de la teoría de Piaget, el error comenzó a ligarse a la madurez. Más adelante, se descubrió que los errores dependen también del contenido que se está tratando de aprender.

Hoy existen investigaciones que dan cuenta de errores sistemáticos en la construcción de conocimiento matemático, físico, biológico, en ciencias sociales, y en otros campos de saber. El modo habitual de tratar estos errores, una vez identificados, es plantear situaciones problemáticas a partir de las cuales se expliciten y cuestionen las concepciones equivocadas, de modo que los alumnos que las sostienen se vean en la necesidad de cambiarlas. Esto se logra con contraejemplos y con la confrontación con otros compañeros que hayan superado la noción errónea y ayuden a sus pares a iniciar el camino del cambio conceptual.

Por ejemplo, los alumnos de entre 10 y 12 años suelen tener dificultades para comprender que *monarquía* y *república* no son sinónimos de *dictadura* y *democracia*, respectivamente. Para tratar la asociación errónea habitual, un docente podría proponer el siguiente problema: “¿Qué es más democrática: la monarquía española de Juan Carlos I, de España, o la República iraquí, durante la época de Saddam Hussein?”.

Para plantear esta intervención, el profesor de Historia debía conocer la sistematicidad del error. De lo contrario, se hubiera inclinado a definir cada uno de los cuatro términos y, probablemente, habría provocado un aprendizaje superficial.

Pero no todos los errores que se producen en las instituciones educativas son sistemáticos o están ligados, sobre todo, al dominio de la asignatura. En el apartado siguiente, se analizan tipos de errores y el tratamiento que requieren.

Identificar errores y tratarlos

Existen tipos de errores que se presentan especialmente en el aula o durante la resolución de tareas escolares. Analicemos sus orígenes y formas de intervenir en cada caso.

1. Errores que resultan de la interpretación incorrecta de las consignas de trabajo

Estos errores pueden deberse a dificultades en la comprensión de enunciados, preguntas o instrucciones orales o escritas. En ocasiones, los textos escolares o los modos de preguntar, que son diferentes de los utilizados en la vida cotidiana, pueden causar la falta de comprensión. También es posible que los alumnos no interpreten correctamente qué se espera de ellos cuando se les pide que *analicen* o *justifiquen*. Una tercera posibilidad es que estén más atentos a lo que se espera que contesten que a comprender qué deben hacer.

Para tratar estos errores, es necesario:

- Prestar especial atención a la formulación de consignas precisas y explícitas en sus demandas.
- Verificar que todos los términos de las consignas sean *transparentes* para los estudiantes.

2. Errores que resultan de hábitos escolares o de la mala interpretación de expectativas (*Oficio de alumno*)

En relación con este tipo de error, Astolfi (1999) recoge una anécdota: “(El docente preguntó) ¿En la Edad Media, los habitantes de las ciudades construían...? Las respuestas que surgían de los alumnos eran: *¡Casas!*, *¡Establos!* La respuesta correcta era, evidentemente, *Catedrales*. Al escuchar la respuesta, muchos alumnos abrían los ojos con asombro y caían en la cuenta: *¡Claro! Si estamos en la clase de Historia*”.

Para tratar este tipo de errores que surgen de la dinámica misma de las costumbres escolares, es prudente:

- Realizar un trabajo crítico sobre las expectativas que se tienen cuando se solicita algo a los alumnos.
- Explicitar las reglas del intercambio; por ejemplo: está permitido opinar algo diferente de lo dicho en clase o de lo expresado en el libro, si explican las razones de sus opiniones.

- No ofrecer enunciados o preguntas que, en su formulación, contengan pistas de la respuesta que se quiere obtener.

3. Errores que resultan de concepciones previas (teorías implícitas y representaciones sociales)

Un ejemplo de este tipo de error es el que se mencionó sobre la idea del hongo como vegetal. Para tratar este tipo de error, parece oportuno:

- Guiar para conseguir explicitar las ideas previas.
- Confrontar esas ideas utilizando contraejemplos.
- Mostrar la distancia entre las ideas explicitadas y las teorías científicas, de modo que el estudiante tome conciencia de su error y reestructure su esquema cognitivo con respecto al tema en cuestión.

4. Errores ligados a operaciones intelectuales implicadas en el proceso de aprendizaje o a la selección de procesos inadecuados

En ocasiones, se solicitan tareas aparentemente sencillas sin advertir que implican operaciones que, a los estudiantes, les resultan complejas o, al menos, difíciles de identificar. Por ejemplo, en Matemática, a los niños, les resulta más sencillo resolver correctamente un problema que requiere hacer una suma —si esta se asocia a la ganancia—, que si el enunciado se refiere a una pérdida. Veamos el ejemplo de resolución de problemas:

Frente al enunciado "Gastón tenía 7 figuritas y ganó 5 en el recreo. ¿Cuántas se lleva a su casa?", los alumnos de 7 años dicen rápidamente: 12 figuritas. Pero si el enunciado consigna: "A Gastón, le quedan 7 figuritas después de perder 5 en el recreo. ¿Cuántas había traído de su casa?", muchos niños dudan, y algunos tienden a hacer una operación de resta, al asociar la sustracción a la pérdida.

La comprensión lectora también presenta dificultades que los docentes atribuyen a dificultades generales para leer, sin contemplar que leer un texto y comprenderlo implica entender el contexto del texto y tener conocimientos previos que ayuden a interpretar su contenido. En este sentido, no es lo mismo leer un texto de Biología que de Historia. Para tratar este tipo de errores, se recomienda:

- Trabajar sobre la adquisición de estrategias de resolución de problemas en cada área y, al mismo tiempo, ayudar a adquirir estrategias generales para aprender.
- Estimular el desarrollo de la metacognición y la autorregulación.

5. Errores debidos a la sobrecarga cognitiva

Para pensar, aprender y comprender, se necesitan informaciones sobre las cuales aplicar las operaciones cognitivas. Esto implica un esfuerzo de memoria. Se suele operar con dos tipos de memoria: la *memoria a largo plazo*, en la que almacenamos aquello que aprendimos, y la *memoria a corto plazo*, que activamos en un momento determinado. Si se pierden datos de la memoria a corto plazo, difícilmente se recuperen. No sucede así con la de a largo plazo.

Cuando se lee el enunciado de un problema o de una consigna, hay que retener datos en la memoria a corto plazo y, al mismo tiempo, activar conocimientos que teníamos *archivados*. La memoria a corto plazo es limitada y cuanto más información deba retener, más probabilidades hay que se produzcan lagunas y pérdidas de datos que nos lleven a equivocarnos.

Para tratar este tipo de errores, es importante:

- Ayudar a los alumnos a analizar la complejidad de la tarea y a descomponerla en actividades más acotadas que puedan ser resueltas por etapas.
- Plantear enunciados y consignas cuyas dimensiones pueda abordar el sujeto que deba resolverlas (grado óptimo de incertidumbre)¹.

6. Errores que tienen origen al transferir, en forma mecánica, modelos de análisis o conceptos de una disciplina a otra

La transferencia de aprendizajes es un proceso complejo que no siempre se activa espontáneamente y, a veces, trae problemas. Para transferir en forma correcta, es necesario distinguir los conceptos clave o nodales de cada campo de saber.

¿Cuántas veces en Física, por ejemplo, los alumnos se concentran en las fórmulas y tratan de resolver como en Matemática, sin prestar atención al fenómeno físico que están analizando? Esto se debe a que no perciben correctamente las relaciones entre ambas disciplinas y solo se concentran en los *parecidos*. Para tratar este tipo de error, se necesita promover:

¹ Se extrapola aquí un concepto de Jerome Bruner: el grado óptimo de incertidumbre es aquel que despierta en el sujeto la necesidad de encontrar una respuesta para una situación que no puede resolver, pero sin percibir que dicha operación supera sus posibilidades.

- El análisis de los rasgos estructurales de ambas disciplinas e identificar las semejanzas y diferencias entre estas.
- La activación del conocimiento condicional (cómo, cuándo y por qué se puede aplicar determinado modo de operar, analizar, resolver).

7. Errores causados por la complejidad propia del contenido

Muchos conceptos científicos son contraintuitivos y, en varias disciplinas, hay convenciones arbitrarias y sistemas de símbolos ajenos a la experiencia cotidiana. Esto hace que el abordaje de dichos conceptos sea más difícil.

Un ejemplo que suele citarse (Howard Gardner, 1993) es el siguiente: se preguntó a alumnos de los últimos años de secundario qué fuerzas actúan en la caída de una moneda lanzada al aire. A pesar de haber estudiado en Física la fuerza de gravedad, la mayoría respondía que, además, influía la fuerza con que la moneda había sido lanzada. En este caso, se evidencia que el razonamiento de los alumnos obedece a inferencias que resultan de observar el fenómeno y de pensarlo desde el sentido común, lo que los lleva a afirmar que la mano que lanza tiene influencia en la caída. Para trabajar con errores de este tipo, es importante:

- Tratar especialmente los *nudos* de dificultad.

Errores	Sugerencias para tratarlos
Debidos a la interpretación incorrecta de consignas de trabajo.	• Prestar atención a la formulación de consignas precisas y explícitas. • Verificar que los términos de las consignas sean <i>transparentes</i> para los estudiantes.
Que resultan de hábitos escolares o de la mala interpretación de expectativas.	• Realizar un trabajo crítico sobre las expectativas que se tienen cuando se solicita algo. • Explicitar las reglas del intercambio. • Evitar ofrecer enunciados o preguntas que, en su formulación, contengan pistas de la respuesta.
Que resultan de concepciones previas.	• Guiar para conseguir explicitar las ideas previas. • Confrontar esas ideas utilizando contraejemplos. • Mostrar la distancia entre las ideas explicitadas y las teorías científicas, de modo que el estudiante tome conciencia de su error y reestructure su esquema cognitivo.

Errores	Sugerencias para tratarlos
Ligados a operaciones intelectuales implicadas en el proceso de aprendizaje o a la selección de procesos inadecuados.	• Trabajar sobre la adquisición de estrategias de resolución de problemas en cada área y ayudar a adquirir estrategias generales para aprender. • Estimular el desarrollo de la metacognición y la autorregulación.
Debidos a la sobrecarga cognitiva.	• Ayudar a los alumnos a analizar la complejidad de la tarea y a descomponerla en otras más acotadas. • Plantear enunciados y consignas cuyas dimensiones pueda abordar el sujeto.
Que tienen origen al transferir mecánicamente modelos de análisis o conceptos de una disciplina a otra.	• Analizar los rasgos estructurales de ambas disciplinas e identificar las semejanzas y diferencias entre estas. • Activar el conocimiento condicional.
Causados por la complejidad propia del contenido.	• Tratar los <i>nudos</i> de dificultad.

Error, autoestima y fracaso escolar

Antes de concluir este capítulo, es importante invitar a reflexionar acerca de los efectos que tiene en los alumnos el modo en que se tratan los errores. Si se recuerdan los tres modos de entender el error ya expuestos, se puede decir que el tratamiento de los errores como falta es, aún, una práctica arraigada en el sistema educativo y en la vida cotidiana de las aulas. Cuando se concibe el error como falta, generalmente, se penaliza. Si la penalización es una práctica habitual, acarrea efectos negativos sobre la autoestima de los alumnos penalizados, y conlleva consecuencias en el desarrollo de sus competencias para aprender.

Los autores que se han dedicado a estudiar el *aprendizaje estratégico* —entendido como el desarrollo de competencias para aprender a aprender, resolver problemas y convertirse en aprendiz autónomo— han observado que las creencias sobre la propia inteligencia inciden en la capacidad de un sujeto para resolver problemas. De este modo, los alumnos que creen que la inteligencia es una *"entidad" fija* (se es o no inteligente) experimentan los errores como fracaso y los atribuyen a su propia incapacidad. Ante un nuevo problema, estos estudiantes suelen resignarse con frases como *"yo no sirvo para esto"*, y luego evitan el desafío o no son persistentes en la búsqueda de soluciones alternativas después del primer intento fallido.

En contraposición, los alumnos que creen que la inteligencia es *incremental*

—se desarrolla y puede aumentar—, ante un error, encuentran un desafío que permite probar nuevas estrategias y superarse.



¿Cómo se forman las creencias sobre la propia inteligencia? Se construyen y refuerzan en la interacción que cada sujeto tiene con *otros referentes significativos*: padres, docentes, pares... Al respecto, Carles Monereo (2007) comenta: "Nunca estamos solos, ni siquiera cuando estamos solos. A esta altura, es poco discutible que es la temprana interacción con otros seres humanos la que nos permite construir, en palabras de Bruner (2000): 'no sólo nuestros mundos, sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y de nuestros poderes'". Además, el clima emocional en el que se dan los intercambios incide en la internalización de expectativas, metas y modelos de actuación a partir de los cuales los niños forman su autoimagen como sujetos y como alumnos. Al respecto, los autores que han estudiado estos temas argumentan que la calidad de la relación adultos significativos—niños promueve o no el sentido de autonomía, la percepción de la propia competencia y las posibilidades de autorregulación cognitiva y emocional necesarias para el éxito escolar.

Lo expuesto hasta aquí permite tomar conciencia de que, cuando se penalizan errores sin trabajar sobre ellos, se corre el riesgo de impactar negativamente en la concepción de inteligencia y competencia que un alumno tiene sobre sí mismo, y esto puede condicionar sus actuaciones futuras.

Si a las reflexiones anteriores se les agrega el considerar tanto el efecto Pigmalión en el aula² como los estudios de Perrenoud (1996), que muestran cómo se construyen las nociones de éxito y fracaso escolar a partir de los sistemas de promoción y prácticas de evaluación sumativa, podremos comprender que no son inocuas las costumbres arraigadas de señalar faltas en forma permanente, sin analizar sus orígenes ni brindar apoyo u orientación.

Es importante recordar que utilizar el error para humillar y castigar la *mala conducta* con *baja nota* es una práctica contraria al espíritu de la evaluación formativa e incide en la repetición de experiencias de fracaso. Si se superan estos viejos hábitos y se entiende el error como una oportunidad para aprender, se contribuirá a fortalecer las capacidades de los alumnos y a reducir el preocupante fenómeno de la repitencia.

² Los investigadores Robert Rosenthal y Lenore Jacobson publicaron un estudio (en 1968; la edición aquí consultada y que figura en la bibliografía es de 1980) en el que mostraron a un grupo de profesores que recibieron un listado de alumnos con calificaciones, según las cuales algunos tenían, históricamente, buen rendimiento, y otros no. Esto generó expectativas acorde con las notas, y cuando los docentes se hicieron cargo del curso, las hicieron realidad a través del mecanismo de profecía autocumplida, según el cual las expectativas de una persona determinan su conducta, lo que provoca en los demás unas respuestas que confirman las expectativas iniciales.

La corrección de errores en el aula y en las evaluaciones

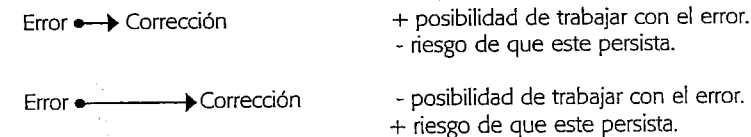
Hasta aquí se analizaron modos de concebir el error en el proceso de aprendizaje, y se presentaron clasificaciones de errores prestando atención a su origen y al modo de tratarlos. Pero cuando los docentes se hallan en el aula o cuando corrigen una evaluación, ¿cómo se dan cuenta de qué tipo de error se trata?

La sola respuesta a una pregunta o consigna no siempre es suficiente para detectar el origen del error. La mayoría de las veces, se necesita más información, que sólo se obtendrá formulando preguntas para que el alumno argumente. Por esta razón, es importante que se revise el modo de corregir los errores. Como se señaló en el apartado anterior, no es suficiente decir *está mal*, pero tampoco alcanza con enunciar la respuesta correcta. Si se quiere que los errores sean el punto de partida para profundizar el aprendizaje, deben convertirse en una oportunidad para dialogar, investigar, reflexionar.

En el marco de la evaluación formativa, el error es un buen punto de partida para iniciar una práctica de retroalimentación, un ejercicio de autoevaluación o coevaluación.

Es cierto que no siempre se podrán detectar y tratar todos los errores de los alumnos, pero si se conocen los que son sistemáticos de las disciplinas que enseñamos, se revisa el diseño de consignas, preguntas y textos, se planifican las preguntas orales, y nos mantenemos abiertos y sensibles a la emergencia de los errores —que a veces, pasan desapercibidos—, se mejorarán las prácticas de enseñanza y evaluación.

Es importante también prestar atención al tiempo que media entre la ocurrencia del error y su corrección. Cuanto menor sea ese tiempo, mayores posibilidades tendremos de trabajar sobre ese error. A medida que el intervalo entre la aparición del error y el momento de corrección aumenta, crece el riesgo de que aquel persista y se haga resistente al cambio.



Para concluir este capítulo, elegimos una cita: "Quizá lo más importante que podamos hacer como docentes es identificar los errores. Identificar quiere decir que no siempre vamos a poder saber cuál es la causa de los errores. Pero en algunos casos sí, y en la medida en que podamos categorizar los errores posibles, podremos enseñar" (Camilloni, 1994).

Bibliografía

ÁLVAREZ, Juan Manuel (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata [también en línea parcialmente]. (Disponible en: <http://books.google.com.ar/books?id=3XpMS9d3nLsC&dq=%22Evaluar+para+conocer,+examinar+para+excluir%22&printsec=frontcover&source=bn&hl=es&ei=aFaRTLuNGcGB8gbM1uHnDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=OCCIQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false>). [Consulta: 15/9/2010].

ASTOLFI, Jean-Pierre (1999): *El "error", un medio para enseñar*. Sevilla: Díada.

BACHELARD, Gastón (1985): *El compromiso racionalista*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BRANDFORD, John D. y Nancy J. VYE (1984): "Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicancias para la enseñanza", en Lauren B. RESNICK y Leopold E. KLOPPER: *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Aique.

BRUNER, Jerome (2000): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CAMILLONI, Alicia (1994): "El tratamiento del error en situaciones de baja interacción y respuesta demorada", en Edith F. LITWIN, Mariana MAGGIO y Hebe ROIG (comps.): *Educación a distancia en los 90*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

GARDNER, Howard (1993): *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.

JONES, Beau Fly; Annemarie SULLIVAN PALINCSAR; Donna OGLE y Eileen CARR (1997): *Estrategias para enseñar a aprender*. Buenos Aires: Aique.

LITWIN, Edith F. y colaboradores (2005): "La evaluación desde la perspectiva de la corrección de los trabajos de los alumnos", *Novedades Educativas*, núm. 170, 14-17.

MONEREO, Carles (2007): *Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, el self y las emociones*. Barcelona: EOS.

PERRENOUD, Philippe (1996): *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.

POZO, Juan I. y Carles MONEREO (coords.) (1999): *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

ROSENTHAL, Robert y L. JACOBSON (1980): *Pígalión en el aula: los efectos de las expectativas del profesor sobre el rendimiento de los alumnos*. Madrid: Marova.

SANMARTÍ, Neus (2007): *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.