

DESARROLLO DE PORTAFOLIOS

Para el Aprendizaje
y la Evaluación

VAL KLENOWSKI



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

narcea

Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación

Procesos y principios

Val Klenowski

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Índice

Prólogo a la edición española de Jesús Alonso Tapia y Erika Ramírez Moguel

INTRODUCCIÓN

¿Por qué usar el método de portafolios?

¿Qué es un portafolios?

¿Cómo usar el portafolios?

¿Para qué se usa el portafolios?

Estructura y contenido del libro. Tensiones.

1. POSIBILIDADES DE USO DEL PORTAFOLIOS

Objetivos de la evaluación.

Uso del portafolios en la evaluación sumativa.

Uso del portafolios como base para la certificación de competencias y la selección de candidatos.

Uso del portafolios con fines valorativos y de promoción.

Uso del portafolios como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.

Uso del portafolios en el desarrollo profesional.

Conclusiones.

2. PROCESOS CLAVE EN EL DESARROLLO DEL PORTAFOLIOS

Procesos de aprendizaje.

Principios.

Autoevaluación.

Las entrevistas de evaluación.

Desarrollo metacognitivo.

Pensamiento reflexivo y práctica.

Ejemplo del uso del portafolios en la formación del profesorado.

Conclusiones.

3. CONCEPTOS CLAVE EN LA EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIOS

Evaluación.

Competencia.

Evaluación desarrolladora.

Criterios de referencia.

Criterios implicados.

Evaluación formativa.

Feedback.

Evaluación del rendimiento durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Validez.

Estándares.

Veracidad.

Evaluación sumativa.

Evaluación holística.

Conclusiones.

4. PROBLEMAS Y RIESGOS

Decisiones políticas.

Estados Unidos: Vermont y Kentucky.

Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte: NVQ, GNVQ y RoA.

Confusión conceptual.

Problemas prácticos.

Problemas técnicos:

validez de las conclusiones;

capacidad de generalización;

veracidad;

recursos.

Tensiones.

5. ESTUDIO DE UN CASO

Procesos del portafolios y aprendizaje deseado.

Procedimientos adoptados para el uso del portafolios.

El portafolios y su impacto respecto al desarrollo de nuevas habilidades.

Limitaciones y problemas.

Orientaciones referentes al portafolios.

Apoyos.

Papel de los formadores: pedagogía del portafolios.

Conclusiones.

6. POSIBILIDADES Y PRINCIPIOS

Uso del portafolios para el desarrollo profesional.

Principios:

nueva perspectiva sobre el aprendizaje;

procesos de desarrollo;

análisis de los logros y del aprendizaje;

autoevaluación;

libre elección de los estudiantes y reflexión sobre el trabajo;

papel facilitador del profesor.

Conclusiones.

7. CAMBIOS EN LA EVALUACIÓN REFERENTES AL PORTAFOLIOS

Insatisfacción con los enfoques cuantitativos.

Enfoques alternativos de la evaluación.

Relación con la teoría constructivista del aprendizaje.

Pedagogía constructivista;

características pedagógicas de las aulas constructivistas.

Marco conceptual.

Uso del portafolios y su contexto.

Curriculum para el siglo veintiuno.

Implicaciones del uso del portafolios.

Conclusiones.

BIBLIOGRAFÍA

Prólogo a la edición española

UNA DE LAS PRINCIPALES DIFICULTADES para mejorar la motivación por aprender y el aprendizaje mismo radica en los modos de evaluación tradicionalmente utilizados por los profesores, normalmente exámenes centrados en la identificación de resultados producidos por el alumno de forma puntual con ocasión de la evaluación. El efecto de estas prácticas es, por lo general, que el alumno estudia para aprobar y no para aprender, actitud que dificulta la comprensión y adquisición de competencias así como el desarrollo de una actitud reflexiva que potencie la capacidad de autorregulación y aprendizaje autónomo. Para dar respuesta a esta situación hace ya casi dos décadas surgía lo que hoy se conoce como “evaluación de portafolios”, evaluación a la que se dedica este excelente libro.

Ocurre, sin embargo, como señala la propia autora, que la expresión “evaluación de portafolios” se aplica hoy a prácticas evaluativas diversas, realizadas tanto con el propósito de obtener información para ayudar a los alumnos a progresar como para decidir a quién se promociona. Se aplica así mismo en todos los niveles educativos y en relación con los aprendizajes más diversos. Esta diversidad de aplicaciones hace difícil valorar no sólo qué, implica la propia evaluación de portafolios sino también su impacto real sobre la motivación y el aprendizaje. Y es aquí donde el libro que presentamos tiene especial mérito.

En primer lugar, ofrece una amplia visión de los contextos y propósitos en donde se utiliza la evaluación de portafolios, visión que enriquece la comprensión de su utilidad y sus posibilidades de aplicación. Dentro del

abánico de posibilidades que ofrece, y tras analizar los supuestos teóricos que subyacen a esta forma de evaluar, muestra los pasos a dar en el diseño de la evaluación de portafolios e ilustra con un ejemplo el planteamiento de la misma en el marco de la formación de los futuros profesores. Si se trata de que más tarde éstos apliquen en sus clases la metodología de la evaluación por portafolios, el que puedan experimentar sus beneficios por sí mismos es de indudable valor. Por esta razón, el que la autora haya decidido ilustrar esta metodología en el contexto señalado confiere un valor especialmente positivo a este trabajo.

La evaluación de portafolios, sin embargo, no está exenta de problemas. Se trata de una metodología especialmente útil cuando lo que se busca es que los alumnos sean conscientes de los cambios que tienen lugar a lo largo del proceso de aprendizaje, de que autorregulen su forma de aprender y de que reflexionen sobre los beneficios o dificultades ligados a los distintos modos de enfocar el aprendizaje. Y también cuando lo que se busca es identificar tanto las razones de sus dificultades como sus puntos fuertes para poder ayudarles y estimularles. Pero esta evaluación lleva tiempo y dificulta la posibilidad de obtener una visión de conjunto del nivel alcanzado por colectivos amplios, visión que es de sumo interés para las autoridades educativas de cualquier país. Surgen así lo que la autora denomina “tensiones” en torno a la evaluación de portafolios, tensiones que es preciso resolver porque si no los profesores tienden a abandonarla. Por ejemplo, si los profesores ven que sus alumnos van a ser evaluados por las autoridades educativas con métodos que traen a primer plano aprendizajes que no son los que favorece la evaluación de portafolios, para evitar que se vean penalizados tienden a organizar la enseñanza de forma más tradicional, como ha puesto de manifiesto Underwood¹. Klenowsli, sin embargo, nos ofrece sugerencias y modos de trabajo que constituyen importantes aproximaciones a la solución de estas tensiones.

El presente trabajo, sin embargo, es un trabajo abierto o, dicho de otro modo, requiere continuación. Está especialmente pensado para los investigadores, para los que se dedican a la formación del profesorado y, en parte, para los futuros profesores. Es adecuado, por tanto, teniendo en cuenta la intención que lo guía y la audiencia a que se dirige. Sin embargo, decimos que es “en parte” adecuado para los futuros profesores porque no todo el mundo entiende lo mismo por evaluación de portafolios y porque incluso entendiendo lo mismo, plantear el aprendizaje en torno a la

confección de un portafolios que va servir de base para la evaluación no se concreta siempre del mismo modo. Por ejemplo, al diseñar el portafolios de una materia concreta, si los alumnos son de Secundaria es posible darles guiones que faciliten la autoevaluación de su trabajo, algo que no es posible si se trata de alumnos de Primaria. Por esta razón sería deseable contar con ejemplos de diseño y aplicaciones de la evaluación de portafolios en contextos diferentes y con alumnos de distinto nivel escolar. Mientras la autora nos hace llegar nuevas aportaciones en este sentido, el lector interesado puede encontrar algunas referencias útiles en el apartado Bibliografía recomendada.

**Jesús Alonso Tapia
Erika Ramírez Moguel**

Introducción

EL USO DEL PORTAFOLIOS para el aprendizaje y la evaluación, se está convirtiendo en algo popular a nivel internacional. Artistas, escritores, fotógrafos, agentes publicitarios, modelos y arquitectos han utilizado tradicionalmente los portafolios para presentar sus trabajos y los ejemplos de sus obras más importantes. Hoy los portafolios están presentes en todas las etapas educativas y en el desarrollo profesional, tanto en el aprendizaje como en la promoción y la evaluación. Un trabajo de portafolios puede usarse para el desarrollo y la valoración del conocimiento de una asignatura, para la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas, así como para la preparación profesional y vocacional.

Este libro se propone diversos objetivos. El primero es proporcionar a los profesionales, educadores y estudiantes una orientación sobre cómo usar el portafolios para su evaluación y aprendizaje demostrando su utilidad. Con el fin de poder explicar los procesos y principios implicados en el trabajo del portafolios, se han incluido tanto los contextos de la formación del profesorado y de la educación médica, como el desenvolvimiento de las clases de primaria y secundaria, de las cuales se describen los objetivos técnicos y de gestión. Asimismo se han empleado estudios de casos característicos para esclarecer la gama de factores que deben tenerse en cuenta cuando se planea usar el método de evaluación de portafolios.

El segundo objetivo consiste en analizar y discutir el impacto del uso del portafolios en la evaluación, el currículum y la pedagogía. Para ello, se identifican también los objetivos clave, las limitaciones y los apoyos necesarios para el desarrollo e implementación de este sistema. Se describe

la interrelación que debe existir entre la evaluación del portafolios con el currículum y la pedagogía, así como los cambios que deben realizarse en la enseñanza y el aprendizaje. Para aclarar dichos propósitos, se han incorporado distintas investigaciones recogidas en la educación médica y en la formación del profesorado, así como casos prácticos del alumnado de primaria y secundaria. Por ejemplo, en Australia Occidental el cambio hacia un currículum basado en los resultados ha ocasionado que el método de portafolios tenga como meta la transformación de la evaluación, mientras que en Escocia dicho método es utilizado para lograr una evaluación sumativa en un nivel secundario.

El tercer objetivo de este libro es analizar las teorías relevantes del aprendizaje que sostienen esta forma de evaluación. Se utilizan ejemplos para describir y analizar la integración de las teorías de aprendizaje y evaluación con la práctica. Por otro lado, se resaltan los posibles riesgos de los resultados no esperados que pueden surgir con el uso del portafolios tanto para el aprendizaje como para la evaluación, proporcionando ejemplos que ayudan a aclarar dichas cuestiones.

¿POR QUÉ USAR EL MÉTODO DE PORTAFOLIOS?

Existen muchas razones tanto teóricas como prácticas que recomiendan el uso del portafolios en un abanico de contextos y para distintos propósitos; además la insatisfacción que existe con los enfoques evaluativos derivados de la tradición cuantitativa. Por ejemplo, recientemente en Inglaterra hubo numerosas quejas señalando que “los estudiantes están siendo examinados en exceso” (Hackett, 2001), lo que “lleva a nuestros niños hacia la destrucción” (Guttenplan, 2001), por lo que ya es momento de “confiar en los profesores” (Henry, 2001).

Por este motivo, los métodos más cualitativos como el portafolios proporcionan una alternativa que se encuentra en expansión, además de que dicho procedimiento está relacionado con la teoría actual de la evaluación y el aprendizaje. A lo largo del libro se presentan distintos puntos de vista sobre la evaluación, el currículum y la pedagogía a través del portafolios mientras se argumenta que su uso ofrece una oportunidad para corregir el desequilibrio causado por las pruebas, las conceptualizaciones técnicas y mecánicas del currículum dependientes de la evaluación tradicional.

La gran variedad de funciones del portafolios hace más explícita la importancia de la relación que debe existir entre el currículum, la evaluación y la pedagogía, debido a que proporciona en la evaluación una estructura y procesos para documentar y reflejar la enseñanza así como las prácticas de aprendizaje relacionadas. A pesar de que se ha dado mucha importancia al surgimiento de un nuevo paradigma evaluativo (Gipps, 1998a; Grupo de Reforma de la Evaluación, 1999), la relación teórica entre currículum y evaluación ha sido menos estudiada. Recientemente se ha visto la necesidad de desarrollar una unidad teórica, como la del currículum y la evaluación, para relacionar el aprendizaje con la pedagogía. Shepard (2000) y Looney (2000) han resaltado la necesidad de establecer una simbiosis entre las políticas del currículum y la evaluación que se refleje en la práctica pedagógica. El uso del portafolios ofrece la oportunidad de realizar esta importante integración de la evaluación con el desarrollo del currículum, siendo éste uno de los temas que se tratan a lo largo del libro.

Los educadores aspiran a hacer de sus alumnos tanto estudiantes reflexivos como profesores profesionales; de los resultados encontrados con el uso del portafolios, se concluye que promueve el desarrollo de habilidades importantes, tales como la reflexión, la autoevaluación y el análisis crítico. El método del portafolios se está utilizando cada vez más para la evaluación y el aprendizaje debido al gran potencial que tiene para fomentar el desarrollo metacognitivo tanto en relación con el aprendizaje en un contexto curricular determinado, como en las prácticas pedagógicas. Las herramientas para la metacognición y su conexión con las habilidades necesarias para lograr el aprendizaje y la comprensión, necesitan ser entendidas desde el inicio. En el capítulo 2 se señalan dichas habilidades así como su integración en el proceso del portafolios.

¿QUÉ ES UN PORTAFOLIOS?

En 1992, Arter y Spandel observaron que el término portafolios estaba de moda; sin embargo vieron que no quedaba claro lo que dicho término implicaba o significaba en realidad, particularmente cuando se usaba en el contexto de la evaluación. Estos autores ofrecieron la siguiente definición:

“...una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área

determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de su autorreflexión”.

(Arter y Spandel, 1992:36)

Esta definición reconoce la naturaleza del desarrollo del proceso evaluativo y da importancia a la implicación activa que deben tener los estudiantes al reconocer lo que saben y lo que pueden hacer. Otra dimensión significativa de dicha definición es el reconocimiento de la reflexión del estudiante sobre los procesos de aprendizaje necesarios durante su trabajo, así como la integración de la evaluación en la enseñanza y en el aprendizaje. La definición detallada sobre qué es un portafolios se desarrolla más adelante, por ahora nos vamos a concentrar en la autoevaluación y la reflexión del estudiante representándolos en el trabajo de portafolios.

Torrance (2000) ha descrito cómo deben desarrollarse las prácticas evaluativas para identificar:

“*¿Qué* es lo que los alumnos piensan sobre un contexto particular, pero también *por qué* piensan eso, cuáles son sus criterios o razones para responder cómo lo hacen, y qué piensan sobre las opiniones de los profesores/examinadores? La evaluación debería centrarse también en descubrir *qué más* saben los alumnos y *qué* es lo que *quisieran* saber, creándose de esta forma un diálogo sobre los fines, procesos y resultados deseables para la escolarización con el fin de conseguir una experiencia educacional de mayor calidad que conduzca a estándares educativos más elevados”.

(Torrance, 2000:186)

Sugiere pues, que tal enfoque de la evaluación reconocería que “es posible que algunos alumnos estén entre saber y no saber,-aprendiendo de hecho, y siendo capaces de continuar haciéndolo-” (ibid.).

Cuando un trabajo de portafolios incorpora la autorreflexión, se refuerza el aprendizaje del alumno debido a que le proporciona oportunidades para autoevaluar su propio crecimiento. Los estudiantes necesitan herramientas

cognitivas para ser capaces de comprender su desarrollo. Por esto, la metacognición es un proceso esencial que debe tomarse en cuenta como forma alternativa de evaluación y debe estar presente en un trabajo de portafolios.

¿CÓMO USAR EL PORTAFOLIOS?

El uso del portafolios es un proceso educativo en sí mismo, ya que su propio desarrollo debe evaluarse y su realización es una fase del aprendizaje continuo. El método de evaluación de portafolios tiene como finalidad conseguir el aprendizaje del alumno junto con el desarrollo de sus puntos de vista, habilidades, estrategias, disposiciones y comprensiones para la instrucción continua.

El crecimiento metacognitivo que se pretende lograr con el desarrollo de un trabajo de portafolios, es un medio por el que los estudiantes pueden demostrar su aprendizaje, pero sobretodo implica procesos que les motivan a ser responsables de su propio aprendizaje continuo. El concepto de “libertad de acción” (Dewey, 1916) influyó mucho a la hora de escribir este libro.

El portafolios no es un fin en sí mismo, sino que más bien gracias a él se consigue un aprendizaje exitoso, el cual se debe a la asociación de la evaluación con las prácticas y procesos pedagógicos llevados a cabo con dicho método. El aprendizaje tiene lugar como consecuencia de estos procesos, más allá de la entrega del trabajo de portafolios. Existe un desarrollo continuo que tiene que ver con la noción de Dewey (1916) de que el individuo está inmerso en actividades humanas continuas. Dewey indica que el término “ver el final” sugiere la terminación o la conclusión de un proceso; no aceptó separación entre fines y medios, siendo ésta la clave en la utilización del portafolios. No son un producto aislado; tanto el proceso como el resultado final son importantes. Los sistemas de evaluación actuales que se apoyan en objetivos centrados en el detrimento de los estudiantes y los profesores en cuanto a la elección de medios y procesos de acción, son erróneos.

Dewey al describir el concepto de “libertad de acción” enfatiza que el objeto final no es el fin en sí mismo, sino que lo importante es la realización de las tareas. El trabajo de portafolios es por lo tanto “un factor de actividad” (Dewey, 1916:123). Un trabajo de portafolios podría ser un acta

del progreso personal para usarse con propósitos de mejora, o podría usarse también para seleccionar el mejor trabajo y otorgar una calificación, una promoción o una nueva posición. “El resultado por tanto es el logro conseguido mas no el portafolios en sí”. Para el buen desarrollo de un trabajo de portafolios, se requieren habilidades cognitivas y metacognitivas como observar, planificar, reflexionar y autoevaluar; de esta forma no puede separarse de los pasos implicados en su proceso de gestión, siendo esto lo que Dewey entiende por “actividad liberadora”.

En este libro hablamos de los procesos y principios implicados en el desarrollo de un portafolios. Creemos que separar los fines de los medios es erróneo en términos educativos. Para los estudiantes de hoy en día existe la necesidad de continuar aprendiendo más allá de la escuela, pudiendo desarrollar los medios que les capaciten para lograrlo de forma satisfactoria. En términos de Dewey, el objetivo es “un medio de acción”. La creatividad, la conversación y la crítica son algunos de los medios de acción de este proceso.

Existen aún problemas y limitaciones asociados con este enfoque. Sin embargo los pasos implicados en el desarrollo del portafolios, hacen que los estudiantes se centren en sus propias estrategias y logros de aprendizaje. Tanto el progreso como la calidad de su aprendizaje son valorados en función de cuánto han aprendido y si el aprendizaje representó una respuesta objetiva predeterminada.

El portafolios incluye más de un indicador de logro. Es útil para varios tipos de evaluación; por ejemplo, disertaciones, proyectos de investigación o grabaciones en vídeo de presentaciones de aprendizaje. Permite la promoción de un aprendizaje individual y promueve habilidades de pensamiento. Los estudiantes aprenden activamente además de que desarrollan sus habilidades en contextos reales.

El método de evaluación de portafolios es diseñado con fines formativos lo que suscita que existan más posibilidades para que los estudiantes reciban *feedback*. La evaluación se integra en el proceso, usando un sistema de criterios de referencia. El profesor asume el importante papel de “facilitador” de aprendizaje y se implica activamente en la tarea evaluativa; su juicio profesional es respetado y se espera que colabore en el desarrollo de los planes de progreso o aprendizaje continuo. Dichas prácticas evaluativas capacitan para la adquisición de destrezas de aprendizaje, habilidades y actitudes. Este nuevo método de aprendizaje

estimula que los estudiantes adquieran habilidades de organización, pensamiento reflexivo y de gestión, permitiéndoles continuar aprendiendo y mejorar su capacidad para encontrar empleo en una época de incertidumbre y cambios continuos.

¿PARA QUÉ SE USA EL PORTAFOLIOS?

El uso del portafolios se encuentra en expansión a nivel internacional. Se utiliza en el campo educativo para la evaluación, la valoración y la promoción. En la formación del profesorado, por ejemplo, los portafolios son utilizados para valorar los logros de los profesores en formación; en la educación médica están centrados en el alumno enfocándose en las necesidades profesionales individuales. El profesorado de educación superior y los que están en formación presentan portafolios para conseguir su promoción y valoración, mientras que el alumnado de primaria y secundaria desarrolla portafolios con propósitos evaluativos y de exposición. En el campo de la educación vocacional los portafolios se usan también para la evaluación de competencias.

ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL LIBRO

El capítulo 1 explora los diversos usos del portafolios que incluyen la evaluación sumativa, la certificación de competencias, la selección, la valoración, la enseñanza y el aprendizaje. Para cada uno de estos usos se incluyen ejemplos particulares de enseñanza y aprendizaje. El término de portafolios como producto es resaltado, subrayándose su relevancia en el proceso de evaluación. Se proporcionan ejemplos específicos de resultados positivos en el aprendizaje y se muestran modelos que ilustran cómo se desarrolla un portafolios y cómo debe usarse dicho modelo para alcanzar la consecución de los estándares.

Los procesos del portafolios son necesarios durante las diversas fases de la producción y recogida de datos del trabajo. Hemos seleccionado algunos para señalar la adquisición de competencia y de reflexión en las pruebas de comprensión, así como para demostrar el desarrollo y los éxitos conseguidos en el aprendizaje. La autoevaluación, la práctica reflexiva, la colaboración y la conversación son procesos fundamentales que

consideraremos en el capítulo 2. Gran parte de la investigación se ha realizado con el profesorado, razón por la cual la práctica reflexiva del portafolios es analizada en este contexto.

El método de evaluación del portafolios y sus conceptos son expuestos en el capítulo 3, en el cual se indican los cambios positivos que se han logrado en la evaluación con su uso. En un primer momento se discuten los criterios para después enfocarlos en su competencia y logros. Se enfatiza la importancia de la evaluación formativa en el transcurso del portafolios y se describe con detalle el papel integral que ocupa el *feedback* en la evaluación y en el aprendizaje. Se introducen también aspectos de validez (constructiva, consecuencial y de predicción), así como temas relacionados con la validez del aprendizaje. La evaluación del portafolios promueve la importancia de la comprensión previa respecto a sus principios y su formalidad. La evaluación sumativa y holística son tratadas al final del capítulo con sus respectivos ejemplos que llevan a conclusiones importantes.

Cuando se utiliza una nueva forma de evaluación como el método de portafolios, se deben de tomar en cuenta diversas precauciones como el análisis cuidadoso de sus debilidades, problemas y riesgos. Los procedimientos y apoyos necesarios para su uso se describen en contextos como la educación inicial del profesorado o en los programas de educación vocacional. Todo ello se desarrolla en el capítulo 4.

En el capítulo 5 se presenta un estudio de caso en el que se empleó el método del portafolios durante el curso de formación inicial del profesorado, como proyecto para lograr el aprendizaje y la evaluación. Se comparte con los lectores el proceso de desarrollo propuesto durante su ejecución y las implicaciones que tiene en el aprendizaje. Se proporcionan puntos de vista sobre los procedimientos, prácticas y recursos utilizados. Del mismo modo se puntualizan las lecciones aprendidas de la experiencia así como lo que debe de tenerse en cuenta para implementar este sistema de evaluación.

El capítulo 6 trata de los principios y procesos que sustentan el uso del portafolios para la consecución del aprendizaje y de la evaluación. Los seis principios presentados derivan de la investigación llevada a cabo por la autora. Cada uno de ellos es discutido y resaltado con ejemplos y bibliografía. El primer principio se enfoca en el aprendizaje; se describen en él los tipos y estilos de aprendizaje que se reafirman con el uso del

portafolios, analizando conjuntamente los impactos sobre el desarrollo cognitivo y afectivo. El segundo principio se centra en el proceso de desarrollo, explicando los temas relacionados con el crecimiento desde esa perspectiva. El tercer principio trata de la documentación sobre el éxito obtenido, de los análisis de las experiencias en el campo de la enseñanza y aprendizaje así como de la inclusión de herramientas de proceso, característica propia del portafolios. En el cuarto principio se enfatiza el papel fundamental de la autoevaluación durante el trabajo de portafolios. El quinto principio se refiere a los procesos de recogida de datos, identificación y selección de pruebas terminando con una reflexión sobre este método de trabajo. Finalmente, el sexto principio se refiere al papel del profesor como facilitador. Los portafolios se utilizan cada vez más para la preparación profesional y para fines de evaluación; incluso han sido solicitados para las oposiciones debido a su capacidad para demostrar el conocimiento profesional; del mismo modo sirve como estrategia para mejorar la propia competencia del experto. Se concluye este capítulo con las repercusiones relacionadas con los educadores y los diseñadores de las políticas educativas.

El capítulo 7 examina el concepto del portafolios respecto a las teorías de aprendizaje, del currículum y de la evaluación. Se describe el marco conceptual que sustenta el cambio para su uso en la evaluación y en el aprendizaje, ilustrando la necesaria relación que debe existir entre los estudiantes, la enseñanza y la evaluación. Se presentan las teorías de aprendizaje de Dewey (1916), Vygotsky (1978) y Bruner (1990), y se detallan sus implicaciones en la educación. De la misma forma se describen las fuerzas impulsoras que promueven el cambio en las prácticas educativas actuales para poder explicar a su vez el cómo y el porqué de dicho cambio. Se concluye haciendo referencia a la necesidad de cambios oportunos para el currículum del siglo XXI.

TENSIONES

Existen muchas tensiones derivadas del uso del portafolios con fines evaluativos y de aprendizaje. La primera sería ésta: ¿es posible utilizar el portafolios como medio de evaluación así como para facilitar el aprendizaje, la realización de investigaciones y/o el desarrollo profesional?

La segunda tensión se relaciona con el contexto actual de la economía de mercado. Los sistemas educativos se rigen a nivel internacional por presiones económicas y/o por principios que se tienen que cumplir en todos los niveles. En tales contextos económicos, los indicadores numéricos son muy significativos para los políticos y para los padres; incluso han permitido en ocasiones que los políticos identifiquen el nivel de las escuelas, ayudando en teoría a los padres en su elección. ¿Es posible utilizar el portafolios como un modo de evaluación y valoración en un sistema altamente reglamentado, de la misma forma que se usa para validar el desarrollo personal y profesional? ¿Pueden los profesores alcanzar dichos estándares y seguir manteniendo su identidad propia en un sistema tan regulado? La tarea de un profesor es compleja y exigente, ¿puede el portafolios captar íntegramente las complejidades de la enseñanza? Estas preguntas se ponen de manifiesto en la formación del profesorado y son dirigidas, al igual que gran parte del trabajo, hacia el uso del portafolios con fines de evaluación y aprendizaje.

En principio es ventajoso reconocer la presencia de ciertas tensiones que pervierten la confianza de este método. En un contexto en el que los principios están dirigidos y los valores estandarizados, existe un grave peligro de que surjan enfoques técnicos y racionalistas que generalizan y conviertan en superficial el proceso del portafolios. Al generalizar este proceso, existe la posibilidad real de que se trivialice. Estudiamos aquí los problemas y riesgos del uso del portafolios para demostrar cómo y cuando surgen estos inconvenientes, mientras que se aplican casos específicos para señalar su manera de afrontarlos.

El uso del portafolios como método de apoyo para la enseñanza y la práctica profesional, así como para fortalecer a los estudiantes, resulta difícil en un contexto que favorece los métodos tradicionales mediante tareas, exámenes y observaciones. Cuando se introduce la evaluación con propósitos comparativos y se estipulan unos requisitos nacionales, las tareas se simplifican perdiendo su razón de ser. Los procesos de autoevaluación crítica y reflexión integral respecto al desarrollo del portafolios, podrían abrir camino a resultados no pretendidos como el uso de un control de listados para asegurarse del cumplimientos de los requisitos de una estructura estandarizada, reduciendo de esta manera la evaluación a fines triviales y superficiales.

Otra tensión que debe tomarse en cuenta, es que el método de evaluación de portafolios no es una opción sencilla ni barata. Para el buen uso de dicho método se necesita tiempo y considerables fondos tanto para el profesorado como para el desarrollo de recursos. Se requiere de mucho trabajo tanto de los profesores en lo referente a cambios curriculares, educativos y de las prácticas evaluativas, como de los propios estudiantes. Desarrollar un trabajo de portafolios para una evaluación sumativa, por poner un ejemplo, demanda tiempo y esfuerzo precisos para adquirir un cambio conceptual y un desarrollo metacognitivo.

El portafolios está aún en pañales, sin embargo tiene poder y potencial para transformarse. No obstante, en la promoción del método del portafolios existe la posibilidad de que se prometa demasiado sin que se realice lo suficiente en la práctica. Es capital seguir investigando métodos alternativos para obtener progresos en la educación y en la evaluación que permitan el verdadero aprendizaje del alumno y el desarrollo de habilidades vitales para lograr el éxito en el siglo XXI.

1

Posibilidades de uso del portafolios

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

“Existen diferentes tipos de portafolios apropiados para diversos contextos y fines educacionales. Un portafolios que se adecua a las necesidades educativas de un profesor, es posible que no sea el conveniente para un programa educativo establecido. No existe un portafolios particular, sino varios”.

(Foster y Master, 1996:1)

Los portafolios son usados para el aprendizaje, la evaluación, valoración y promoción, aunque su utilidad tenga mayor alcance. Por ejemplo, en la formación del profesorado, se utilizan cada vez más para evaluar los logros, no sólo de los alumnos sino de los mismos profesores. Se espera que el profesorado de educación superior presente también un trabajo de portafolios para sus ascensos y evaluación. En este capítulo examinaremos cómo se usan los portafolios para distintos fines en una variedad de contextos, incluyendo la enseñanza primaria, secundaria y la orientación vocacional.

La evaluación cumple con varios objetivos. Black (1998) distingue entre objetivos formativos, sumativos y aquellos que están encaminados a rendir cuenta de lo que se ha hecho, mientras que Torrance y Prior (1998) amplían cada una de estas funciones para incluir en ellas tanto la promoción del aprendizaje a través del uso de un *feedback* de ayuda, la certificación de

competencias y selección, así como el control de las escuelas a través de la publicación y la comparación de resultados.

Los ejes fundamentales en el diseño de la evaluación son, en primer lugar, “cumplir su objetivo” y, en segundo, la necesidad de que el modo de la evaluación impacte de una manera positiva tanto en la enseñanza como en el aprendizaje (Gipps, 1994); ambos ejes deben tomarse en cuenta cuando se aplica el portafolios con propósitos evaluativos. Como indican Foster y Masters (1996:2), los portafolios son “fuentes de evidencia que pueden ser juzgados... respecto a la evaluación, en distintos contextos; desde la actuación de los alumnos en el aula, hasta la participación más profunda en la evaluación sumativa. Todos ellos poseen su ‘parte de evidencia’; cuanto más relevante es ésta, resulta más factible poder inferir el nivel logrado por el estudiante en un área de aprendizaje”.

Un trabajo de portafolios puede cumplir por tanto todos los propósitos evaluativos: evaluación sumativa, certificación, selección, promoción, valoración, evaluación formativa, así como el rendir cuenta de lo que se ha hecho para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cada uno de estos objetivos exige un tipo distinto de proceso para la recogida y selección de pruebas. Estos procesos incluyen autoevaluación crítica, reflexión, metacognición así como una entrevista de evaluación. Se ofrecen a continuación las descripciones de los diversos objetivos, mientras que en el siguiente capítulo se discutirán los procesos para el desarrollo de un trabajo efectivo de portafolios.

USO DEL PORTAFOLIOS EN LA EVALUACIÓN SUMATIVA

Cuando se usa el portafolios para la evaluación sumativa, a menudo se considera junto con otras pruebas. En las situaciones que requieren decisiones de alto nivel, el portafolios se sitúa dentro de un sistema de enseñanza y evaluación más completo. Por ejemplo, en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, en la implementación de un sistema de evaluación de portafolios para el “General National Vocational Qualifications” (GNVQs) (Sistema General Nacional de Calificaciones), funcionarios del gobierno y ministros insistieron en que el sistema tenía que resultar creíble en sus objetivos de selección. Como Wolf (1998: 422) señaló, “en el Reino Unido una credibilidad efectiva significa exámenes externos”. A pesar de los cambios continuos que ha experimentado el GNVQ desde sus inicios,

todavía es solicitado el trabajo de portafolios de los estudiantes. Hoy por hoy estos cambios tienden a darle mayor significado a los tests y los exámenes externos, descuidando las ventajas del portafolios respecto al aprendizaje y la evaluación. Este tema será tratado con mayor profundidad en el capítulo 4.

A continuación se expone el uso del portafolios respecto a los objetivos sumativos en el sistema educativo escocés, ejemplo que sirve para mostrar cómo dicho método es también de alto nivel, al mismo tiempo que se considera un sistema de aprendizaje y evaluación más completo. La evaluación con fines sumativos está diseñada para informar sobre el rendimiento de los estudiantes independientemente de que la enseñanza haya sido la adecuada y de la práctica de aprendizaje. Por razones administrativas, este tipo de evaluación resulta eficiente en términos de tiempo, además de ser manejable y barata. Sin embargo, cuando lo que se busca es comparar a los sujetos, se requiere una buena fiabilidad; para ello es necesario además, utilizar un enfoque evaluativo disciplinado que dé lugar a una ordenación consistente de los evaluados, pudiendo así asegurar la equidad y la imparcialidad. Más aún, la consistencia de estos principios asegura la calidad de los resultados y del proceso evaluativo en general (Gipps, 1994). El uso del portafolios con objetivos sumativos requiere, por tanto, de la especificación de dichos principios así como la de los contenidos por parte de las autoridades educativas para lograr un seguimiento oportuno y una evaluación eficaz.

En el sistema educativo escocés, se les pide a los alumnos que realicen un trabajo de portafolios (llamado folios) para determinadas asignaturas como inglés, arte, diseño, teatro, así como en los aspectos creativos de los estudios de informática y tecnología. Dentro de este modelo el 98% de los estudiantes de secundaria que tienen entre catorce y dieciséis años, estudia el Grado Estándar (equivalente al segundo ciclo de secundaria en España). Esto implica dos años de estudios (10 y 11 años) en el Nivel Crédito (grados evaluativos dos y uno), Nivel General (grados evaluativos cuatro y tres) o Nivel Fundación (grados evaluativos seis y cinco), generalmente en siete u ocho materias. Para evaluar estos temas se requiere de un tercio del curso y las formas de evaluación más usadas son desde exámenes, proyectos e investigaciones hasta el método del portafolios.

El Grado Superior en Escocia es prácticamente equivalente al primer año de Bachillerato en España. Los estudiantes tienen entre dieciséis y

diecisiete años. El 41% consigue graduarse en al menos una de las cinco asignaturas que eligen, en el año 12. En el año 13, una minoría de los que permanecen (12%) sigue sus estudios para alcanzar el Certificate of Sixth Year Studies (CSYS), equivalente al Sexto Superior. Pocos de ellos escogerán más de dos asignaturas en este nivel. El sexto año también les sirve para ampliar el currículum de los estudiantes del Grado Superior.

En primer lugar, vamos a informar sobre el alcance de los contenidos del portafolios especificados por la Autoridad Escocesa referente a las Calificaciones “The Scottish Qualifications Authority” (SQA) respecto a la evaluación formal y al seguimiento de los objetivos. Para ello nos referiremos al resumen elaborado para la materia de inglés en el Grado Estándar (Consejo Escocés de Evaluación, 1996).

El curso consta de cuatro módulos: lectura, escritura, comprensión de diálogo y conversación. Se reconoce la naturaleza interdependiente de estos módulos por lo que para fines de calificación, el módulo de comprensión de diálogo queda incluido en el de conversación, lo que conduce a tres elementos evaluables: lectura, escritura y conversación. Este último módulo se evalúa internamente por lo que no tiene implicaciones para el portafolios, mientras que los otros dos al ser evaluados externamente, requieren un trabajo de portafolios y exámenes escritos por separado.

Las instrucciones dadas a los profesores respecto al trabajo de portafolios en la asignatura de Inglés en el Grado Estándar son las siguientes:

“Para cada candidato es necesario un trabajo de portafolios compuesto de cinco partes donde incluirán sus mejores trabajos realizados durante el curso, los cuales son seleccionados con la ayuda del profesor. El portafolios contará con dos notas, una concerniente a la lectura y la otra a la escritura”.

(Consejo Escocés de Evaluación, 1996:1)

El Consejo proporciona a su vez todos los datos del curso y de los planes de evaluación, incluyendo indicaciones sobre los criterios relacionados con la ordenación de los candidatos, preguntas específicas así como una guía referente a la propuesta para la realización del portafolios.

La asignatura de inglés del Grado Superior es la continuación de la del Grado Estándar aunque sus actividades son más variadas. Se estudia el lenguaje a través de la literatura; el sistema de evaluación permite libertad de elección de los textos literarios que mejor fomenten el desarrollo y el enriquecimiento. Los exámenes consisten en un portafolios compuesto por los estudios personales que tiene un valor de sesenta y cinco puntos y dos exámenes: Examen I (dos horas, cinco minutos) con valor de setenta y cinco, y Examen II (una hora treinta y cinco minutos) contando cincuenta y cinco puntos. Dicho portafolios es enviado al SQA para ser evaluado; incluye tanto el trabajo de lectura como de escritura llevado a cabo durante el curso, el cual contiene una revisión de la lectura personal (RPR) y un fragmento en el que se puede escoger entre: una redacción original de tipo narrativo o un escrito de tipo expositivo. El examen de lectura personal consiste en un extenso trabajo de escritura (de 1000 a 1500 palabras) basado ya sea en un estudio detallado de un texto literario, en una selección de textos breves o en la comparación de más de dos textos no revisados en clase anteriormente. Se penaliza una extensión excesiva, por lo que aquellos que excedan de más de 1800 palabras tienen una penalización de hasta el 25% de la nota.

El candidato, en consulta con el profesor, también elige los temas para el escrito narrativo y para el expositivo. En el caso de escoger el tipo narrativo, las formas permitidas son las siguientes y su extensión permitida dependerá de la forma elegida:

- un ensayo que refleje una experiencia personal;
- una pieza de prosa de ficción (relato corto, episodio de novela);
- un poema o una selección de poemas relacionados temáticamente;
- un guión dramático (por ejemplo escena, monólogo, pieza corta).

Los alumnos que escogen la escritura expositiva deberán realizar una pieza de prosa de aproximadamente 600 a 800 palabras y no podrán exceder de 960 palabras sin ser penalizados.

Se informa a los estudiantes que no está permitido plagiar ni copiar de otros en los temas del portafolios personal.

El Consejo Escocés de Evaluación (sustituido ahora por la actual SQA) editó guías que indican el trabajo solicitado en el portafolios para los

estudiantes que estudien inglés en el Grado Superior:

- resumen de los propósitos planeados para el Inglés del Grado Superior (Consejo Escocés de Evaluación, 1996);
- guía del portafolios de los estudios personales del Grado Superior (Consejo Escocés de Evaluación, 1994a);
- guía del portafolios personal de Inglés del Grado Superior para profesores (Consejo Escocés de Evaluación, 1994b);
- guía para los profesores sobre la Evaluación de la Parte 1, el portafolios de estudios personal (Consejo Escocés de Evaluación, 1991).

Este último documento trata de la evaluación del portafolios de los distintos temas: trabajo de la lectura personal, escritura narrativa y expositiva.

Estos documentos tienen como fin informar tanto a los profesores como a los estudiantes sobre los contenidos del portafolios y sobre su equivalente del tercio de la nota del Inglés del Grado Superior. A los alumnos se les informa sobre los dos fragmentos que deben presentar en el trabajo así como el límite de palabras permitido y las posibles notas a las que pueden aspirar por cada uno. Asimismo se les explica sobre cómo elegir el tema, qué escribir de él y cómo organizarlo, haciéndoles tomar conciencia de lo que examina el evaluador. Se pide a los candidatos que su trabajo sea legible, indicando en él las fuentes consultadas así como el número de palabras usadas en la lectura personal y en la escritura. Tanto el alumno como el profesor deben firmar el trabajo, puesto que concluye diciendo: “Si tu profesor no puede firmarlo, el portafolios no podrá ser presentado en el Consejo” (Consejo Escocés de Evaluación, 1994a:2).

A los profesores de Inglés del Grado Superior también se les entrega una guía sobre el portafolios personal, señalando que “el portafolios ha proporcionado a los candidatos la oportunidad de crear trabajos extensos y bien organizados” (Consejo Escocés de Evaluación, 1994b:1). El documento ofrece una clarificación sobre la extensión permitida del RPR y de la escritura expositiva, así como de la materia en cuestión y la presentación del trabajo que debe incluirse en este portafolios personal. Se entrega un ejemplo de buenas prácticas:

- Los profesores informarán a todos los candidatos sobre la naturaleza del trabajo (que incluye la exposición de la *Guía para Estudiantes*), y ofrecerán sugerencias prácticas sobre cómo elegir mejor sus materias.
- Se especificará la fecha límite para la entrega del trabajo.
- Los profesores tienen obligación de motivar a los candidatos para que les consulten sobre cómo elaborar el trabajo y de ofrecerles una guía que les permita desarrollar su pensamiento sobre el tema elegido; el profesor formulará las preguntas para que el alumno a su vez razoné sus respuestas.
- Se sugiere que los profesores apoyen al alumno en su primer borrador, sin que esto implique quitarle la responsabilidad al candidato.
- Los profesores se asegurarán, en la medida de lo posible, de que el trabajo haya sido realizado por el candidato en cuestión y posteriormente lo firmarán para que pueda ser presentado al Consejo.

A los profesores se les informa sobre los apoyos que deben proporcionar durante la producción del portafolios, así como de lo importante que es su rol tanto para impedir el plagio y la confabulación, como para asegurar la confidencialidad del candidato que presenta el trabajo.

Además de la información señalada, se ofrece a los profesores una guía externa a los centros sobre el procedimiento evaluativo que realizan los examinadores del Consejo; el tener información sobre las pautas de rendimiento, les resulta conveniente para poder preparar a los candidatos al examen. Dicha guía incluye indicaciones introductorias sobre el portafolios y el informe, instrucciones sobre la corrección de cada componente del examen, así como ejemplos ordenados por el grado de dificultad. Con cada ejemplo se ofrece la corrección apropiada y se explica brevemente cómo se otorga la nota, haciendo hincapié en que lo representativo para la calificación no es la corrección final sino todo el proceso de desarrollo.

Para poner de manifiesto la importancia que tienen los profesores como guías para la enseñanza y evaluación formativa relacionadas con la creatividad del portafolios, se resaltan toda clase de requisitos, de evaluación y de categorías posibles. La guía destinada a la aclaración de los objetivos del ensayo reflexivo, forma la primera parte de la guía general del

portafolios para el Certificado de Estudios de Sexto Año (CSYS). Del mismo modo existe un equivalente para la segunda, tercera y cuarta partes referentes a la poesía, teatro y ficción respectivamente. Respecto al ensayo reflexivo, los requisitos necesarios son los siguientes:

- deberá ser entretenido, mas no informativo;
- se centrará en una única idea, punto de vista o experiencia (o varias independientes);
- deberá tener imaginación: su tono puede ser desde confidencial, sorprendente o divertido, hasta irritante;
- comunicará al lector sobre la personalidad del escritor;
- ofrecerá no sólo el producto de una reflexión sino que al mismo tiempo implicará al lector en el proceso.

Es fundamental para los examinadores que todas estas condiciones estén presentes, sin embargo, el último requisito forma parte de la cualidad distintiva de dicho ensayo. Les corresponde a los profesores y candidatos corroborar que todos estos rasgos se reflejen en los ejemplos que les han sido proporcionados. En el Grado Superior, el ensayo reflexivo debe basarse en una experiencia personal, no obstante en el CSYS se puede además incluir:

- una persona, lugar u objeto;
- una condición, situación o relación;
- humor, memoria, sentimiento;
- una imagen, idea, punto de vista;
- un tema, actividad o teoría.

Para elegir un tema referente a la escritura reflexiva, se pide a los candidatos que consideren cuidadosamente:

- lo que han aprendido sobre el tema;
- el tono y postura apropiados que debe adoptar durante su procedimiento (ya que esto determinará la estructura general del ensayo);

- el grado de profundidad que pretenden abordar sobre el tema, lo cual permitirá al lector compartir sus puntos de vista.

Las normas están elaboradas de tal manera que sea factible poder reconocer los rasgos con su variedad temática; sin embargo no es posible establecer la forma que debe tener el ensayo por lo que a continuación se facilitan distintos aspectos permitidos, dando ejemplos con fines ilustrativos:

- la impresión de la mente explorando una idea: moverse sobre ella o moverla a ella;
- la sugerencia de un procedimiento aleatorio, en el curso del cual se obtiene un punto de vista determinado.

Cualquiera que sea la forma que adquiera el ensayo, se informa a los candidatos sobre el efecto esperado:

- revelar al lector la voz distintiva e individual del escritor;
- convencer al lector sobre lo apropiado del enfoque y estructura seleccionados;
- provocar en el lector una satisfacción estética, como rasgo distintivo del ensayo reflexivo, además de todos los estilos presentes de escritura creativa.

Las pautas a seguir para la evaluación del ensayo reflexivo estipula la aprobación por parte de los supervisores en el caso de que la escritura de la composición se lleve a cabo según los requisitos señalados. Se proporcionan todos los criterios de evaluación (ver **Figura 1.1**) los cuales son aplicables a todas las formas permitidas de escritura creativa en el trabajo del portafolios.

FIGURA 1.1. Criterios de evaluación para todas las formas de escritura creativa en el portafolios de escritura creativa

Tema/contenido

¿Hasta qué punto existe, en el centro del trabajo, un tema/perspectiva reconocible?

Estructura/forma

¿Hasta qué punto tiene el trabajo una estructura apropiada respecto al tema?

¿Hasta qué punto se reconocen y respetan las convenciones de la forma seleccionada (ensayo reflexivo, ficción, poesía, teatro)?

Enfoque/tono/humor

¿Hasta qué punto el escritor adopta un enfoque claro en relación con el lector y/o con el material con el que ha estado trabajando?

¿Hasta qué punto este enfoque produce en el trabajo un tono o humor apropiado y sustancial?

Expresión/estilo

¿Hasta qué punto el escritor demuestra habilidad y competencia en el uso de un lenguaje apropiado para el CSYS?

¿Hasta qué punto es apropiado el estilo de escritura para la forma elegida?

Fuente: Cuadro Escocés de Exámenes (1992).

La parte referente a la escritura ocupa por tanto el lugar que le corresponde de calificación en la balanza dentro de las cinco categorías (ver Figura 1.2 para la categoría 1). La evaluación final se expresa con una nota numérica en una escala de quince puntos. El perfil de cada categoría es resaltado para obtener la nota correspondiente de cada una. Por ejemplo, la categoría 1 es para una nota de trece a quince, la categoría 2 para una nota de diez a doce y así hasta la categoría 5, que es para notas de uno a tres. La nota cero está reservada tanto para los trabajos que no cumplen con la forma acreditada de escritura narrativa original como para aquellos demasiado triviales y flojos. Cuando se otorga esta nota, los encargados de dicha corrección deben devolver el guión al examinador. Con el fin de ilustrar la descripción detallada de cada categoría, presentamos aquí el de la categoría 1.

FIGURA 1.2.Descripción y distribución de notas de la categoría 1

Categoría 1 (notas 13-15)

Tema/contenido

Existirán muchos puntos de vista/percepción/imaginación. El lector sentirá que, en el centro del trabajo se ha creado/captado/comunicado algo original/fascinante/sorprendente.

Estructura/forma

Aunque pueda resultar discreto e incluso, en ocasiones, bastante sutil, la estructura del trabajo será totalmente apropiada al objetivo del escritor y, en su forma global, estéticamente agradable. Tendrán que ser reconocidas las convenciones de la forma elegida, sus límites y su potencial viendo el uso de recursos, habilidades e imaginación.

Enfoque/tono/humor

El enfoque adoptado por el escritor en relación al lector y al material presentado será claro y apropiado. El lector será consciente constantemente de la voz del escritor. El tono será controlado de forma experta. Se creará una atmósfera apropiada.

Expresión /estilo

La escritura será viva, original, fluida, explotando las posibilidades del lenguaje con una plenitud de recursos y sutileza para conseguir los efectos deseados.

Fuente: Cuadro Escocés de Exámenes (1992).

En este ejemplo relativo al uso del método de evaluación de portafolios para fines sumativos, lo relevante está en la adaptabilidad y fiabilidad de la prueba. La formalidad de los enfoques se resalta con la disposición de la guía para alumnos y profesores y la de los estándares se logra mediante la corrección y sus comentarios que indican cómo se asignó cada calificación. Estos comentarios incluyen desde el análisis sobre los requisitos principales del ensayo hasta una clarificación sobre los criterios de evaluación aplicados.

USO DEL PORTAFOLIOS COMO BASE PARA LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS Y LA SELECCIÓN DE CANDIDATOS

Los portafolios también son efectivos para evaluación de la certificación de competencias y la selección de los candidatos. Esta aplicación del uso del portafolios es más frecuente en el contexto de la formación del profesorado, y proporciona al estudiante un nivel importante de conocimientos para acceder a una profesión o a la educación universitaria. Para lograr estos objetivos, es necesario que una institución o autoridad

educativa especifique tanto los contenidos como el tipo de pruebas que deben incluir en el estudio. A continuación se muestra un ejemplo del uso del portafolios referido al contexto de formación del profesorado.

En los Estados Unidos el uso de los portafolios en la formación del profesorado se utiliza mucho, tanto a niveles locales como nacionales. A nivel local son usados en los programas de formación del profesorado para preparar a los nuevos educadores, mientras que a nivel nacional, el Consejo Nacional para la Enseñanza de Estándares Profesionales (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS) ha incorporado el uso de los portafolios para la certificación de profesores experimentados (Lyons, 1998a).

El establecimiento de estándares para niveles altos de competencia en la profesión de enseñanza de los Estados Unidos, Inglaterra y Gales, ha resaltado los aspectos fundamentales que deben estar presentes:

- profesionalidad;
- aprendizaje continuo por parte del profesor;
- conocimientos previos de los profesores;
- postura ética y moral;
- conocimiento de los estudiantes así como de sus dificultades de aprendizaje;
- enseñanza de teorías y estrategias;
- noción de los recursos de enseñanza;
- conocimiento de la enseñanza de las asignaturas específicas.

Estos estándares reflejan la complejidad y demanda constante de superación de la que deben hacerse responsables los profesores; por esto, los educadores como Shulman se han visto en la necesidad de desarrollar evaluaciones que se acomoden a la naturaleza multifacética de la formación, creando profesores eficaces. No son válidos pues, los estándares y evaluaciones que se centran exclusivamente en los resultados, sin esclarecer la concepción de la enseñanza y aprendizaje que incorporan (Lyons, 1998b).

El método de portafolios dedicado a la certificación o a la selección, depende de estándares externos que consisten en la entrega de una recopilación de los trabajos más representativos del estudiante, describiendo

así sus cualidades. Snyder *et al.* (1998: 123–124) advierten que la necesidad de tener que poner a prueba la propia competencia sobre una serie de estándares en el trabajo del portafolios, le es de gran beneficio al profesor ya que le sirve para superarse a través de la reflexión crítica sobre las tensiones y fallos comunes, propios del proceso de aprendizaje. Asimismo consideran que el uso del portafolios con fines únicamente sumativos, puede hacer caso omiso de las estrategias y procesos ventajosos para la reflexión personal de la propia práctica.

Durante la formación del profesorado, el portafolios se utiliza junto con otras pruebas como las observaciones en clase y las evaluaciones de los propios profesores, para determinar la certificación de las competencias así como la selección de los candidatos. Shulman, citado por Lyons (1998b:15), señala que “el modelo proceso-producto, entrada-salida (input-output) de la enseñanza que dominaba anteriormente a la manera de evaluar, fracasó ante las dimensiones múltiples y complejas de la enseñanza y de la formación del profesorado”. Shulman hace hincapié en la necesidad de incluir en la evaluación de los profesores “tanto contenido como proceso”.

El Programa para la Formación del Profesorado (Extended Teacher Education Programme, ETEP) de la Universidad de Southern Maine, es un modelo innovador de cinco años de existencia, que está diseñado para los graduados en profesiones artísticas, los cuales pueden obtener el grado de profesor tras un año de asistencia. Al principio del programa se informa a los profesores en formación sobre los objetivos y estándares requeridos para obtener la certificación, así como sobre los resultados obtenidos del ETEP en las once áreas siguientes:

- conocimiento del desarrollo del niño y adolescente y de los principios de aprendizaje;
- conocimiento de las materias y las investigaciones relacionadas;
- plan de instrucción;
- estrategias de instrucción y tecnología;
- evaluación;
- diversidad;
- nociones respecto a la enseñanza y el aprendizaje;
- ciudadanía;
- colaboración y profesionalidad;

- desarrollo profesional;
- manejo del aula.

La elaboración de un portafolios es por tanto un requisito para poder demostrar las competencias del candidato, tales como su filosofía de enseñanza, su conocimiento sobre las lecciones vistas en clase y su desempeño tanto en el trabajo escrito como en los formatos vídeo. No obstante sus logros, existieron críticas que cuestionan las prácticas llevadas a cabo durante el desarrollo del programa. Estos comentarios dieron lugar a una mayor reflexión sobre los contenidos del portafolios, en la cual fueron analizados los criterios que se usaron para su inclusión, las observaciones realizadas, así como anotaciones sobre lo aprendido por el profesor relativo a su experiencia de enseñanza y aprendizaje y al significado de su propio aprendizaje. Una vez comprobada su utilidad, se llevó a cabo la presentación del portafolios en la Universidad y posteriormente se decidió incorporar el trabajo del portafolios junto con otros requisitos para la titulación de los profesores en formación (Lyons, 1998b; Davis y Honan, 1998).

Para fines de titulación, el portafolios sirve por tanto, como prueba indicativa de competencia, junto con otras pruebas como las observaciones realizadas de las clases y la evaluación de sus profesores.

USO DEL PORTAFOLIOS CON FINES VALORATIVOS Y DE PROMOCIÓN

El uso del portafolios para fines valorativos y de promoción incluye pruebas que refuerzan tanto el desarrollo profesional como las aspiraciones de promoción de cada sujeto. El contratante facilita los criterios precisos para su selección y valoración por lo que le corresponde a cada individuo presentar un trabajo de portafolios que compruebe su competencia en relación con dichos criterios.

La naturaleza y contenido de la estructura del portafolios puede variar; su contenido es selectivo por lo que cuando es solicitado en un contexto de enseñanza, predomina el conocimiento del enfoque profesional y pedagógico así como la competencia de enseñanza personal. Las pruebas que son representativas del trabajo realizado tanto por el profesor como por

el alumno, son recogidas continuamente por los evaluadores, quienes incluyen algunos comentarios reflexivos así como afirmaciones valorativas.

El Departamento de Educación de Australia Occidental ha elaborado una guía para todos aquellos profesores que aspiren al puesto de Profesor con Habilidades Avanzadas (Advanced Skills Teachers, AST). Dicha guía expone las competencias que deben adquirirse así como los tipos de pruebas que podrán usarse para demostrarlas. La **Figura 1.3** ilustra una de las competencias e indicadores de logro.

Varias organizaciones y comités profesionales han publicado sus experiencias sobre la realización del portafolios para la enseñanza.

Por ejemplo, en Australia, la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios (Federation of Australian University Staff Associations, FAUSA) ha elaborado una guía en la que se describe el portafolios como el compendio académico de mayor éxito y consistencia referente al área de la enseñanza. Lo fundamental está en la correcta elección de las pruebas, las cuales deben ilustrar la competencia del docente. Son necesarias para ello cuatro categorías de inclusión: la primera corresponde a la información que se atiene a los hechos como los cursos o número de estudiantes, la segunda es el material seleccionado para expresar la imagen del buen profesor; la tercera categoría comprende las solicitudes no reconocidas tales como las descripciones de las innovaciones docentes o la lectura de periódicos. La última categoría se refiere a las opiniones de los demás, como por ejemplo el *feedback* o las cartas de elogio.

FIGURA 1.3.Competencias de un profesor de nivel 3 e indicadores de logro

Competencia 1

Utilizar estrategias y técnicas de enseñanza innovadoras y/o ejemplares en orden a conocer de forma más efectiva las necesidades de aprendizaje individuales de los estudiantes, de los grupos y/o de las clases.

Indicadores de logro

- Se desarrolla una razón para la introducción o uso de una estrategia/técnica particular.
 - Se desarrollan estrategias y técnicas de enseñanza innovadoras y/o ejemplares para conocer de forma más efectiva las necesidades de aprendizaje individuales de los estudiantes, de los grupos y/o de las clases.
 - Las estrategias y técnicas de enseñanza innovadoras y/o ejemplares utilizadas ayudan a los estudiantes a "aprender cómo aprenden".
 - Las estrategias y técnicas de enseñanza innovadoras y/o ejemplares se implementan dentro de un medio que apoya el aprendizaje: un medio en el que existe reconocimiento y respeto por la diferencia y la diversidad; y una sensibilidad hacia los problemas de género, diferencias culturales, clases sociales, desarraigado, circunstancias familiares y diferencia individual.
 - Las estrategias/técnicas de enseñanza se desarrollan e implementan como respuesta a las iniciativas de la escuela y del sistema.
-

Fuente: Departamento de Educación de Australia Occidental (1997a).

Se proporciona información detallada sobre cómo debe estructurarse el portafolios. Los profesores deben escoger en base a una guía organizada por áreas, los temas que consideren más relevantes para cumplir con el perfil docente australiano. Dichas áreas son las siguientes:

- introducción;
- información sobre cursos y supervisión;
- descripción sobre prácticas y enseñanza actuales;
- logros de los estudiantes;
- sapiencia de la docencia (por ejemplo evidencia de interés y pasos adoptados para evaluarla y mejorarla);
- pruebas de la actitud de los estudiantes mientras enseñan;
- otras pruebas sobre la reputación como profesor.

Se señala asimismo que sólo es una lista sugerida por lo que pueden incluirse temas adicionales para reflexionar sobre el enfoque docente individual.

USO DEL PORTAFOLIOS COMO APOYO PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

La evaluación es beneficiosa en el área de enseñanza y aprendizaje, debido a que ayuda a los estudiantes a desarrollar y profundizar su aprendizaje; por lo que más que limitarlos, los capacita; en este contexto el papel de la evaluación es formativo y requiere de un alto nivel de validez sin importar la fiabilidad para este proceso. Tanto las necesidades particulares de cada estudiante, junto con su motivación y confianza son fundamentales en este caso. Los portafolios incluyen contenidos seleccionados por los estudiantes, profesores, profesores y estudiantes, compañeros, al igual que entre el tutor y el estudiante.

En la educación superior inglesa (Higher Education, HE), Burke y Rainbow (1998) han descrito el uso del portafolios para documentar el desarrollo de las habilidades clave. Han descubierto que pueden ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de autoevaluación, proporcionando evidencias para las valoraciones tutoriales y para los empleadores potenciales. “Mejorar el propio lenguaje y el rendimiento” es una de las principales destrezas facilitadas en un esquema dentro del cual están presentes otras habilidades que deben ser perfeccionadas como la comunicación, el cálculo, la información tecnológica, la resolución de problemas y el trabajo grupal.

Burke y Rainbow (1998) señalan la dificultad que existe para poder controlar el progreso de los estudiantes de educación superior respecto a cada habilidad en particular, en los diferentes módulos, confrontando las evaluaciones de una diversidad de tutores y profesores. Consideran que sólo el portafolios puede proporcionar el centro de recursos para la revisión, la reflexión, el establecimiento de objetivos así como el plan de acción para el estudiante. En el portafolios se recogen las pruebas del progreso y de los logros alcanzados por cada alumno que, cuando son gestionados apropiadamente, pueden ayudar a fomentar el éxito global.

En este contexto el estudiante administra y recopila el trabajo de portafolios, en el cual revela pruebas significativas de su aprendizaje y/o de su competencia en habilidades clave, seleccionándolo en base a un acuerdo entre dicho estudiante y su tutor de forma que el trabajo elegido siga los criterios solicitados. El trabajo refleja:

- progreso continuo;
- comprensión de un principio o proceso clave;
- falta de comprensión dentro de las necesidades de aprendizaje futuras;
- originalidad y creatividad;
- logros en contextos diferentes;
- desarrollo de habilidades clave.

Al mismo tiempo, otro de los requisitos con lo que debe cumplir el estudiante es el de anotar todas sus pruebas en el portafolios de habilidades clave, con el fin de que el tutor tenga claro por qué y cuándo se seleccionaron dichas pruebas. En el contexto de educación superior el portafolios se actualiza continuamente de forma que la prueba demuestre:

- un mayor nivel de logro;
- un progreso en la comprensión;
- superación de una debilidad previa.

Los tipos de pruebas que deben seleccionarse para demostrar la competencia adquirida en habilidades clave, varían y se derivan de diferentes clases de trabajo escrito y visual (como ensayos, diarios, informes, cuestionarios, fotografías, planes, modelos, películas/vídeos, gráficos, mapas, etc.). Se pueden incluir observaciones del tutor, autentificando que el estudiante adquirió avances significativos así como actividades extracurriculares, tales como las experiencias laborales.

Burke y Rainbow (1998) hacen hincapié en la importancia de incluir en el trabajo una variedad de pruebas de gran calidad con el fin de que queden explicitadas sus nuevas competencias alcanzadas en diferentes ocasiones y contextos. Así, todo el cuadro de desarrollo del estudiante quedará registrado en el portafolios, y se usará como base tanto en las revisiones periódicas entre el tutor y el alumno, como para que por medio de éste, el estudiante puede autoevaluar su progreso. Estos autores establecen el proceso de revisión a seguir, determinado por un plan de acción previo, en el cual las preguntas que dirigen el trabajo son las siguientes:

- ¿Qué habilidades, conceptos y conocimientos han sido demostrados?

- ¿Existen continuas evidencias de progreso?
- ¿La influencia del contexto es significativa para las evidencias conseguidas?
- ¿Hasta qué punto se ha cumplido el plan de acción previo?
- ¿Cuáles deberían ser los siguientes objetivos del estudiante en cuanto a la recuperación de su trabajo como para desarrollar uno nuevo?

Con esto vemos que el estudiante es el principal responsable para gestionar el portafolios.

USO DEL PORTAFOLIOS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

El portafolios usado para fines de desarrollo profesional, en el contexto de enseñanza y aprendizaje, incluye materiales y ejemplos de trabajo que sirven como pistas para el examen crítico de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Se trata de que los profesores reflexionen y valoren sus propias prácticas de enseñanza y de que sean capaces de dialogar con otros para resaltar la complejidad y la diversidad de estas prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Shulman (1998) señala que la revisión del portafolios entre compañeros es una actividad necesaria para lograr el desarrollo profesional. Fue el primero en sugerir la ventaja del portafolios en cuanto a la oportunidad que brinda para cuestionarse la propia práctica de enseñanza (Shulman, 1992). Davis y Honan (1998) colaboran con equipos de trabajo durante el desarrollo del portafolios, con el fin de lograr un apoyo mutuo entre tutores y compañeros, dando *feedback*, escuchando activamente, preguntando y ofreciendo distintas perspectivas. Concluyen que las conversaciones basadas en el portafolios ayudan a fomentar la reflexión sobre la docencia y además capacitan a los profesores en formación para que aprendan a expresar mejor sus ideas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El desarrollo del portafolios es por tanto un proceso de colaboración que implica prácticas tutoriales, de entrenamiento, así como conversaciones sustanciales sobre el tema. Grant y Huebner (1998:159) indican que el portafolios debería incluir “tanto un comentario reflexivo, como las deducciones derivadas de las reflexiones y conversaciones con los colegas, permitiendo a otros examinar el pensamiento y las decisiones pedagógicas

que están detrás de la enseñanza documentada". Refiriéndose al trabajo de Shulman, reconocen que "el trabajo del portafolios apoya a la enseñanza pública, haciendo explícitos los conocimientos tácitos en orden a incrementar la autonomía profesional y para hacer públicos los principios del buen trabajo, los cuales servirán como una fuente de futuras acciones". Shulman (1998:34) manifiesta que a pesar de que el discurso de la comunidad educativa habla de la necesidad de una investigación continua, la enseñanza ha permanecido como un acto privado. Asimismo argumenta que la revisión con los colegas "fomenta la comunidad docente de los colegios y universidades, ubicando en la misma órbita a la enseñanza y la investigación".

Grant y Huebner (1998:152) recomiendan que en el contexto de desarrollo profesional, los portafolios de los profesores deben de cumplir con ciertos requisitos:

- estar diseñados para promover la práctica reflexiva;
- compartirse con los colegas;
- fomentar la cooperación entre alumnos y profesores;
- ser un proceso voluntario realizado por los profesores, por lo que no debe ser usados con fines valorativos;
- estar respaldados por unas condiciones plausibles.

Insisten en que "los beneficios de dicho trabajo se desaprovechan si la cultura reflexiva del desarrollo profesional es sustituida por una cultura de conformidad en la que los profesores sigan los materiales de acuerdo a los listados preestablecidos". Grant y Huebner (1998) destacan dos objetivos clave del proceso del portafolios: en primer lugar, debe desarrollarse el hábito mental de suponer la enseñanza dentro de la investigación, y en segundo lugar, debe estimularse la costumbre que considera el trabajo en equipo como el camino apropiado para entender la docencia.

Cuban (1998) describe una experiencia en equipo de una revisión de portafolios, indicando que se distingue de las revisiones usuales por centrarse en el progreso más que en el juicio, concentrándose en los temas elaborados por él mismo y por los demás.

Los portafolios enfocados en el desarrollo profesional les permiten a los profesores considerar la naturaleza compleja y multifacética de la

enseñanza, proporcionándoles la oportunidad de reflexionar de forma crítica sobre su práctica con el fin de fomentar un diálogo profesional entre colegas que desarrolle tanto la comprensión de estos como el interés por introducir nuevas ideas respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje. En el próximo capítulo se demuestra como estos principios están conformes al desarrollo de cualquier otro tipo de portafolios. La autoevaluación, la entrevista, como el pensamiento y la práctica reflexivos, son esenciales durante el desarrollo del portafolios y tienen importantes implicaciones favorables para las prácticas pedagógicas.

CONCLUSIONES

- Existen diferentes tipos de portafolios usados para distintos propósitos: aprendizaje, enseñanza, evaluación, promoción y desarrollo profesional.
- La variedad de los objetivos evaluativos en los que el portafolios puede utilizarse están encaminados a rendir cuenta de lo que se ha hecho, para la evaluación sumativa, acreditación, selección, promoción, valoración y evaluación formativa durante el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Todos los portafolios contienen “elementos de evidencia de aprendizaje significativo” y cuanto más relevante sea la prueba, más útil resultará valorar el nivel de logro alcanzado.

2

Procesos clave en el desarrollo del portafolios

CONSIDERANDO que el portafolios puede ser usado en una diversidad de contextos, desde el aprendizaje del alumno hasta el desarrollo profesional del profesor, se ha elaborado la siguiente definición:

“Un portafolios es una colección de trabajos que incluyen los logros individuales, tales como resultados de tareas genuinas, la evaluación del proceso, tests convencionales o muestras de trabajo; documenta los logros alcanzados a lo largo del tiempo. Generalmente el individuo elige el tipo de trabajo que le sirva mejor para expresar su éxito así como para demostrar su aprendizaje respecto a un objetivo particular como podría ser la certificación o la evaluación tanto sumativa como formativa. La autoevaluación es un proceso integral que implica tener capacidad de juicio para valorar la calidad del propio rendimiento así como las estrategias de aprendizaje. Igualmente la discusión y reflexión con los compañeros y tutores durante una entrevista, una conversación o una presentación, facilita la comprensión del proceso de aprendizaje. El desarrollo del portafolios implica por tanto documentar no sólo los logros conseguidos sino también las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas y el análisis sobre las experiencias de aprendizaje, por lo que es mucho más que una simple colección de las tareas”.

PROCESOS DE APRENDIZAJE

La definición anterior se adaptó según la experiencia y el trabajo realizado por la autora durante cinco años. Señala los procesos clave identificados como elementales en el desarrollo del portafolios y reconoce a la vez el rol central que juega el estudiante en el aprendizaje y en la evaluación.

Existen muchas definiciones que ilustran tanto el incremento como la diversidad del uso del portafolios. Todas comparten características como: criterios para la selección de trabajos, criterios de evaluación, un marco temporal para la recogida del trabajo así como indicaciones sobre el alcance que deben conseguir los estudiantes en los procesos de selección y/o de evaluación (Black, 1998; Crockett, 1998; Gardner y Edwards, 1998; Cole *et al.*, 2000).

Shulman (1998:37) define el portafolios docente como “la historia documentada y estructurada de una serie de actos de enseñanza corroborados con muestras de portafolios de estudiantes y realizados por medio de la escritura reflexiva, de la discusión y de la conversación”. Con esta definición quedan clarificados los procesos de aprendizaje y estrategias adquiridas que están implicados en el desarrollo del portafolios, demostrando que no sólo cumple este último con la función de documentar y registrar el aprendizaje; de la misma forma también es eficaz para el desarrollo profesional.

El capítulo anterior examinó el portafolios de acuerdo a distintos objetivos evaluativos; ya se use con fines de evaluación sumativa, de certificación, de selección, de valoración y de promoción, o bien para apoyar la docencia y el aprendizaje en el desarrollo profesional, estos procesos deben incluir en su trabajo de portafolios la autoevaluación, la conversación así como el pensamiento reflexivo con su práctica. Este método también se está utilizando para fomentar el desarrollo metacognitivo en relación con las adquisiciones a conseguir en el contexto curricular aplicado y en las prácticas pedagógicas ya que favorece el desarrollo de las habilidades metacognitivas. Estos procesos de aprendizaje serán discutidos con detalle, puesto que son fundamentales para la elaboración de un auténtico trabajo de portafolios además de que se centran en el argumento de este libro, que es darle mayor importancia a los procesos en sí que al producto final.

Al término del capítulo se ejemplifica el uso del portafolios en el contexto de la formación del profesorado, teniendo en cuenta que es en esta área donde ha empezado a expandirse su utilización para evaluar y respaldar la enseñanza y el aprendizaje.

PRINCIPIOS

En el debate sobre las diversas definiciones del portafolios y sus procesos de aprendizaje asociados, emergen varios principios subyacentes. El primero se refiere al objetivo del portafolios que consiste en que el estudiante tenga claros los fines, criterios y pautas a seguir antes de la elaboración del trabajo, para saber seleccionar las pruebas que debe incluir, las cuales le serán de gran utilidad en la consecución de sus fines.

En segundo lugar se implica a los estudiantes en el proceso evaluativo, con un mensaje que les revela la importancia de la autoevaluación tanto para demostrar lo aprendido como para exponer como lo han adquirido.

En tercer lugar, al integrar la evaluación en el currículum, la enseñanza y el aprendizaje, se requiere que los estudiantes se centren en su propio aprendizaje, incluyendo ejemplos de trabajo genuino que reflejen las estrategias y los procesos utilizados.

Dichos principios muestran que los portafolios con fines evaluativos representan un cambio auténtico respecto a la forma tradicional de evaluar. Este cambio se discute con más detalle en el capítulo 7.

AUTOEVALUACIÓN

El desarrollo de un portafolios requiere seleccionar, de un conjunto de trabajos, aquél que demuestre la competencia lograda respecto a un estándar particular, lo cual requiere que los estudiantes reflexionen de forma crítica sobre su aprendizaje y su rendimiento.

Conviene dejar clara la diferencia entre criterios y estándares. Sadler (1985:285) define los primeros como “las dimensiones relevantes para una valoración” y los estándares como los “niveles particulares utilizados como puntos de referencia”. Maxwell (1993: 293) señala:

“La distinción de los términos ‘criterios’ y ‘estándares’ no siempre es contrastada durante las discusiones de evaluación en las que sería de gran utilidad marcarla. Los *criterios* son las diversas características o dimensiones que sirven para juzgar la calidad del rendimiento de los estudiantes. Los *estándares* son los niveles de excelencia o de calidad aplicados a través de una escala desarrollada para cada criterio”.

Consideremos el trabajo de portafolios de escritura creativa necesario para obtener el Certificado del Sexto Año del sistema educativo escocés descrito en el capítulo 1. Los correctores son informados que deben aceptar todo trabajo que cumpla con los requisitos establecidos en las guías para los profesores, y que se evaluará de acuerdo con los criterios evaluativos aplicados a todas las formas de escritura creativa. Dichos criterios son:

- tema / contenido;
- estructura / forma;
- enfoque / tono / modo;
- expresión / estilo.

Estos criterios son explicitados en forma de preguntas, como por ejemplo, referente al tema/contenido: “¿Hasta qué punto existe un tema/enfoque/punto de vista reconocible en la obra?”. De forma similar, relativo a los criterios para la estructura/forma: “¿Hasta qué punto tiene la obra una estructura apropiada respecto a la tarea establecida? ¿Hasta qué punto se reconocen y respetan las convenciones de la forma seleccionada (ensayo reflexivo, ficción, poesía, teatro)?” (Consejo de Exámenes Escocés, 1992:6).

El trabajo escrito se examina dentro de una de las siguientes categorías. La evaluación final se expresa con una nota numérica en una escala de quince puntos. La escala de desarrollo en este contexto incluye las siguientes categorías de notas:

- categoría 1: el candidato podría obtener una puntuación de 15–13;
- categoría 2: el candidato podría obtener una puntuación de 12–10;
- categoría 3: el candidato podría obtener una puntuación de 9–7;

- categoría 4: el candidato podría obtener una puntuación de 6–5;
- categoría 5: el candidato podría obtener una puntuación de 3–1.

Los estándares para las categorías 1 a 5 se describen con detalle. El nivel de la categoría 5 se ilustra en la **Figura 2.1**.

Sadler (1985:286) señala que “tanto los criterios como los estándares son elementos clave del discurso evaluativo y es posible que se elaboren juicios fiables aun cuando no se utilicen los criterios de forma explícita”; en estos casos, las valoraciones serían válidas respecto al alcance que el evaluador acepte como competente. La noción de Sadler en cuanto a utilizar una estructura jerárquica para organizar los criterios, les sirve a los estudiantes para deducir la importancia de la autoevaluación. Sadler sugiere que estos criterios pueden ser expresados en términos de ‘alto nivel’ o de ‘bajo nivel’. Los criterios de alto nivel han sido descritos como axiológicos o criterios de “nivel cero”; un ejemplo de este nivel de criterio en cuanto al trabajo de portafolios de escritura creativa comentado anteriormente sería el “tema/contenido”. Son de hecho “valores inferiores” o “valores correctos”. Para ser conocidos, los criterios axiológicos tienen que descomponerse en su sustancia; esto es, que los criterios son necesarios para que el contenido pueda ser especificado. Por ejemplo, tanto los criterios de “punto de vista/percepción/imaginación” como los de “se ha captado/creado/comunicado algo de valor” ayudan a ilustrar la esencia de los criterios axiológicos de “tema/contenido”. Sadler argumenta:

“Los valores axiológicos se desarrollan sólo en un contexto de experiencias, tradiciones y la valoración de su crecimiento. La etiqueta de valor axiológico es conveniente para aplicarse a una idea intensa y generalizada cuya fuerza descansa en su capacidad para trascender los casos particulares. En cualquier situación concreta, tiene que generarse un significado apropiado al contexto”.

(ibid.:290)

FIGURA 2.1. *Descripción de la categoría 5 y distribución de la nota (SEB, 1992:9)*

Categoría 5 (puntuación 3-1)

Tema/contenido

Serán difíciles de discernir los puntos de vista/percepciones/imaginación. El lector sentirá que no existe un centro real del trabajo, no se ha captado/creado/comunicado el significado.

Estructura/forma

Virtualmente no existirán muestras de un intento de dar forma y organizar el material o, allí donde existe una cierta estructura, será seriamente defectuosa. Se ignoran por completo las convenciones de la forma elegida.

Estructura/tono/modo

Existirá poca o ninguna evidencia de un intento serio del escritor por adoptar un enfoque apropiado o crear un tono adecuado.

Expresión/estilo

El escrito será, en su mayor parte, competente pero existirán pocas o ninguna prueba del uso creativo del lenguaje para conseguir los efectos deseados.

Fuente: Consejo Escocés Evaluativo (1992).

El profesorado necesita comprender que los criterios de alto nivel se desarrollan de “abajo-arriba” y que ha de generarse un significado apropiado al contexto. El alumnado durante su evaluación debe de tener presente dicho contexto. Esto conlleva que los profesores expliquen a los estudiantes por qué la calidad de un resultado o rendimiento es mejor que otra, lo cual se entiende mejor en relación al contexto en el que se desarrolla la noción de calidad. Para aclarar este concepto tomemos como ejemplo a un estudiante que se evalúa en la categoría 5 para un trabajo creativo incluido en el portafolios descrito anteriormente; dicho alumno necesitará ser informado de que no está produciendo el resultado con la calidad que será valorada. Asimismo tendrá que comprender lo que se quiere decir por “no se ha captado el significado” como por “tiene un punto de vista/percepción/imaginación, difícil de discernir” de acuerdo al criterio del tema/contenido axiológico. El papel del profesor consiste pues en proporcionar *feedback* sobre este trabajo en relación a los criterios de la categoría 4, con el fin de ayudar a los estudiantes a aprovechar y perfeccionar su aprendizaje. Es importante que el *feedback* facilite una orientación para el alumno sobre la categoría concreta en la que se evaluará el trabajo. El uso de ensayos ejemplares también puede ayudar en este proceso; esto ha sido resaltado por Sadler (1989:121):

“Las condiciones indispensables para el progreso son que el estudiante llegue a tratar un concepto de calidad de manera similar al del profesor, siendo capaz además de controlarla continuamente durante la realización de su trabajo; para esto es necesario que el estudiante tenga un repertorio de alternativas o estrategias para reaccionar, ya que los estudiantes tienen que ser capaces de juzgar la calidad de lo que producen y de regular lo que hacen mientras lo están haciendo”.

Con esto comprobamos que la autovaloración, la conversación sustantiva así como el pensamiento y la práctica reflexivos son cruciales para el desarrollo de un trabajo de portafolios.

La selección del trabajo requiere que el individuo autovalore lo que es el proceso de aprendizaje en sí mismo, porque cuando uno valora o juzga “el valor” del propio rendimiento, toma conciencia de sus propias debilidades y sólo así puede mejorar los resultados de aprendizaje. El autoevaluador identifica explícitamente todo aquello que le resulta meritorio junto con los criterios que ha utilizado. Tomando en cuenta que es un contexto de desarrollo, también debe considerar las implicaciones para la acción futura. Con todo esto el estudiante podrá controlar y juzgar la orientación de su propio aprendizaje.

La autovaloración ha sido descrita en términos de desarrollar la maestría de los estudiantes para realizar juicios sobre la calidad del material. Una vez que identifican las áreas en las que requieren mejorar su aprendizaje, deben tener la práctica de reflexionar sobre qué acción necesitan encontrar o completar de acuerdo a la información que se les pide. La mejoría del aprendizaje en este contexto, se logra con la comprensión de los criterios junto con la noción de calidad por parte del estudiante.

El término autovaloración se usa en un sentido más amplio que el de la autoevaluación ya que se refiere al valor atribuido a la experiencia de aprendizaje tanto en la identificación y la comprensión de los criterios y estándares, como juzgando lo que se considera meritorio así como sintetizando las implicaciones para las acciones futuras. En un contexto de enseñanza y aprendizaje, la autovaloración es un proceso en desarrollo que debe ser reforzada y gestionada conjuntamente por el profesor y los estudiantes. Otra razón por la que se considera que tiene un sentido más profundo se debe al hecho de que, a diferencia de la autoevaluación en la

que los estudiantes se adjudican notas identificando estándares, en la autovaloración su compromiso es valorar su desempeño e indicar su progreso de acuerdo a los criterios de rendimiento dados, autoseleccionados o negociados con el profesor y los compañeros.

El término autovaloración pone de relieve que son los propios estudiantes los que conducen la valoración. Para que dicha valoración sea útil, los resultados deben facilitar la toma de decisiones sobre las acciones que ha de consumar el estudiante. Este concepto de autovaloración es paralelo a la noción de mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje a través de la reflexión del profesor en el modo de impartir las clases (Stenhouse, 1975). La diferencia está en que en la autovaloración, el estudiante debe hacerse responsable de implicarse en la reflexión sobre sus procesos de aprendizaje y experiencias docentes.

Las definiciones de valoración (Stake, 1979; Simons, 1987) rememoran la noción de “añadir valor”. Wiggins (1989:708) indica que la valoración es más equitativa y justa cuando supone juicio humano y diálogo. Señala que “confiamos en jueces humanos para aplicar la ley y arbitrar los deportes debido a que existen juicios más complejos que no pueden reducirse a simples reglas cuando éstas no son realmente equitativas”. Las autovaloraciones proporcionan por tanto puntos de vista sobre los pensamientos, comprensiones y explicaciones del estudiante. A través de este proceso es posible comprender mejor un progreso individual, comprobando si lo seleccionado y las razones aducidas para su selección cumplen los estándares. Esto sugiere que en orden a explorar el potencial pleno de un trabajo de portafolios, es necesario el diálogo en alguna etapa de la valoración, para asegurarse de que el individuo se examina totalmente.

LAS ENTREVISTAS DE EVALUACIÓN

Los actos de construir, presentar y reflexionar sobre los contenidos o las pruebas de un portafolios, son procesos importantes tanto para los profesores como para los estudiantes en todas las fases de su docencia y aprendizaje.

Por ejemplo, el profesorado en formación recoge el trabajo, lo selecciona y reflexiona sobre sus experiencias de enseñanza y de aprendizaje. Es posible que considere pruebas tales como las lecciones impartidas, ejemplos valorativos del trabajo de los estudiantes, análisis de

experiencias docentes que han sido satisfactorias y aquellas que no lo han sido tanto, explicando por qué son importantes respecto a su filosofía y práctica. Lyons (1998a:5) indica que “la validez y la comprensión surgen por medio de las conversaciones con los compañeros y tutores de la presentación de las pruebas del portafolios y del reconocimiento del nuevo saber sobre la práctica generado a través de este proceso”.

La importancia del diálogo, de la entrevista o de la “conversación de aprendizaje” en el proceso de evaluación ha sido reconocida por Broadfoot, 1986; Munby con Philips y Collinson, 1989; Francis, 1994; Smith, 1994. Owens y Soule (1971:60) creen que involucrar a los alumnos en un diálogo evaluativo, es un simple medio para proporcionar una riqueza de puntos de vista sobre el impacto de la enseñanza, sobre cómo un alumno copia dicha enseñanza y los efectos que esto ocasiona. En particular, puede obtener información que de otra manera permanece como propiedad exclusiva del alumno, pero que puede ser de vital importancia para el profesor en relación con ese alumno.

Este punto sigue tanto la teoría del aprendizaje en la que se basa este libro como la noción de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo. El diálogo en este caso es una forma de intervención enfocada a un punto determinado, la cual facilita la resolución de problemas en la zona de desarrollo próximo mediante la orientación del profesor (o alguien más capacitado que el alumno).

La información derivada del diálogo con el estudiante es muy relevante para el profesor cuando se considera el argumento de Gipps (1994:4) de que “distintas formas de evaluación fomentan, a través de su efecto sobre la enseñanza, distintos estilos de aprendizaje”. La evaluación formativa es fundamental para el proceso del portafolios y requiere un diálogo entre el profesor y el estudiante. Esta interacción ayuda a los alumnos a identificar su propio aprendizaje así como sus estilos preferidos. El poder compartir este punto de vista metacognitivo con el profesor, conlleva a que este último pueda facilitar al estudiante un aprendizaje más significativo.

DESARROLLO METACOGNITIVO

El desarrollo metacognitivo es una aspiración importante para poder llevar a cabo las formas alternativas de evaluación, como es el uso del portafolios. La metacognición implica reflexionar sobre nuestro propio

pensamiento o conocimiento, sobre nuestro aprendizaje así como sobre nosotros mismos en cuanto aprendices². Después de estudiar distintas definiciones y averiguaciones empíricas de la metacognición, Hacker (1998) concluye que “es importante que los seres humanos se comprendan a sí mismos como agentes de su propio pensamiento. Nuestro pensamiento... puede ser controlado y regulado de forma deliberada, p.e., está bajo el control de la persona pensante” (Kluwe citado en Hacker, 1998:10).

Recientemente se ha definido la metacognición como “pensamientos conscientes y deliberados que tienen a su vez otros pensamientos como objetivos. Como conscientes y deliberados, los pensamientos metacognitivos no son sólo potencialmente controlables por la persona que los experimenta, sino que también son potencialmente registrables y accesibles al investigador (o profesor)” Hacker (1998:8). Esta definición apunta el hecho de que la metacognición se deriva de las representaciones mentales internas del individuo, a partir de su realidad externa. Estos pensamientos metacognitivos incluyen lo que el individuo sabe sobre la representación interna, cómo funciona y cómo se sienten los individuos al respecto. En cuanto a los propósitos del aprendizaje, es importante entender cómo, dónde y por qué uno aprende mejor, así como el saber de qué depende que los estándares sean aceptables en los distintos conceptos.

También es importante ser conscientes de nuestras propias emociones surgidas durante las situaciones de aprendizaje. Claxton (1999:41) indica que “existe una fuerte necesidad de comprender el lugar que ocupan las emociones en el aprendizaje, así como de desarrollar la capacidad para contenerlas, gestionarlas y tolerarlas. Éste es uno de los elementos principales de la ‘inteligencia emocional’, y en ninguna parte es más crucial que en el entorno del aprendizaje”. Cuando un individuo posee este autoconocimiento, es posible que se autorregule y controle mediante la planificación, control personal, valoración e implementación de cambios; actitudes básicas para este siglo en el que los individuos están afrontando lo desconocido en un contexto de cambios continuos e impredecibles.

Las diversas dimensiones de la metacognición incluyen “el seguimiento activo”, “la regulación consecuente” y “la organización de los procesos cognitivos” para conseguir los objetivos cognitivos (Flavell citado en Hacker, 1998:7). La metacognición requiere la interpretación continua de la experiencia (Brown citado en Hacker, 1998) y puede adoptar la forma de repasar, planificar, seleccionar e inferir (Brown y Campione en Hacker,

1998). La metacognición ha sido más detallada en su significado, conceptualizándose en términos de conocimiento metacognitivo, el cual incluye la reflexión sobre lo que uno sabe, la habilidad metacognitiva que se refiere al pensamiento sobre lo que uno hace y la experiencia metacognitiva que implica razonar sobre los propios estados cognitivos o afectivos actuales (Hacker, 1998).

Hoy en día la autovaloración y la autogestión del conocimiento son características fundamentales que deben estar presentes en la metacognición. La primera se refiere a los pensamientos personales de los aprendices en cuanto a sus conocimientos y habilidades, a sus estados afectivos en relación a su conocimiento, sus habilidades, motivación y características. La autogestión se refiere a su vez a la reflexión sobre el pensamiento en acción que ayuda al individuo a organizar los aspectos de la resolución de problemas.

Hacker (1998:11) concluye que las definiciones de metacognición necesitan incluir el “conocimiento del propio conocimiento, así como el de los procesos y de los estados cognitivos y afectivos”, además de “una capacidad para controlar consciente y regularmente el propio conocimiento, los procesos y los estados cognitivos y afectivos”. El conocimiento metacognitivo se ha descrito en términos de conocimiento declarativo, procesal y condicional porque la autovaloración responde a preguntas sobre lo que sabemos, cómo pensamos o cuándo y por qué aplicamos determinadas estrategias o conocimientos (Paris, Lipson y Wixson citados en Paris y Winograd, 1990:17).

La metacognición ha sido investigada en las áreas del control cognitivo y de la regulación cognitiva (Nelson y Narens, 1994). Para el buen uso del portafolios en la evaluación, es esencial realizar una autovaloración certera de lo que se sabe, la cual conduce a una autorregulación efectiva. Cuando los estudiantes son conscientes del estado de su conocimiento pueden autodirigir de forma efectiva su aprendizaje hacia lo desconocido. Del mismo modo, cuando los profesores constatan que sus estudiantes están preparados para realizar tareas complejas una vez que han constatado que saben darle seguimiento tanto a su conocimiento como a sus procesos de pensamiento, entonces pueden introducirles en la autorregulación de su propio aprendizaje.

Los aprendices pueden mejorar su aprendizaje para la consecución de objetivos específicos cuando toman conciencia sobre su capacidad de

autorregulación. Davidson *et al.* (1994) ha identificado cuatro procesos cognitivos necesarios para el desarrollo de las habilidades de la resolución de problemas:

- Identificar y definir el problema.
- Representar mentalmente el problema.
- Planificar cómo actuar.
- Valorar lo que se sabe sobre el propio rendimiento.

La teoría metacognitiva se centra en aquellas cualidades del pensamiento que ayudan a que los estudiantes tomen conciencia y se conviertan tanto en autorreguladores como en “agentes de su propio pensamiento”. Mediante el desarrollo del currículum, las prácticas pedagógicas y de evaluación que ayudan a los estudiantes a desarrollar los procesos metacognitivos, los profesores pueden suscitar en ellos nuevas habilidades con mayores oportunidades de aprendizaje. A través de los procesos de reflexión y de autovaloración, que van unidos al desarrollo de un trabajo de portafolios, puede reforzarse la opinión de los estudiantes sobre su propio pensamiento. Los profesores son los responsables de concienciar a los estudiantes sobre los procesos metacognitivos importantes para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas disertando sobre las cualidades motivacionales y cognitivas del pensamiento. Esta información les ayuda a ser más conscientes de los aspectos de su propio pensamiento cuando autovaloran o reflexionan sobre su propio trabajo. Estas prácticas pedagógicas pueden también fomentar el seguimiento de los estudiantes sobre su aprendizaje estimulando su autopercepción y motivación. De este modo, la metacognición ilumina el propio pensamiento y desarrolla el aprendizaje independiente. Cuando los profesores comprenden la manera de pensar y aprender sus estudiantes, están más capacitados para motivar, apoyar y estimular su desarrollo de forma apropiada.

Paris y Winograd (1990:28–29) identifican cuatro dimensiones cognitivas que influyen en la orientación de los estudiantes respecto al aprendizaje; éstas son la autodeterminación, la instrumentalidad, la percepción del control personal y la intencionalidad. La primera dimensión se refiere a cómo los estudiantes se perciben a sí mismos como aprendices, por ejemplo, competentes o incompetentes. Estos autores concluyen que las

creencias metacognitivas de los estudiantes son válidas puesto que provienen de aprendices intencionales, autodirigidos y autocríticos. Es importante que los profesores fomenten dicha creencia para su éxito continuo en el aprendizaje. La segunda dimensión se refiere a las creencias de los estudiantes sobre las estrategias que usan y los resultados obtenidos. Representa los puntos de vista de los estudiantes sobre la utilidad de determinadas estrategias, como el resumir o tomar notas, que pueden impactar en sus logros. La tercera dimensión está asociada a la comprensión que tienen los estudiantes de su capacidad para dirigir su propio pensamiento. Si este punto de vista no se desarrolla, se considerarán como ineficaces. La cuarta dimensión tiene relación con las creencias de los estudiantes sobre el propósito de su aprendizaje. Las expectativas deberían ser positivas en cuanto a que los estudiantes valoren el éxito. Paris y Winograd (1990) concluyen diciendo que las creencias metacognitivas de los estudiantes sobre la autodeterminación, la instrumentalidad, la percepción del control personal y la intencionalidad conforman sus orientaciones hacia el aprendizaje. Algunos de los procesos y principios que sostienen el aprendizaje y la pedagogía se adecuan al uso de los portafolios para fomentar la conciencia metacognitiva en estas dimensiones.

PENSAMIENTO REFLEXIVO Y PRÁCTICA

Stenhouse (1975:89) hace referencia a la teoría reflexiva de Dewey sobre la enseñanza: “el examen activo, cuidadoso y persistente de cualquier creencia o forma pretendida de conocimiento, a la luz de los cimientos en los que se basa y de las conclusiones hacia las que tiende”. Tal pensamiento es necesario en el desarrollo del trabajo de portafolios y requiere un enfoque pedagógico como señaló Stenhouse (1975). Un proceso curricular que desarrolle esta capacidad reflexiva debe considerar unos principios pedagógicos particulares. Estos principios se expresan como objetivos pedagógicos y se resumen a continuación:

- Iniciar y desarrollar un proceso de planteamiento de preguntas (método de investigación).
- Instruir sobre la metodología de la investigación para que los estudiantes busquen la información que responda a las cuestiones

que han surgido utilizando marcos desarrollados en el curso para aplicar a nuevas áreas.

- Ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de utilizar una variedad de fuentes de primera mano como evidencias desde donde desarrollar hipótesis y trazar conclusiones.
- Conducir las discusiones en las que los estudiantes aprenden y escuchan a los demás al tiempo que expresan sus propios puntos de vista.
- Legitimizar la investigación, esto es, apoyar las discusiones abiertas en las que no se busquen respuestas definitivas a las diversas cuestiones.
- Motivar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias experiencias.
- Crear un nuevo papel para el profesor, en el cual éste sea considerado como un recurso y no como una autoridad (Stenhouse, 1975:92).

El método de evaluación del portafolios tiene implicaciones pedagógicas que influyen en el desarrollo de la reflexión, las cuales consisten en tener la capacidad de revisar de forma crítica y reflexiva los propios procesos y prácticas de aprendizaje. El enfoque pedagógico requiere que los profesores cumplan con ciertas características:

- Ayuden a los estudiantes a cuestionarse su propio aprendizaje y a identificar los puntos fuertes y las áreas que deben perfeccionar.
- Enseñen a los alumnos la importancia de las pruebas y la calidad de éstas en relación con el fin particular del portafolios.
- Ayuden a los estudiantes a desarrollar la capacidad de seleccionar las pruebas en relación con los criterios y estándares establecidos.
- Desarrollen una cultura constructiva de la crítica.
- Proporcionen oportunidades para que sean validadas las construcciones de aprendizaje de los estudiantes.
- Animen a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje.
- Faciliten el aprendizaje y sean una guía más que un mero proveedor de información.

En el contexto de la formación del profesorado, Wolf (1991:130) coincide con la observación de Shulman referente a que los portafolios

“tienen el potencial de documentar el avance tanto del aprendizaje como de la enseñanza a lo largo del tiempo, implicando a los profesores sobre lo que se ha hecho”. Una cuidadosa autoevaluación y control de las estrategias de docencia y aprendizaje por parte de los profesores proporciona una información de calidad que puede utilizarse para examinar el crecimiento y el progreso. Richert (1990:524) en un estudio sobre el efecto de las ayudas concernientes a la reflexión en la formación del profesorado, justificó que la reflexión más significativa que experimentaron los profesores tuvo lugar durante la elaboración de sus propios portafolios; mientras seleccionaban los materiales, cuando pensaban sobre lo que hicieron y cómo lo hicieron, así como en la comprobación de su efectividad respecto a los objetivos buscados. Vavrus y Collins (1991:24) también encontraron que los profesores implicados en el proceso de desarrollo del portafolios parecían ser más reflexivos sobre sus prácticas docentes “sobre todo en términos de tener la capacidad de criticar la efectividad de los métodos instructivos para dirigir las necesidades individuales de los estudiantes”. Encontraron que cuando los contenidos del portafolios se acompañaban de explicaciones reflexivas, parecía comprenderse mejor la complejidad de la enseñanza. También señalaron que la combinación de diferentes tipos de documentos como trabajos de los estudiantes, cintas de vídeo de la práctica docente, planes de lecciones y apoyos de la enseñanza, ayudaron a trazar su desarrollo desde la planificación a través de la práctica y la valoración.

Lyons (1998b:12) observa el portafolios en la formación de los docentes como “una poderosa herramienta de reflexión del crecimiento y desarrollo personal y profesional del profesorado”. También observa la importancia del portafolios como “un andamiaje para el aprendizaje reflexivo del profesor” (Lyons, 1998a:5). Ilustra cómo el profesor en prácticas “encuentra en la conversación una oportunidad para reflexionar sobre sus experiencias, ir más allá de los contenidos de su portafolios, observar y hacer conexiones entre su estilo de enseñar y el aprendizaje, crecimiento y desarrollo de sus estudiantes en tanto que agentes reflexivos” (Lyons, 1998c:104).

Lyons se basa en el trabajo de Dewey (1933) para definir el término de reflexión. Él creía que el pensamiento reflexivo implicaba “primero, un estado de duda, perplejidad, dificultad mental, a partir del cual se originaba el pensamiento; y en segundo lugar, un acto de búsqueda, investigación, cuestionamiento, para encontrar el material que resolverá la duda, apartando la incertidumbre” (Lyons, 1998c:106). Lyons sugiere que el pensamiento

reflexivo representa para Dewey una “deliberación”. Asimismo se hace referencia al trabajo de Schön (1983, 1987, 1991) el cual resaltaba que el pensamiento está envuelto en la acción. “La práctica reflexiva se convierte en pensamiento en acción, ordenando todo el conocimiento previo para dirigirlo hacia una situación particular de la práctica”. Lyons concluye que tanto la idea de Schön del conocimiento en acción como la idea de Dewey de “deliberación”, forman parte de los componentes conceptuales críticos referentes al conocimiento de la reflexión.

Lyons hace referencia al trabajo de Clarke (1995), el cual discute el trabajo de Schön, señalando que más que ocurrir incidentalmente en un contexto determinado, la reflexión sucede a lo largo del tiempo. La reflexión está enfocada en las propias construcciones de significado que procesan los profesores en prácticas. Con el fin de analizar la utilidad del portafolios para fomentar la reflexión de los profesores, Lyons mantiene la idea de Clarke, quien considera que la reflexión implica una construcción temática del conocimiento, suscitada por múltiples experiencias a lo largo del tiempo. Lyons considera que la reflexión se logra vinculando tanto las experiencias como la teoría y la práctica durante la construcción del conocimiento.

Lyons concluye que el pensamiento reflexivo es como:

“Un oleaje, un encaje de experiencias, de conexiones. Esta construcción de significado está en parte directamente al servicio de hacer consciente el conocimiento de la práctica al profesor; una filosofía de enseñanza, los contextos sociopolíticos o culturales que influyen en la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, y la comprensión de que la ética debe ser un aspecto diario de la enseñanza. Esto tiene lugar a lo largo del tiempo”.

(1998c:113)

Snyder *et al.* (1998) indican que la reflexión es posible en el proceso del portafolios, puesto que este último tiene como requisito el documentar cómo se interrelacionan el pensamiento y la práctica. Los estudiantes eligen entre una colección de trabajos y reflexionan sobre determinadas evidencias de su pensamiento y experiencias a lo largo de su preparación profesional; de este modo se vuelven conscientes de su propio crecimiento. Snyder *et al.*

(1998:137) mantienen que si los estudiantes pudieran suspender, les sería más factible después poder reconocer su progreso ya que: “se basarían en sus puntos fuertes para lograr un mayor control sobre su propio desarrollo, incrementando su motivación aunque suspendan (en el sentido de aceptar que no es erróneo equivocarse para aprender), mejorando de esta forma su potencial para conseguir un aprendizaje continuo”.

EJEMPLO DEL USO DE PORTAFOLIOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Las conclusiones de la investigación (Shulman, 1998 y Lyons, 1998a) sugieren que cuando los estudiantes crean su portafolios, desarrollan importantes habilidades como la crítica, la reflexión y la autovaloración, necesarios para el desarrollo y mejora del aprendizaje. Cuando realizan el portafolios de forma conjunta, seleccionan las pruebas que señalan un conocimiento específico, y las habilidades y comprensiones de un tema de aprendizaje. Necesitan comprender y ser capaces de desarrollar criterios para determinar la calidad de las pruebas que seleccionan. Pueden recogerse distintos datos mediante la documentación de actitudes (cambios en las creencias y en los valores relativos a la materia), comportamientos, logros, mejoras, pensamiento, reflexión y autoevaluación. En este proceso están motivados para producir su mejor trabajo y su progreso valorable. Este proceso de desarrollo del portafolios ayuda a validar los significados construidos por los estudiantes. El contexto de la formación del profesorado se usa aquí como un ejemplo del valor del portafolios.

El portafolios tiene el potencial de proporcionar una estructura y unos procesos para documentar, reflexionar y hacer públicas las prácticas de enseñanza y aprendizaje. El uso del portafolios para captar e ilustrar el progreso, particularmente en la formación del profesorado, está siendo muy solicitado, especialmente en los Estados Unidos. La inclusión de herramientas del proceso en el portafolios y su uso en el desarrollo de prácticas reflexivas es un avance significativo en el contexto de la formación del profesorado.

La enseñanza se ha descrito como una actividad compleja, multifacética, que requiere una variedad de evaluaciones (King, 1991). El uso del portafolios para la evaluación es de gran beneficio para representar la complejidad, la profundidad y el alcance del proceso de

enseñanza/aprendizaje; razón por la cual los portafolios merecen ser defendidos en el contexto de la formación del profesorado.

Wolf *et al.* (1995) resumen los diversos contextos de enseñanza en los que se ha implementado la docencia por medio del portafolio: programas de formación del profesorado con profesores en prácticas, programas de inducción para profesores que comienzan, con profesores de prácticas para los proyectos de las asignaturas, en distintos planes de escuelas privadas o con profesores de la escuela pública, dentro de los esfuerzos nacionales para acreditar la idoneidad práctica junto con las facultades universitarias de educación superior. Wolf *et al.* (1995:30) terminan concluyendo que mientras que los contextos no cambien, el fin del portafolios sigue siendo el mismo: “Mejorar la efectividad del profesor”.

El método de evaluación utilizado en la formación del profesorado debería elegirse claramente para promover los resultados pretendidos. Los profesores en prácticas deben respaldarse en las actitudes profesionales desarrollando estrategias de pensamiento reflexivo y de autoevaluación crítica. Los resultados pretendidos respecto al aprendizaje en la formación del profesorado incluyen:

- Desarrollo del pensamiento reflexivo.
- Mayor conciencia de los estilos de enseñanza y aprendizaje.
- Desarrollo de los valores propios y de la filosofía educativa.
- Amplitud del conocimiento.
- Profesionalismo incrementado.
- Conciencia de altos estándares y de estándares profesionales.
- Autoevaluación con fines de mejora.
- Promoción del aprendizaje de los estudiantes.
- Provisión de medios de aprendizaje estimulantes.
- Utilización de un aprendizaje y evaluaciones auténticos.

Para conseguir esta amplia gama de resultados se requiere por tanto de una evaluación que proporcione oportunidades para el desarrollo, práctica y valoración de estas habilidades, conocimientos y actitudes. El portafolios proporciona la estructura necesaria para documentar y reflexionar sobre la práctica de la docencia y el aprendizaje. Los procesos y procedimientos para el desarrollo de un portafolios capacitan a los profesores en prácticas

para demostrar sus logros y competencias. Por ejemplo, el profesor en prácticas recoge evidencias de una variedad de tareas e información sobre la enseñanza a lo largo del tiempo en diferentes ocasiones. La recogida de estas evidencias junto con las afirmaciones reflexivas aportan puntos de vista significativos para la docencia, siendo una muestra más representativa en cuanto al desempeño, que la mera observación personal.

La investigación (Vavrus y Collins, 1991) sobre el método de portafolios en la formación del profesorado ha concluido que la experiencia de realización de un portafolios requiere procesos que faciliten el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Habilidades de nivel alto (resolución de problemas, análisis, síntesis, valoración, creatividad).
- Autoevaluación y crítica del propio trabajo, experiencias de enseñanza y aprendizaje.
- Comprensión de los propios procesos de aprendizaje.
- Autorregulación y autodirección en el propio aprendizaje.
- Reflexión a través de la valoración de las propias creencias y conceptos.
- Mejora de la identidad y habilidades profesionales.
- Crecimiento y el compromiso que implica.
- Control personal (responsabilidad y asimilación del trabajo).
- Comprensión y manejo del propio esfuerzo y éxitos (importante para los alumnos adultos).
- Comportamiento profesional apropiado a través del aprendizaje continuo y los modelos de roles.

El enfoque del portafolios para la evaluación impacta en el currículum y en la pedagogía de forma que las interacciones evaluativas entre los profesores y los profesores en prácticas surgen a lo largo de la recogida del trabajo. Wolf *et al.* (1995:31) indican que educar con el método de portafolios debe dar lugar a una reflexión individual y a una mejora en la práctica; sin embargo, “su valor en la promoción de la docencia se incrementa de forma más pronunciada cuando sirven como punto focal para las conversaciones sobre la docencia con los colegas”. Wolf *et al.* (1995:31) se refiere al trabajo de Shulman, quien indicó que para conseguir el valor

auténtico del portafolios en la docencia, éste debe favorecer “un punto de partida para conversaciones sobre la calidad del trabajo de los profesores”. El uso del portafolios en la formación del profesorado confirma el sentido de lo que significa aprender y la necesidad del alumno de adoptar un papel activo en el proceso de aprendizaje.

A pesar de que este capítulo trató sobre el uso del portafolios en la formación del profesorado, este método también puede ser útil en otros contextos de aprendizaje y evaluación. Como se insistió en el capítulo anterior, existen portafolios utilizados para una variedad de propósitos en los contextos de la educación primaria, secundaria y superior.

El tipo de portafolios depende de su finalidad particular y de la audiencia para la que se use. Lo que es común a todos son los procesos que incluyen la autoevaluación crítica, el diálogo, la entrevista o la conversación de aprendizaje durante la compilación del portafolios y/o durante la presentación de las pruebas, así como la reflexión sobre la práctica personal y/o el aprendizaje a lo largo de su desarrollo. Estos procesos de aprendizaje y pedagogía asociada pueden ayudar a facilitar el desarrollo metacognitivo.

CONCLUSIONES

- El desarrollo de un portafolios de trabajo implica procesos clave de aprendizaje tales como la autoevaluación, la conversación, el pensamiento reflexivo y la práctica.
- Al utilizar estos procesos de aprendizaje junto con las prácticas pedagógicas para desarrollar un trabajo de portafolios, se fomenta el desarrollo metacognitivo por medio del cual se esclarece el entendimiento sobre cómo, cuándo, dónde y por qué uno aprende.
- Los portafolios son usados cada vez más en la formación del profesorado, debido a que proporcionan tanto la estructura, como los procesos necesarios para documentar, reflexionar y hacer públicas las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

3

Conceptos clave en la evaluación de portafolios

EL DESARROLLO DE UN TRABAJO DE PORTAFOLIOS supone no sólo implicarse en los procesos más importantes del aprendizaje, sino también una oportunidad para que el alumno consiga una “realización única y personal”. Para ello, Stake señala:

“Conocer el lugar que ocupan los estudiantes según su nivel de capacidad no es lo mismo que conocer lo que realmente saben... La educación es algo más que el logro de un estándar prefijado, requiere una definición única y personal para cada alumno... La formación es un proceso personal y un logro único”.

(Mabry, 1999:26)

Los portafolios reflejan diversos modos de evaluar el progreso de los estudiantes, siendo capaces de procesar distintas herramientas que captan cuánto y cómo aprenden los individuos. Pueden incluir evaluaciones referentes al rendimiento, temas abiertos, proyectos, tareas, ensayos, tests, grabaciones, informes, autovaloraciones, escritos reflexivos, cintas de vídeo o audio. Como se vió en el capítulo 1, el trabajo de portafolios puede usarse para controlar el progreso o como herramienta de evaluación sumativa. La recogida de pruebas proporciona puntos de vista sobre los conocimientos y habilidades exigidos al alumnado. La variedad de objetivos en el uso del portafolios junto con la posibilidad de entregar datos evaluativos muy

variados, tiene implicaciones profesionales para los profesores y evaluadores. Cuando se usa el método de portafolios, es fundamental tener claros ciertos conceptos como el entendimiento de lo que implica una evaluación, el compromiso de relacionar la evaluación con el currículum así como el reconocimiento de la importancia de la evaluación para el aprendizaje. Evaluar un trabajo de portafolios es un proceso mucho más complejo que otorgar una simple nota. Para poder valorar sus contenidos deben tenerse presentes determinados conceptos referidos a la evaluación. Cuando existe el propósito de realizar un informe, quizás se necesite algo más que una nota, como un percentil o un ranking. El objetivo de este capítulo es discutir los conceptos clave de la evaluación necesarios durante las diversas fases del diseño y del desarrollo de un portafolios.

Debemos tener en cuenta desde un principio que un determinado procedimiento de evaluación puede no ser válido en otras situaciones. Los portafolios utilizados con objetivos formativos se centran en la mejora del aprendizaje; aquellos que se usan para evaluaciones sumativas en relación con las adquisiciones desarrolladas en un contexto curricular determinado, se guían por requisitos prescritos externamente para medir si los estudiantes, escuelas o universidades han alcanzado los estándares acordados y para proporcionar la información necesaria de certificación o selección. Cada tipo de portafolios requiere un procedimiento de evaluación que se aadecue a su objetivo particular. Estos procedimientos de evaluación permiten al estudiante demostrar tanto lo que sabe como lo que puede hacer y dependen de juicios cualitativos sobre el rendimiento. Durante la realización de dichos juicios, los evaluadores deben estar apoyados por los profesionales.

Los evaluadores tienen que comprender los conceptos esenciales de la evaluación para asegurarse de que los procesos y procedimientos adoptados están relacionados con el objetivo pretendido del portafolios. Este capítulo describe los conceptos clave de la evaluación que deben tenerse presentes durante el uso del portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Estos conceptos se presentan de acuerdo a las fases de desarrollo y a los usos del portafolios:

- Fase uno: conceptualización del portafolios para apoyar los procesos de aprendizaje y enseñanza.

- Fase dos: construcción y desarrollo del portafolios para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Fase tres: clasificación del portafolios de acuerdo a los objetivos sumativos (ver **Figura 3.1**).

Este capítulo expone los conceptos clave relativos al diseño (evaluación del desarrollo que incorpora mapas de progreso y desarrollo continuo) y al desarrollo del portafolios (“evaluación formativa”, “*feedback*”, “validez y evaluación del rendimiento” que se refiere al contenido, interpretación y consecuencias). Cuando se remite un portafolios para una evaluación final y para su calificación, la fiabilidad, los estándares y la evaluación sumativa resultan particularmente relevantes.

FIGURA 3.1. *Marco de desarrollo de los conceptos clave de la evaluación por portafolios*

Fase uno: Conceptualización del portafolios

- Evaluación del desarrollo
 - Desarrollo continuo
 - Mapas de progreso
 - Evaluación referida a criterios
-

Fase dos: Desarrollo del portafolios

- Evaluación formativa
 - *Feedback*
 - Evaluación del rendimiento
 - Validez
-

Fase tres: Calificación del portafolios

- Veracidad
 - Estándares
 - Evaluación sumativa
 - Evaluación holística
-

Los procesos implicados en la evaluación del portafolios de una forma holística, con objetivos de la evaluación sumativa, están tratados al final de este capítulo. Estos procesos son únicos respecto al procedimiento de evaluar diversas materias como las incluidas en un trabajo de portafolios y se evalúan de forma diferente a un simple test, trabajo o texto.

Los conceptos evaluativos identificados en este capítulo ilustran el cambio y las características de la “modernización del currículum y la

evaluación” (Torrance, 1997). Este cambio en la evaluación se corresponde con los cambios en las teorías pedagógicas del aprendizaje y del currículum. La **figura 3.2** muestra cómo Torrance observa estos cambios.

EVALUACIÓN

La evaluación tal y como se utiliza en este libro, es considerada como un aspecto integral del ciclo del aprendizaje y la enseñanza; incluye una variedad de métodos para controlar la capacidad y el rendimiento de los estudiantes. Dichos métodos varían desde los test y los exámenes formales hasta las realizaciones evaluativas incluyendo las prácticas y las presentaciones orales, así como la evaluación basada en el portafolios y en el desempeño en clase. Los datos evaluativos en un portafolios pueden incluir por tanto, exámenes o tests escritos, evaluaciones prácticas u orales, valoraciones de las actividades de clase, corrección de las actuaciones, perfiles, establecimiento de objetivos y autoevaluaciones. La evaluación, tal y como se aplica en el portafolios, se comprende mejor como un proceso interpretativo (Griffin, 1998b:5). Esta interpretación del aprendizaje de los estudiantes se basa en “las evidencias de lo que escriben, dicen, hacen, crean o construyen”. Griffin se refiere a estas evidencias como categorías básicas para la evaluación del aprendizaje. Las inferencias extraídas de estos datos llevan a decisiones sobre el progreso y el desarrollo que utilizan para apoyar y predecir el aprendizaje futuro. Cuanto mayores sean las evidencias en que se basen tales juicios, el profesor o evaluador podrá realizar mejores y más válidas inferencias más representativas referentes a los logros de los estudiantes.

FIGURA 3.2. Cambio en el enfoque de la evaluación

Cambio de	Hacia
Evaluar conocimientos	Evaluar habilidades y comprensiones
Evaluar productos	Evaluar procesos
Evaluación externa al término del curso	Evaluación interna durante el curso
Sólo evaluaciones escritas	Uso de diversos métodos y evidencias
Referencia a las normas	Referencia a los criterios
Evaluación sumativa del aprobado /suspenso	Identificación formativa de las fuerzas y debilidades, y registro de los logros positivos

Fuente: Torrance (1997).

En resumen, la evaluación puede definirse como:

“Un término general que comprende todos los métodos utilizados para valorar el rendimiento de un alumno o de un grupo. Puede referirse a una valoración amplia incluyendo fuentes de evidencias y aspectos del conocimiento, comprensión, habilidades y actitudes del alumno; o a una ocasión o instrumento particular. Un instrumento de evaluación puede ser cualquier método o procedimiento, formal o informal, que proporcione información sobre los alumnos: por ejemplo, un test escrito, entrevistas, un trabajo en el que se utiliza un juego de clase...”.

(Black, 1998:5)

El portafolios es una forma “expansionista” de evaluación, ya que permite la incorporación de múltiples fuentes y una variedad de medidas de evaluación.

Gipps (1997:13) opina que una buena práctica evaluativa debería:

- Apoyar el aprendizaje y la reflexión, incluyendo la evaluación formativa.
- Ser abierta y estar vinculada con los criterios demandados en vez de depender del desempeño de los demás.
- Incluir una variedad de estrategias evaluativas de forma que todos los alumnos tengan la oportunidad de rendir favorablemente.

Las tareas evaluativas están implicadas dentro de una variedad de contextos, de tipos, de formatos de respuesta y de estilos, tal y como subraya Gipps. Necesitan incrementar el rango de indicadores utilizados con el fin de brindar una segunda oportunidad a aquellos para los que sea desventajosa una determinada forma de evaluación, a fin de que ofrezcan pruebas alternativas referentes a su grado de progreso. Los portafolios dan por tanto a los estudiantes la oportunidad de beneficiarse de las prácticas evaluativas que cumplen los requisitos de Gipps.

Más recientemente el Grupo de Reforma Evaluativa (Assessment reform Group) en Inglaterra (1999) ha identificado las siguientes

características de la evaluación para el aprendizaje:

- Considera la evaluación como una parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje.
- Implica compartir los objetivos de aprendizaje con los alumnos.
- Ayuda a los alumnos a conocer los estándares pretendidos.
- Implica a los alumnos en la autoevaluación.
- Proporciona *feedback* que ayuda a sacar adelante el aprendizaje.
- Se sustenta en la creencia de que todos los alumnos pueden mejorar.
- Implica a los profesores y a los alumnos en la revisión de los datos de la evaluación.

Esta evaluación para el aprendizaje apoya el enfoque del uso del portafolios sugerido en este libro. A continuación se explicarán los distintos conceptos evaluativos que los profesores deben comprender para sentirse seguros en el uso de los portafolios para la evaluación y el aprendizaje.

COMPETENCIA

La evaluación y la enseñanza están integradas en el proceso de desarrollo del portafolios. El trabajo contenido en el portafolios puede reflejar la necesidad de cambio y proporcionar al profesor información sobre la evaluación y el *feedback* necesarios para sacar adelante el aprendizaje. Es posible que el aprendizaje mejore a través de la orientación del profesor y de la autoinstrucción. Glaser (1990:476) hace referencia al trabajo de Hatch y de Gardner, quienes sugieren que los portafolios de los estudiantes pueden evaluarse en distintas dimensiones tales como “conceptualización, presentación, competencia, individualidad y cooperación”.

Glaser subraya las características que diferencian el rendimiento de los expertos respecto al de los principiantes. Sugiere que “conforme va desarrollándose la competencia, el conocimiento se integra con mayor claridad mientras surgen nuevas formas de conocimiento cuyo acceso es más rápido; lo cual conlleva a un rendimiento más eficiente del alumno” (1990:477). Estos cambios positivos definen los criterios de evaluación para la competencia. Glaser describe cómo al incrementar la competencia en un

dominio establecido, se manifiesta a su vez el “progreso coherente del conocimiento previo, orientado hacia los objetivos perseguidos”. Cuando un trabajo de portafolios se construye y evalúa mediante una perspectiva de desarrollo, es posible que consiga captar alguna evidencia de incremento de una competencia.

Glaser (1990:477) subraya cada uno de estos criterios. Cuando los individuos adquieren competencia, los elementos del conocimiento se interconectan y se desencadena un crecimiento en la “estructuración de la información, coherencia, y accesibilidad al conocimiento interrelacionado”. Por el contrario, los principiantes sólo demuestran una comprensión superficial debido a que la información está menos integrada. El segundo criterio utilizado para evaluar la competencia es descrito por Glaser (1990:477) como “resolución de problemas basada en principios” o el modo en que se interpreta un problema con el fin de facilitar la ejecución de una tarea. Los individuos más hábiles son capaces de identificar los principios subyacentes y los esquemas, mientras que los menos hábiles sólo son capaces de desenvolverse con los rasgos superficiales de un problema.

“El conocimiento utilizable” o “la progresión desde la información declarativa hacia la información de procedimiento y orientada a los objetivos” es el tercer criterio para evaluar la competencia definido por Glaser. Él describe cómo el conocimiento se adquiere acumulando hechos “de forma declarativa o proposicional para ser compilados en forma de condición-acción”. Explica cómo a pesar de que los principiantes tengan conciencia de un principio o de una regla, serán incapaces de utilizar su conocimiento de forma efectiva mientras que los alumnos más competentes, accederán a su conocimiento induciendo las condiciones necesarias para aplicarlo eficientemente. Glaser concluye que tanto los expertos como los principiantes pueden ser igualmente competentes rememorando temas específicos de información, aunque los más experimentados consiguen relacionar estos temas con “los objetivos de la solución de problemas y las condiciones para la acción”.

Las habilidades autorreguladoras (Glaser, 1990) implican tener la capacidad para:

- Controlar el rendimiento.
- Comprobar lo apropiado de las estrategias.
- Juzgar la dificultad de una tarea.

- Repartir el tiempo.
- Plantear cuestiones sobre el tema.
- Evaluar la relevancia del conocimiento.
- Predecir los resultados sobre el rendimiento.

La adquisición de estas habilidades ayuda a mejorar el conocimiento.

Al integrar la enseñanza con el aprendizaje existen mayores posibilidades de que los individuos reciban orientación y apoyo para desarrollar la competencia. Glaser argumenta que la evaluación debería centrarse en la competencia para el aprendizaje futuro, en lugar de indicar un logro actual o pasado. Concluye que la maestría en habilidades y conocimiento sobre un tema debería verse como “competencias que capacitan para el futuro”. Esta actitud de capacitación ayuda a motivarnos para evaluar el conocimiento en términos de su uso constructivo para una acción futura. Este principio es fundamental para la evaluación del portafolios y se relaciona con la evaluación del desarrollo.

EVALUACIÓN DESARROLLADORA

En el portafolios que apoya los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación del desarrollo (con el uso de un desarrollo continuo y mapas de progreso) llega a ser fundamental, debido a que el portafolios documenta logros alcanzados sobre un extenso periodo de tiempo y el aprendizaje se demuestra por medio una colección acumulada de trabajos. La evaluación necesita diseñarse de una forma desarrollada e integrada con el currículum. La referencia a los criterios es también un concepto importante de la evaluación en esta fase del diseño.

Masters (1997:1) define la evaluación del desarrollo como “el proceso mediante el cual se lleva a cabo el seguimiento del progreso de los estudiantes dentro de un área, de manera que las decisiones puedan adoptarse del mejor modo posible con el fin de que se facilite un mayor aprendizaje”. El objetivo de la evaluación del desarrollo es juzgar el talento de un estudiante en un mapa de progreso, un desarrollo continuo o diversos descriptores de progreso, para identificar las experiencias de aprendizaje apropiadas para el nivel de cada estudiante y para controlar su aprendizaje a lo largo del tiempo. El mapa de progreso describe las habilidades,

conceptos y conocimientos conseguidos en una secuencia de desarrollo. El rasgo distintivo esencial de esta evaluación es el control del progreso (Masters, 1997). El desarrollo continuo está bien ejemplificado en el programa *First Steps* que vincula la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje desarrollados por el Departamento de Educación de Australia Occidental. *First Steps* cubría las cuatro áreas de lenguaje oral, lectura, escritura y ortografía. Para cada una de ellas, el desarrollo continuo identificaba las fases en el comportamiento de un niño desde la primera capacidad de leer y escribir hasta la independencia literaria. Para ilustrar esta idea, se ofrece en la **Figura 3.3** un resumen del “Desarrollo continuo de la ortografía”.

FIGURA 3.3. Resumen del programa First Steps en el “Desarrollo continuo de la ortografía”

Desarrollo continuo. Resumen
Ortografía
Fase uno: Ortografía preliminar
Fase dos: Ortografía semifonética
Fase tres: Ortografía fonética
Fase cuatro: Ortografía tradicional
Fase cinco: Ortografía independiente
Nota: Estas fases no se corresponden con los años o niveles escolares

Fuente: Departamento de Educación de Australia Occidental (1996).

Es importante comprender que los materiales de *First Steps* fueron desarrollados para “facilitar a los profesores un modo explícito para poder planear el progreso de los niños a través de la observación” (Departamento de Educación de Australia Occidental, 1996:2). Otro objetivo que proporciona a los profesores un desarrollo continuo es el enseñarles a valorar lo que ellos saben sobre sus niños proporcionándoles “un camino para observar lo que pueden hacer y cómo pueden hacerlo, en orden a informar la planificación para un mayor progreso” (Ibid.). Los indicadores se derivan de la investigación sobre el desarrollo de la alfabetización de los niños de habla inglesa y permiten a los profesores trazar el mapa del progreso global, así como demostrar que el lenguaje de los niños no se desarrolla en una secuencia lineal. Cada niño puede mostrar una variedad de indicadores en cualquiera de las fases en todo momento. La

identificación de los indicadores clave consiste en colocar a los niños dentro de una fase específica de forma que se puedan hacer conexiones con experiencias apropiadas del aprendizaje. Es posible expresar una “definición única y personal” para cada niño incluyendo las grabaciones del desarrollo en el portafolios de cada uno.

“Las grabaciones del desarrollo rara vez muestran que los niños progresan de un modo nítido y bien estructurado; en lugar de permanecer en una fase durante un tiempo, cambian rápidamente. Cada niño es único... así que no hay dos caminos iguales”.

(Ibid.)

FIGURA 3.4.“First Steps en el desarrollo continuo de la ortografía” mostrando solamente los indicadores clave para las fases uno y dos, y algunos otros indicadores adicionales.

<p>Indicadores para el desarrollo continuo de la ortografía Los profesores pueden identificar una fase del desarrollo de un niño observando que cumple con todos los indicadores clave de una fase. Deberá tenerse en cuenta no obstante, que la mayoría de los niños mostrarán indicadores de otras fases</p>	Nombre del alumno _____ Identificación _____ Colegio _____
<p>Fase uno: Ortografía preliminar En esta fase los niños son conscientes de que la escritura expresa un mensaje. Experimentan escribiendo símbolos que tratan de representar el lenguaje escrito. Su escritura no es legible y los significados de las relaciones de los símbolos con los sonidos necesitan desarrollarse aún más</p>	<p>Fase dos: Ortografía semifonética En esta fase los niños desarrollan la comprensión de las relaciones entre sonidos y símbolos. Su ortografía muestra indicios de la correspondencia entre sonidos y símbolos. Pueden representar una palabra completa con una, dos o tres letras</p>
<p>Indicadores clave</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es consciente de que escribir lleva consigo un mensaje • Utiliza símbolos escritos para representar lenguaje escrito • Utiliza letras conocidas o aproximaciones de letras para representar lenguaje escrito • Asigna un mensaje a sus propios símbolos • Sabe que escribir y dibujar son cosas distintas • Sabe que puede escribirse una palabra • Dibuja símbolos que recuerdan a las letras usando rectas, curvas y líneas que se interseccionan 	<p>Indicadores clave</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la escritura de arriba abajo y de izquierda a derecha • Se centra en los sonidos que le resultan más familiares. Puede ser el sonido inicial, el sonido inicial y final • Representa una palabra completa con una, dos o tres letras. Utiliza principalmente consonantes • Utiliza una inicial para representar más palabras en una frase • Utiliza los nombres de las letras para representar sonidos, sílabas o palabras • Utiliza combinaciones de consonantes con una vocal • Escribe una o dos letras por sonido y añade letras para completar la palabra

Fuente: Departamento de Educación de Australia Occidental (1996).

Para demostrar de una manera más concreta la naturaleza del desarrollo continuo, se presentan sólo los indicadores clave para las fases uno y dos, detallándose otros descriptores de comportamiento para cada una de estas fases. Se les recuerda a los profesores durante su orientación que:

“Los indicadores no están diseñados para proporcionar criterios valorativos en los que se espera que cada niño progrese en un orden

secuencial”.

(Ibid.)

Esta visión de la enseñanza y el aprendizaje considera los contextos y reconoce que los logros de los niños forman un patrón de desarrollo que contiene una amplia variedad de diferencias individuales.

La construcción de un mapa de progreso o un aprendizaje continuo constituye un paso preliminar en la implementación de la evaluación desarrolladora (Masters, 1997). Los profesores, a través de su experiencia docente, comprenden cómo tiene lugar el desarrollo del aprendizaje en un área determinada. Estos indicadores de logro son señalados para después poder ser comprobados. El marco de trabajo desarrollado ayuda a los profesores a pensar y a controlar el progreso de los estudiantes en el área del aprendizaje.

Las pruebas, incluyendo las observaciones, pueden recogerse en un portafolios diseñado para ver el desarrollo. Los profesores deben registrar sistemáticamente las observaciones y los juicios al momento de impartir sus clases. Desarrollan estrategias particulares para grabar los logros, observar el comportamiento en clase valorando cómo realizan el trabajo asignado. Esta prueba es utilizada para identificar, a partir de su mejor logro, el nivel del avance de los estudiantes en un mapa de progreso. Del mismo modo pueden recogerse en el portafolios los comentarios sobre las áreas de mejora y el *feedback* dado a los alumnos.

En Australia Occidental, la implementación de un currículum basado en los resultados para los años de escolarización obligatoria (K-10 de edades entre cinco y quince) requirió el desarrollo de estándares de rendimiento estudiantil en cada área de aprendizaje. Las ocho áreas son: arte, inglés, salud y educación física, lenguas extranjeras, matemáticas, ciencias, sociedad y conocimiento del medio, y tecnología e investigación. Estos ocho niveles están identificados y representan los hitos típicos del progreso de los estudiantes. No están referidos a una edad o año de estudios, sin embargo son representativos de los cursos obligatorios de escolarización. Para cada área de aprendizaje, se identifican las dimensiones clave y se presentan descripciones ilustrativas de las formas en que los alumnos pueden demostrar su competencia en relación a un objetivo particular del currículum. Estas descripciones no son prescriptivas o exhaustivas.

Para ilustrar la naturaleza de los objetivos y de los estándares desarrollados por el Departamento de Educación de Australia Occidental, vamos a utilizar el área de “Sociedad y conocimiento del medio”. Para esta área de aprendizaje, los objetivos que deben cumplir los estudiantes se refieren a la obtención de un mayor nivel de sofistificación en la manera de explorar y toma de conciencia de su sociedad y medio ambiente. Estos objetivos están organizados en seis ramas:

- Investigación, comunicación y participación.
- Lugar y espacio.
- Recursos.
- Cultura.
- Tiempo, continuidad y cambio.
- Sistemas naturales y sociales (Departamento de Educación de Australia Occidental 1997b:70).

Para el apartado “Objetivos del estudiante para la investigación, comunicación y participación”, dentro de la asignatura de “Sociedad y conocimiento del medio” se ilustran ocho niveles correspondientes al subapartado de “Planificación de investigaciones” (ver **Figura 3.5**).

Se proporciona a los profesores distintos tipos de pruebas que informan sobre las decisiones relacionadas con la evaluación del rendimiento de los alumnos. También se les aporta un ejemplo que muestra la manera apropiada para registrar el logro. La prueba registrada puede utilizarse para evaluar el desarrollo del estudiante sobre un mapa de progreso y respecto a la validez de la evaluación. Las pruebas u observaciones registradas representan la variedad de resultados indicados en el mapa de progreso conforme al área de aprendizaje y han de reflejar adecuadamente las capacidades de los estudiantes. Estas evidencias a su vez deben reflejarse como indicadores “imparciales”, por lo que las características personales referentes al género y a la cultura son descartadas.

La fiabilidad de la evaluación depende pues de la cantidad de pruebas utilizadas para estimar el nivel de logro personal. Cuando el talento del estudiante se localiza en el mapa de progreso, se requieren unos procedimientos que consideren las especificidades de las tareas que realiza y los contextos en donde éstas se desempeñan.

El mapa de progreso reporta la adquisición de nuevas habilidades, conocimientos y métodos de comprensión. La localización del talento particular del estudiante se indica en el desarrollo continuo. Estas aptitudes son valoradas durante las entrevistas realizadas entre profesor y alumno o entre profesor y padres. En esta fase se identifican los tipos de actividades más convenientes para mejorar el aprendizaje del estudiante.

Las informaciones proporcionadas para ayudar a los profesores a evaluar la actuación de los estudiantes son descripciones ilustrativas de los modos en que pueden demostrar su rendimiento. Estos indicadores no son prescriptivos ni exhaustivos. El profesor evaluará el aprendizaje buscando la mejor adecuación como puede observarse en la **Figura 3.6** del apartado “Investigación, comunicación y participación” en relación al área de aprendizaje de “Sociedad y conocimiento del medio”, únicamente para los niveles 1 y 2.

FIGURA 3.5.*Afirmaciones base y niveles de “Sociedad y conocimiento del medio” para el subapartado de “Planificación de investigaciones” del apartado “Investigación, comunicación y participación”.*

Tramo: Investigación, comunicación y participación (ICP)		
Subtramo: Planificación de investigaciones Los estudiantes revisan críticamente y reflexionan sobre sus comprensiones, formulan preguntas como centro para la investigación, predicen posibles respuestas o hipótesis y diseñan métodos adecuados para organizar y gestionar la información.		
<i>El estudiante:</i>		
FOS	ICP F-1	Muestra interés por las personas y los lugares.
Nivel 1	ICP 1.1	Contribuye con ideas relevantes y sugerencias nacidas de su experiencia directa o de los estímulos recibidos.
Nivel 2	ICP 2.1	Dada una pregunta, identifica algunos de los factores que han de considerarse en un contexto familiar, social o de entorno.
Nivel 3	ICP 3.1	Planifica una investigación para un tema, identificando las posibles fuentes de información y realizando predicciones simples basadas en experiencias personales.
Nivel 4	ICP 4.1	Identifica los tipos de observaciones, datos y fuentes apropiados para el tema y decide cómo utilizarlos para extraer la información.
Nivel 5	ICP 5.1	Analiza un tema social/medioambiental, formula preguntas y planifica los modos de investigarlo.
Nivel 6	ICP 6.1	Analiza un problema, formula sus propias hipótesis, utiliza comprensiones conceptuales sociales y medioambientales para identificar los principales aspectos que han de considerarse y realiza predicciones.
Nivel 7	ICP 7.1	Idea de forma independiente una o más tareas de investigación o hipótesis para guiar la investigación sobre un tema.
Nivel 8	ICP 8.1	Presenta una propuesta de investigación y diseña un plan utilizando metodologías sociales o medioambientales.

Fuente: Departamento de Educación de Australia Occidental (1997b:72).

Los profesores se benefician de los mapas de progreso para planificar un desarrollo futuro de cada uno de sus alumnos respecto a los éxitos ilustrados en su respectivo portafolios, concernientes a una fase concreta de aprendizaje. Masters (1997) argumenta que la evaluación del desarrollo debe basarse en los siguientes principios:

- Uso de un mapa de progreso o de un desarrollo continuo.
- Estimación y localización en el mapa de niveles individuales de talento.
- Utilización de una mayor variedad de pruebas para evaluar los logros de los estudiantes.
- Descripción de interpretaciones de los niveles de logro en términos de conocimiento, habilidades y comprensiones típicas de cada nivel.
- Visualización gráfica de los logros indicando la localización estimada del estudiante en el mapa.
- La evaluación numérica sólo será utilizada por los estudiantes para indicar sus niveles estimados de logro.

Para poder incorporar estos principios a la práctica evaluativa, los profesores necesitan un sustancial apoyo en forma de ejemplos, formación y recursos que acompañen el uso del desarrollo continuo o de los mapas de progreso. Este nivel de apoyo se proporciona en los programas de alfabetización *First Steps* y *Stepping Out* y ayuda a desarrollar la consistencia y la estandarización en la práctica.

La evaluación del desarrollo depende de la evaluación formativa y del *feedback* realizados durante las entrevistas entre profesor y alumno o en las conferencias sobre el portafolios. Este trabajo se utiliza para evaluar la actuación del estudiante de acuerdo al mapa de progreso o al desarrollo continuo.

El uso de la evaluación formativa ayuda a identificar los logros de los estudiantes y a planificar su aprendizaje futuro. Para Harlen y James (1997) la evaluación formativa es consciente de las ideas y habilidades que poseen los estudiantes, analizando su desarrollo y los pasos a seguir. Estos autores indican que a pesar de que el National Curriculum de Inglaterra y Gales proporciona criterios de gran utilidad para que los profesores puedan evaluar las competencias de sus alumnos de acuerdo al nivel alcanzado, sigue sin atenderse debidamente la evaluación formativa. Cuando los portafolios se diseñan con propósitos de progreso, es fundamental que el profesor no sólo indique el nivel obtenido sino que también proporcione al estudiante el *feedback* que le ayudará a comprender cómo mejorar y qué hacer para seguir adelante.

Descripciones ilustrativas del modo en que los estudiantes pueden demostrar su actuación para el subapartado de “Planificación de investigaciones” del apartado “Investigación, comunicación y participación” en el área de aprendizaje de “Sociedad y conocimiento del medio” en los niveles 1 y 2.

Apartado: Investigación, comunicación y participación (ICP).	
Subapartado: Planificación de investigaciones.	
Nivel 1	Nivel 2
ICP 1.1 Contribuye con ideas relevantes y sugerencias extraídas de su experiencia directa o de los estímulos recibidos.	ICP 2.1 Dada una pregunta central, identifica algunos de los factores que han de considerarse en un contexto familiar, social o de ambiente.
<i>Será evidente cuando los estudiantes, por ejemplo:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Hablen sobre un tema utilizando información extraída de su propia experiencia o un estímulo como un dibujo, historia o película. • Formulen preguntas simples para obtener información específica con el fin de clarificarse. 	<i>Será evidente cuando los estudiantes, por ejemplo:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Participen en una tormenta de ideas en grupo para identificar los conceptos clave y el lenguaje asociado para un tema. • Describan lo que van a investigar y cómo van a recoger información. • Diseñen preguntas literales e inferenciales para buscar información literal y sobre hechos que clarifiquen las necesidades de un tema dado. • Diseñen preguntas para hacer a grupos o individuos sobre un tema dado. • Cooperen con la ayuda del profesor y el resto de la gente para que se sientan a gusto con el uso de las técnicas que fomenten ideas creativas. • Negocien las reglas del grupo y las sigan (p.e. utilicen estrategias para asegurarse de que se escuchan los puntos de vista de todos).

Fuente: Departamento de Educación de Australia Occidental (1997b:74–75).

Es útil recordar al lector en este punto la distinción realizada entre criterios y estándares. Los criterios son las dimensiones o las características sobre las que se realiza un juicio acerca de la actuación del estudiante; los estándares son los niveles de calidad que se aplican a lo largo de una escala de desarrollo. Consideraremos ahora de forma más específica los criterios

de referencia y su uso en relación a los portafolios, debido a las importantes implicaciones que tienen para la fase de conceptualización.

CRITERIOS DE REFERENCIA

A la hora de diferenciar entre medir criterios y normas de referencia, Glaser (1963:519) indicó que los primeros dependen de “un estándar absoluto de calidad”, mientras que medir las normas de referencia depende de “un estándar relativo”. El concepto de medida en base al éxito obtenido se describe como “una adquisición de continuo conocimiento que varía desde la ausencia de cierta capacidad hasta la adquisición de su perfecto desempeño”. Un asesor podría indicar el nivel alcanzado en un punto determinado a partir de una valoración de las pruebas. Los criterios de referencia son prácticos para evaluar el grado en que el estudiante consiguió el éxito deseado respecto a un nivel determinado. Glaser (1963:520) concluyó que las medidas que evalúan el logro de los estudiantes en términos de criterios estándar proporcionan información sobre “el grado de competencia obtenido por un estudiante concreto, independientemente de la referencia al rendimiento de los demás”. Griffin (1998a:7) sugiere que durante los setenta “se redujo la evaluación a un nivel de trivialidades y listados de habilidades no coherentes ni relacionados”. En los años ochenta, Griffin explica que Glaser amplió su descripción original referente a los criterios de referencia, concibiendo la evaluación de las tareas como un acto ordenado y coherente que podría hacer alusión a determinadas etapas para adquirir una mayor y continua competencia, lo que facilitaba una interpretación global de logro.

Este principio resalta la naturaleza desarrolladora de los sistemas de evaluación por portafolios. El sistema de adquisición de una mayor y continua competencia se utiliza para evaluar el desarrollo del estudiante. La evaluación depende de las tareas realizadas y de la manera en que se realizan. La actuación y la tarea se interpretan desde sus posiciones relativas en la evaluación continua. La **figura 3.7** ilustra este tipo de valoración continua del uso de distintas formas de texto del programa de alfabetización *Stepping Out* del departamento de Educación de Australia Occidental. Los indicadores clave identifican los comportamientos relevantes para seis niveles; son utilizados por los profesores para determinar la posición de los estudiantes en la evaluación continua de

acuerdo a su mejor logro, el cual se desprende de la calidad de la prueba registrada en el portafolios.

FIGURA 3.7. Extracto del programa de alfabetización *Stepping Out* del departamento de Educación de Australia Occidental.

Valoración continua del uso de formatos de texto	
Nivel	Indicadores clave
1	La escritura y la expresión oral muestran que existe poco o ningún marco de organización.
2	Utiliza un tipo de marco organizativo en una variedad limitada de formas como los cuentos personales, los procedimientos simples, los informes simples y las historias imaginarias breves.
3	Abarca un número limitado de formatos de texto para adecuarse a los distintos fines y audiencias. Utiliza estructuras apropiadas cuando compone en una variedad limitada de formas incluyendo narrativas, cuentos, procedimientos e informes. Incluye por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos básicos organizativos y un argumento extenso en una narración; • Hechos más significativos cuando habla de temas familiares; • Varios pasos cuando explica un procedimiento simple; • Elabora hechos importantes en un cuento personal.
4	Desarrolla ideas en una variedad de formas para adecuarse a distintos fines y audiencias. Utiliza las estructuras apropiadas en una variedad de formatos que incluyen las simples explicaciones y las exposiciones. Incluye por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Todos los aspectos cuando explica un procedimiento; • Argumentos breves para apoyar una opinión en una exposición; • Un conflicto que se resuelve en la narración.
5	Cuando escribe o habla sobre temas accesibles, cumple todos los requisitos organizacionales en una amplia variedad de formatos de texto. Incluye por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones que contienen una tesis, argumentos bien desarrollados y un resumen de la tesis; • Narraciones que incluyen una caracterización efectiva y tramas elaboradas; • En un procedimiento realiza pasos secuenciales y claramente elaborados.
6	Cuando escribe sobre temas complejos, utiliza todos los requisitos organizacionales de una amplia variedad de formatos de texto para desarrollar, apoyar y controlar las ideas para una variedad de fines y audiencias. Incluye por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Argumentos bien desarrollados y apoyados para una audiencia general en una exposición extensa; • Explicaciones claramente presentadas, desarrolladas y razonadas con argumentos a favor y en contra; • Descripciones sustanciales de los pasos existentes en un proceso complejo dentro de una explicación.

Fuente: Departamento de Educación de Australia Occidental (1997c).

CRITERIOS IMPLICADOS

El uso de criterios explícitos proporciona un esquema para evaluar el rendimiento y ayuda a establecer los objetivos de enseñanza así como las expectativas del currículum. Para poder desarrollar los criterios de evaluación es necesario que los profesores sean expertos en un área y que tengan claro el concepto de calidad en el rendimiento. Los procesos de desarrollo del portafolios requieren que los estudiantes se autoevalúen seleccionando lo que desean incluir en él. Esta es una razón fundamental por la que se debe compartir con el estudiante tanto el concepto principal, como los distintos tipos de criterios. Puede obtenerse una comprensión compartida de los criterios y de los estándares cuando el profesor implica al estudiante en un diálogo sobre el trabajo seleccionado y las autoevaluaciones de ese trabajo.

No es recomendable el uso mecánico de los criterios puesto que los estudiantes necesitan, junto con los profesores y sus compañeros, comprender el concepto de dicho criterio: qué es, sus características o las dimensiones sobre las que se juzgará la calidad del rendimiento. En segundo lugar, el diálogo interactivo con los compañeros junto con el *feedback* del profesor, le servirán al alumno para entender el fin de estas características específicas fomentando de esta forma el progreso del aprendizaje. Finalmente, este mismo *feedback* será de utilidad para tener claros los estándares de excelencia, dependiendo de su calidad. En este contexto los estudiantes necesitan comprender los distintos tipos y la importancia de los criterios emergentes, de modo que puedan evitarse consecuencias no pretendidas en el uso de los criterios explícitos.

Mabry (1999) advierte que el uso estricto de criterios explícitos para la evaluación de un trabajo de portafolios puede ser perjudicial a causa de la flexibilidad por parte del evaluador, así como porque es posible que no se tengan en cuenta las cualidades particulares del trabajo de un determinado alumno. “Cuando el trabajo de los estudiantes ha de juzgarse de acuerdo a unos criterios que no reflejan su esfuerzo, en lugar de concentrarse sobre sus propios méritos, es posible que el talento del alumno resulte desacreditado” (ibid.:58).

Usar los mismos criterios para evaluar a los alumnos sin tomar en cuenta sus diferencias personales, puede ser perjudicial para el aprendizaje, ya que el no fomentar la creatividad y el estilo personal, traerá como consecuencia la estandarización del rendimiento.

Mabry (1999:59) ha identificado de acuerdo al momento de su aparición tres tipos de criterios, describiendo las ventajas y desventajas de cada uno. Los criterios preordenados están determinados al principio, antes de que el aprendizaje tenga lugar y son previos a su evaluación. Tienen la desventaja de que pueden centrarse en la evaluación de modo que las cualidades únicas y creativas del trabajo se pasen por alto. Respecto a este punto, Mabry (1999:60) argumenta que los estudiantes que cumplen los criterios superficialmente no pueden obtener mejores notas que los que hacen un mejor trabajo sustancial pero sin seguir los criterios.

Los criterios emergentes se determinan durante el aprendizaje o durante la evaluación como respuesta a la calidad que se valora, y se hacen evidentes desde la experiencia directa o durante el curso. Proporcionan a los profesores la oportunidad de responder a los cambios en las lecciones y en el aprendizaje. Pueden surgir durante la actuación de los estudiantes, y pueden establecerse durante la lección o a lo largo de la evaluación, cuando el alumno muestre plenamente sus cualidades. En este punto Mabry (1999:60) argumenta que “la evaluación se relaciona con el currículum en cuanto a su experiencia más que como una planificación”.

Los criterios negociados se determinan por los alumnos junto con los profesores (o evaluadores) y proporcionan a los estudiantes la oportunidad de pensar sobre lo que tiene valor en su propio trabajo. Estos criterios les dan la oportunidad de articular lo que ellos consideran importante, experiencia que les ayuda a desarrollar estándares de calidad personales y promueve la responsabilidad para su propio aprendizaje. Mabry (1999:61) hace la siguiente afirmación: “Para que los criterios sean verdaderamente negociados, los evaluadores deben estar deseosos de compartir su autoridad con los alumnos... los evaluadores deben tener el don de escuchar y de trabajar conjuntamente incorporando sus ideas en la evaluación”.

No todo en el portafolios se evaluará utilizando el mismo criterio. Para ilustrarlo, consideremos el portafolios personal de los candidatos que estudian Inglés de grado superior en Escocia, descrito en el capítulo 1. Este trabajo de portafolios consta de dos partes del curso de escritura y lectura que tienen lugar durante el año de presentación. Estas partes constan de una

lectura personal y una pieza escrita, narrativa o expositiva. Los criterios para la revisión de la lectura personal incluyen:

- Enfoque personal.
- Línea de pensamiento.
- Conocimiento del texto.
- Análisis del texto (estilo/estructura).
- Conciencia lingüística/literaria/de medios de comunicación (Cuadro Escocés de Exámenes, 1991: 5).

Para la evaluación de la escritura creativa, se utilizan los siguientes criterios axiológicos:

- Tema/contenido.
- Estructura/forma.
- Enfoque/tono/humor.
- Expresión/estilo (Cuadro Escocés de Exámenes, 1992:6).

Este nivel permite el surgimiento de criterios originales y creativos en la actuación o demostración del aprendizaje. En este ejemplo, es posible utilizar diferentes niveles y tipos de criterios para los diferentes contenidos del portafolios; también se necesita considerar distintos contextos en la evaluación del éxito obtenido por los estudiantes junto con su rendimiento.

En Escocia los profesores y estudiantes cuentan con una gran variedad de ejemplos que los orientan para el desarrollo de este método de evaluación.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Torrance y Pryor (1998) indican que, en general, la evaluación formativa tiene lugar durante el curso cuyo fin es mejorar el aprendizaje del estudiante. Este proceso complejo compromete por un lado a los profesores para que apoyen a sus alumnos mediante el *feedback* que los ayuda a mejorar su rendimiento y por otro lado a los estudiantes en cuanto a que deben asumir un papel activo mediante la reflexión.

En los procesos señalados para el desarrollo de un portafolios, se valora la comprensión y reflexión del estudiante sobre el proceso. Torrance y Pryor (1998:10) apoyan esta posición y definen a la evaluación formativa como “un constructo, un nombre que se otorga a aquello que debería caracterizarse más bien como una interacción social entre profesor y alumno que pretende tener un impacto positivo en el aprendizaje del estudiante, pero que puede no tenerlo”. Esta definición se alinea con la teoría de Vygotsky la cual coloca a la cognición a nivel social debido a que se desarrolla de un modo dinámico e interactivo.

Como se indicó en el capítulo 2 el estudiante tiene un papel central en el proceso del portafolios. Mismo papel que debe cumplir durante la evaluación formativa. Para que dicha evaluación cumpla su función en cuanto a ajustar la enseñanza respecto al aprendizaje, tanto el *feedback* que los estudiantes reciben sobre su desempeño, como las áreas de mejora que señalan los profesores o los compañeros, deben tener una función transformadora. Esta forma de evaluación tiene lugar durante el desarrollo del trabajo que se incluye en el portafolios, no cuando ya se ha completado. La evaluación formativa ayuda a identificar las áreas de mejora de modo que puedan llevarse a cabo planes formativos, estudios y progresos. Sadler (1989), al explicar el papel del alumno en la evaluación formativa, indica que los profesores necesitan discutir los estándares requeridos y las estrategias para mejorar el autocontrol de los estudiantes.

Es tan importante para el estudiante controlar su propio proceso de aprendizaje como para el profesor. Como ya se ha dicho, el portafolios puede ayudar en este proceso ya que implica una evaluación formativa que apoya el aprendizaje y la interacción profesor-estudiante como parte del propio proceso evaluativo. Esta concepción de la evaluación formativa conecta con una visión del aprendizaje que considera que el desarrollo del estudiante es multidimensional y no secuencial y se basa en las teorías de estímulo-respuesta (Sadler, 1989).

La evaluación formativa tiene un papel importante en relación con la adquisición de un aprendizaje en profundidad (Crooks, 1988). Cuando se produce este aprendizaje, el alumno está motivado activamente sin aceptar las ideas de forma pasiva o memorizando una colección de hechos inconexos. Por ejemplo, en la Escuela de Secundaria de Central Park Este (Central Park East Secondary School, CPESS), en Nueva York, el

desarrollo intelectual de los estudiantes se basa en cinco hábitos mentales fundamentales para los objetivos de la escuela y del currículum:

- Sopesar las evidencias.
- Capacitar para variar los puntos de vista.
- Observar conexiones y relaciones.
- Especular sobre posibilidades.
- Evaluar el valor tanto social como personalmente (Darling-Hammond *et al.*, 1995).

Estas preguntas guían la evaluación del trabajo y aparecen como criterios incorporados a los instrumentos de evaluación para el portafolios. En el Senior Institute del CPESS, tanto el profesor como el estudiante revisan juntos las asignaturas de las materias elegidas hasta llegar al acuerdo de que el trabajo cumple los estándares de la escuela. El hecho de que los alumnos realicen el trabajo conforme a los estándares determinados, les ayuda a aprender a escribir, criticar y revisar, logrando una autoevaluación integral. Este es un proceso de aprendizaje en sí mismo ya que provee a los estudiantes, a través de las distintas conversaciones con sus profesores y tutores, un *feedback* específico y concreto que pueden utilizar para mejorar su rendimiento.

Este modelo de evaluación formativa deriva de una perspectiva constructivista social, según la psicología cognitiva, que enfatiza el papel de la interacción profesor-estudiante en el proceso de aprendizaje (Torrance y Pryor, 1998:15). Al referirse al trabajo de Vygotsky y a la “zona de desarrollo próximo” (ZPD), estos autores indican que es importante no sólo resaltar lo que han logrado los estudiantes sino también lo que pueden conseguir con ayuda.

“El proceso de evaluación en sí mismo tiene un impacto sobre el alumno, como producto y como resultado... Ésta noción de evaluación mira hacia delante en lugar de hacia atrás y concibe la interacción profesor-alumno como parte del mismo proceso evaluativo”.

(Ibid.)

La evaluación formativa tiene una gran similitud con los procesos del portafolios señalados en el capítulo 2.

Aunque se ha hecho más hincapié en el papel que juega el alumno en este tipo de evaluación, no debemos olvidar que el profesor tiene también un papel vital. Como Black (1998) indica, el profesor tiene un conocimiento personal del estudiante, lo cual lo sitúa en la mejor posición para entender y valorar su rendimiento. A lo largo de un extenso periodo de tiempo, mediante el trabajo diario de clase, los profesores recogen datos de calidad sobre el desempeño de los estudiantes, utilizando esta información para elaborar su *feedback* el cual tiene como finalidad impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. El profesor se centrará en lo que pueda suponer un obstáculo de comprensión donde el estudiante necesita ayuda. El propósito esencial de la evaluación formativa es lograr mediante el *feedback* la evolución del aprendizaje, integrando este último con la comprensión.

Otro fin importante de la evaluación formativa es la identificación de las necesidades de aprendizaje, ya que pueden estar referenciadas a criterios, a competencias y a los alumnos. Existe también un enfoque de autorreferencia en el que la información se utiliza a modo de diagnóstico relacionada con el estudiante concreto. El *feedback* resulta por tanto fundamental para compensar las necesidades particulares de aprendizaje.

FEEDBACK

El *feedback* es la información acerca del grado de satisfacción de algo que ha sido o se está realizando. Sadler (1989:120) entrecomilla la definición de Ramaprasad (1983) que describe el *feedback* en términos de sus efectos más que por su contenido informativo: “información sobre el desnivel existente entre el nivel actual y el de referencia de un sistema de parámetros”.

Sugiere Sadler que el *feedback* no es efectivo si se registra de forma simple o si se codifica con demasiada profundidad (como una calificación). Una calificación puede distraer la atención de juicios fundamentales y de los criterios para realizarlos; de este modo, puede resultar contraproducente para los fines formativos. Sadler sugiere que los estudiantes necesitan algo más que unas simples notas cuando se pretende que desarrollen sus capacidades de un modo inteligente. Hattie y Jaeger (1998:113) definen el

feedback como el suministro de información relacionada con la comprensión de la información aprendida o enseñada. Resaltan (1998:120) el hecho de que cuando el *feedback* distrae la atención de la tarea y se dirige a las características personales puede tener un efecto negativo sobre las actitudes y el rendimiento.

Respecto a su calidad Sadler (1998:78) indica que:

“Los estudiantes deberían... saber interpretar el *feedback*, realizar conexiones entre el *feedback* y las características del trabajo que producen, para mejorarlo en el futuro”.

Sadler (1998:78) subraya las fases del desarrollo del *feedback*. Explica que originalmente se derivaba de la teoría del estímulo-respuesta identificándose con el conocimiento de los resultados de modo que se proporcionaría una rectificación cuando la respuesta fuera incorrecta y un refuerzo cuando fuera correcta en relación a los objetivos pretendidos con el fin de suscitar una mayor motivación y, por tanto, obtener un logro mayor. La segunda fase se refiere al elogio del esfuerzo que trae como consecuencia una mayor autoestima, la cual conduce a un mayor logro. La tercera fase, otorga una mayor atención al *feedback* específico adaptado tanto a la naturaleza de la tarea evaluativa como a la respuesta del alumno a esa tarea. Para obtener unos estándares y unos logros mayores, el alumno necesita apreciar lo que constituye un trabajo de calidad y comprender las estrategias requeridas para conseguirlo.

El *feedback* cumple su función transformadora respecto a la evaluación (Sadler, 1998:79). Sadler describe el acto típico del *feedback* como sigue: el profesor se centra en la producción del alumno y juzga el trabajo en relación a un marco de referencia que refleje e identifique los aciertos y las carencias. Explica que éste es un proceso comparativo, aunque algunas veces no es fácil de encontrar el punto o tema de dicha comparación. Las valoraciones del profesor se hacen explícitas:

- Asignando al trabajo del alumno una calificación.
- Proyectando el trabajo sobre unos números (corrección).
- Proporcionando un razonamiento verbal sobre la calidad (de la cual depende la valoración) y sobre los modos de superar algunas carencias (ibid.).

Para que esto tenga lugar, los profesores necesitan comprender los criterios y los estándares apropiados para la tarea evaluativa. Estos criterios exigen estar referenciados a estándares con el fin de que puedan compartirse con el alumno.

Hattie y Jaeger (1998:111) señalan la importancia de la interrelación de la evaluación, el aprendizaje y el *feedback* en su modelo de enseñanza y aprendizaje basado en cinco postulados que incrementan el progreso:

- Grado con el que alumnos y profesores establecen objetivos relativos a las competencias actuales de los estudiantes.
- Función del *feedback*.
- La formación de los estudiantes para recibir el *feedback*, verificando el grado en que los profesores utilizan el refuerzo para ayudar a mejorar la eficacia de los estudiantes.
- La automatización de los profesores en muchas de las competencias de enseñanza, de modo que puedan emplear más tiempo suministrando *feedback* a los estudiantes.
- Los incrementos en el aprendizaje del estudiante siguen a una reconceptualización de la información adquirida, al igual que a la adquisición de nueva información.

El papel del *feedback* es vital en todos los postulados. El logro puede mejorarse estableciendo objetivos que suponen un desafío en relación al nivel de competencia de los estudiantes. Es más efectivo establecer los objetivos conjuntamente con el *feedback*. El *feedback* incrementa la probabilidad de un buen aprendizaje; sin embargo, no es suficiente proporcionarlo sin más, ya que la clave para desarrollar un aprendizaje significativo es el modo en que los individuos lo interpretan. Hattie y Jaeger (1998) describen dos procesos necesarios para integrar la información. El primero es el de “tendencias autoestablecidas”, que se refiere a la preservación del concepto personal. El segundo es el de “tendencias autoprobadas” que se refiere a la búsqueda de conformidades o disconformidades sobre las concepciones personales. Los profesores tienen que ser conscientes de la disposición de los estudiantes para recibir información de *feedback*.

El nivel de experiencia del profesor y su “nivel de autonomía” determinarán su capacidad para elaborar un *feedback* de gran calidad respecto a él mismo y a sus estudiantes. El postulado final conceptualiza el conocimiento como un proceso reestructurador más que de acumulación. La evaluación en el aula se refiere con frecuencia a la adquisición de conocimientos e “ignora otras funciones del aprendizaje tales como la comprensión significativa, el uso intuitivo eficiente, la adquisición de múltiples estrategias flexibles, el control adaptado sobre la acción y el logro de la motivación” (ibid.:119).

Los procesos cognitivos utilizados por los estudiantes, tales como la autorregulación y el autocontrol, son fundamentales para comprender las construcciones y los logros individuales, siendo más multidimensionales y jerárquicos según van desarrollándose. El uso del portafolios para el aprendizaje y la evaluación puede informar a profesores y alumnos sobre su reconceptualización del conocimiento. Las habilidades y el conocimiento se construyen y demuestran de maneras distintas. Un portafolios que incorpore la evaluación del rendimiento, motiva la satisfacción personal y proporciona a los profesores puntos de vista sobre estos importantes procesos cognitivos. Por eso el portafolios es considerado como un método de gran utilidad tanto para desarrollar como para evaluar las capacidades de los estudiantes.

EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La evaluación del rendimiento requiere que el estudiante construya una respuesta, cree un producto o demuestre que puede hacerlo y comprenderlo. Esta evaluación forma parte del trabajo de portafolios y, de acuerdo con Baker (1977), cumple con las siguientes características:

- Pensamiento complejo.
- Logro final abierto a las capacidades individuales.
- Significativa.
- Dependientes del lenguaje.
- Referente a todo el tiempo que duró el proceso.
- Individuales o en grupo.

- Normalmente valoradas por los jueces.

Conviene saber que existen dos tipos de estándares que deben considerarse durante la evaluación del rendimiento. En primer lugar, hay estándares de contenido que incorporan tanto los objetivos de currículum como los asuntos relacionados con las materias. En segundo lugar existen estándares de rendimiento que contienen estándares específicos de acuerdo al nivel de rendimiento y de éxito esperado. Por ejemplo, para evaluar el rendimiento realizado para la resolución de problemas, donde se supone que debe aplicarse el conocimiento científico, se consideran los tres niveles de logro de excelencia los cuales se determinan de acuerdo al nivel de capacidad: nula, pasable y excelente.

Los estándares de rendimiento incorporan el concepto de progreso ayudando al alumno a comprender que el esmero de los resultados es un tema central para la tarea y su valoración. Dichos estándares permiten a los inexpertos tener la oportunidad de reconocer e integrar el *feedback* con respecto a su desarrollo personal.

Existen problemas asociados con la realización de este tipo de evaluación. Baker (1977) indica que evaluar de acuerdo a los estándares de contenido y de rendimiento es problemático. Las dificultades surgen en el establecimiento de los estándares y en relación a la validez de sus evaluaciones. Por ejemplo, “¿se utilizan los estándares actuales para predecir el rendimiento de los estudiantes en cursos futuros?” (ibid.:18).

Con la naturaleza abierta que tiene esta evaluación, los profesores necesitan juzgar la idoneidad de diversas respuestas. La investigación de Baker concluyó que el desarrollo del personal es importante para conducir estas evaluaciones porque las diferencias en la comprensión del contenido por parte de los profesores impactan en la calidad de las calificaciones. Baker encontró algunos efectos dramáticos relacionados con los desníveis en el conocimiento del profesor que habían causado problemas de credibilidad de las evaluaciones del portafolios. Sin embargo, la credibilidad no parece ser un problema cuando las tareas están bien estructuradas, los profesores tienen una comprensión compartida de los criterios de puntuación que se refieren a los estándares y se utilizan procedimientos de evaluación consistentes.

VALIDEZ

Black (1998) argumenta que cualquier instrumento de evaluación no posee validez por sí mismo sino que la validez depende del modo en que se interprete el resultado. La noción de validez de Messick (1989:3) dice:

“La validez es un juicio valorativo integrado del grado en que las evidencias empíricas y las razones teóricas apoyan la idoneidad de las inferencias y acciones basadas en las puntuaciones de los test o en otros modos de evaluación”.

La validez en este caso se refiere a las pruebas disponibles para interpretar la evaluación y a las consecuencias potenciales de su uso.

Se ha definido como el alcance deseado de una evaluación, test o examen, o de las medidas que pretende medir. Nuttall (1987:109) señala que todas las evaluaciones se basan en un ejemplo de comportamiento o rendimiento por medio del cual se generaliza “el universo de ese comportamiento”. Por ejemplo, cuando un profesor evalúa la fluidez en la lectura de un alumno, tendrá que realizar previamente una generalización de sus limitaciones. Nuttall (1987:110) explica que “la fidelidad de la inferencia de las respuestas de la evaluación es lo que se denomina validez de la evaluación”. Es muy importante especificar el modo de comportamiento en el que estamos interesados.

Al establecer un sistema de portafolios de evaluación, es crucial que se describa el modo de comportamiento. Para ello Nuttall (1987:111) sugiere que “si no podemos definir el universo, apenas podemos esperar juzgar los modos de comportamiento que evaluamos... la validación es un proceso difícil... y es imposible si no tenemos una idea clara de lo que estamos intentando evaluar”.

Nuttall (1987:115) ha indicado que las tareas y las condiciones que posibilitan el perfeccionamiento del rendimiento individual, y que son evidentes en la evaluación educacional, incluyen:

- Tareas concretas que se refieren a la experiencia del individuo.
- Tareas que se presentan claramente.
- Tareas que se perciben como relevantes a los intereses del estudiante.

- Condiciones que no son excesivamente amenazantes, fomentadas por una buena relación entre el evaluador y el estudiante.

Sin embargo, mejorar las tareas y las condiciones que permiten una mejor actuación, no mejorará la validez automáticamente. Nuttall (1987:116) dice que esto se consigue “mejorando los ejemplos de tareas y contextos desde un universo de intereses, lo que implica definir el universo de forma mucho más cuidadosa de lo que se ha hecho en el pasado”.

Tradicionalmente la validez se definía dependiendo de su función específica, como exemplifica Nitko:

- Validez de *contenido* que describe la buena exemplificación de las tareas en relación a un contenido definido; por ejemplo, ¿está de acuerdo la evaluación del trabajo del portafolios con los objetivos de aprendizaje y enseñanza?
- Validez de *constructo* que describe si los resultados pueden interpretarse como una evaluación del constructo central del test; por ejemplo, ¿refleja la evaluación del trabajo del portafolios la habilidad o constructo fundamental como el razonamiento verbal o resolución de problemas en matemáticas?
- Validez relacionada con los *criterios*, que describe si los resultados se correlacionan o predicen las medidas de criterios externas de la evaluación central (Nitko, 1998:5).

La validez se considera un concepto unitario. Un trabajo de portafolios contendrá variedad de evidencias para demostrar la habilidad que ha de evaluarse. La validez se refiere a si la evaluación mide adecuadamente la habilidad subyacente apoyando las inferencias y acciones basadas en ella. El evaluador o profesor ha de ser consciente de las amenazas referentes a la validez del constructo identificadas por Messick (1994:14): “infrarrepresentaciones del constructo” que “ponen en peligro la autenticidad” porque no todos los criterios pretendidos se utilizan en la evaluación del portafolios de trabajo; y las “variaciones irrelevantes de constructo” que “ponen en peligro la veracidad” porque la evaluación es demasiado amplia, utilizando criterios no programados.

La validez del contenido, o si la evaluación del trabajo del portafolios se alinea con los objetivos de enseñanza y aprendizaje, y la validez predictiva, que se refiere a si la evaluación predice de forma fiable las actuaciones futuras, son aspectos importantes en la evaluación del portafolios. Las evaluaciones del rendimiento tienen mayor validez predictiva que los tests de papel y lápiz (Nuttall, 1987:112).

Nitko (1998) se refiere al marco de trabajo de Kane sobre la utilidad de la validación basada en el argumento para validar nuevas evaluaciones. Este marco nos pide que describamos:

- Las interpretaciones que vamos a hacer de los resultados.
- Las razones por las que esta interpretación es relevante respecto al uso que planeamos hacer de los resultados.
- Las pruebas que recogemos y apoyan la interpretación propuesta en el contexto del uso que planeamos hacer de los resultados.

Las evaluaciones hechas en un proceso amplio y reflexionado, basadas en unas pruebas multifacéticas, probablemente sean más válidas y conduzcan hacia la mejora continua (Kimball y Hanley, 1998:200). Hay muchos tipos de pruebas que pueden utilizarse en apoyo del argumento de la validez. Esta es una razón por la que los educadores, como Moss (1998), apuestan por un enfoque integrador para la evaluación del trabajo de portafolios, lo que contrasta con un enfoque “agregador”, basado en el paradigma de la psicometría, en el que las notas se asignan por evaluadores individuales a cada entrada y se combinan algorítmicamente para componer un perfil de notas. Moss (1994:7) describe el enfoque psicométrico de la evaluación como sigue:

- Cada actuación se puntúa de forma independiente por los lectores que no tienen ningún conocimiento adicional del estudiante o sobre los juicios de los demás lectores.
- Las inferencias sobre logro, competencia o crecimiento se basan en las puntuaciones de observaciones independientes de los lectores y de las actuaciones, referidas a criterios relevantes o grupos de normas.
- Las puntuaciones se suministran a los usuarios con guías para su interpretación.

- Se advierte a los usuarios que consideren las puntuaciones a la luz de otras informaciones del individuo, aunque se les proporciona una pequeña guía sobre cómo combinar la información para llegar a una conclusión garantizada.

Por otra parte, el enfoque hermenéutico de la evaluación sugiere implicar interpretaciones holísticas e integradoras de las actuaciones recogidas que:

- Buscan comprender el total a la luz de sus partes.
- Privilegian a los lectores que conocen mejor el contexto en que tiene lugar la evaluación.
- Sitúan esas interpretaciones no sólo en las pruebas disponibles textuales y contextuales, sino también en un debate racional entre la comunidad de intérpretes.

La filosofía hermenéutica secunda el enfoque de la evaluación por portafolios defendido por Moss (1994:7), por el enfoque holístico e integrador de la interpretación de fenómenos humanos que busca comprender el todo a la luz de sus partes. Existe la necesidad de realizar interpretaciones de los tests repetidamente respecto a las pruebas disponibles hasta que cada una de las partes encuentre una interpretación coherente del todo. Además un enfoque integrador de evaluación es muy analítico e incluye una serie de pasos que implican la reducción de datos y la integración. Estos pasos son guiados por preguntas extraídas de un marco detallado de evaluación.

Moss sugiere que los evaluadores de un trabajo de portafolios necesitan tomar notas por escrito, determinar y recoger las pruebas relevantes así como construir resúmenes interpretativos de las preguntas guía. En cada fase se registran los datos y la integración necesarios para su consideración consecuente. Este enfoque difiere del de la puntuación holística que fomenta que los evaluadores tengan una impresión general, de acuerdo a una guía de puntuaciones, lo cual no implica un análisis intermedio explícito en la determinación de las puntuaciones holísticas.

ESTÁNDARES

Un estándar tal y como lo define Cresswell (1996:13) es “el valor acordado respecto al trabajo de los estudiantes por el que los jueces, aceptados por todas las partes interesadas como competentes, realizan sus juicios”. Los estándares son afirmaciones que indican los distintos niveles de calidad o de rendimiento. Si la evaluación se basa por completo en el portafolios con fines sumativos, entonces es necesario desarrollar los estándares para lograr credibilidad y hacer que sean comparativos en las distintas instituciones.

Wolf (1998) señala el papel esencial del juicio profesional y del contacto entre comunidades profesionales para crear y mantener los estándares. Deben especificarse las implicaciones para que los profesores puedan desarrollar criterios y sepan qué esperar de los estudiantes en los distintos niveles. Han de ser capaces también de utilizar criterios de acuerdo al rendimiento para reconocer los estándares y así guiar a los estudiantes en la selección del trabajo del portafolios de modo que sea representativo de su propio rendimiento. Esto implica la necesidad de que los profesores se reúnan regularmente para discutir. Dicha colaboración profesional ayudaría a prevenir lo que Cresswell (1996) señala como el fallo repetido de intentar usar estándares que se basan en la “aplicación mecánica” de criterios explícitos.

Mabry (1999) ha indicado que los estándares pueden clasificarse en tres tipos: de contenido, de rendimiento y de entrega, y estándares de equidad y oportunidad. Los estándares de *contenido* indican los objetivos de aprendizaje pretendidos o lo que debería enseñarse. Son más generales que los estándares de *rendimiento*, que constan de ejemplos concretos o definiciones explícitas de lo que los estudiantes deben conocer y hacer para mostrar su capacidad. Los estándares de *entrega, equidad y oportunidad* incorporan criterios explícitos para evaluar la adecuación de los recursos proporcionados a los estudiantes. Mabry (1999:63) advierte que “han existido pocas críticas sobre si deberíamos tener una evaluación basada en los estándares o esperar a que los alumnos aprendan las mismas cosas de acuerdo con un nivel particular de capacidad”.

VERACIDAD

La veracidad se refiere a “la precisión con la que una evaluación mide la habilidad o logro para la que ha sido diseñada” (Gipps, 1994:VII). La

pregunta esencial sobre dicha veracidad es: ¿sería igual o similar la evaluación de un portafolios de trabajo si se realizara en dos ocasiones distintas por dos evaluadores distintos? Este concepto de evaluación es más propio para los portafolios utilizados con propósitos sumativos y menos para una evaluación formativa. Gipps (1994) resume la definición de veracidad indicando que se refiere a la consistencia de la actuación del estudiante y a la consistencia que evalúa dicha actuación: reproducción y comparación.

El trabajo evaluado referido a los criterios se centra en el trabajo del individuo más que en la comparación con otros estudiantes y en las diferencias entre ellos por lo que los tests tradicionales no son apropiados. En la evaluación de portafolios, lo que necesita ser considerado es la consistencia del enfoque dado a la tarea evaluativa al igual que la de los estándares. La consistencia de los estándares se refiere a asegurarse de que distintos evaluadores interpreten los criterios evaluativos de la misma forma. Los criterios de evaluación pueden estar abiertos a distintas interpretaciones y por eso es necesario que, con propósitos de fiabilidad, esté presente la moderación. El objetivo de la moderación es conseguir cierta consistencia en la evaluación para la mejora de la calidad.

La moderación en grupo es necesaria cuando se utiliza un enfoque de portafolios en la evaluación. Distintos grupos de profesores necesitan discutir los portafolios de trabajo en relación a su comprensión de los criterios y estándares utilizados para evaluar. Las primeras reuniones deberían tener lugar dentro de la institución o colegio en el que se esté utilizando el sistema. Después tendrían lugar las reuniones entre escuelas e instituciones que ayudarían a mejorar los juicios de los contenidos del portafolios a nivel del sistema.

Para asegurarse de la consistencia en la corrección y para mejorar el proceso de valoración de los contenidos del portafolios, Forster y Masters (1996:43) se refieren al trabajo de Herman que recomienda lo siguiente para asegurar la veracidad de los procedimientos de corrección:

- Guías de corrección documentadas y probadas en sus respectivos campos.
- Criterios claros y concretos.
- Ejemplos registrados de todas las puntuaciones posibles.
- Prácticas abundantes y *feedback* para los profesores.

- Múltiples baremos con eficacia demostrada antes de la corrección.
- Revisiones periódicas.
- Nueva formación cuando sea necesaria.
- Preparativos para recoger todos los datos de la manera adecuada.

EVALUACIÓN SUMATIVA

La evaluación sumativa implica la revisión del rendimiento al término del trabajo. En un portafolios de trabajo, consiste en una acumulación de las pruebas recogidas durante un periodo específico. El propósito de la evaluación sumativa es determinar hasta qué punto el trabajo del estudiante ha respondido a los criterios objetivos (Wiliam y Black, 1996). Los trasvases entre las distintas fases de la escolarización, instituciones y profesores requieren que la información sobre la evaluación esté estructurada. Black (1998) indica que es necesario que se sigan los siguientes *criterios*:

- La información sobre la evaluación ha de estar adecuadamente detallada. Las calificaciones son un detalle insuficiente; resulta más útil un perfil que muestre variaciones entre aspectos tales como el trabajo práctico y de investigación, el conocimiento de los hechos o la resolución de problemas numéricos.
- Se necesitan criterios comunes para la corrección, de forma que los profesores implicados en la evaluación se centren en los mismos aspectos del aprendizaje, tales como la estructura del argumento o la coherencia de la expresión.
- Debería existir un procedimiento compartido para determinar los estándares de corrección de forma que los profesores utilicen los mismos criterios y tengan los mismos estándares para interpretarlos.

Existen diversos enfoques para evaluar un trabajo de portafolios con objetivos sumativos. Por ejemplo, es posible que la evaluación adopte un enfoque holístico o uno analítico. Con este último, los diferentes aspectos se evalúan por separado y se agregan los juicios sobre la calidad de las partes para obtener una nota global. Sumando u obteniendo la media de cada una de las partes se determina la nota final. El primer enfoque es holístico e

implica la evaluación de todo el portafolios en lugar de evaluar cada parte, observando la calidad general y atendiendo a cómo las partes individuales contribuyen al todo. Mabry (1999:63) ha indicado que el enfoque analítico se suele adoptar cuando los criterios están especificados previamente, ya que cada criterio dirige su atención a un aspecto del trabajo. Sugiere que (ibid.:64) la evaluación holística puede estar guiada por preguntas generales que requieren prestar atención “tanto a la calidad general del portafolios como a los distintos aspectos que contribuyen al mismo”. De esta forma, Mabry explica que el evaluador valora el desempeño del estudiante sobre la base de lo que ha hecho más que sobre sus propias expectativas.

En Kentucky, elaborar portafolios representa un sistema de evaluación más complejo y extenso. Los portafolios incluyen la recopilación de los mejores trabajos del estudiante desarrollados a lo largo del año escolar. Por ejemplo, el trabajo para el grado 4 en un portafolios de escritura presentado para una evaluación sumativa comprende:

- Una narración personal.
- Un poema, obra o pieza de ficción.
- Un trabajo de información o de persuasión.
- Un trabajo de alguna otra asignatura distinta al inglés o a los idiomas.
- El que haya sido valorado como el mejor trabajo.
- Una carta dirigida a la persona que corrige, sobre el mejor trabajo y sobre los avances del estudiante como escritor.

Los criterios axiológicos o dimensiones a evaluar incluyen:

- Propósito y enfoque.
- Desarrollo de la idea.
- Organización.
- Frases.
- Utilización de vocablos.
- Rasgos generales.

Los evaluadores corrigen el portafolios de acuerdo a los estándares que se describen en los cuatro niveles del rendimiento: principiantes,

aprendices, con capacidad y aventajados, como se indica en la **Figura 3.8**. Los evaluadores otorgan una nota a todo el portafolios basándose más en su mejor logro que por cumplir todos los criterios.

EVALUACIÓN HOLÍSTICA

Se ha descrito la utilización de un portafolios con fines evaluativos como una técnica de evaluación “expansionista” (Mabry, 1999) a causa de la cantidad y variedad de pruebas incluidas en dicho trabajo, el cual además sirve de base de datos para la evaluación de los logros. Mabry (1999:79) ha indicado que esta forma de evaluación contrasta con las estrategias más reduccionistas, tales como “los tests de múltiple elección referidos a una norma estandarizada donde las indicaciones de logro se reducen a una puntuación”.

La tarea de evaluar formatos expansionistas, llevada a cabo en el trabajo de portafolios, difiere de la evaluación de unas técnicas más reduccionistas, puesto que el portafolios consta de múltiples entradas y requiere distintos procesos esenciales que no son necesarios cuando se evalúa un solo texto, como por ejemplo un test, tarea o ensayo estandarizados (Heller *et al.*, 1998). Cuando se prepara a los profesores para la evaluación de los trabajos de portafolios, deberían hacerse explícitos estos procedimientos. Es preciso recordar, no obstante, que los distintos objetivos para el desarrollo de un portafolios determinarán los procesos de evaluación que se adopten. Cuando se evalúan portafolios de forma holística, las distintas partes no deben ser valoradas por separado.

Heller *et al.* (1998), en su estudio sobre el razonamiento de los correctores durante la evaluación de los portafolios no prescriptivos basados en estándares³, desarrollaron un modelo que proporciona distintos puntos de vista sobre los procesos implicados en la evaluación holística de este tipo de portafolios. No se pidió a los estudiantes que incluyeran tipos de trabajo o partes estandarizadas, al contrario de los requisitos demandados a los candidatos que estudian Inglés de Grado Superior en Escocia. Los primeros fueron capaces de seleccionar el trabajo que creían demostraba su rendimiento con respecto a las “dimensiones evaluativas particulares”. Los portafolios se evaluaron holísticamente de acuerdo a esos estándares. No se pretendió que las inclusiones individuales se evaluaran de forma totalmente

independiente. En este contexto, los autores identifican tres procesos que incluían:

- La evaluación de las aportaciones individuales del portafolios.
- La evaluación de los textos de un portafolios.
- La evaluación de la importancia de las pruebas.

Estos procesos difieren de la evaluación de un trabajo simple debido a que los evaluadores se implican en secuencias procesadoras iterativas y cíclicas. Por ejemplo, para evaluar el portafolios de trabajo no prescriptivo y referenciado a los estándares, los evaluadores tenían que “leer y valorar (no puntuar) textos individuales de forma repetida en un portafolios concreto” (ibid.:9). Los evaluadores en este contexto también describieron y valoraron la actuación razonando las evidencias de los textos incluidos. La naturaleza no prescriptiva de este portafolios también requería que los evaluadores valoraran la relevancia y validez de los contenidos para determinar si podían ser considerados como evidencias creíbles. Este proceso tampoco es necesario cuando se evalúan formatos más reducidos tales como un simple texto o ensayo. Se encontró que los evaluadores volvían repetidamente sobre estos procesos. Heller *et al.* (1998:9) concluyen que “como hay más procesos implicados en la calificación de los portafolios que en los ensayos, estas interacciones podrían generar muchas variaciones en el razonamiento, pero las variaciones no representarían necesariamente una amenaza a la validez”.

FIGURA 3.8.*Extracto de la evaluación del portafolios de escritura del Departamento de Educación de Kentucky (libro de apoyo de la evaluación del grado 4)*

Evaluación de la escritura (guía holística)	
4	<ul style="list-style-type: none"> • Establece un objetivo y mantiene un punto central claro; tiene conciencia de la audiencia; evidencias de distintas fuentes. • Profundidad y complejidad de ideas apoyadas por detalles ricos, motivadores y/o pertinentes. • Organización cuidada. • La variedad en la estructura de las frases y en su extensión realza el efecto. • Lenguaje preciso y/o rico. • Control de la ortografía, puntuación y uso de mayúsculas.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en un objetivo; comunica con una audiencia; pruebas de voz y/o tono sutiles. • Profundidad de desarrollo de ideas apoyadas por detalles relevantes y elaborados. • Organización lógica y coherente. • Estructura controlada y con variedad de frases. • Lenguaje aceptable y efectivo. • Pocos errores en ortografía, puntuación y uso de mayúsculas según la extensión o la complejidad.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencias de comunicación con una audiencia para un objetivo específico; algunos errores en el punto central. • Desarrollo de ideas no elaborado; detalles no elaborados y/o repetitivos. • Estructura de las frases simple y/o arcaica. • Lenguaje simple y/o impreciso. • Algunos errores en ortografía, puntuación y uso de mayúsculas que no interfieren con la comunicación.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia limitada de la audiencia y/o del objetivo. • Desarrollo mínimo de la idea; detalles limitados y/o no relacionados. • Organización arbitraria y/o débil. • Estructura de las frases incorrecta y/o ineficaz. • Lenguaje incorrecto y/o ineficaz. • Errores en la ortografía, puntuación y uso de mayúsculas desproporcionados respecto a la extensión y a la complejidad.

Fuente: Departamento de Educación de Kentucky, Frankfort, Kentucky 40601.

Para resumir, los evaluadores no dirigieron estos procesos de una forma lineal: más bien maniobraron entre los procesos componentes y los subprocesos. Comenzaron describiendo y valorando las cualidades del desempeño a lo largo del contenido mientras leían los contenidos del portafolios por vez primera; luego alternaron entre valorar las aportaciones individuales, valorar parte de toda la colección y articular posibles escalas

de puntuación, antes de llegar a una decisión final. Existió una gran variación en la secuencia de los procesos.

Este modelo general de proceso puede usarse como marco para conceptualizar el razonamiento de los correctores y para valorar si las variaciones que realizan en el uso de los procesos del modelo amenazan la validez de la evaluación final. Las amenazas a la validez identificadas incluían:

- La omisión de procesos esenciales. La evaluación de los portafolios sin utilizar los criterios importantes.
- La suma de procesos inapropiados o el uso de criterios extraños.
- La ejecución de los procesos en una secuencia que influye adversamente en el significado de la evaluación final.

Por ejemplo, un evaluador puede no valorar los diversos textos incluidos en el portafolios pero puede basar la evaluación final en alguno de ellos como el primero y el último trabajo incorporado al proceso. Heller *et al.* (1998) indican que la evaluación resultante diferiría en el significado de otra que se basara en la evaluación de todos los textos contenidos en el portafolios.

Las mayores amenazas a la validez y a la fiabilidad tuvieron lugar cuando los evaluadores omitieron el uso de importantes criterios. Esto es un ejemplo de “infrarrepresentación del constructo” (Messick, 1995) porque no utilizar los criterios pretendidos en la evaluación del portafolios sugiere que la evaluación final no está basada en la consideración de todas las dimensiones importantes. Una variación de esta amenaza a la validez tiene lugar cuando el evaluador aplica una “medida idiosincrática de los criterios”; el ejemplo que proporcionan Heller *et al.* (1998:11) se refiere a cuando “algunos aspectos durante el rendimiento no reciben la suficiente atención valorativa”. Estos autores también encontraron “desacuerdos de constructo irrelevantes” (Messick, 1995) o ejemplos en los que la evaluación fue excesivamente amplia, que sucedía cuando los evaluadores utilizaban criterios irrelevantes o idiosincráticos que no estaban incluidos en las guías de evaluación.

Con una base de datos que incluye múltiples elementos, la evaluación del portafolios se vuelve más compleja. Los evaluadores, como resulta

evidente del estudio dirigido por Heller *et al.* (1998), varían en la valoración de los contenidos, en su aplicación de los criterios y en el modo de valorar la credibilidad de las pruebas a lo largo de los diversos contenidos del portafolios. Tales variaciones pueden influir en la evaluación de los constructos; cuanto mayores sean las variaciones entre evaluadores es más probable que estén en desacuerdo en sus evaluaciones finales. En la valoración de las formas más expansionistas de evaluación, como el portafolios, está claro que existirán amenazas a la validez. Esto tiene implicaciones importantes para el diseño, desarrollo e implementación de tales sistemas de evaluación. Los evaluadores requerirán guías de evaluación y desarrollo profesional sobre los procesos, procedimientos y conceptos implicados en la evaluación de un trabajo de portafolios.

CONCLUSIONES

- El conocimiento de la evaluación, la comprensión entre la relación de la evaluación y el currículum y el reconocimiento de la importancia de la evaluación para el aprendizaje, son esenciales para utilizar los portafolios en la evaluación y el aprendizaje de un modo beneficioso.
- Cada tipo de portafolios requiere un procedimiento de evaluación que se adecue a sus objetivos.
- La evaluación del desarrollo (que incorpora mapas de progreso y evaluación del desarrollo continuo) y la referencia a criterios son importantes para considerar al inicio del diseño de un portafolios.
- La evaluación formativa, el *feedback*, la evaluación del rendimiento y la validez (aspectos de contenido, construcción y consecuencias) son conceptos evaluativos importantes durante la fase de desarrollo de un portafolios de trabajo.
- La veracidad, fiabilidad, los estándares y la evaluación sumativa son particularmente relevantes, cuando un portafolios se entrega para una evaluación final y con el objetivo de la calificación.
- Los procesos implicados en la evaluación del portafolios de forma holística, para una evaluación sumativa, son únicos respecto al procedimiento de evaluar los distintos contenidos incluidos en el trabajo de portafolios y difieren de la valoración de un simple test, trabajo o texto.

4

Problemas y riesgos

EN ESTE CAPÍTULO se considerarán los problemas y riesgos experimentados en el desarrollo e implementación de los diferentes sistemas de evaluación de portafolios implicados en distintos contextos. Mabry (1999:23) sugiere que:

“Con demasiada frecuencia la evaluación no consigue los objetivos de los paradigmas o de las técnicas. La confusión en la política evaluativa normalmente produce sistemas que sin intención limitan los beneficios de un enfoque dado y que fracasan en la consecución del fin evaluativo original. Si entendemos las diferencias de los enfoques evaluativos, estamos en mejor posición para desarrollar sistemas evaluativos coherentes y para coordinar la evaluación con la enseñanza y con el aprendizaje”.

Del análisis de la investigación y de la bibliografía sobre el uso de los portafolios en la evaluación, es evidente que la mayoría de los intentos por diseñar, desarrollar e implementar un sistema de evaluación de portafolios ha encontrado problemas. Estos pueden surgir de decisiones políticas inútiles, de confusiones conceptuales o de otros problemas prácticos o técnicos. Dwyer (1998) ha argumentado que también las barreras psicológicas y sociales inhiben la realización de una evaluación para el aprendizaje. Este capítulo tratará de ello.

DECISIONES POLÍTICAS

Para desarrollar sistemas de evaluación más coherentes, tanto el currículum como la pedagogía necesitan alinearse con los fines y los paradigmas de la evaluación educativa. Esto requiere un análisis de los paradigmas de la evaluación, al igual que de las teorías que apoyan el diseño del aprendizaje y del currículum. Dichos análisis ayudan a identificar las prácticas pedagógicas apropiadas para apoyar la implementación de nuevos sistemas de evaluación.

Para enfatizar el papel de la evaluación en una cultura del aprendizaje, Shepard (2000) ha identificado el poder de “las creencias duraderas y ocultas”. Para ello, ha desarrollado un marco histórico con unos principios clave: currículum con eficacia social, teorías de comportamiento del aprendizaje y una “medida científica”. Contrastó esto con un marco conceptual socio-constructivista que combina las ideas clave de las teorías cognitivas, constructivistas y socioculturales para ilustrar cómo hay que cambiar las prácticas evaluativas para que sean consistentes y apoyen la pedagogía socio-constructivista. El uso de portafolios para la evaluación requiere este cambio. Shepard argumenta que cualquier intento de cambiar la evaluación en el aula, como está integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, requerirá una comprensión y análisis del poder de los paradigmas tradicionales y de las creencias históricas. Se hacen referencias a Thorndike, el creador de la teoría del aprendizaje asociacionista y el padre de la medida científica. Su influencia llevó al dominio de los tests de múltiple elección que se adecuaban a lo que se consideraba importante aprender. El currículum se vio en función de estos tipos de elementos y formatos, resultando una concepción anticuada de las asignaturas. Sugiere que el dominio de los tests objetivos en las aulas influyó no sólo en el problema subjetivo del conocimiento sino también en la naturaleza de la evidencia y de los principios de la imparcialidad. Para demostrar el poder de dichas creencias tradicionales, Shepard se refirió a un proyecto de evaluación en el que se descubrió que los profesores creían que era necesario tener la evaluación “separada de la instrucción” para mantener la “objetividad” de las prácticas evaluativas (Shepard, 2000). Esto sucedió a pesar del entusiasmo para desarrollar alternativas a los tests estandarizados. Las creencias de los profesores demostraron su adhesión a los principios tradicionales de medida científica. Esto implicaba que los profesores, especialmente los de prácticas, necesitaban comprender las evaluaciones constructivistas, conducir dichas prácticas con firmeza y valorarlas como

alternativas a los sistemas de evaluación dirigidos. “Los profesores... necesitan ayuda para aprender a utilizar la evaluación de formas nuevas” (ibid.:22).

La observación de que la evaluación con frecuencia se concibe de forma separada de la enseñanza tanto en el tiempo como en su finalidad (Shepard, 2000) aparece en la investigación de Dwyer (1998) que vió cómo muchos profesores no consideraban la evaluación como una parte integral de su enseñanza, que implicaba “un proceso analítico de recogida de evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes” (ibid.:134). Los profesores no veían las pruebas sobre los logros de los estudiantes como “evaluación”, sino que consideraban la evaluación como algo impuesto externamente y, por tanto, responsabilidad de otros (Dwyer, 1994). En la investigación que dirigió, encontró que los profesores en formación experimentaban dificultades para alinear los objetivos del currículum, ya que las evaluaciones frecuentemente no tenían relación con sus objetivos de enseñanza y de aprendizaje. Consecuentemente las evaluaciones no proporcionaban las pruebas formativas o sumativas necesarias para poder evaluar el aprendizaje de los alumnos. Otra materia relacionada que surgió de su trabajo fue el modo en que conceptualizaron el currículum. La noción de “cubrir” el currículum dominaba el pensamiento de algunos profesores hasta excluir cualquier atención a la estructura del cuerpo de conocimientos o de contenidos que se enseñaba. Concluyó que “comprender las interrelaciones entre los conceptos clave y otros aspectos de la estructura del currículum, es un requisito necesario para el uso efectivo de las pruebas evaluativas y para entender el progreso en el aprendizaje de los alumnos... aunque a menudo no se refleja en la evaluación que tiene lugar en el aula” (ibid.:134).

Mabry (1999) ha argumentado que muchos de los problemas asociados con las nuevas formas de evaluación tales como los portafolios provienen de emparejar mal el objetivo de los paradigmas o de la técnica. Discute los paradigmas psicométricos, contextuales y personalizados en el contexto de la evaluación. Ilustra cómo en el paradigma psicométrico la clave para la evaluación de los logros del estudiante es la comparación: “la actuación de un estudiante se compara con un estándar predeterminado o con las actuaciones en otras pruebas” (Mabry, 1999:24). Otras características de este paradigma son: el contenido estándar de los tests, la administración estandarizada, los objetivos y los formatos, el uso de herramientas de

corrección, la no existencia de autoevaluación y la utilización de los resultados (ibid.).

En el paradigma contextual, el énfasis está en los programas que experimentan los estudiantes y lo que han aprendido sin que exista una comparación con criterios y estándares predeterminados. Aquí, las características esenciales identificadas por Mabry incluyen: tests sensibles al contenido del programa, evaluación del profesorado, uso de la autoevaluación y formas tanto formativas como sumativas de la evaluación.

El paradigma personalizado incorpora la autoevaluación por la importancia del “autoconocimiento como la base para la comprensión global y para la importancia del autocontrol metacognitivo” (ibid.:30). Las características clave de este paradigma son: test con un contenido sensible para los estudiantes, evaluaciones variadas tanto en su duración como en su establecimiento de acuerdo con el estudiante, utilización de materias que en cierto modo hayan sido seleccionadas por el estudiante y trabajo evaluado por el profesor. La autoevaluación es esencial y el uso formativo de los resultados puede incluir también evaluaciones sumativas (ibid.:24).

Mabry (1999) afirma que los nuevos sistemas de evaluación que se implementan dentro de un paradigma inapropiado y anticuado estarán limitados por las tensiones y conflictos internos que inevitablemente surgirán.

En este capítulo se han extraído más ejemplos sobre el poder de las creencias históricas y del desacuerdo con los objetivos políticos y con los paradigmas de los Estados Unidos, Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. El desacuerdo de los objetivos políticos con los paradigmas de la evaluación se ilustra claramente por los problemas que han surgido en la implementación de programas de evaluación por portafolios a gran escala. Primero se describe el uso del portafolios en Vermont y Kentucky, en los Estados Unidos. También se proporcionan algunos ejemplos breves de los programas de portafolios en la educación superior, secundaria y primaria en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. El análisis de los problemas que han surgido en distintos contextos ilustrará la complejidad de los temas implicados.

Estados Unidos: Vermont y Kentucky

En los Estados Unidos, Koretz (1998) ha valorado los datos de actuación producidos por los programas de evaluación de portafolios a gran escala de Vermont y Kentucky, concluyendo que en los Estados Unidos el uso de

portafolios para evaluaciones externas a gran escala es problemático, dado su actual estado de desarrollo. Hasta hace poco Vermont era el único Estado de EEUU que consideraba la evaluación de portafolios como el centro de su programa evaluativo estatal. Koretz (1998) explica que los componentes del portafolios han sido reducidos debido a las nuevas políticas estatales. Anteriormente se pedía a los estudiantes que desarrollaran un trabajo de portafolios para las áreas de matemáticas y de escritura durante un año. En matemáticas, profesor y alumno escogían de cinco a siete trabajos del portafolios de trabajo. Para objetivos evaluativos, se identificaron siete dimensiones de actuación (cuatro concernientes a la resolución de problemas y tres a la comunicación), y se estableció una escala de cuatro niveles para cada una. En escritura, se pidió a los estudiantes que entregaran un portafolios de trabajo formado por su “mejor trabajo” y otros más de tipología específica. Se especificaron cinco dimensiones para la evaluación (objetivo, organización, detalles, voz/tono y uso/mecanismos/gramática) y se estableció una escala de cuatro niveles para cada dimensión. Los profesores que no habían enseñado a los alumnos eran los encargados de evaluar los portafolios con fines informativos para el Estado.

En Kentucky, al contrario que en Vermont, el uso del portafolios para la evaluación era un componente modesto enclavado en un sistema de evaluación extenso y complejo. Sin embargo, los portafolios de escritura se utilizaron con fines contables y fueron un componente importante, aunque no dominante, de los nuevos programas de evaluación. En matemáticas, el portafolios de trabajo se utilizó inicialmente con fines de desarrollo durante el primer ciclo; después por motivos contables en el segundo, y se eliminó de nuevo en el tercero. Se pretendía que el portafolios de escritura fuera la base del programa de escritura, y se evaluó en los grados 4, 8 y 12. Por ejemplo, en el grado 4, se desarrolló una evaluación de portafolios que comprendía seis piezas de un portafolios de trabajo de un año. El trabajo seleccionado para su inclusión constaba de una narración personal, un poema u obra de ficción; una informativa o persuasiva; otra de una materia distinta del Inglés y de otros idiomas; el mejor trabajo y una carta dirigida al corrector sobre el mejor trabajo y sobre el crecimiento del estudiante como escritor (Koretz, 1998:317). Las seis dimensiones que se utilizaron fueron (objetivos y enfoque, desarrollo de la idea, organización, frases, uso de vocablos y rasgos principales). Sin embargo, al contrario que en Vermont, los evaluadores no hicieron grados de las distintas dimensiones y cada

trabajo no fue evaluado en cada dimensión. Se proporcionó a los evaluadores unos criterios de evaluación que describían en términos generales la dimensión en cuatro niveles de actuación: principiantes, aprendices, capacitados y distinguidos. Los evaluadores otorgaban una única calificación a todo el portafolios.

Un ejemplo de cómo la política puede impactar en el uso del portafolios se ilustra en la investigación de Callahan (1997) realizada en una escuela superior de Kentucky, que estudió la implementación del portafolios de escritura en los grados 4, 8 y 12. Mientras que la intención original era que el portafolios de escritura se utilizara tanto para la mejora de la redacción como para el desarrollo profesional y para fines contables, la realidad fue que el Departamento de Educación de Kentucky sólo tuvo en cuenta el aspecto contable. Callahan vio que los profesores sintieron que se estaba evaluando su competencia y, como resultado, se encontraron bajo la presión de producir unos portafolios con buenas notas más que considerar los beneficios pedagógicos de la evaluación por sí misma. Los portafolios de evaluación promovieron cambios en la cantidad y en el tipo de escritura, así como en los criterios utilizados para evaluar a los estudiantes, pero no hubo cambios en el modo de enseñarles. El énfasis en el uso del portafolios de escritura para los fines contables del profesor inhibió el desarrollo de una “pedagogía del portafolios” (*ibid.*) y, por tanto, de un aprendizaje tanto para el estudiante como para el profesor. Cambiar el formato de la evaluación de los portafolios y utilizarlos con fines contables ilustra que no se lograron los objetivos de los paradigmas evaluativos, y se creó confusión en la política evaluativa. Los profesores necesitaban implicarse en un desarrollo profesional que apoyara la integración de la evaluación práctica en el currículum y en su práctica docente, y los contextos políticos tenían que haber apoyado tales cambios.

Tanto en Vermont como en Kentucky, donde los portafolios habían sido utilizados con objetivos evaluativos a gran escala, los cambios en la intención original se habían producido debido a las políticas estatales. Las tensiones surgidas debido a que el sistema de evaluación se implementa dentro de un paradigma tradicional, limitaron el efecto del portafolios para promover los objetivos de aprendizaje pretendidos. La no consecución de los objetivos políticos y de los paradigmas es aparente.

Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte: NVQ, GNVQ y RoA

Los portafolios se utilizan para una evaluación general y con propósitos de certificación en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte en los programas de las Calificaciones Vocacionales Nacionales (National Vocational Qualifications, NVQ) y las Calificaciones Vocacionales Generales Nacionales (General National Vocational Qualifications, GNVQ). Las NVQ y las GNVQ son responsabilidad de la Autoridad para las Calificaciones y el Currículum (Qualifications and Curriculum Authority, QCA). Las NVQ son un trabajo específico mientras que las GNVQ están diseñadas para desarrollar el conocimiento, las habilidades y la comprensión en amplias áreas vocacionales. Wolf (1998) sugiere que el uso de portafolios en estos programas se resalta con la creencia de que facilitan la iniciativa y la independencia de los estudiantes. Implica que los profesores proporcionen a los estudiantes las oportunidades para desarrollar habilidades metacognitivas importantes que incrementarán la autoconciencia de que los procesos les ayudan a planificar, controlar y organizar su propio aprendizaje. Los estudiantes construyen un portafolios de pruebas para demostrar que han completado cada tarea. Tales pruebas pueden incluir informes escritos sobre las actividades, fotografías, vídeos o grabaciones de trabajos prácticos.

La reforma de 1990 de las estructuras de calificación en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte puso de manifiesto la emergencia de una unidad básica de evaluación GNVQ disponible para los niveles 1–3 (Básico, Intermedio y Avanzado). Es una alternativa a la calificación del GCSE/GCE y se utiliza principalmente con estudiantes de dieciséis a diecinueve años escolarizados a tiempo completo. Los resultados pueden servir para la educación superior o como componente significativo para tener un empleo, de forma que en ambos casos pueda verse como una forma evaluativa a grandes rasgos.

Los procesos de evaluación tanto para la NVQ como para la GNVQ requieren el desarrollo de un portafolios de trabajo. Un NVQ, que es específicamente un premio vocational, necesita la evaluación de resultados específicos de acuerdo a los estándares ocupacionales. Las pruebas se recogen a lo largo del tiempo, especialmente en el lugar de trabajo, para asegurar la validez y la credibilidad de los empleadores. En su valoración de la evaluación NVQ, Eraut *et al.* (1996) concluyeron que la necesidad de registrar las pruebas para propósitos de evaluación y de obtención de calidad, ayuda a explicar la utilización de los portafolios. La garantía de calidad requiere una verificación externa del trabajo para la confirmación del

reconocimiento. Es este procedimiento el que cataliza la compilación del portafolios de trabajo. Consecuentemente:

“El portafolios es un montón de papeles que pueden caber o no en un receptáculo. Algunos de los papeles serán el trabajo del candidato; otros están formados por formatos de evaluación (diarios) ... y puede que haya creaciones artísticas, vídeos u otras pruebas. Lo que casi todos los portafolios tienen en común es el tamaño”.

(Wolf, 1998:420)

El objetivo principal del portafolios es por tanto registrar pruebas con el fin de garantizar la calidad y poder verificar el trabajo para la confirmación del reconocimiento. La importancia está en la verificación del trabajo. Las tensiones surgen cuando los procesos esenciales requeridos en el desarrollo del portafolios (autoevaluación, diálogo sobre el trabajo y reflexión crítica) son infravalorados. La pedagogía del portafolios es limitada porque se usa más para probar que para mejorar el aprendizaje. La oportunidad para el desarrollo metacognitivo se pierde.

La GNVQ ha sufrido modificaciones continuas desde su comienzo. La GNVQ daba importancia al hecho de que los estudiantes fueran responsables de su propio aprendizaje, utilizando su propia experiencia y desarrollando sus habilidades personales. El modelo se basó en el de competencia utilizado en el NVQ. En las primeras etapas del GNVQ no existieron tests o gradaciones distintas del aprobado/suspenso. Como en el caso del NVQ el proceso evaluativo requirió que el candidato presentara pruebas de que había logrado cada resultado. Wolf (1998) explica que los portafolios para el GNVQ se utilizan con propósitos de selección y, por tanto, deben ser creíbles. Debido a una directiva ministerial, el GNVQ tenía que incluir un examen externo. Las materias básicas se evaluaron mediante tests externos simples o de múltiple elección. Contenían 25–30 preguntas en el nivel Inicial y entre 30–40 en los niveles Intermedio y Avanzado y requerían una nota del 70 por ciento. Su efectividad fue limitada, ya que no habían sido probados previamente porque no contribuyeron a graduar más allá del aprobado/suspenso (Stobart, 2001). Sin embargo, el sistema de evaluación desarrollado por el GNVQ incluyó la evaluación por portafolios como un componente principal que constituía la “base para graduar las decisiones”

(Wolf, 1998:422). La graduación de criterios para el reconocimiento GNVQ incluía:

- Capacidad de planificar el propio trabajo.
- Capacidad de buscar y manejar información.
- Capacidad de valorar enfoques, resultados y alternativas.
- Maestría en el contenido, que fue añadida más tarde.

Estas cuatro dimensiones tenían el mismo peso y se aplicaron al conjunto del portafolios. Hubo tres niveles de actuación: aprobado, mérito y distinción. Se publicaron guías para los tutores en forma de ejemplos en los tres niveles de desempeño y se analizaron extractos del trabajo de los estudiantes para ayudar a los profesores en la evaluación de los portafolios GNVQ.

Los cuatro temas de gradación (planificación, búsqueda y gestión de información, valoración y calidad de resultados) se subdividieron y contenían criterios complejos. Los profesores se quejaron de que los requisitos de la evaluación eran muy difíciles y pidieron comprobar si los estudiantes habían alcanzado todos los criterios de actuación y calificación. La **Figura 4.1** ilustra las especificaciones de 1995 para la Unidad 1: Organización empresarial y empleo en el nivel Intermedio. En 1995 la revisión Capey (NCVQ, 1995) de la evaluación del GNVQ encontró que dicho sistema detallado de evaluación y los criterios complejos de gradación no eran gestionables y suponían una carga para los profesores (Stobart, 2001). Las recomendaciones han incrementado los componentes externos para mejorar la credibilidad. El GNVQ revisado en un nivel avanzado incorpora tests más duros, reglas más estrictas, calificaciones separadas de cada unidad, evaluaciones externas sólo de un tercio de las unidades y una nota final basada en la actuación en cada unidad en lugar de en “un tercio de las pruebas” como era el caso en el 2000. Estos cambios están específicamente diseñados para introducir mayor rigor y asegurar la comparación con el nivel A. Los GNVQ de nivel avanzado son conocidos ahora por “niveles vocacionales A”. Desde septiembre del 2002 los GNVQ Básicos, Intermedios y de Parte Uno se han reestructurados y se conocen como GCSE vocacionales⁴.

Se sugirió que el GNVQ continuara siendo sustancialmente diferente de los niveles A en los métodos de estudio y evaluación. Los cursos de GNVQ

están diseñados para estar más relacionados con el trabajo y para realzar la investigación práctica. Dos tercios del trabajo se corrigen internamente, en comparación con el treinta por ciento de los Niveles A.

El intento de lograr la paridad con la calificación del nivel A demuestra el poder de los paradigmas tradicionales y de las creencias históricas. El fin principal del portafolios GNVQ es promover la responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, utilizando su propia experiencia y el desarrollo de las habilidades personales. Esto requiere prácticas evaluativas alineadas con los paradigmas contextuales o personalizados y una pedagogía del portafolios. Sin embargo, la política reciente cambia la evaluación GNVQ por los tests y los exámenes externos derivados de un paradigma psicométrico. Los beneficios del portafolios para el aprendizaje del estudiante y la evaluación son más bien limitados a causa de esta reorganización.

El Registro Nacional de Logros (National Record of Achievement) se introdujo en las escuelas de Inglaterra, Gales y Escocia durante 1991. En Irlanda del Norte se estableció un proyecto piloto por separado de forma que el Registro Nacional de Logros se introdujo en 1992. Esta iniciativa, de acuerdo con Broadfoot (1998a), trataba de informar sobre el logro y la mejora de la motivación del estudiante y del aprendizaje. Se dio importancia al registro del logro además de a la evaluación de la actuación. Se reconoció el valor de tener un medio para comunicar los logros académicos de un estudiante, las habilidades, las cualidades sociales y personales y las experiencias a futuras instituciones educativas, a tutores y a empleadores. Este “portafolios” iba a ser hecho conjuntamente por los estudiantes y su profesor. La intención original era que el “portafolios” fuera usado tanto como herramienta de planificación como de registro de logros, sin embargo la manera como se llevó a cabo no alcanzó su objetivo. El Registro Nacional de Logros (1997:7) concluyó: “Más allá de la escuela, el actual Registro Nacional de Logros se utiliza con mucha menor frecuencia. Ha fracasado como documento para ayudar en el aprendizaje de larga duración, en la planificación de carreras y en la búsqueda de empleo en la economía del Reino Unido”. No es sorprendente esta conclusión dados los objetivos del Registro de Logros (Record of Achievement, RoA): para la función formativa de ayuda a los alumnos a centrarse en sus necesidades de aprendizaje y para planificar su desarrollo. Al mismo tiempo, se pretendió que el RoA también cumpliera un objetivo sumativo al proporcionar un

registro de los logros estudiantiles durante su currículum nacional sobre los objetivos diseñados a nivel nacional (Broadfoot, 1998). La tensión existe porque el sistema educativo valora los exámenes formales sumativos sin tomar en consideración la evaluación que mide el aprendizaje a través del portafolios en lugar del fin pedagógico.

CONFUSIÓN CONCEPTUAL

En este apartado se muestran ejemplos sobre la confusión conceptual existente entre los responsables de la realización de los sistemas de portafolios, cuando no comprenden su naturaleza ni la importancia de los cambios pedagógicos asociados. Con los portafolios, la comprensión de su naturaleza y evaluación algunas veces va en contra de su éxito. El contexto en el que se utilizan los portafolios pueden también distorsionar su proceso y los beneficios asociados.

No existe acuerdo sobre el método más efectivo para la realización del portafolios. En gran medida se basa en el objetivo pretendido y el contexto político. Por ejemplo, el portafolios se introdujo como parte del currículum de Kentucky, donde es la base del programa de escritura. En Inglaterra y Gales, se intentó que los portafolios fueran un sistema de control del progreso y de tutoría personal y que también demostraran la comprensión y adquisición de habilidades.

El uso de la evaluación con fines de mejora del aprendizaje respecto a los alumnos en desventaja, es también válido. Sin embargo, las actitudes de los estudiantes y de los profesores son difíciles de cambiar en instituciones y contextos en los que las concepciones tradicionales del uso de la evaluación, como medida del aprendizaje, siguen dominando. Broadfoot (1998a:466) caracteriza el contexto actual en Inglaterra y Gales como sigue:

- Un programa nacional de test de los logros de los alumnos cuando tienen siete, once y catorce años.
- Una evaluación sumativa completa de todos los alumnos de dieciséis años (General Certificate of Secondary Education, GCSE).
- Exámenes de nivel A a los dieciocho años.
- Publicación de los resultados de los tests y de los exámenes comparándose los resultados entre escuelas.
- Inspecciones escolares.

- Declive del uso del trabajo de curso en los exámenes externos.
- Se exige a las escuelas que establezcan objetivos para determinar su componente de valor añadido.

FIGURA 4.1. *Especificaciones de 1995 para la Unidad 1: Organización empresarial y empleo (Nivel Intermedio)*

Elemento 1.1. Explica los fines y tipos de organizaciones empresariales

CRITERIOS DE ACTUACIÓN

Un estudiante debe:

1. describir la evolución de los sectores industriales
2. explicar los fines de las organizaciones de negocios
3. explicar las diferencias entre los distintos tipos de propiedad de los negocios
4. explicar el funcionamiento de una organización empresarial

ALCANCE

Evolución: reciente, pasado, presente, futuro probable; crecimiento y decrecimiento del sector; actividades típicas del sector.

Sectores industriales: primario, secundario y terciario.

Fines: beneficio, cuota de mercado, servicio al cliente, servicio público, benéfico.

Organizaciones empresariales: sector privado y público; grande, mediano y pequeño.

Diferencias: tipo de responsabilidad (limitada, ilimitada), uso de los beneficios (propietarios, accionistas, gobierno).

Tipos de propiedad del negocio: propiedad exclusiva y compartida, sociedades anónimas y limitadas, franquicias, cooperativas, propiedad estatal.

Operación: localización; producto (bienes, servicios), conexiones con otros negocios; fines; tipo de propiedad.

INDICADORES DE EVIDENCIAS

Resumen que describe la evolución en los sectores primario, secundario y terciario; se centra en un crecimiento actual o en un decrecimiento en cada sector y en las actividades típicas de los sectores.

Siete ejemplos de diferentes organizaciones empresariales que tienen diferentes tipos de propiedad. Para cada ejemplo, existe un resumen que explica los fines y las diferencias entre los tipos de organizaciones. Las siete organizaciones deberían incluir al menos una del sector público y otras pequeñas, medianas o grandes del sector privado.

Un informe que se centre en una organización empresarial local o nacional, explicando su localización, producto, fines, tipo de propiedad y sus relaciones con otros negocios.

AMPLIFICACIÓN

Evolución (PC1). El principal centro de estudio debería estar en la evolución actual con una revisión simple del pasado reciente y algunas sugerencias para lo que pueda ocurrir en un futuro cercano.

Beneficio (PC2 y PC3). Los estudiantes deberían comprender que creando beneficios crean bienestar. También deberían entender la distribución básica de los beneficios, incluyendo la justificación para retener los beneficios.

Servicio público (PC2). Los estudiantes deberían comprender que las organizaciones de servicio público existen para satisfacer las necesidades públicas que se identifican con el gobierno.

Diferencias entre tipos de propiedad (PC3). Los estudiantes deberían ser capaces de reconocer y explicar las diferencias en términos numéricos y de estatus del propietario, y ser capaces de describir quién controla la organización. También deberían comprender que los diferentes tipos de empresas acceden a distintas fuentes de financiación.

Conexiones con otros negocios (PC4). Se refiere a los contactos rutinarios y regulares con los clientes y con los proveedores.

GUÍA

Para este apartado, los estudiantes necesitan acceder a la información disponible. Esta información podría variar de un área a otra y se debería adaptar los programas de aprendizaje para conocer las circunstancias locales. Por ejemplo, las descripciones en los sectores industriales deberían centrarse en el declive de la minería o en el crecimiento de la franquicia. El informe sobre una organización empresarial debería fijarse en la organización de los sectores primario, secundario y terciario.

A través del estudio de las diferencias existentes entre los tipos de propiedad, los estudiantes pueden comprender que las empresas tienen responsabilidades legales sobre la distribución del beneficio adoptada por los propietarios o por los directores del negocio.

Fuente: NCVQ (1995).

La cultura evaluativa predominante es una cultura basada en la calificación en lugar de apoyar las funciones pedagógicas y de aprendizaje. El análisis de Broadfoot ayuda a explicar por qué el uso de los portafolios o Registros de Logro (RoA) han encontrado dificultades. Broadfoot y Pollard (1997:45) han investigado la situación actual concluyendo que:

“El efecto de los cambios políticos recientes en la evaluación ha tratado de reforzar las concepciones tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje que están asociados con una mayor instrumentalización de los alumnos... en lugar de adquirir habilidades y actitudes de aprendizaje de larga duración, el efecto de las reformas recientes ha tenido como consecuencia la dependencia del alumno fomentando su incapacidad para lograr un aprendizaje significativo”.

Broadfoot (1996) sugiere que los estudiantes consideran la evaluación como algo que define lo que es importante, cómo deben distribuir su tiempo y cómo se ven como alumnos. McDowell y Sambell (1999) estudió las perspectivas de los estudiantes sobre sus experiencias en algunas de las formas “alternativas” de evaluación en la educación superior de Inglaterra; incluían una serie de tareas reflexivas presentadas en un portafolios de respuestas escritas junto con una presentación oral. Encontraron que la evaluación influye en cómo los estudiantes utilizan su tiempo y se implican en las tareas que perciben como más necesarias para conseguir los requisitos exigidos. Los estudiantes basan sus decisiones sobre dónde concentrar sus esfuerzos en relación a la naturaleza del aprendizaje según los requisitos de la evaluación y también en si estos requisitos evaluativos les motivan para aprender. Por ejemplo, algunos estudiantes sintieron que algunas formas de evaluación requerían un aprendizaje “pobre”: “Aprendes superficialmente para un examen, pero no conoces la materia. Es un aprendizaje pobre, que olvidas rápidamente” (ibid.:116). En muchos casos, estos investigadores encontraron que los estudiantes parecían estar de acuerdo en que las tareas evaluativas podían realmente ayudarles a aprender: “Al final del curso académico conoces la materia que has presentado realmente bien” (ibid.). Biggs (1996) también informó sobre el resultado de su investigación que demuestra que los estudiantes utilizan un sistema evaluativo para desarrollar

estrategias que les capacita para obtener mejores calificaciones. Por esto, los sistemas de evaluación y los contextos políticos necesitan estar en línea con los que pretenden promover el aprendizaje y la enseñanza.

Snyder *et al.* (1998) resaltan la tensión inherente entre la evaluación para el apoyo y la evaluación para la corrección, discutida en los programas de formación del profesorado en la Universidad de California, Santa Bárbara (UCSB). Uno de los dos portafolios considerados, el portafolios sobre Maestría en educación (M.Ed.), había sido diseñado motivando la reflexión sobre la práctica docente individual para centrarse en los procesos que desarrollan la experiencia docente con fines de aprendizaje. El segundo era un portafolios desarrollado con estándares definidos externamente, era una colección de instrumentos que proporcionaban pruebas sobre el trabajo de los estudiantes. Se requiere al candidato para que “pruebe” su competencia respecto a los estándares definidos (*ibid.*:124). El uso de los portafolios para propósitos sumativos puede distorsionar potencialmente su utilización como una estrategia de aprendizaje y como un proceso que permita al estudiante hacer explícita su práctica para la reflexión y la investigación. La intención en Santa Bárbara era motivar a los estudiantes para el análisis y la crítica de su propia práctica, para mejorar y desarrollar el conocimiento, las habilidades y las disposiciones profesionales. La capacidad de reflejarlo fue posible porque en ambos portafolios se requirió la documentación sobre el pensamiento y la práctica desarrollados a lo largo del tiempo. Para hacer explícito su aprendizaje, los estudiantes tuvieron que recoger, seleccionar y reflexionar sobre cómo estaban pensando y de lo que estaban haciendo a lo largo del año de preparación.

Para suavizar la tensión entre la evaluación para el apoyo y la evaluación con fines sumativos, tuvieron que hacerse determinados cambios; se adoptaron los estándares de California, basados en el desarrollo de los profesores, ya que eran más útiles para acceder a la práctica tanto del apoyo al crecimiento como a la valoración. El criterio de “crecimiento a lo largo del tiempo” se añadió para permitir la inclusión de ejemplos prácticos al comienzo del curso para ser contrastados al final. La reflexión sobre dos episodios de enseñanza proporcionó a los estudiantes una mejor oportunidad para comprender su enseñanza y para adquirir un mayor sentido de su desarrollo profesional. Así es como las oportunidades para la reflexión llegaron a insertarse en la estructura y en los procesos del portafolios credencial. Esta conceptualización del proceso de portafolios y del diseño

evaluativo es importante para la implementación del aprendizaje que se pretende.

PROBLEMAS PRÁCTICOS

El uso de los portafolios para la evaluación externa no está muy extendido en los Estados Unidos (Koretz, 1998). Los programas realizados han estado motivados para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, así como para medir la actuación. La tensión entre las distintas funciones de la evaluación emerge de nuevo.

Las dificultades prácticas surgidas en la realización del portafolios se refieren a los procedimientos y a los procesos de la evaluación. La formación de los profesores y correctores resulta problemática. Koretz (1998) indica que es más complejo que otras formas de evaluación porque estas tareas son uniformes, se presentan bajo condiciones estándar y utilizan procedimientos de corrección consistentes. Las tareas que han de ser evaluadas en un portafolios no están estandarizadas. El trabajo se acumula durante el curso y las condiciones bajo las que se realiza varían. Los profesores y los estudiantes necesitan guías generales para la selección del trabajo que ha de incluirse en el portafolios para su evaluación.

La Asociación Americana para la Investigación Educativa (American Educational Research Association) ha publicado recientemente su posición respecto a las pruebas en pre K-12 (AERA, 2000). Considera esenciales las siguientes condiciones para el desarrollo de un sistema educacional sano referente a la evaluación de los estudiantes:

- Protección contra las decisiones tomadas sobre la base de un simple test.
- Recursos adecuados y oportunidades para aprender.
- Validación por separado para cada uso.
- Consecuencias negativas de los programas de test a gran escala.
- Alineamiento entre el test y el programa.
- Validación de las notas y de los niveles de logro.
- Oportunidades para los que suspenden los tests.
- Atención a las diferencias de lenguaje entre examinandos.
- Atención a los estudiantes con discapacidades.

- Adhesión cuidadosa a las reglas explícitas para determinar qué estudiantes deben ser puestos a prueba.
- Credibilidad suficiente para cada uso.
- Evaluación continua de los efectos deseados y no deseados de los tests (AERA, 2000).

Estas condiciones se aplican al uso de la evaluación del portafolios fomentando la motivación tanto para los estudiantes como para los educadores, ya que se ha demostrado que si el sistema de evaluación se realiza “con recursos educativos inadecuados o con evaluaciones faltas de credibilidad y validez para los fines deseados, existe potencialmente un daño serio” (AERA, 2000:2). En relación a las condiciones de los recursos adecuados y oportunidades para aprender, donde se introducen los estándares de contexto y las evaluaciones para mejorar la práctica actual, tanto las oportunidades para acceder a los materiales apropiados, como el desarrollo de competencias para los cambios deseados, son necesarios para el cumplimiento de dichos estándares ya que de lo contrario podrían ser sancionados desde la escuela hasta los estudiantes.

Hay que prestar una atención particular para que los estudiantes sepan que los procesos de contenido y cognitivos son evaluados. El acceso a los materiales apropiados y el desarrollo de la competencia con los nuevos cambios, han sido rechazados en los muchos intentos de realización del portafolios para la evaluación y para el aprendizaje; los estudiantes también necesitan formación específica y apoyo para desarrollar los procesos cognitivos de reflexión crítica y autoevaluación que les ayudará a desarrollar un trabajo de portafolios. Sus profesores requieren tiempo y asistencia adecuados. Esto se aplica a los estudiantes de primaria, secundaria y de niveles superiores y a los profesores interinos y en prácticas que consideren deben desarrollar un portafolios de evidencias.

Como ya hemos dicho, existen diferentes tipos de portafolios que dependen del objetivo y de la audiencia para los que se ha diseñado. Cada tipo, sin embargo, implica unas prácticas pedagógicas similares y un desarrollo cognitivo. Estos procesos cognitivos incluyen una autoevaluación crítica, diálogo sobre los temas de aprendizaje, y reflexión sobre el aprendizaje y sobre la práctica. Las implicaciones para la “pedagogía del portafolios” constan de un aprendizaje interactivo y en diálogo, colaboración, reflexión, tareas y contextos de aprendizaje llenos de

significado. Brown y Campione (1990) han indicado que los estudiantes no adquirirán estrategias cognitivas y metacognitivas hasta que se les enseñen explícitamente. Hay que formar a los estudiantes sobre la importancia de la autoevaluación crítica, el aprendizaje mediante el diálogo y la reflexión en el proceso de portafolios además de aprender cómo utilizar estas estrategias. También se requiere tiempo y oportunidades para modificar y personalizar estas estrategias en contextos llenos de significado.

Salinger (1998) nos informa que los profesores de un distrito de la región Medio-Atlántica de los Estados Unidos cambiaron sus prácticas de evaluación mediante un portafolios para leer y escribir, puesto que pensaban que los test estandarizados no reflejaban los logros en escritura y lectura de sus estudiantes. En este caso, el portafolios ayudó a sustentar y apoyar las mejoras en las prácticas del aula. Esta iniciativa se extendía en fases durante aproximadamente tres años. El portafolios se desarrolló con los cambios realizados de un modo sistemático que facilitaban la validación de la metodología e investigaban su efectividad como una alternativa a los tests estandarizados. A pesar de la respuesta positiva de los profesores en el uso del portafolios para la evaluación, surgieron varios problemas referentes a la gestión del portafolios y a su organización de los componentes. Indicaron que “el proceso de compilar múltiples documentos y recoger distintas grabaciones individuales de lectura y escritura para cada niño a lo largo del año escolar, requería tiempo y una organización considerable” (ibid.:199), lo que suponía que los profesores analizaran sus rutinas del aula y la atención individual a cada alumno moviendo las mesas de sus aulas. Muchos profesores reconceptualizaron su pedagogía para integrar las tareas referidas al portafolios en sus rutinas de la enseñanza diaria.

PROBLEMAS TÉCNICOS

Muchos de los problemas técnicos asociados a la evaluación del trabajo de portafolios surgen de la naturaleza de las tareas que se evalúan. Las evaluaciones de tareas extensas que fomentan actividades para pensar y razonar encuentran dificultades porque llevan tiempo y están abiertas a distintas interpretaciones y a distintos tipos de respuestas válidas. Es aún más difícil asegurarse de los procedimientos de calificación que evaluar la actuación de los alumnos utilizando los criterios comunes y generales (Black, 1998).

Messick (1994) ha descrito los mayores problemas asociados a la validación de las evaluaciones de la actuación y ha defendido que “las evaluaciones referentes al rendimiento, al igual que todas las evaluaciones, deberían ser validadas en términos de contenido y de aspectos sustantivos, estructurales, externos, generalizables y consecuenciales” (ibid.:22). Messick sugiere como posibilidad un enfoque dirigido a los constructos para que la evaluación del rendimiento pueda llevarse a cabo, ya que el significado del constructo dirige la selección de las evidencias relevantes para los criterios y estándares de evaluación. También indica que centrarse en los constructos incrementa la importancia de su infrarrepresentación y de su irrelevancia, siendo éstas las principales amenazas de la validez.

Como se discutió en el capítulo anterior, Heller *et al.* (1998) encontraron ejemplos de la “infrarrepresentación del constructo” cuando los evaluadores omitían el uso de importantes criterios. Este fallo en el uso de todos los criterios deseados en la evaluación del trabajo de portafolios significaron que la evaluación final no se basara en la consideración de todas las dimensiones importantes. En su estudio, surgían ejemplos de “constructos irrelevantes” o ejemplos de que la evaluación era demasiado amplia cuando los evaluadores utilizaban criterios irrelevantes o idiosincráticos que no estaban incluidos en las guías de evaluación.

Validez de las conclusiones

Un problema importante identificado por Koretz (1998) es el de establecer la validez de las conclusiones, por ejemplo, encontrar pruebas de que los resultados apoyan las conclusiones que los usuarios desearían extraer. Las razones para inferencias no válidas de acuerdo con Koretz son atribuibles al grado de dificultad variable de las tareas de los portafolios. Por ejemplo, un estudiante que obtiene una nota por una tarea sencilla es posible que esté menos capacitado que un estudiante que obtiene la misma nota por una tarea más difícil. Otra razón se refiere a las distintas ayudas que reciben los estudiantes. Los profesores varían en la cantidad de asistencia que proporcionan a los alumnos y esta variación se manifiesta en su gestión de los portafolios. Koretz indica que en los programas de portafolios de Vermont y Kentucky, las prácticas de los profesores variaron según el número de revisiones de las entradas que permitieron, la cantidad de asistencia que proporcionaron y las restricciones que pusieron para la asistencia de otros compañeros o de otros adultos.

Otro tema que critica la validez del trabajo de portafolios, se refiere a que debido al *feedback* y el trabajo conjunto entre profesores y alumnos, resulta difícil saber cuál es el verdadero esfuerzo del alumno y hasta qué punto intervino el profesor. En el caso del sistema educativo escocés se requiere que tanto los estudiantes como los profesores envíen una declaración acompañando la entrega, indicando que el trabajo entregado es una muestra del rendimiento del alumno. En el caso de los portafolios de trabajo de los profesores o de los profesores en formación es posible realizar una entrevista o, si se requiere, una demostración del portafolios, en la cual se discute sobre el trabajo. En esta fase, sería posible investigar más sobre los contenidos del portafolios. En suma, ya que el portafolios se enclava en un sistema de evaluación más extenso, pueden hacerse comparaciones con los logros como los demostrados durante las observaciones en el aula, el trabajo evaluado por el profesor, los tests y otras actividades de evaluación.

Capacidad de generalización

Herman *et al.* (1993) en su estudio sobre la validez de los portafolios de escritura identificaron cuestiones relevantes respecto a la evaluación del portafolios a gran escala. El estudio se pregunta sobre el pleno significado y la capacidad para generalizar los resultados obtenidos de los portafolios y subraya algunos de los problemas técnicos que necesitan tratarse. Los investigadores descubrieron diferencias sustanciales en las actuaciones de los estudiantes cuando los evaluadores basaban sus juicios en una tarea estándar escrita, en ejemplos individuales del trabajo del estudiante o en un portafolios de trabajo. Los evaluadores puntuaron más alta la competencia de los estudiantes cuando se basaba en un portafolios de trabajo. También encontraron que evaluar de forma holística llevaba a unas calificaciones más altas que cuando se basaban en la suma de los ejemplos de trabajos individuales. Herman *et al.* (1993) concluyeron que las evaluaciones de los portafolios difieren dependiendo de:

- Los procedimientos de calificación y suma que se utilicen.
- Si la evaluación es una tarea del aula o un trabajo escrito estandarizado.
- Si se utilizan evaluaciones analíticas u holísticas para valorar la competencia de los estudiantes.

La decisión de utilizar un enfoque de evaluación analítico u holístico depende del propósito del portafolios. El Departamento de Educación del Estado de Kentucky (www.kde.state.ky.us/oapd/curric/publications/performanceevent/p2628.html) ofrece este consejo. Las guías de una evaluación analítica son útiles para fines formativos cuando se incorporan en el ciclo de enseñanza y aprendizaje. En el aula, el profesor centra su atención en obtener tanta información como sea posible sobre lo que han aprendido los estudiantes y proporciona *feedback* para ayudarles a desarrollar su comprensión. Las expectativas académicas y los estándares de contenido conducen la evaluación analítica. Las ventajas de dicho enfoque incluyen el *feedback* a los estudiantes sobre su rendimiento, el análisis efectivo del progreso y de las necesidades particulares de los estudiantes, una guía sobre procesos y contenidos muy específicos y la organización de una matriz si se han de evaluar múltiples elementos.

El enfoque de evaluación holística es más adecuado cuando los profesores necesitan dar una nota global a una serie de tareas o a múltiples contenidos del portafolios. Las guías de evaluación holística se utilizan cuando se requiere una evaluación final. Este enfoque es más eficaz cuando todos los contenidos del portafolios están muy relacionados. Los profesores han de ser cuidadosos cuando utilicen una guía de evaluación holística, y deben tener claro lo que pretenden evaluar.

Veracidad

Koretz (1998) define la veracidad como la consistencia de la medida en cuanto a los principios básicos que deben estar presentes en el portafolios para su posterior calificación de acuerdo a los logros obtenidos y comprobados en dicho trabajo. Señala que para que la medida tenga significado debe ser razonablemente consistente y reproducible. Examinó la calidad de los datos de actuación producidos por las evaluaciones del portafolios a gran escala (referidos antes) y concluyó que las valoraciones de fiabilidad que se centraban en la consistencia de las calificaciones producían unos resultados altamente variables. La veracidad de la corrección era baja, con acuerdos insatisfactorios entre los distintos correctores y, en matemáticas, se producía una gran variación referente al rendimiento de un estudiante de una tarea a otra. También encontró que las notas de las evaluaciones del portafolios con frecuencia no mostraban relaciones con

otros datos sobre el logro. Koretz concluyó que el estado actual de desarrollo del portafolios en los Estados Unidos es problemático para las evaluaciones externas a gran escala.

Supovitz *et al.* (1997) en su examen de la veracidad inter-ratio de la evaluación de un portafolios de artes en la escuela primaria, identificó tres carencias asociadas con el sistema de portafolios que impactaban en la obtención de altos niveles de fiabilidad. Dos de ellas estaban asociadas con las políticas referentes al portafolios y la otra con la realización a nivel del aula. El primer problema se refería a las insuficientes evidencias disponibles en los portafolios de lectura para que los examinadores determinaran el nivel de las habilidades lectoras de los estudiantes. Incrementando el número de contenidos requeridos y sus formas, esto es, algo más que una prueba con lápiz y papel, se aumentó tanto la cantidad como la calidad de las pruebas disponibles para los examinadores externos. El segundo problema se refería a la falta de conexiones claras entre las fases de desarrollo que sirven como criterios para el trabajo de los estudiantes y las distintas partes del trabajo de portafolios. Esto impactaba sobre la precisión de los juicios de los evaluadores externos. El tercer problema implicaba el hecho de que los profesores no proporcionaban los contenidos necesarios del portafolios para que pudieran ser evaluados por los examinadores externos. Este estudio resalta la diferente naturaleza de los problemas técnicos que pueden tener lugar y que requieren una consideración cuidadosa del diseño, fases de desarrollo y realización con el fin de que el método de evaluación del portafolios sea fiable.

Recursos

Otro problema importante asociado con la implementación del portafolios son los recursos requeridos que varían desde la formación de los profesores hasta su corrección; proceso que implica un incremento en la carga de trabajo de los profesores quienes deben proporcionar tanto el apoyo para que los estudiantes comprendan los procesos de portafolios como el desarrollo de recursos para apoyar su realización. Stecher (1998) señala que estas implicaciones persisten incluso cuando los profesores tienen más experiencia y seguridad.

La evaluación de los portafolios añade trabajo a los profesores. Su formación inicial y preparación para las tareas de evaluación, lleva tiempo. La extensión del trabajo que ha de evaluarse y la carga administrativa

proporcionan más trabajo. Los cambios pedagógicos también requieren una planificación cuidadosa, cambios en las lecciones y más tiempo. Estas tareas y el desarrollo de comunidades de evaluadores para conseguir la fiabilidad de la corrección, pueden ser oportunidades de desarrollo profesional. Sin embargo, el incremento de trabajo debe ser reconocido y apoyado si se quiere que los beneficios sean importantes.

Stone (1998) examinó el impacto del portafolios en el aprendizaje en dos grupos de profesores en prácticas de la Universidad estatal de California, en Fresno, Estados Unidos, que tenían distintos guías en la preparación y desarrollo del portafolios. Sus principales problemas eran la falta de tiempo para desarrollarlo, dado que los programas requerían mucho trabajo de curso y de prácticas. Estaban confundidos y tenían una comprensión limitada del proceso; también constataron que no obtuvieron la asistencia que necesitaban de sus supervisores y experimentaron dificultades para recoger y seleccionar los materiales. La escritura de las reflexiones también resultó problemática. Los mayores riesgos que impidieron la construcción del portafolios se referían a la propia naturaleza del proceso. Los estudiantes necesitan aprender gradualmente sobre los portafolios y comprender su construcción así como adquirir el hábito de reflexionar sobre la práctica. Los supervisores también necesitan tener dominio y experiencia en este tipo de trabajo.

TENSIONES

Broadfoot (1998a) analizando la iniciativa del Registro de Logros (RoA) (portafolios) en Inglaterra y Gales, resalta las dificultades de gestión por las tensiones asociadas con los distintos objetos de la evaluación. Broadfoot indica que la iniciativa RoA surgió como una reacción a los resultados de los métodos de evaluación existentes, los cuales resultaron insuficientes y a la búsqueda de modos más “auténticos” y útiles de registrar los logros de los estudiantes. Los logros en la evaluación han estado unidos al aprendizaje. Por ejemplo, la autoevaluación, la planificación de la acción, el establecimiento de objetivos, el registro y la preparación del portafolios pretenden reforzar el aprendizaje. Broadfoot (1998b: 5) concluye que “la persistencia de los enfoques de la evaluación que se concibieron e implementaron en respuesta a las necesidades sociales y educativas de unos

tiempos muy diferentes, previenen de forma efectiva cualquier progreso real”.

Wolf (1998) ha analizado la evaluación de portafolios del NVQ y GNVQ en Inglaterra y Gales. En este análisis, ilustra claramente por qué el sistema fracasó en el cumplimiento de sus promesas. Las razones que identifica no eran atribuibles al concepto de portafolios, como tales, pero tenían relación con el modo en que se concibió su evaluación y con el esquema evaluativo adoptado. Observa que el intento de describir los objetivos pretendidos de aprendizaje de modo que fueran transparentes o claros para los evaluadores, para los evaluados y para terceras personas trajo problemas en su gestión y en la credibilidad de los juicios de los evaluadores. El Consejo Nacional para las Calificaciones Vocacionales (National Council for Vocational Qualifications) pidió que se proporcionaran pruebas de los criterios de rendimiento y de todos los componentes, referentes a las áreas de habilidades, conocimiento y comprensión de una unidad. La claridad y el detalle con los que se especificaron los objetivos adoptó una “forma estrictamente regulada”. La creencia de que los estándares nacionales podían ser comunicados mediante especificaciones detalladas de los objetivos y de que era deseable y factible pedir pruebas exhaustivas más que ejemplos, constituía el problema. Como explica Wolf, los estándares escritos detallados no garantizan una práctica evaluativa fiable o válida. Lo que se estableció fue que el conocimiento tácito, el juicio profesional y el desempeño de los evaluadores en la comprensión de los estándares es más útil (Wolf, 1993). Los problemas que surgieron se referían a los duros requisitos de las pruebas en los portafolios GNVQ. Los estudiantes se convirtieron en “cazadores y recolectores” de información y muchos consideraron que su fin consistía en localizar y obtener información. Muchos también consideraron la obtención de la calificación como su principal objetivo y desarrollaron “estrategias de copia”. Como ejemplo, algunos estudiantes escribieron los planes de acción después de terminar el trabajo, otros acudieron a la “copia creativa” y como se familiarizaron con los criterios, aprendieron a utilizarlos de forma mecánica. Este comportamiento iba en contra de la forma pretendida de aprendizaje. El sistema evaluativo se percibía como complejo, difícil de organizar y gestionar, con demasiados papeles para la planificación, ejecución y evaluación del trabajo. Como resultado, los estudiantes se sintieron desmotivados y bajo una presión constante. Una causa identificada

era la incapacidad de los estudiantes de mantener el grado regular de desarrollo del portafolios.

Este análisis muestra cómo el aprendizaje deseado puede llegar a ser trivializado y automatizado como consecuencia del intento de estandarizar el procedimiento y los juicios evaluativos mediante el uso de estándares altamente especificados. La intención era hacer las notas transparentes para los empleadores y para otros “usuarios” de forma que la acumulación de evidencias permitiera al candidato demostrar su competencia en cada componente. Para especificar los estándares y los criterios de evaluación, se pretendió asegurar la fiabilidad y la comparación entre todas las instituciones y los evaluadores. Los verificadores internos y externos se consideraron importantes fuentes adicionales de control de calidad. Sin embargo, en realidad el valor de la verificación tanto para promover la fiabilidad de la evaluación como para mejorar la calidad de los programas, se consideraba limitado. Las críticas hacia los sistemas de evaluación del NVQ y del GNVQ, como ya se ha señalado, llevaron a la reducción de la importancia de los portafolios en la evaluación global, cayendo en la demostración de la adquisición de unas características clave en lugar de demostrar sobre todo una competencia.

Presiones relacionadas con la confirmación de las adquisiciones solicitadas según el contexto curricular

El mayor obstáculo para la difusión del uso de los portafolios, se debe a la incertidumbre de la comprobación de las distintas adquisiciones, demandadas como por ejemplo, la selección, certificación y cuantificación de la actuación de los estudiantes a niveles escolares. El crecimiento de las políticas educativas cuantitativas y las demandas políticas para que existan medidas precisas constriñen la extensión de los portafolios con propósitos de evaluación. Por eso, en este contexto se subrayan los elementos de fiabilidad y de precisión, y su impacto en el sistema educativo. Existe una tensión continua entre el aprendizaje y la motivación y las demandas de mecanismos establecidos y de coste efectivo para la selección, distribución y contabilidad. Se están realizando ampliaciones relativas a objetivos, tiempo, preparación y recursos para el uso del portafolios con fines de evaluación y de aprendizaje.

La evaluación, como es evidente en este capítulo, comunica mensajes importantes a los estudiantes sobre los resultados de aprendizaje que se valoran, cuáles son las prioridades del programa, cómo deberían gestionar su

tiempo y verse a sí mismos como alumnos (Broadfoot, 1996). La introducción de un sistema de evaluación de portafolios ofrece una alternativa a las prácticas actuales que tienen el potencial de fomentar un aprendizaje importante. Sin embargo, en el diseño y realización de un sistema de portafolios se dan también problemas, como se ha ilustrado con experiencias pasadas. Este capítulo se ha concentrado en el análisis de estos problemas y las tensiones resultantes de la ejecución de los sistemas de evaluación por portafolios. El lector podría estar pensando: "Si los portafolios causan tantos problemas, ¿cuál es el objeto de este libro?". Existen muy pocos estudios sobre el impacto de los portafolios a largo plazo. Mucho de lo que se ha escrito se ha centrado en temas asociados con el establecimiento de un sistema de portafolios. Para ver sus beneficios, es necesario aprender de estas primeras experiencias y ver su evaluación de una manera central. Esto requiere que las políticas se acerquen al propósito y al paradigma. Los temas conceptuales son también importantes y varían desde la importancia de la evaluación para el aprendizaje hasta el cambio en la manera actual de pensar sobre la evaluación, y sobre la conceptualización del portafolios en el contexto en el que será implementado.

En el capítulo siguiente se presenta un estudio de un caso que nos informa sobre cómo se realizó un sistema de portafolios en un departamento de una institución de educación del profesorado. Se revisará cómo surgieron algunos de los problemas resaltados en este capítulo y qué esfuerzos se realizaron para tratar de resolverlos.

CONCLUSIONES

- La mayoría de los intentos de diseñar, desarrollar y ejecutar un sistema de evaluación de portafolios no pueden realizarse formalmente debido a decisiones políticas equivocadas, confusiones conceptuales y problemas prácticos o técnicos.
- Muchos de los problemas asociados con nuevas formas de evaluación como el portafolios, surgen al no alcanzar los fines del paradigma o del diseño del currículum o de las prácticas pedagógicas.
- La concepción sobre la naturaleza y el objeto de la evaluación que prevalece puede ir en contra del éxito de la utilización del portafolios, distorsionando los procesos asociados de enseñanza y de aprendizaje.

- Los profesores necesitan involucrarse en un desarrollo profesional que apoye la integración de nuevos sistemas de evaluación en el currículum y en su práctica docente, y los contextos políticos necesitan apoyar tal cambio.
- Los estudiantes necesitan formación y apoyos específicos para desarrollar los procesos cognitivos de reflexión crítica y de autoevaluación que les ayude a desarrollar un portafolios de trabajo.
- Los problemas técnicos encontrados en la evaluación del portafolios incluyen: la validez de las inferencias, la generalización, la fiabilidad y la disponibilidad de recursos.
- La “infrarrepresentación del constructo” pone en peligro la autenticidad de la evaluación del portafolios lo que conlleva la perturbación de su validez.

5

Estudio de un caso

ESTE CAPÍTULO está basado en la aplicación de portafolios con fines de evaluación y de aprendizaje en un curso de formación inicial del profesorado. Se llevó a cabo un programa piloto que puso de manifiesto cómo el uso de portafolios promovió el desarrollo de importantes habilidades de enseñanza y aprendizaje.

La razón para incluir el estudio de este caso es compartir con los lectores el proceso de desarrollo en la realización de un portafolios y sus implicaciones en el aprendizaje. Es también una oportunidad para reflexionar sobre estos procesos y proporcionar puntos de vista sobre los procedimientos, prácticas y recursos utilizados. Se describen las lecciones aprendidas de la experiencia y se señalan sus implicaciones para que otros las consideren.

Es importante enseñar a evaluar en la formación del profesorado ya que su práctica se relaciona con la enseñanza y el aprendizaje. Los profesores en formación necesitan saber cómo desarrollar las prácticas pedagógicas y de evaluación que requieren los estudiantes para ser motivados de forma activa en su aprendizaje. Los formadores de profesores necesitan asegurarse de que los profesores en formación tengan oportunidades para desarrollar la capacidad de reflexión que les permita mantener el ritmo de la evaluación. Necesitan conocer los vínculos vitales entre la evaluación, la enseñanza y el ciclo de aprendizaje. Un modo de comprender el valor de un modelo formativo de evaluación y de desarrollar la capacidad de realizar estrategias de evaluación para que se alineen con este modelo es motivar dicha práctica

antes de que ejerzan la docencia. Los profesores en formación necesitan ser *observadores partícipes* de estas nuevas formas de evaluación, así como reflexionar y autovalorar su propio aprendizaje, pero también necesitan comprender la importancia del modelo educativo de evaluación.

PROCESOS DEL PORTAFOLIOS Y APRENDIZAJE DESEADO

Los profesores, cuya formación tiene una duración de dos años, al momento del estudio, estaban cursando el primer año. El desarrollo de un portafolios de trabajo era un requisito de dos módulos: “Habilidades de enseñanza en el aula”, orientado de forma muy práctica, y “Diseño instruccional y estrategias para una enseñanza efectiva”, que era más teórico. Ambos módulos eran evaluados de forma sumativa mediante el portafolios de trabajo. Sin embargo, durante el curso, el portafolios era construido y evaluado formativamente con el propósito de apoyar el aprendizaje que estaba teniendo lugar en las escuelas durante la práctica docente y en la institución educativa donde estaban estudiando.

El módulo “Habilidades de enseñanza en el aula” proporcionó a los profesores en prácticas unos principios y unas estrategias que les capacitaban para adoptar decisiones prácticas apropiadas en las actividades de enseñanza y aprendizaje del aula. Al completar el módulo se esperaba que:

- Aplicaran los principios de la comunicación.
- Demostrarán sus habilidades de presentación.
- Describieran la estructura y componentes de sus clases.
- Desarrollaran planes detallados y esquemas de trabajo.
- Valoraran los planes de las lecciones.
- Describieran diversas estrategias de enseñanza (exposición, debate, preguntas, descubrimiento, etc.) y valoraran su importancia.
- Sugirieran causas de mala conducta.
- Demostrarán habilidades en la gestión del aula.

Para el módulo “Diseño instruccional y estrategias para una enseñanza efectiva” se esperaba que los estudiantes:

- Proporcionaran una declaración de su filosofía personal, objetivos y valores.
- Valoraran su propia enseñanza en orden a mejorarla.
- Establecieran expectativas claras, que se pudieran conseguir.
- Enseñaran a los estudiantes de acuerdo con sus diversos talentos e intereses.
- Alinearan los objetivos docentes, el contenido, el método docente y la evaluación.
- Hicieran uso efectivo de los distintos medios para agrupar a los estudiantes.
- Motivarán a los estudiantes en el aprendizaje.
- Desarrollaran rutinas para gestionar las tareas repetitivas.
- Respondieran de forma apropiada a las situaciones que surgieran incidentalmente.

Estos profesores en formación estaban informados de que necesitarían recoger los ejemplos de trabajo que, en su opinión, reflejaban sus logros en estas habilidades y competencias particulares. Se identificaron y discutieron las sugerencias sobre el tipo de pruebas para los resultados de aprendizaje pretendidos. Como ejemplo, para el resultado de aprendizaje “Proporcionar una declaración de la filosofía personal, objetivos y valores” se sugirió que el tipo de evidencias que deberían seleccionarse para su inclusión en el portafolios podrían ser:

- Un mapa conceptual que resaltara sus creencias como profesor.
- Un vídeo que demostrara sus valores representativos de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que eligiera utilizar.
- Una exposición fotográfica de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje recogidas para reflejar sus objetivos como profesor.

También se esperaba que dichos profesores proporcionaran una declaración reflexiva por lo que se les instruyó para que analizaran e ilustraran cómo pensaban que la prueba seleccionada demostraba su competencia. Un profesor en prácticas escribió:

“Como profesor valoro el pensamiento crítico. Este tipo de educación reflexiva no sólo enseña a los estudiantes conocimientos básicos de las materias sino que también aprenden a hacer elecciones inteligentes en todos los ámbitos de sus vidas.

Creo firmemente que cada estudiante tiene algunas cualidades buenas a pesar de su expediente académico. Para llegar a ser un profesor responsable debería asociar mis estrategias docentes con los estilos de aprendizaje de mis alumnos para motivarles y desarrollar sus talentos al máximo (esto es posible que no sea académico). (En el vídeo de mi práctica como profesor utilicé estrategias docentes que se adaptaran a los estilos de aprendizaje de mis estudiantes).

Considero que no siempre la mejor actuación académica sea la del mejor estudiante, así que prefiero evaluar a mis alumnos individualmente examinando el progreso que hacen académicamente al igual que en otras áreas de actuación. Por ejemplo, valoro al estudiante que es menos capaz pero que se esfuerza, en comparación con el estudiante que es inteligente y no se esfuerza obteniendo una mejor calificación. Creo que los deseos de aprender de un estudiante y el esfuerzo (proceso) que pone, cuentan más que la nota (resultado). Si el proceso no se valorara la educación no tendría significado en el sentido de que los estudiantes se comportarían de forma mecánica haciendo lo que son capaces de hacer sin atender al proceso de aprendizaje”.

(Portafolios de un profesor en formación, 1997)

De este modo, los profesores en formación desarrollaron trabajos de portafolios para demostrar sus logros. Los procedimientos y procesos adoptados para el uso de los portafolios con objetivos de evaluación y aprendizaje, se describirán a continuación con mayor detalle.

PROCEDIMIENTOS ADOPTADOS PARA EL USO DEL PORTAFOLIOS

En esta escuela para la formación del profesorado, el uso del portafolios se aplicaba en un único departamento. Solamente existían dos módulos para

los que estaban en el primer año del ciclo de dos años. Se esperaba que demostraran su competencia en las habilidades docentes y en la práctica reflexiva.

Al comienzo del módulo, los profesores explicaron la importancia de los objetivos de aprendizaje y quisieron que el sistema de evaluación que se utilizara estuviera referido a criterios. Dieron a los profesores en formación los distintos descriptores utilizados para evaluar el trabajo de portafolios (ver **Figura 5.1**) y fueron citados a una entrevista con su asesor con el fin de que comprendieran los criterios para evaluar y los hicieran explícitos desde el principio.

Para clarificar el concepto de portafolios, se utilizaron las siguientes estrategias:

- Se mostró un vídeo que resaltaba el significado, los requisitos y la evaluación de los portafolios.
- Se compartieron portafolios de enseñanza desarrollados por los profesores en prácticas de los años anteriores y se resaltaron varios ejemplos para indicar los estándares requeridos.
- Se dieron explicaciones detalladas sobre lo que debería incluirse.
- Se alentó a los profesores para que explicaran lo que significaba para ellos el portafolios de enseñanza.

Al comienzo, los profesores tenían dificultad para conceptualizar lo que era un portafolios. Un comentario típico era: “Al principio, no tenía idea de qué se trataba. Pensaba que era algo tan simple como llenar mis datos. Sin embargo me di cuenta de que el portafolios era algo más que eso” (entrevista a profesor en formación, 1997). A lo largo del tiempo, los procedimientos y las explicaciones de los profesores parecían tener algún impacto en la comprensión de los requisitos: “Necesitábamos algunas explicaciones del profesor para realizar nuestra presentación y para reflexionar. Se nos mostró un vídeo sobre cómo preparar un portafolios, también se nos dijo que debíamos recoger información continuamente para el nuestro” (entrevista a profesor en formación, 1997).

FIGURA 5.1. Descriptores utilizados para graduar el portafolios de trabajo.

DESCRIPTORES DE CALIDAD

Grado A. Sobresaliente

- Las pruebas del portafolios son de una calidad excepcional en todos los aspectos y sobrepasan los objetivos del módulo.
- Las reflexiones demuestran un razonamiento original y en profundidad, interpretación, pensamiento crítico y síntesis. Los argumentos utilizados están sustentados por referencias bien seleccionadas.
- El trabajo está bien estructurado, se expresa con corrección y no existen redundancias.
- La calificación es una expresión de la confianza en la capacidad del estudiante para progresar como alumno independiente.

Grado B. Notable

- Las pruebas seleccionadas para el portafolios sobrepasan los objetivos del módulo y demuestran una sólida comprensión del contenido.
- Los argumentos y referencias utilizados en las afirmaciones reflexivas para apoyar los puntos de vista del estudiante están usados de forma apropiada.
- El trabajo está bien estructurado y organizado, escrito de forma fluida y documentado correctamente.
- La calificación es una expresión de la confianza en la capacidad del estudiante para progresar con una pequeña supervisión y guía.

Grado C. Aprobado

- Las pruebas seleccionadas para el portafolios alcanzan los objetivos del módulo y demuestran una adecuada asimilación del contenido, pero referida a los requisitos mínimos.
- Existe poca evidencia de una reflexión independiente y la investigación es superficial con un mínimo intento de análisis y/o de síntesis.
- El trabajo está lleno de errores de gramática y sintaxis.
- La calificación es una expresión de la confianza en la capacidad del estudiante para avanzar con una supervisión y guía normales.

Grado D. Suspenso

- Las pruebas seleccionadas para el portafolios no cumplen adecuadamente los objetivos del módulo.
- La afirmación reflexiva es una simple lista de hechos con pocas o ninguna prueba de investigación o documentación. No hay ningún esfuerzo por complementar con reflexiones críticas propias.
- El trabajo está pobremente estructurado y organizado y le falta consistencia.
- La calificación es una expresión de que el estudiante debe rehacerlo. (Los estudiantes que tengan derecho a una evaluación suplementaria no obtendrán más que un Aprobado).

Grado E. Suspenso claro

- Las pruebas seleccionadas no cumplen los objetivos del módulo y demuestran poca comprensión del contenido.
- Las afirmaciones reflexivas hacen aseraciones sin pruebas o argumentos que las apoyen.
- El trabajo no cumple los niveles mínimos de presentación; hay frecuentes e importantes errores en la expresión escrita. El trabajo no cumple los requisitos establecidos y no está organizado de ningún modo.

Fuente: *Portfolio Use in Initial Teacher Education: A Student Guide*. Hong Kong Institute of Education, 1997.

En los datos de la entrevista era evidente que los formadores habían identificado las siguientes habilidades necesarias para que los profesores en

formación desarrollaran sus portafolios de forma efectiva:

- Habilidades de estudio independiente.
- Capacidad para trabajar como miembro de un grupo.
- Estrategias de autoevaluación.
- Habilidades de autocontrol.
- Capacidad para autoevaluar.
- Habilidades para preguntar.

Después de revisar los primeros esfuerzos de los profesores en formación, los formadores estaban de acuerdo en que habían mostrado poca iniciativa para adoptar la responsabilidad de su propio aprendizaje, comentando que: “Los profesores en formación encontraron muy difícil aceptar que tenían que aportar ideas propias, en lugar de que se les facilitara lo que debían de hacer... se les explicó que tenían que encontrar conclusiones por sí mismos” (entrevista con un formador, 1997).

El uso del método de portafolios implica cambios pedagógicos particularmente en este contexto donde los paradigmas psicométricos habían dominado las prácticas evaluativas. Los formadores indicaron que su enseñanza incorporó los siguientes cambios:

- Aprendizaje dialogado donde el formador comparte las ideas y promueve la discusión en lugar de enseñar y dar apuntes.
- Tutorías, entrevistas y sesiones personales con los profesores en prácticas.
- Discusión en grupos y crítica entre compañeros.
- Mayor diversidad de estilos docentes subrayando el crecimiento cognitivo y la formulación de preguntas.

Se identificaron cambios importantes en los estilos docentes de los formadores en el análisis de los datos de las entrevistas, las grabaciones en vídeo y las observaciones de las lecciones. Hubo mayor facilidad del aprendizaje y menos orientación hacia el examen; una gestión del tiempo más eficiente con los grupos de debate entre compañeros; una mayor flexibilidad y libertad para adaptar y modificar los estilos de enseñanza; cambios en los enfoques y estilos pedagógicos; guías para los profesores en

prácticas sobre el proceso de desarrollo; mayor responsabilidad en la recogida y selección de trabajos para el portafolios; y confianza para trabajar en colaboración.

Un formador comentó en 1997 que el mayor impacto en su enseñanza había sido:

“Pensar constantemente lo que tienes que hacer y cómo lograr que los estudiantes cambien su forma de enfocar o de presentar una lección. Me encuentro inquieto y preocupado por mejorar el uso del portafolios”.

Los formadores notaron que estaban más interesados en su propia enseñanza y de que hacían un uso correcto de los portafolios después de los años de experiencia piloto. Varios formadores sugirieron que la práctica pedagógica requerida para la ejecución de los portafolios reflejaba su propia filosofía, caracterizada por la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Los formadores que habían realizado portafolios el año anterior constataron que tenían mejor comprensión del proceso de graduación y de los estándares. Consecuentemente eran capaces de proporcionar a los profesores en prácticas explicaciones más detalladas y más claras, así como *feedback* sobre las maneras de mejorar la presentación de su trabajo.

EL PORTAFOLIOS Y SU IMPACTO RESPECTO AL DESARROLLO DE NUEVAS HABILIDADES

Los formadores explicaron que el portafolios desarrollado para el módulo “Habilidades de enseñanza en el aula” requería centrarse en las habilidades prácticas de la planificación de las lecciones, en la presentación, en hacer preguntas, en gestionar el comportamiento de los estudiantes y en las estrategias de enseñanza. Se pidió a los profesores en prácticas que comentaran su comprensión y el desarrollo de estas habilidades en sus portafolios, para utilizarlas y demostrar su aprendizaje durante la práctica docente reflejándolas en sus portafolios.

Como ejemplo, se ha escogido este extracto del portafolios de un profesor en formación en 1997. Es un aspecto de una reflexión que

demuestra el desarrollo de habilidades de autoevaluación. La reflexión se completó después de que el profesor en formación hubiera estudiado el módulo “Habilidades de enseñanza en el aula” y hubiera completado una práctica docente de seis semanas.

“Aunque el programa del grupo de dibujo a carboncillo de F2E⁵ no era muy problemático, no cumplió los objetivos porque se perdió uno de los elementos más esenciales de la enseñanza: el interés de los estudiantes.

Creo que es importante para mí, como profesor, entender las preferencias/intereses, al igual que la capacidad de los estudiantes antes y mientras se planifica una lección; y, cuando sea necesario, cambiar/ajustar los objetivos/ planes/modos de instrucción para unir los estilos de aprendizaje de un grupo de estudiantes para motivarles a participar en clase”.

Todos los tutores notaron que algunos de los profesores en formación tuvieron mejores resultados de aprendizaje a través de esta experiencia. Un tutor comentó:

“Los profesores en formación eran capaces de reflexionar sobre su trabajo docente y aplicaban su nuevo aprendizaje a las habilidades de enseñanza en el aula. Mostraron la relación de su formación con las habilidades que habían aprendido en clase... Creo que así se demostraba que algunos se dieron cuenta de que podían utilizar su libertad para hacer lo que quisieran con el portafolios”.

Del análisis de los portafolios quedaba claro que los profesores en formación estaban reflejando e integrando su comprensión de las teorías de aprendizaje y enseñanza discutidas en sus clases. Por ejemplo, un estudiante en prácticas comentó en 1997 la importancia de los distintos estilos de aprendizaje.

“El concepto de estilo de aprendizaje me recuerda que mis alumnos son diferentes: esto me ayuda a ser más sensible a las diferencias individuales en el comportamiento y en el aprendizaje.

Estoy más capacitado para interpretar la importancia de las diferencias. El aula puede llegar a ser un modelo de tolerancia y puede mejorar el clima de aprendizaje (mejorando así su aprendizaje).

Los distintos estilos de aprendizaje sugieren la necesidad de variar mi instrucción, alternando proyectos individuales, discusiones en grupos pequeños, aprendizaje cooperativo y centros de aprendizaje que proporcionen una flexibilidad para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes”.

Las observaciones de los formadores, las grabaciones y los portafolios apoyaban los datos obtenidos en las entrevistas. El uso de los portafolios les ayudaba a responsabilizarse de su aprendizaje.

“El portafolios me motivó a asumir una mayor responsabilidad sobre mi propio aprendizaje porque aprendí cómo evaluar mejor lo que había aprendido”.

Según los formadores entrevistados y el análisis de las grabaciones de vídeo de las actuaciones evaluativas de los profesores en formación, el uso de los portafolios evaluativos parecía tener un impacto positivo en sus enfoques respecto al aprendizaje en los siguientes modos:

- Estudio en profundidad.
- Presentaciones detalladas.
- Aprendizaje activo.
- Aprendizaje independiente.
- Aprendizaje individual y de desarrollo.
- Conciencia del propio aprendizaje.
- Motivación para participar.
- Incremento en la capacidad de atención.
- Interés en sus propios logros y en sus actuaciones.
- Consulta con los formadores con respecto a su propio aprendizaje.
- Interés en el proceso de calificación y de evaluación.

Los profesores en formación entrevistados en 1997 indicaron que el uso de los portafolios les había ayudado a desarrollar un pensamiento reflexivo.

“Puedo ver un cambio sustancial en las formas en que pienso sobre mi propio pensamiento. Había comenzado a ver el curso desde un punto de vista diferente”.

“Aprendí más del portafolios que de las clases. Completar esta tarea fue un trabajo duro, pero realmente me ayudó a organizar mi aprendizaje y mi pensamiento”.

Los siguientes resultados de aprendizaje surgieron de la experiencia de los profesores en formación, desarrollando y presentando un portafolios de trabajo. Del análisis de todos los datos recogidos para el caso de estudio se identificaron:

- Habilidades de organización.
- Habilidades de evaluación y de autoevaluación.
- Aumento de la capacidad de reflexión.
- Integración del conocimiento procedimental y declarativo.
- Comprensión de los estilos de lenguaje.
- Aprendizaje independiente y más autocontrolado.
- Aprendizaje mejorado.
- Memoria más exacta y extensa de las lecturas y de los temas investigados.
- Habilidades de participación en grupo y mayor cooperación.
- Planificación de la acción.
- Impacto sobre el autoconcepto y aumento del crecimiento personal.

LIMITACIONES Y PROBLEMAS

Los profesores en formación junto con los formadores identificaron numerosas dificultades y limitaciones asociadas con el uso de los portafolios con fines evaluativos. Muchos de estos problemas se referían a los procedimientos de evaluación así como al sistema de calificación. Hubo que desarrollar una mayor fiabilidad entre ratios reuniéndose más

regularmente para elaborar una comprensión común de los estándares que se buscaban y para adoptar un enfoque más consistente para la calificación de los portafolios.

Se requería un marco más claro y unas guías específicas. Se indicó que esto ayudaría a los profesores en prácticas a entender lo que se les pedía. Los formadores querían una mejor comprensión de lo que constituía un portafolios de sobresaliente, criterios más específicos y más ejemplos para ilustrar los estándares. Para satisfacer todas estas necesidades se desarrolló un conjunto de guías y un cederrón interactivo para que se usaran como un recurso de implementación en cursos futuros.

ORIENTACIONES REFERENTES AL PORTAFOLIOS

Las orientaciones desarrolladas proporcionaban sugerencias para la introducción y realización del portafolios en la evaluación y el aprendizaje. Estas pautas estaban dirigidas a todo el personal y a los profesores en formación que quisieran utilizar los portafolios en sus actividades de enseñanza y de evaluación.

Se sugirió que, dado que los portafolios eran un concepto nuevo, parecía importante ofrecer unas pautas claras y unas explicaciones minuciosas. Se proporcionaron las siguientes sugerencias:

- Utilizar ayudas docentes como los vídeos para resaltar los antecedentes, la teoría, los procesos y los procedimientos implicados en el uso de los portafolios. Proporcionar a los estudiantes portafolios de ejemplo para ayudarles a comprender el formato y los estándares requeridos.
- Proporcionar a los alumnos guías que hagan explícitas las expectativas del uso de los portafolios. Resaltar el diseño del portafolios, las competencias o resultados de aprendizaje que se requiere que demuestre el estudiante y los indicadores de logro que puede elegir.
- Compartir el proceso de evaluación con los estudiantes mediante la discusión de los criterios que se utilizarán. Clarificar los descriptores de calidad y compartir ejemplos con los estudiantes para ayudarles a entender los estándares requeridos. Proporcionar *feedback* a los estudiantes con propósito formativo durante las fases de desarrollo

del portafolios. Utilizar mapas de progreso o un aprendizaje continuo para indicar claramente dónde están demostrando su competencia y dónde necesitan mejorar.

- Explicar la naturaleza del portafolios y la necesidad de recoger una base de datos. Por ejemplo, facilitar a los estudiantes grabaciones en vídeo de las fases más importantes de su desarrollo. Dar tiempo para que reflexionen, autoevalúen y practiquen sus presentaciones de portafolios.
- Motivar a los estudiantes a presentar sus portafolios y demostrar su aprendizaje. Discutir y criticar su actuación. Los estudiantes entenderán mejor los estándares mediante una presentación o un debate en grupo a pequeña o gran escala. Permitirles trabajar en colaboración y fomentar la crítica entre compañeros. Asegurarse de que los grupos debaten desde el principio del curso y tanto como sea necesario.

En dichas orientaciones se señalaba que el portafolios documenta los logros de los estudiantes durante un extenso periodo de tiempo y refleja una autoevaluación cuidadosa y crítica. Para cada competencia se informó que se requerían pruebas de apoyo y una declaración reflexiva para que tuviera lugar la evaluación. Se pidió al estudiante que seleccionara evidencias para demostrar su competencia de una variedad de materiales elegidos de los contextos de su aprendizaje y de su enseñanza; podían ser: investigaciones, tareas, programas de clase, esquemas de trabajo, vídeo, fotografías, ejemplos del trabajo de los estudiantes y autoevaluaciones.

La estructura del portafolios descrita en las guías subrayó la necesidad de una autoevaluación que capacitara al estudiante para analizar su propio aprendizaje durante el curso e identificara las implicaciones de su acción, lo cual facilitaba al formador una importante información concerniente a las experiencias de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes.

Las pruebas y las declaraciones reflexivas relacionadas con ellas aumentaron y se resaltaron con detalle. Se insistió en que necesitarían formación sobre cómo desarrollar una práctica reflexiva y sobre cómo seleccionar las pruebas válidas, fiables y adecuadas para apoyarla. Las guías sugerían que el formador explicara clara y cuidadosamente las expectativas y los criterios a usar para evaluar el portafolios. La declaración

reflexiva se limitaba a una página en formato A4 y se requería una por competencia. Para ayudar a los estudiantes a comprender el modo en que debían realizar y desarrollar sus declaraciones reflexivas, se les proporcionó un ejemplo: “Realiza una declaración de la filosofía, objetivos y valores personales”. Se sugirió que para demostrar su competencia, la declaración reflexiva podía incluir una discusión de los valores centrales del estudiante como profesor. Estos valores se basarían en las lecturas de los estudiantes sobre los estilos de enseñanza y aprendizaje, de sus propias experiencias de enseñanza/aprendizaje y/o de su bagaje cultural. Se sugirió que discutieran los puntos de vista que se habían formado sobre los estilos y teorías de enseñanza y aprendizaje, sobre las relaciones entre profesor y estudiante, y sobre los valores que creían que sustentaban sus creencias personales como profesor. Se les proporcionaron ejemplos de las pruebas que podían aportar.

Para la evaluación, se sugirió que la confección del portafolios comenzara desde el principio del semestre y continuara hasta el final. En las primeras fases de desarrollo se pensó que los estudiantes recibieran un *feedback* del formador sobre su aprendizaje y los posibles modos de mejorar. Los criterios a utilizar en la evaluación del portafolios deberían compartirse con los estudiantes al comienzo del curso. Para ayudarles a entender los criterios relacionados con las calificaciones y los estándares requeridos se sugirió que los educadores compartieran ejemplos del trabajo de los estudiantes. Un *feedback* formativo desde el principio ayudaría también al estudiante a determinar la calidad esperada en el trabajo. Se utilizaron los descriptores de calidad presentados en la **Figura 5.1**.

APOYOS

Los apoyos que se proporcionaron a los formadores pueden resumirse en un conjunto de orientaciones que incluían:

- Sugerencias para la introducción y ejecución del proceso de portafolios.
- Un marco de trabajo.
- Resultados de aprendizaje y pruebas adecuadas para llegar a estos resultados.
- Consejos sobre las autoevaluaciones y las declaraciones reflexivas.
- Criterios para ser utilizados en la evaluación de los portafolios.

- Descriptores de calidad.
- Ejemplos que ilustren los estándares.

Se desarrolló también un cederrón interactivo donde se incluían los principios identificados para el uso del portafolios y material de ejemplo.

Los formadores necesitaban un tiempo de reunión para clarificar y cambiar ideas sobre la ejecución de los procesos y procedimientos del portafolios, un desarrollo profesional para desarrollar su práctica pedagógica y evaluativa, y familiarizarse con los criterios y compartir los ejemplos de portafolios para desarrollar la comprensión de los estándares.

Los profesores en formación también deben familiarizarse con el concepto del portafolios y ser claros sobre las expectativas, entendiendo saber lo que supone el proceso de evaluación que sería tanto sumativa como formativa.

PAPEL DE LOS FORMADORES: PEDAGOGÍA DEL PORTAFOLIOS

Este nivel de apoyo requerirá algunos cambios en la práctica del formador. Si las declaraciones reflexivas y las autoevaluaciones son un aspecto importante del portafolios, los profesores en formación necesitarán instrucción sobre cómo implicarse en estas prácticas. Como se ha resaltado en capítulos previos, el diálogo, la colaboración, las actividades y los medios de aprendizaje interactivos, cooperativos y plenos de significado, son elementos importantes para que una enseñanza efectiva cumpla estos propósitos. La investigación de Brown y Campione (1990) indica que los estudiantes menos capacitados no pueden adquirir una variedad de estrategias cognitivas y metacognitivas si no se les enseña y se les proporciona una instrucción detallada y explícita. Cuanto más complejas sean las estrategias a aprender, más explícitas tendrán que ser dichas instrucciones. El proceso de portafolios descrito en este libro requiere una reflexión y autoevaluación, así que aquí hay una oportunidad para enseñar a los profesores en formación las estrategias que pueden hacer propias modificándolas y personalizándolas dentro de un determinado contexto y de un entorno de aprendizaje. Ayudar al sujeto a construir su aprendizaje es un uso reflexivo y flexible de una estrategia.

Usando los portafolios con los profesores en formación, los formadores hicieron cambios pedagógicos para facilitar los resultados pretendidos. La pedagogía del portafolios que surgió podría caracterizarse por los siguientes cambios:

- Enfoque práctico para desarrollar y aplicar las habilidades al contenido de la asignatura (por ejemplo, planificación de lecciones, presentaciones, preguntas y valoraciones).
- Trabajo en equipo y en grupo.
- Escucha activa.
- *Feedback* consistente.
- Grabaciones de vídeo de las presentaciones y experiencias de los profesores en prácticas sobre su aprendizaje.
- Reflexiones y valoraciones de las experiencias prácticas y de aprendizaje.

Dichos cambios ayudaron a proporcionar un entorno de aprendizaje que se caracterizaba por:

- Centrarse en el progreso y en las mejoras.
- Participación.
- Interacción e intercambio de ideas.
- Comprensión más profunda.
- Disfrute y satisfacción (tanto para los profesores como para sus preparadores).
- Iniciativa.
- Comunicación.
- Confort.

Este ambiente fomentó que los profesores en formación aceptaran los consejos y críticas tanto de sus compañeros como de sus formadores. El *feedback* consistente impactó en su aprendizaje.

“Les he proporcionado *feedback* sobre su manera inmadura de actuar y he tenido algunas charlas con grupos reducidos durante mi clase. Creo que los estudiantes se han beneficiado porque valoraron

la idea de aprender unos de otros". (Entrevista con un formador, 1997).

Los tutores indicaron que el impacto que tuvo en el aprendizaje sirvió para incrementar la confianza de los profesores en formación, "la sofisticación de su razonamiento" y la "interacción con sus respuestas".

Algunas percepciones de estos profesores fueron las siguientes:

"Reflexionaba mientras avanzaba. Había una clasificación independiente de la información al final del día. Yo incluía notas de mi lectura, valoraba las distintas habilidades". (Entrevista con un profesor en formación, 1997).

Otro profesor en formación añadió que su capacidad de reflexión se ha incrementado para ayudar a integrar el aprendizaje:

"Normalmente reflexiono (sobre mi trabajo) tema a tema. Después hago una reflexión global al final del módulo. Para mí era más que un aprendizaje progresivo".

En este proyecto tuvo lugar un importante aprendizaje no sólo para los profesores en formación sino también para el equipo de formadores. Surgieron muchos de los problemas señalados en el capítulo anterior. Para la mayoría del equipo, aprender sobre la evaluación e integrarlo con la enseñanza y con el aprendizaje requería más apoyo. El desarrollo de los recursos de ejecución fue más valioso en el segundo año, ya que las prácticas pedagógicas estaban más alineadas con el uso de los portafolios para el aprendizaje y la evaluación. La implicación del equipo en el estudio piloto contribuyó significativamente al desarrollo de una comunidad de prácticas compartidas. Fue importante reunirse para discutir los procedimientos de evaluación, comprender los estándares y desarrollar enfoques más consistentes de corrección.

Hacer el cambio de una práctica de evaluación basada en los exámenes y en los tests de respuestas cortas al uso de los portafolios, requirió un desarrollo profesional. Del estudio surgieron importantes principios y fueron de ayuda para ilustrar los modos en que tienen lugar los cambios en

el diseño del currículum y en las prácticas pedagógicas y evaluativas. Estos principios se abordan en el capítulo siguiente.

CONCLUSIONES

- Para desarrollar portafolios, los estudiantes necesitan crear nuevas habilidades en el estudio independiente, en el trabajo en grupo, en el autocontrol, en la autoevaluación, en la autovaloración y en el planteamiento de preguntas.
- Los cambios pedagógicos requeridos para la introducción del uso de portafolios incluyen: aprendizaje dialogado, tutorías, entrevistas, sesiones personales, discusiones en grupo, crítica de los compañeros, diversidad de estilos de enseñanza, importancia del crecimiento cognitivo y formación para investigar.
- El impacto del uso de los portafolios en el aprendizaje incluyó un incremento en: el estudio en profundidad, presentaciones detalladas, aprendizaje activo, aprendizaje independiente, aprendizaje del desarrollo, conciencia de las propias estrategias de aprendizaje, motivación para participar, atención mejorada, interés en los propios logros y en las actuaciones, consulta con los formadores sobre el propio aprendizaje, interés en las prácticas de corrección y de evaluación.
- Los problemas surgidos estaban relacionados con los procedimientos de evaluación y con el sistema de calificación. Era necesaria una mayor fiabilidad entre ratios a través de reuniones regulares para desarrollar una comprensión común de los estándares requeridos y para adoptar un enfoque más consistente para la calificación de los portafolios.
- Los apoyos para la ejecución de un sistema de portafolios incluyen: guías para la introducción e implementación del proceso de portafolios, marco de trabajo, objetivos de aprendizaje y sugerencias para las pruebas más adecuadas, consejos sobre las autoevaluaciones y las declaraciones reflexivas, criterios que deben utilizarse para evaluar los portafolios, descriptores de calidad y ejemplos que ilustren los estándares.

6

Posibilidades y principios

EL MÉTODO DE EVALUACIÓN de portafolios es cada vez más usado para la preparación profesional y su respectiva evaluación.

En este capítulo se comentará, con el apoyo de ejemplos, el papel que ocupa el portafolios como estrategia clave para mejorar la propia efectividad, progresando en el aprendizaje y desarrollo personal.

Este método es por tanto de gran utilidad no sólo para los estudiantes sino también para los mismos profesores y formadores.

USO DEL PORTAFOLIOS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

En este apartado se examinará la ventaja que ofrece el portafolios en cuanto al incremento del desarrollo profesional de los médicos (General Practitioners, GPs). Un portafolios utilizado para el aprendizaje capacita a los GPs para centrarse en sus experiencias a través de la reflexión sobre su propio trabajo. El aprendizaje y el trabajo no se ven como experiencias separadas; están interrelacionados. Cada día los logros, los problemas y los intereses de los GPs se integran en el aprendizaje, tal y como se refleja en el portafolios. También es posible que el GP adapte el programa de aprendizaje a su estilo o necesidades en lugar de aceptar un conjunto de programas. Las decisiones sobre los estilos individuales de aprendizaje y los límites prácticos bajo los que el individuo trabaja, pueden adaptarse. Por ejemplo, un GP que identifica la necesidad de adquirir más habilidades

proporcionando un *feedback* que pueda dirigirse a través de un programa de desarrollo profesional y después esas actividades puedan ponerse en práctica. Las pruebas del portafolios pueden producirse, grabarse y reflejarse, además de comprender una variedad de estilos y necesidades de aprendizaje que requieren diferentes experiencias. Los ejemplos dados por Pietroni y Millard (1997: 86) incluyen:

- Necesidad para un conocimiento clínico como la información sobre el potencial y las aplicaciones de un nuevo medicamento.
- Necesidades de gestión de las habilidades de trabajo en equipo, así como las referidas a las habilidades interpersonales.
- Actitudes como las requeridas para trabajar con familiares de niños terminales.

Se respeta la autonomía del alumno y su capacidad para realizar su programa de desarrollo profesional. El alumno, junto con la ayuda de un tutor, identifica las áreas de progreso. El tutor ofrece apoyo y guía sobre las áreas de ampliación mientras que el alumno permanece como responsable del aprendizaje. El portafolios ofrece una estructura para gestionar las necesidades de aprendizaje, captar las experiencias de aprendizaje en el lugar de trabajo y fomentar el aprendizaje autodirigido. Para los alumnos, el portafolios puede incorporar vídeos o demostraciones de la adquisición de habilidades en varias etapas, proyectos y diarios fomentando el aprendizaje reflexivo. Los alumnos asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje y construyen hábitos de reflexión y análisis apropiados para continuar el desarrollo profesional autoiniciado. No se fomenta la dependencia del formador o de otra persona más experimentada.

Investigando el uso de los portafolios para el aprendizaje en el contexto de la práctica general, Pietroni y Millard (1997: 90) encontraron que los tutores deben ser capaces de:

- Proporcionar apoyo.
- Ayudar al alumno a identificar sus capacidades.
- Ayudar al alumno a identificar sus necesidades.
- Ayudar al alumno a establecer sus planes educativos.
- Fomentar y facilitar la reflexión.

- Utilizar habilidades de respuesta como la escucha activa, la reflexión y el *feedback*.

El uso de los portafolios en este contexto implica la identificación de una experiencia por el alumno que tenga una relación directa con su papel profesional como GP. Los incidentes críticos o análisis de casos son de ayuda para elegir la experiencia particular en la que centrarse. El tutor fomenta que el individuo describa la experiencia completamente y después reflexione sobre ella para identificar el aprendizaje que ha tenido lugar; además facilita este proceso clarificando, resumiendo y facilitando la reflexión al alumno. Se identifican las necesidades para continuar el desarrollo profesional y se establecen planes educativos con la ayuda del tutor. Estos planes incluyen detalles de los objetivos, recursos y estrategias que indiquen cómo tiene que lograrse y evaluarse el aprendizaje. El alumno valora la calidad respecto a su proceso como parte del ciclo de aprendizaje. Los criterios se desarrollan al comienzo del plan. Estos criterios son revisados conforme el alumno obtiene una comprensión más profunda de las necesidades que quiere satisfacer. Las preguntas utilizadas para desarrollar dichos criterios son:

- ¿Sabré cuándo he cumplido mis objetivos de aprendizaje?
- ¿Por qué considero importantes estos objetivos?
- ¿Qué razones puedo ofrecer para que las elecciones que he hecho satisfagan mis necesidades de aprendizaje? (ibid.:92)

También pueden incorporarse los criterios ofrecidos por las instituciones externas con propósitos de acreditación. El papel del tutor es ayudar al alumno a establecer criterios para la evaluación y valoración de la calidad del aprendizaje, para que puedan ser juzgados conforme a los criterios establecidos y a los propios resultados. Una rigurosa autoevaluación y valoración del proceso y de los resultados, facilitada por el tutor, es esencial para el alumno en el desarrollo de sus habilidades profesionales.

En medicina y en enfermería, el aprendizaje mediante portafolios ha motivado enfoques reflexivos centrados en el alumno. Snadden y Thomas (1998: 192) definen el aprendizaje mediante portafolios como “la documentación del aprendizaje y la articulación de lo que se ha aprendido”.

Se sugiere que la documentación en este campo incluya: grabaciones de eventos o de experiencias; listas de revisiones críticas o de artículos leídos; proyectos llevados a cabo; clases a las que se ha asistido y vídeos, actos educativos o pacientes vistos. Algunos ejemplos sugeridos de la articulación de lo que se ha aprendido son:

- Reflexiones escritas sobre los hechos documentados.
- Reflexiones personales en forma de diario de las áreas problemáticas, resultados de aprendizaje y planes de acción para un aprendizaje futuro.

El uso del portafolios en la profesión médica es un medio de facilitar el crecimiento profesional. La documentación y articulación del aprendizaje se utiliza para estimular un debate entre el alumno y el supervisor. El papel del supervisor en este caso es guiar a un mayor aprendizaje, ayudando a que el alumno se centre en sus experiencias y en la práctica clínica y resaltando los puntos de aprendizaje. El alumno proporciona pruebas del portafolios para demostrarlo. Snadden y Thomas (1998: 194) sugieren los siguientes tipos de evidencias para incluir en el portafolios:

- Incidentes críticos de los hechos con los pacientes.
- Un diario reflexivo.
- Tutorías y planes de aprendizaje, reflexionando sobre ellos.
- Experiencias de la rutina clínica.
- Material de preparación de exámenes.
- Grabaciones en vídeo de las consultas y de otros materiales relevantes.
- Revisiones y proyectos.
- Revisiones críticas de artículos.
- Material de *feedback*.
- Material de gestión.

Esta prueba proporciona una muestra de lo que ha sido asimilado en el periodo de formación, un registro de las necesidades de aprendizaje y de cómo se han satisfecho, así como un currículum individual que se adapta a las necesidades y a la experiencia del doctor o del estudiante. Snadden y

Thomas (1998) reconocen estos beneficios del uso del portafolios en la educación médica pero subrayan que la cuestión de la evaluación continúa siendo un dilema debido a las concepciones tradicionales y cuantitativas de la evaluación y al paradigma evaluativo predominante que no apoya un currículum individual y personalizado. Concluyen que mientras permanezca en la evaluación el énfasis en la calificación, respecto a la excelencia y a la comparación entre estudiantes, el portafolios servirá más como estrategia de aprendizaje que como herramienta para la evaluación sumativa.

A lo largo de este libro se ha discutido sobre el desarrollo de un portafolios de evaluación y de aprendizaje en el contexto de la formación del profesorado; más recientemente ha surgido como un rasgo importante en el desarrollo profesional continuo. Por ejemplo, en el curso de historia Post Graduate Certificate in Education (PGCE) del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, se motiva a los estudiantes para que mantengan un portafolios profesional de documentación y apoyo que les ayude a gestionar su propio camino en la enseñanza. El portafolios refleja al individuo como profesor y como profesional. Incorpora experiencias individuales, puntos centrales y áreas para la especialización y el logro. Estos estudiantes están informados de que el portafolios es “un perfil único que puede reflejar no sólo los logros sino también el desarrollo y el progreso” (Ashby, 1998). Algunos ejemplos sugeridos para ser incluidos son:

- Declaración filosófica del tipo de profesor que pretendas ser de acuerdo a lo que tú consideras que es un buen profesor.
- Declaración sobre el valor de la historia en la formación de los alumnos y su relevancia en el mundo en que viven.
- *Curriculum vitae* que incluya formación y calificaciones, tan extenso como quieras y que incluya una sección sobre las sesiones y cursos de desarrollo profesional a los que hayas acudido y las nuevas calificaciones obtenidas.
- Declaración del contenido histórico del curso de graduación, conocimientos curriculares adicionales que hayas adquirido, nuevas lecturas que hayas realizado.
- Grabación del programa de estudios que hayas enseñado y asignaturas adicionales en las que tengas alguna experiencia docente.

- Declaración de tu capacidad informática y tecnológica y tu experiencia docente en ese campo.
- Registro de una investigación.
- Ejemplos de recursos que hayas desarrollado para su uso en el aula.
- Ejemplos de planes de lecciones y de evaluaciones que te hayan proporcionado experiencias de aprendizaje claves.
- Extractos de los informes sobre tu conocimiento en una materia, sobre planificación, enseñanza, gestión del aula y sobre la evaluación y el registro del trabajo de los alumnos.
- Extractos sobre tus enfoques respecto a los alumnos, a los compañeros de profesión y a los padres.
- Extractos de informes que identifiquen los logros o capacidades particulares (Ashby, 1998).

Este es el tipo de portafolios de trabajo que los individuos pueden utilizar para demostrar sus logros en las entrevistas y para su valoración. El registro de los logros, de la formación y de la experiencia apoya un análisis individual de sus capacidades y suministra otras con una información relevante para juzgar la conveniencia para posiciones de responsabilidad y para las oportunidades de su carrera. Además, a los profesores les proporciona la posibilidad para que reflexionen sobre sus expectativas del trabajo del alumno y sobre los tipos de experiencias en el aula que se han encontrado.

Un beneficio longitudinal del portafolios de trabajo es que permite examinar enfoques del aprendizaje al igual que las áreas de mejora. Revisando su trabajo a lo largo del tiempo, el sujeto puede valorar cómo han mejorado sus estrategias y procesos de pensamiento y de aprendizaje.

Las percepciones de experiencias de aprendizaje complejas son posibles cuando el currículum y la evaluación están integradas. Los portafolios permiten la evaluación de:

- Desarrollo en habilidades físicas y emocionales.
- Habilidades cognitivas reflejadas en el trabajo de curso o en los currícula individualizados, documentadas a lo largo del tiempo.
- Trabajo de grupo en cooperación y habilidades sociales.
- Crecimiento en una variedad de áreas académicas.

- Procesos de aprendizaje y calidad del pensamiento a través de las autoevaluaciones y de las declaraciones reflexivas.
- Progresión en el aprendizaje como los planes, esquemas de trabajo y los resultados finales.

PRINCIPIOS

La investigación se dirigió hacia el uso de los portafolios con objetivos evaluativos y de aprendizaje en el contexto de la formación del profesorado; la revisión de la bibliografía actual sobre su uso en las profesiones llevó a la identificación de seis principios que sustentan esta práctica. El primero se refiere al punto central de la enseñanza y al impacto sobre el desarrollo cognitivo y afectivo. Se subraya la integración del aprendizaje con la evaluación. El segundo principio está relacionado con la naturaleza desarrolladora del portafolios. También se explican los temas relacionados con el crecimiento y con la perspectiva de desarrollo. La documentación sobre las herramientas de proceso es un rasgo único del uso del portafolios. Los logros que pueden ser analizados y valorados y los análisis de las experiencias de aprendizaje forman el tercer principio. La autoevaluación consustancial al uso del portafolios está implicada en el cuarto principio. Se describe el proceso de reflexionar sobre los propios estilos de aprendizaje y sobre el desarrollo de una conciencia metacognitiva a través del uso del portafolios. Los procesos de selección del trabajo, las pruebas y la reflexión sobre los ejemplos constituyen el quinto principio. El papel del profesor como persona que facilita el aprendizaje está asociada con el sexto principio.

Nueva perspectiva sobre el aprendizaje

El uso de los portafolios con fines evaluativos proporciona una nueva perspectiva sobre el aprendizaje. En el desarrollo de un trabajo de portafolios, los estudiantes se involucran en el aprendizaje como un proceso interactivo. El portafolios conecta por tanto proceso y producto. El aprendizaje del estudiante se documenta y lo que se espera es que se explore y evalúe activamente ese aprendizaje a través de la interacción con sus profesores, con otros estudiantes o con compañeros. La colaboración, el diálogo y la reflexión son procesos esenciales en la construcción de un portafolios.

Las actividades de aprendizaje exitosas según Pupil, de acuerdo con la entrevista llevada a cabo por Flutter *et al.* (1999: 36–7) son aquellas que:

- Proporcionan oportunidades para ser creativo.
- Incorporan novedad y cambios.
- Ofrecen elección y libertad de acción respecto al propio estilo de aprendizaje.
- Elevan la conciencia del progreso.

Estas cualidades son inherentes a los procesos de evaluación de portafolios porque el individuo es el responsable de organizar y seleccionar el trabajo que se incluye. Cuando los estudiantes gestionan sus propios portafolios, están desarrollando importantes habilidades de organización que les ayudan a ampliar su responsabilidad y dominio de su trabajo. La creatividad y la oportunidad para ser inventivo existen en tanto que los estudiantes se esfuerzan por desarrollar un portafolios de trabajo que capte sus logros personales. Se fomentan la creatividad y la independencia en el aprendizaje, cambiando el control desde el profesor hacia el estudiante. Esto contrasta con otras formas de evaluación donde el profesor está a cargo de los procesos y la evaluación es un acto técnico que se centra exclusivamente en lo que el estudiante puede hacer. En un portafolios de evaluación el estudiante está activamente motivado para pensar sobre su propio trabajo, sobre el aprendizaje y sobre el progreso que está realizando.

Se han documentado las reacciones iniciales de ansiedad e inseguridad sobre los procesos de portafolios estableciendo estándares para su propio progreso (Hootstein, 1999). Los estudiantes necesitan múltiples oportunidades para analizar, autoevaluar y reflexionar sus experiencias de aprendizaje, para que se personalice la educación y se desarrolle una creciente comprensión y seguridad con los procesos de portafolios. El aprendizaje comienza a asentarse de este modo en sus experiencias.

Cuando los estudiantes documentan sus resultados y los procesos de aprendizaje utilizados, proporcionan una información esencial a los profesores para que valoren más justamente lo que saben, pueden o no pueden hacer, en comparación con las estrategias reduccionistas. Los profesores pueden controlar la complejidad de una actividad en tanto los

estudiantes estén motivados con ella y desarrollos su conocimiento y sus habilidades.

El uso de un portafolios para el aprendizaje y la evaluación permite a los alumnos asumir la responsabilidad de su propio desarrollo personal y profesional para planificar, gestionar y evaluar el aprendizaje. Existe también flexibilidad en el proceso de portafolios para que los alumnos trabajen a su propio ritmo y estilo. Las capacidades de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje se hacen más patentes y se fomenta la autodirección y la autonomía.

Procesos de desarrollo

El segundo principio dice que la evaluación por portafolios es un proceso de desarrollo en el que se subraya el crecimiento del estudiante en las distintas áreas del currículum a lo largo del tiempo (por ejemplo, habilidades en ortografía, en resolución de problemas matemáticos o en desarrollo cognitivo). Los estudiantes demuestran su progreso a través de una apropiada selección de sus trabajos. Para los profesores en formación esto incluye materiales para ilustrar los conceptos de enseñanza y de aprendizaje que sustentan su trabajo y la documentación del aprendizaje del estudiante. En el portafolios pueden incluirse como evidencias, videos que ilustren el crecimiento en habilidades tales como la enseñanza, el cuestionamiento, la presentación o la gestión del medio de aprendizaje.

Cronológicamente, secuenciar el trabajo de los estudiantes y registrar el desarrollo (evolución a largo plazo) proporciona un poderoso punto de vista sobre el proceso de aprendizaje (Cole *et al.* 2000:16). Los portafolios pueden estructurarse para documentar los éxitos y los fracasos, para fomentar el diálogo y el análisis que promueva un aprendizaje en profundidad.

Cuando el diseño de la evaluación del portafolios es potenciador, campos específicos del currículum se integran con la evaluación. El uso de la evaluación continua permite al estudiante tener la posesión de su progreso en el aprendizaje. Se proporciona un ejemplo en el capítulo 3 de un desarrollo continuo de la ortografía del programa lingüístico *First Steps* del departamento de Educación de Australia Occidental. Los profesores, y los propios estudiantes, son capaces de controlar el crecimiento de acuerdo a estas fases de desarrollo donde el foco de atención está en el aprendizaje en lugar de en los indicadores de calidad o de nivel de acuerdo a una edad.

Para los alumnos de hoy es necesario ser autónomos para autocontrolarse y autoevaluarse.

El aprendizaje es continuo y la reflexión es la herramienta para presentar el trabajo de la forma más efectiva (Wyatt III y Looper, 1999).

Análisis de los logros y del aprendizaje

El tercer principio se refiere a la documentación de los logros y al análisis del aprendizaje. La documentación puede incluir valoraciones de trabajo propias, de los compañeros o de los supervisores y análisis de prácticas de enseñanza y aprendizaje facilitadas por un diálogo con los demás. Para analizar el trabajo que debe incluirse en el portafolios, el estudiante da un significado a ese trabajo. El proceso de expresar oralmente o por escrito el trabajo seleccionado para el portafolios es importante para promover un crecimiento metacognitivo y una autoconcienciación (Bailey y Guskey, 2001).

La fuerza del portafolios deriva de este proceso (el aprendizaje y el sentido de realización). Los estudiantes pueden beneficiarse del análisis de su aprendizaje implicándose en un diálogo que promueva nuevas concepciones:

- Siendo sensibles a las concepciones existentes a través del conocimiento personal.
- Analizándolas conscientemente.
- Buscando perspectivas conflictivas.
- Resolviendo los problemas con nuevas ideas más documentadas (Jarvinen y Kohonen, 1995:29).

Proporcionar a los estudiantes las oportunidades para examinar y para llevar a cabo los análisis de sus ideas, creencias, construcciones y valores en colaboración con otros, apoya este proceso y desarrolla una conciencia creciente de su aprendizaje. Los estudiantes que centran su atención en el proceso de aprendizaje, progresan para lograr los resultados pretendidos. El énfasis está en el proceso, en los medios para lograr los fines más que en los propios fines. Incluir el análisis del aprendizaje en el portafolios proporciona una visión para el profesor sobre cómo y por qué el estudiante elige determinados cursos de acción. El foco de atención cambia de la

evaluación de lo que los estudiantes pueden hacer hacia una consideración de por qué eligen estrategias o enfoques particulares para su aprendizaje. Para que los estudiantes asuman esta responsabilidad en el proceso de aprendizaje, necesitan estar activamente implicados en la gestión de su propio aprendizaje y observar la relevancia y el valor del trabajo realizado.

Cuando los profesores en formación documentan y analizan su enseñanza y se implican en conversaciones significativas con sus compañeros sobre su trabajo, están desarrollando sus propios valores y filosofías sobre la enseñanza, lo que les ayudará a construir una cultura que valore la reflexión y la práctica en colaboración.

Autoevaluación

El cuarto principio explica que la autoevaluación es un proceso integral en el uso del portafolios. Claxton (1999:14) promueve la visión de que el alumno tiene que ser su propio “entrenador de aprendizaje”.

“Tienes que ser capaz de controlar tu propio progreso; si es necesario, incluso de medirlo; de meditar sobre las distintas opciones y vías de desarrollo; ser consciente de tus propios hábitos, e intentar superarlos y valorarlos cuando el aprendizaje no progres; y, en general, de organizarte como estudiante, priorizando, planificando, revisando progresos y estrategias y si es necesario cambiando... Los buenos alumnos necesitan asumir la capacidad de valorar su progreso para decirse a sí mismos cuándo han hecho un ‘buen’ trabajo”.

Para entender este nivel de autoconocimiento, los profesores necesitan motivar a los estudiantes a que autoevalúen tanto su trabajo anterior como el actual. Es importante que se den cuenta de lo que entienden de una determinada materia (Bailey y Guskey, 2001). Los alumnos acaban sabiendo más de ellos mismos y sobre el pensamiento que desarrolla su aprendizaje, involucrándose en sus autoevaluaciones. El portafolios, como requiere que el estudiante documente el trabajo durante un periodo de tiempo, le permite considerar el aprendizaje como un proceso que está formado por diversas experiencias y contextos (Freidus, 1998: 62).

De la investigación se deduce que los estudiantes presentaron problemas para autoevaluarse; por esto es importante enseñar el lenguaje de la

evaluación. Los estudiantes necesitan comprender el concepto de *criterio* y tener alguna experiencia. Esto les ayudará a comprender los criterios llevados a cabo por los profesores. El *feedback* de los profesores y la revisión de los compañeros son prácticas importantes para ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades de la autoevaluación. Los estudiantes son capaces de desarrollar unos comentarios autoevaluativos más significativos con este tipo de asistencia. Desarrollar esta habilidad es de gran ayuda para trabajar hacia una mayor reflexión.

Un sistema de evaluación de los portafolios requiere que el estudiante sea responsable de implicarse metacognitivamente y de reflexionar sobre su aprendizaje de los conocimientos, habilidades y actitudes. La evaluación del rendimiento, como un aspecto integral de la evaluación del portafolios, traslada la responsabilidad hacia los estudiantes para que demuestren lo que saben y lo que pueden hacer en lugar de requerirles que señalen qué es lo que saben y pueden hacer o que les pregunten sobre ello.

Desde el principio, los estudiantes necesitan comprender su responsabilidad para autoaprender y comprometerse con el desarrollo y mantenimiento de un portafolios de trabajo. También necesitan saber que se espera que reflexionen sobre la selección de los trabajos que van a incluir y que necesitan desarrollar su capacidad de reflexión. Tales hábitos y características de aprendizaje ayudan a fomentarlo.

Cuando los estudiantes evalúan y responden responsablemente a su propio trabajo, desarrollan metacognitivamente la capacidad de reflexionar sobre su pensamiento. Se espera que evalúen los resultados y los procesos utilizados para lograr tal aprendizaje. Esta documentación del estudiante es importante para tener un historial de su aprendizaje y poder facilitar la independencia y la autoactualización. Nitko (1998) ha indicado que el desarrollo metacognitivo puede evaluarse mediante las entrevistas a los estudiantes o pidiéndoles que expliquen su pensamiento, planificación o control de su progreso. Como se ha dicho, el portafolios permite a los estudiantes incluir un análisis de estas dimensiones en relación al trabajo incluido.

Libre elección de los estudiantes y reflexión sobre el trabajo

Los estudiantes necesitan tomar decisiones sobre el trabajo elegido y sentirse responsables; para esto es esencial que tengan clara su comprensión respecto a los criterios y los estándares para la evaluación del aprendizaje.

El registro de aprendizaje utilizado para evaluar la escritura y la lectura es un sistema referido a estándares, que produce una información detallada y resumida sobre cómo lo están haciendo (Barr *et al.*, 1999). Los estándares están formulados externamente y son accesibles tanto para el profesor como para el alumno. El estudiante ve ejemplos de lo que implican los estándares y puede trabajar conjuntamente con el profesor para mejorar su actuación. Sadler (citado por Barr *et al.*, 1999: 11) argumenta que “recoger pruebas no es suficiente sino que deben ser analizadas cuidadosamente, entendidas y referidas a una escala de actuación”. Continúa sugiriendo que “necesitan desarrollar la capacidad de hacer juicios razonados sobre la calidad de su trabajo” de modo que puedan gestionar su calidad mientras lo están produciendo. Esto ayuda a desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo y a asumir una mayor responsabilidad sobre su aprendizaje. Tales resultados se logran proporcionando a los alumnos la oportunidad de hacer juicios sobre el trabajo que están tratando de realizar. La selección del trabajo para el portafolios proporciona al alumno estas importantes experiencias.

Los portafolios contienen herramientas que demuestran el progreso del estudiante y sus reflexiones sobre las pruebas seleccionadas y sobre su aprendizaje. Las reflexiones, que implican un análisis del aprendizaje y del autodesarrollo, también les ayudan a desarrollar la responsabilidad para el aprendizaje y a demostrar los resultados pretendidos (por ejemplo, la involucración con el currículum). Las reflexiones de los estudiantes sobre sus propias características, valores y creencias de aprendizaje harán más explícitos estos aspectos en el portafolios de trabajo. Motivar a los estudiantes a que reflexionen sobre la experiencia de aprendizaje también ayudará y realzará el aprendizaje en sí mismo, porque los portafolios proporcionan oportunidades para la selección de experiencias y para la resolución de problemas que implican ciclos de pensamiento, acción y reflexión.

Desarrollar la capacidad para seleccionar pruebas que muestren la obtención de determinadas competencias lleva su tiempo y requiere habilidades, saber evaluar el proceso respecto al *feedback* obtenido. Proporcionar la oportunidad para que desarrollen una capacidad reflexiva crítica es fundamental para el proceso de portafolios. En lugar de aceptar los juicios, valores, ideas y filosofías de otros, los estudiantes, con el apoyo y enseñanza adecuados, pueden desarrollar una actitud crítica y reflexiva. Paul (1990) indica que al tiempo que reflejamos e integramos los puntos de

vista que descubrimos, nuestras creencias llegan a ser más de nuestra propia creación que las ideas de otros. Paul advierte que si proporcionamos a los profesores ejercicios para los estudiantes que no promuevan una competencia técnica, y si no se espolea su pensamiento transmitirán de forma inconsciente sus prejuicios. Concluye: “El pensamiento de los profesores está profundamente implicado en cada nivel de enseñanza, por lo que al no reformarse ciertos conceptos referentes a la crítica y el autoanálisis, no podrán observarse muchos cambios en los estudiantes” (ibid.: 474).

Los profesores necesitan ser reflexivos para guiar a su alumnado. Las reflexiones implican un análisis y una síntesis del conocimiento, habilidades y actitudes. Los siguientes tipos de preguntas ayudan a estructurar las reflexiones.

Preguntas reflexivas (Cole *et al.*, 2000: 16):

- ¿Por qué es éste tu mejor trabajo?
- ¿Cómo completaste esta tarea?
- ¿Qué cambiarías si tuvieras que realizar de nuevo esta tarea?
- ¿Cómo continuarías este trabajo?

Arter y Spandel (1992: 40) han recogido más preguntas para ayudar a estudiantes y profesionales a reflexionar sobre su trabajo:

- Describe el proceso que seguiste para completar esta tarea; de dónde obtuviste las ideas, cómo investigaste la materia, qué problemas encontraste y qué estrategias de revisión utilizaste.
- Haz una lista con los puntos de revisión de tu trabajo formulados por el grupo. Describe tu responsabilidad en cada punto, ¿estás de acuerdo o en desacuerdo? ¿por qué? ¿qué hiciste como consecuencia de tu *feedback*?
- ¿Qué diferencia hay entre tu trabajo más eficiente y tu trabajo menos eficiente?
- ¿Cómo se relaciona esta actividad con lo que has aprendido antes?
- ¿Cuáles son los puntos fuertes de tu trabajo? ¿Y las dificultades?

Papel facilitador del profesor

El currículum, la evaluación y la pedagogía se interseccionan a través del uso de los portafolios de evaluación y de aprendizaje. Esto es posible si el profesor asume un papel de facilitador en el proceso de aprendizaje y considera la evaluación como integral al ciclo de enseñanza/aprendizaje. El papel del profesor como facilitador es motivar a los alumnos a desarrollar sus propias estrategias y para descubrir sus propias soluciones; también ayuda a los estudiantes a reflexionar de forma crítica sobre sus experiencias de aprendizaje y a explorar perspectivas diferentes.

Para la realización del portafolios, el papel del profesor es fundamental en la preparación y en la gestión del entorno de aprendizaje. Tiempo, guía, *feedback* y apoyo son necesarios para que los estudiantes adquieran seguridad, independencia y control de los procesos de aprendizaje implicados en el desarrollo de un portafolios de trabajo. Mientras se fomenta que los estudiantes realicen su portafolios, los profesores observan, escuchan, discuten, preguntan e intervienen para ayudar a ampliar las experiencias de aprendizaje del estudiante. A través de dicha motivación, los profesores desarrollan la comprensión y los puntos de vista del conocimiento así como de las habilidades de su alumnado. Es crucial que el profesor sepa lo que el estudiante puede hacer de forma independiente y sin que se varíen los niveles de ayuda. Los profesores también necesitan ser conscientes de cómo utilizan los estudiantes su ayuda y qué formas son las más útiles para el aprendizaje.

Desde su experiencia de conocimiento y enseñanza, el formador asume que los estudiantes utilizan diferentes estilos de aprendizaje que llevan una cantidad distinta de tiempo para integrar el aprendizaje en distintos niveles. Los profesores también desarrollan métodos para evaluar y controlar el crecimiento individual del estudiante. Esto implica tener evidencia de las mejoras, el esfuerzo, la reflexión, la adopción de riesgos y el cambio en el aprendizaje. Los profesores durante estos procesos proporcionan un *feedback* que se transforma facilitando el aprendizaje del estudiante y guiándole de forma reflexiva.

Es preciso negociar, discutir y presentar a los estudiantes lo que el portafolios debería incluir y las razones para incorporarlo. Esto implica la identificación de los objetivos y estándares del currículum, la clarificación de los principios pedagógicos y las estrategias de evaluación que deben utilizarse para lograr estos objetivos. La evaluación del aprendizaje requiere una comprensión clara de las expectativas y de los criterios. Los profesores

necesitan ser capaces de guiar a los estudiantes en la selección del trabajo que les ayudará a aumentar su crecimiento y desarrollo. La investigación sugiere que los estudiantes prefieren involucrarse en la evaluación en colaboración con el profesor, y esta experiencia impacta positivamente en el propio aprendizaje y en la actitud del alumno respecto al aprendizaje (Sadler en Barr *et al.*, 1999).

El papel del profesor como facilitador puede demostrarse en el contexto del diálogo durante el desarrollo del trabajo del portafolios. En el diálogo sobre el aprendizaje, los estudiantes describen, en primer lugar, la experiencia que incluye los sentimientos y las reacciones que no se han analizado en esta fase. El profesor anima al estudiante a evaluar la experiencia. Para que esa experiencia tenga sentido, también es necesario un análisis. Las conclusiones se adoptan desde la experiencia y el análisis, identificando las implicaciones de la acción para hacer el máximo de lo que se ha aprendido. El plan de acción debería incluir objetivos, recursos y estrategias de aprendizaje con una indicación sobre el aprendizaje logrado y evaluado (Pietroni y Millard, 1997).

Los resultados deseados requieren que los estudiantes integren su aprendizaje en aplicaciones prácticas. Las implicaciones para las prácticas pedagógicas son numerosas. Los estudiantes necesitan evaluar, valorar, gestionar, organizar y usar la información para la resolución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento crítico. El papel del profesor como facilitador llega a ser vital.

CONCLUSIONES

- Los portafolios se usan cada vez más para la preparación profesional, para realizar valoraciones y planes de carrera, tanto en medicina como en la formación del profesorado.
- En la formación de los médicos, la naturaleza del portafolios centrada en el alumno permite que el individuo desarrolle un programa personal para satisfacer sus necesidades particulares identificadas a través de incidentes críticos o de análisis de casos.
- Los portafolios permiten la evaluación de habilidades físicas, emocionales o cognitivas y el crecimiento en el proceso de aprendizaje, así como de la calidad del pensamiento.

- Los seis principios que sustentan el uso de los portafolios son: promueve una nueva perspectiva sobre el aprendizaje, es un proceso en desarrollo, incorpora el análisis de los logros y el aprendizaje, requiere autoevaluación, motiva la elección del estudiante y su reflexión sobre el trabajo, y por último implica a los profesores o a los tutores como facilitadores del aprendizaje.

7

Cambios en la evaluación referentes al portafolios

ESTE CAPÍTULO analiza las razones del aumento del descontento con las formas tradicionales y cuantitativas de evaluación, que ha llevado al desarrollo de enfoques alternativos que incluyen el uso del portafolios. El argumento desarrollado se basa en la creencia de que el uso de los portafolios, con propósitos tanto de evaluación como de aprendizaje, proporciona oportunidades para demostrar y apoyar el desarrollo de importantes capacidades, procesos y estrategias de aprendizaje, en términos de la teoría constructivista y de la noción de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo. La relación del uso del portafolios con la teoría constructivista del aprendizaje tiene implicaciones para una pedagogía que apoya el desarrollo de importantes habilidades. Como analicé en los capítulos 2 y 6, esta teoría del aprendizaje se traslada a la práctica y se ejemplifica en el contexto de la formación de médicos y profesores.

INSATISFACCIÓN CON LOS ENFOQUES CUANTITATIVOS

La última década del siglo veinte asistió al creciente descontento con las formas de evaluación más tradicionales y cuantitativas (Gipps, 1994; Biggs, 1996; Gardner, 1992; Wiggins, 1989).

El uso del portafolios para fines evaluativos es paralelo al cambio de una tradición cuantitativa hacia un enfoque más cualitativo (Biggs, 1996). Los factores que han contribuido a este cambio incluyen las nuevas teorías

sobre el aprendizaje y su impacto asociado sobre el currículum y la pedagogía para promover que los estudiantes activos se impliquen en el aprendizaje.

En la tradición cuantitativa, el currículum es considerado como un listado con unos objetivos descontextualizados, que incluye hechos, habilidades, competencias, objetivos de comportamiento o indicadores de rendimiento. El alumno sigue un curso predeterminado y trata de adquirir el contenido transmitido por el profesor. El *feedback* del educador sobre la actuación del alumno se deja de lado y la evaluación hace referencia a una norma (Griffin, 1998a).

Los textos desarrollados dentro de esta corriente exigen normalmente calificaciones (como en un test de múltiple elección) y notas de ensayo (suma total de las notas por cada punto aceptablemente tratado). Este método de evaluación además de atomizar el saber, da a los estudiantes mensajes falsos sobre la estructura del conocimiento (Biggs, 1996). Una respuesta común del estudiante es centrarse en la técnica del examen en lugar de aprender comprendiendo. Los tests desarrollados basados en tales suposiciones cuantitativas no permiten conocer toda la variedad de resultados de aprendizaje obtenidos.

No es sorprendente que las formas tradicionales de evaluación estén desprestigiadas. De un tiempo a esta parte, muchos educadores (Gardner, 1992; Resnick y Resnick, 1992; Gifford y O'Connor, 1994; Gipps, 1994; Biggs, 1996) han indicado la necesidad de implementar mejores enfoques. Por ejemplo, Shepard (2000) observa que las visiones tradicionales de los test continúan afectando al currículum y a la pedagogía con el resultado de que las ideas pasadas de moda siguen conformando el currículum, las instrucciones prácticas y las políticas actuales.

La práctica evaluativa en los Estados Unidos se ha caracterizado por los tests estandarizados (Perrone, 1991; Sacks, 1999). Sacks (ibid.:256) señala que “las clases de adultos dirigidas a los tests aumentan el aburrimiento, el miedo y el letargo, promoviendo todos los medios de comportamientos mecánicos por parte de los profesores, estudiantes y escuelas, e impiden la tendencia natural de los estudiantes hacia el aprendizaje”. En estos contextos, la evaluación del estudiante se caracteriza por un sistema burocrático de evaluación que valora la medida de aprendizaje con objetivos contables y es asimilable a lo que Resnick y Resnick (1992) han denominado el “currículum pensante”. En Inglaterra se ha desarrollado un

currículum basado en los tests sin que los profesores prestaran una atención importante al progreso de los estudiantes a través de portafolios, presentaciones o auténticas tareas. Mientras que muchos profesores creen en la implicación activa del alumno en el establecimiento, control e internalización de los estándares, la presión para realizar tests de rendimiento a nivel nacional ha limitado la práctica de la autoevaluación, la negociación de calificaciones, el trabajo en grupo y el aprendizaje en colaboración (Lofty, 1993). En sus esfuerzos para incrementar los estándares a través de realizar tests, tablas sobre las actuaciones de las escuelas, establecimientos de objetivos, inspecciones, etc., los gobiernos no están “consiguiendo su objetivo”. Esta cultura contable que pone el énfasis en los objetivos y en los estándares, ha disminuido la intervención tanto de profesores como de alumnos. A los profesores cada vez más se les dice qué enseñar y cómo enseñarlo.

Black y Wiliam (1998) en su extensa revisión de la investigación sobre la evaluación formativa, concluyeron que los investigadores habían encontrado que los tests externos dominan inevitablemente tanto la enseñanza como la evaluación. Los resultados de dichos tests se utilizan para proporcionar resúmenes globales de los logros en lugar de para analizar el aprendizaje y suministrar un *feedback* formativo importante con propósitos de mejora.

En 1998 en Inglaterra, el ministro de educación criticó el examen final escolar, el de nivel A, en el que normalmente los estudiantes tratan dos o tres asignaturas. Describió el sistema como “erróneo: demasiado limitado, especializado, elitista y diseñado para un mundo que ya no existe” (Targett, 1998:vii). Esta es una evidencia de la gran insatisfacción que existe con las formas tradicionales de evaluación.

En Hong Kong, los exámenes han impedido la comprensión de las materias por parte de los estudiantes. Los tests dominan la enseñanza y el aprendizaje en todos los sectores escolares de primaria y secundaria. Los profesores proporcionan notas, modelos de respuestas y oportunidades para que los estudiantes recuerden la información suministrada. Esto reduce el aprendizaje al nivel cognitivo más bajo (Biggs, 1996).

En el corazón de este descontento con las formas convencionales de evaluación está el uso de exámenes con propósitos de selección (eliminar alumnos). Un solo indicador de logro como base para tomar una decisión tan importante es muy cuestionable. Una de las críticas más importantes

que se le han hecho a los exámenes tradicionales es que se concentran en la evaluación del “producto” en lugar de evaluar el “proceso” de aprendizaje. El producto se refiere a los resultados, las conclusiones, los hechos, la información, los descubrimientos o las revelaciones del aprendizaje. El proceso se centra en los métodos, procedimientos, hábitos de pensamiento, técnicas, estrategias o habilidades implicadas en la resolución de problemas, estableciendo los hechos relevantes o determinando conclusiones (Williams, 1992). Las formas cuantitativas y reduccionistas de evaluación dependen de un sistema basado en la norma que evalúa a cada estudiante en relación a las normas de logro de otros que realizan el mismo examen. Una proporción de estudiantes suspenderá inevitablemente. A nivel internacional ha habido un cambio teórico de unos sistemas de evaluación fijados en la norma a otros relacionados con los criterios y, por tanto, un cambio hacia enfoques de evaluación más cualitativos.

Otro argumento que muestra la insatisfacción con las formas tradicionales de evaluación se refiere a la naturaleza de algunos tests que hacen simple lo complejo. Esto tiene lugar cuando el aprendizaje se descompone en tareas simples y aisladas que no requieren que el estudiante considere los problemas holísticamente y los resuelva trabajando con todos los elementos. Este enfoque de descomponer tareas lleva a que los tests evalúen artificialmente resultados aislados que no promueven una investigación intelectual genuina y hace que se enseñe para el test (Wiggins, 1989) fomentando una pedagogía mecánica y desmotivadora. El hecho de descomponer tareas ha sido seriamente desafiada por una investigación cognitiva. Resnick y Resnick (1992) ha discutido que las competencias complejas no pueden ser definidas mediante el listado de todos sus componentes. Tratar de evaluar el pensamiento y las capacidades de resolución de problemas separando los componentes y examinándolos después de forma independiente, interfiere con una enseñanza efectiva de tales habilidades y no motiva una resolución real de los problemas o un razonamiento reflexivo. El efecto del contexto sobre el rendimiento es importante. Una habilidad enseñada en un contexto no puede aplicarse automáticamente en otro y una competencia no puede válidamente ser evaluada en un contexto que difiera mucho de aquel en que se practica o utiliza. La implicación es suministrar los contextos más apropiados en los que evaluar las competencias. Las mayores críticas de los enfoques cuantitativos de la evaluación son:

- Los profesores enseñan de cara al test.
- Las evaluaciones externas con propósitos contables impactan en detrimento de la pedagogía e inhiben una evaluación formativa.
- Los tests dirigen y estrechan el currículum.
- Los tests estandarizados evalúan habilidades de pensamiento de bajo nivel olvidándose del pensamiento de alto nivel, y de las habilidades de aprendizaje (Lieberman, 1991; Darling-Hammond, 1991).
- La importancia de los resultados de los tests y de los estándares se centra en los productos y en los objetivos académicos en detrimento de los objetivos educativos sociales, afectivos y físicos (Suarez y Gottovi, 1992).
- Los resultados de un test sumativo proporcionan al profesor una información inadecuada con fines docentes.
- Se prescinde de un *feedback* significativo para el progreso del estudiante.

ENFOQUES ALTERNATIVOS DE LA EVALUACIÓN

Los métodos alternativos de evaluación han surgido como respuesta a la insatisfacción existente con los sistemas cuantitativos. Un catalizador de dicho cambio ha sido también el darse cuenta de que el tipo de evaluación impacta profundamente en las disposiciones, actitudes y estrategias adoptadas frente al aprendizaje y en la capacidad de aprender (Broadfoot, 1996). Los desarrollos, tanto en las teorías de aprendizaje como en la teoría de la evaluación educativa (Gipps, 1994), han apoyado el cambio hacia evaluaciones alternativas. Por ejemplo, las visiones constructivistas del aprendizaje y los enfoques de la evaluación más cualitativos son centrales para el uso de los portafolios.

La conceptualización de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983): lingüística-verbal, lógico-matemática, representación visual y espacial, análisis musical y rítmico, razonamiento kinésico y dos formas de comprensión personal (conocimiento interpersonal y conocimiento intrapersonal), llevaron a llamar a la evaluación “asunto de inteligencia” (Gardner, 1992). Para ilustrar este punto, en los Estados Unidos se han quejado de que los tests formales evalúan primariamente la inteligencia lingüística-verbal y la lógico-matemática, olvidándose de otras

inteligencias. Las evaluaciones alternativas del aprendizaje sugeridas por Gardner (*ibid.*) incorporan una reflexión regularizada sobre los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje, los medios para lograrlos, hasta qué punto se han conseguido y sus implicaciones para el razonamiento. Defiende métodos y medidas que ayuden en la evaluación regularizada, sistemática y útil del aprendizaje dentro de su entorno natural.

La crítica sobre la utilidad de los tests para medir el conocimiento de los estudiantes, inspiró un cambio hacia enfoques “alternativos y auténticos de evaluación” (Wiggins, 1989, 1991; Newmann, 1991; Harnisch y Mabry, 1993; Brandt, 1992; Zessoules y Gardner, 1991). La evaluación auténtica incluye tareas que desafían el intelecto de los individuos y que prueban la capacidad intelectual de un modo que refleja las experiencias probables en ese campo (Wiggins, 1989). Los principios que sustentan una evaluación auténtica han sido identificados por Cormack *et al.* (1998) y se resumen como sigue:

- Conectan el currículum.
- Involucran a los estudiantes, profesores y demás en la evaluación de la actuación.
- Buscan más allá de la escuela modelos y lugares de acción.
- Promueven el razonamiento complejo y la resolución de problemas.
- Motivan el “rendimiento” del estudiante sobre su aprendizaje.
- Se involucran en temas de equidad.

Las evaluaciones alternativas auténticas son amplias y variadas, comprendiendo múltiples métodos para demostrar el aprendizaje. Tienen una conceptualización más amplia de lo que es un test (Wiggins, 1989). La resolución de problemas en este contexto de evaluación requiere que el estudiante piense analíticamente y demuestre su capacidad, como si estuviera en situaciones reales más allá del aula (Archbald y Newmann, 1988). Como indicaron Cormack *et al.* (1998) la evaluación auténtica puede promover las oportunidades de aprendizaje más allá del aula, fuera de la escuela, lo que motiva a los estudiantes a desarrollar habilidades, razonamientos y puntos de vista relevantes a sus necesidades y contextos particulares. Los tests estandarizados no sirven para examinar las habilidades requeridas para la solución de los problemas sociales, políticos

o científicos de la vida real. Las evaluaciones para el aprendizaje requieren una comprensión de las distintas inteligencias y de los diversos estilos cognitivos de los individuos. Gardner (1992) también ha abogado por una conciencia de las cualidades que son características de los individuos creativos en distintas situaciones.

Otro objetivo de los nuevos enfoques es hacer la evaluación más justa reduciendo la dependencia de un solo examen final como el único factor determinante de la actuación del alumno y proporcionándole la oportunidad de demostrar su capacidad a lo largo del tiempo y en una variedad de contextos. Otra ayuda es hacer la evaluación más exacta y que refleje el aprendizaje y el desarrollo de los individuos, identificando las capacidades examinadas. Esto contribuye a abarcar una mayor variedad de capacidades y facilita el registro de los logros.

El uso de la evaluación basada en el profesor o en la escuela es otra alternativa y es en este contexto donde los indicadores locales pueden ser más efectivos que los exámenes o los tests administrados desde el centro. Un método de evaluación no se adecua a todas las circunstancias. Se recomiendan múltiples jueces (Wiggins, 1991). En el estado australiano de Queensland, el trabajo de los estudiantes se evalúa a nivel local y forma parte del sistema estatal de evaluación (Maxwell y Cumming, 1998). Los datos se recogen tanto formal como informalmente y son usados por los profesores y por los administradores para establecer los objetivos de aprendizaje y las prioridades para trabajar sobre lo que los estudiantes ya conocen. El establecimiento de estándares y la evaluación están relacionados cuando los profesores diseñan evaluaciones que suponen un desafío intelectual para sus alumnos. Los profesores establecen los estándares a medida que identifican las tareas en las que quieren que los estudiantes sean buenos, y les proporcionan varias oportunidades para que demuestren un control sensato sobre las ideas (Wiggins, 1989).

El diseño del currículum, la evaluación y el aprendizaje son procesos integrales, y los profesores deberían proporcionar oportunidades a los estudiantes para que desarrollen estrategias de aprendizaje esenciales para su aprendizaje futuro, en vez de considerarlas simplemente como medidas de logro. Las habilidades y el conocimiento de un dominio deberían verse en términos de uso constructivo como “competencias que capacitan para el futuro” (Glaser, 1990: 480). Se trata de que las evaluaciones promuevan competencias para el éxito en las disciplinas tanto académicas, como de

trabajo. Los estudiantes necesitan desafíos y que se les dé la oportunidad de desarrollar estándares y hábitos para tener éxito y para el aprendizaje continuo.

Los portafolios utilizados para la evaluación del aprendizaje del estudiante ofrecen una oportunidad para corregir algunas de las limitaciones de los procedimientos de evaluación reduccionistas y representan un enfoque alternativo que es apoyado por las visiones constructivistas del aprendizaje. Las teorías actuales del aprendizaje abogan por una implicación activa del estudiante en el aprendizaje y en la evaluación, junto con una interacción continua entre el profesor y el alumno en orden a mejorar la calidad del aprendizaje y la construcción de significado.

RELACIÓN CON LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE

Cualquier discusión sobre el uso de los portafolios para la práctica evaluativa debe situarse en un amplio marco de la teoría del aprendizaje, ya que la evaluación engloba todo el ciclo del aprendizaje y la enseñanza (Glaser, 1990; Stiggins, 1992; McClure y Walters, 1992; Broadfoot, 1996; Harlen y James, 1997; Black y Wiliam, 1998; Hattie y Jaeger, 1998).

En Estados Unidos, Shepard (2000) ha desarrollado un marco histórico que ilustra claramente cómo las nuevas concepciones del currículum, de la teoría del aprendizaje y de la medida demuestran cómo las visiones tradicionales impiden la implementación de las visiones constructivistas del aprendizaje y la enseñanza. En el marco construido, muestra cómo el paradigma dominante en el siglo veinte estuvo influenciado por una teoría del currículum derivada de las nociones de eficacia social y gestión científica. Estas se encontraban unidas con las teorías hereditarias de la inteligencia y del aprendizaje asociacionistas y de comportamiento. Explica que estas teorías psicológicas conectaban con la aspiración de una medida científica de la capacidad y del logro. Lo que se deduce del análisis de Shepard del currículum y de las teorías psicológicas y de medida del último siglo es su profundo impacto sobre la conceptualización de las materias y las consecuencias para la pedagogía y la evaluación. Como ella señala: “hace cien años, completar palabras, unir frases y los test de múltiple elección encajaban perfectamente con lo que era importante aprender” (ibid.:7).

Como consecuencia de la transformación en la comprensión y en el diseño del currículum y de la evaluación, también ha de haber cambios en el modo en el que entendemos cómo tiene lugar el aprendizaje. Epistemológicamente, el cambio es de una visión estática y pasiva de la transmisión del conocimiento a una visión más activa en su construcción, como un proceso interactivo y orgánico de reorganización y reestructuración por el alumno (Gipps, 1998b; Murphy, 1997). Las visiones constructivistas del aprendizaje ven al alumno como un intérprete activo y como constructor del conocimiento basado en las experiencias y en las interacciones con el entorno.

Esta visión más cualitativa del aprendizaje enfatiza la implicación activa del estudiante tomando conciencia de un nuevo conocimiento y decidiendo cómo integrarlo con los conceptos e información previamente obtenidos. Lo que contrasta con un enfoque cuya concepción del conocimiento es estable, y en el que el aprendizaje implica la repetición de los hechos. La evaluación en la tradición cualitativa es compleja y requiere que el profesor analice las estrategias de aprendizaje que el estudiante utiliza. La naturaleza del aprendizaje (interpretación activa y construcción de conocimiento) es fundamental en este paradigma constructivista.

El aprendizaje es visto como un proceso acumulador en el cual la tarea del profesor consiste en ayudar a los alumnos a construir un significado que se alinee con las construcciones aceptadas. Los estudiantes sólo cambiarán sus creencias cuando estas ideas ya no sean efectivas u otras alternativas parezcan preferibles. Los educadores crean un modelo de las formas en que los estudiantes consideran una idea para después ayudarles a reestructurar esas visiones de forma que sean más adecuadas tanto desde la perspectiva del profesor como del alumno (Confrey, 1990). Las construcciones de los estudiantes pueden, por supuesto, diferir de las del profesor. Se les tiene que animar a que expresen sus creencias de forma inteligible. Es posible que el profesor necesite revisar sus conocimientos o negociar con sus alumnos para encontrar una alternativa mutuamente aceptable. El profesor interviene en un proceso continuo de interpretación y construcción del conocimiento, proporcionando a los estudiantes las oportunidades para desarrollar sus habilidades metacognitivas y de aprendizaje. El aprendizaje no es un simple registro de información. Profesores y estudiantes trabajan juntos en el proceso de construcción del conocimiento.

Guba y Lincoln (1989) definen el paradigma constructivista como una serie de construcciones mentales que requieren interactividad para su construcción o reconstrucción subsiguiente. La “metodología hermenéutica” (Guba y Lincoln, 1989), utilizada durante esta interacción y construcción conjunta, implica procesos de interacción, análisis, crítica, reiteración y reanálisis. Se requieren oportunidades para exhibir o demostrar el aprendizaje y para autoevaluarlo o ser revisado por los compañeros. Cuando estas herramientas de proceso o comentarios reflexivos están incluidos como evidencias en el portafolios y se discuten, existe una oportunidad para que los estudiantes reconstruyan o construyan conjuntamente el significado durante las interacciones profesor-estudiante o estudiante-estudiante centradas en el portafolios de trabajo.

La teoría de Vygotsky es también útil en este contexto de evaluación pues refleja que el desarrollo de los procesos cognitivos es una experiencia altamente interactiva y social. Shepard (1992) sugiere que Vygotsky desarrolló técnicas de evaluación enfocadas directamente a la intervención, de forma que los profesores podían aprender reflexionando sobre cómo los estudiantes habían respondido a dicha enseñanza. Esta intervención enfocada al proceso de enseñanza/aprendizaje se refiere aquí a lo que Vygotsky denomina “zona de desarrollo próximo” (ZDP).

La zona de desarrollo próximo ha sido descrita por Tharp y Gallimore (1998:30) como el desarrollo de una habilidad cognitiva que un individuo ha asimilado parcialmente, pero que puede utilizarse con éxito e internalizarse con la ayuda y supervisión de alguien más experimentado. Esta distancia entre la capacidad individual del niño y la capacidad para actuar con apoyo se describe como:

“La distancia entre el nivel actual de desempeño, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capacitados”.

Tharp y Gallimore (1998) se refieren a la noción de zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978) que define funciones que están en el proceso de maduración y que son análogas a las “yemas” o a las “flores” más que a los “frutos” del desarrollo. Se sugiere que no existe una única zona

individual para cada individuo sino que en cada campo de actividad puede desarrollarse una ZDP. Se mencionan las zonas culturales al igual que las zonas individuales a causa de las variaciones en las competencias que los estudiantes adquieren a través de la interacción social de una sociedad particular.

Desde esta perspectiva, la interacción más efectiva para facilitar un desarrollo cognitivo es vinculando la resolución de problemas de la zona de desarrollo próximo con la ayuda proporcionada por alguien que sea más capacitado. Esto es similar a un modelo de aprendizaje donde un novato trabaja conjuntamente con un experto para resolver un problema. El experto orienta al principiante fomentando sus habilidades, que de otra manera permanecerían ocultas. El conocimiento existente en el principiante respecto a sus habilidades desarrolladas en los procesos cognitivos compartidos y a aquellas que surgen de la colaboración son internalizadas (Rogoff, 1999).

Cuando el profesor u otra persona más capacitada proporciona asistencia, se activan los procesos de desarrollo interno y cuando éstos se internalizan forman parte del logro desarrollador e independiente del niño. La enseñanza se considera efectiva cuando “despierta esas funciones que están en un estado de maduración, que descansan en la zona de desarrollo próximo” (ibid.:31). Tharp y Gallimore resaltan cuatro fases de la ZDP⁶.

En esta teoría referente a la interacción del aprendizaje se consideraron los medios mediante los cuales los niños comienzan a utilizar las herramientas intelectuales de su sociedad y, por tanto, el profesor debe saber más sobre ellas que el niño. La teoría de la ZDP de Vygotsky llevó a Bruner (1986) a definir las áreas más allá de una competencia generada individualmente, que es donde un individuo podría seguir los pensamientos y acciones de otro sin ser capaz de construirlos personalmente. La interacción entre el propio razonamiento reflexivo y el del profesor, asisten al individuo para transformar y desarrollar la conciencia personal a un mayor nivel de organización. Se subraya la necesidad de la autorreflexión.

La importancia de implicar a los estudiantes en los procesos de desarrollo de un trabajo de portafolios se comprende mejor en el contexto de esta concepción del aprendizaje. Los profesores son capaces de promover el aprendizaje estudiantil cuando proporcionan un *feedback* que apoya e impacta sobre el aprendizaje. En el proceso del portafolios esto tiene lugar cuando los estudiantes recogen, seleccionan y evalúan su propio

trabajo, discutiendo con sus profesores sus presentaciones y las evaluaciones del aprendizaje mientras hacen un plan para la acción futura. “No hay que esperar a que el desarrollo del niño esté listo para comenzar la instrucción” (Rosenshine y Meister, 1994: 483). En propias palabras de Vygotsky “lo que el niño es capaz de hacer hoy con colaboración, será capaz de hacerlo mañana de forma independiente” (Rieber y Carton, 1987: 211). La enseñanza debe liderar el desarrollo progresivo (Vygotsky citado en Davydov, 1995).

El impacto de las teorías de aprendizaje guiado son evidentes en la práctica tal como un andamiaje (estructura) y una enseñanza recíproca, con implicaciones importantes para el desarrollo de un trabajo de portafolios. Andamiaje, en el contexto de ZDP, es un término utilizado para el proceso de apoyo, ofrecido para ayudar al estudiante a mejorar su nivel de aprendizaje. Este concepto se ha ampliado para también incluir la evaluación del rendimiento del estudiante trasladándose más allá de una evaluación estática, hacia un modelo interactivo que considera el aprendizaje potencial (Gipps, 1994). El *feedback*, el diálogo y el uso de mapas de progreso en el proceso de portafolios, ayudan a guiar el aprendizaje hacia nuevos niveles de desarrollo.

PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA

El uso del portafolios para la evaluación apoya el proceso de aprendizaje en la medida en que se alinea con la teoría constructivista, que considera a los estudiantes como participantes activos, dando sentido a los nuevos conocimientos y decidiendo cómo integrarlos con los conceptos previamente adquiridos. Se ha argumentado que este énfasis en las pedagogías contemporáneas, basadas en el significado, requieren repensar la “triada instrucción-currículum-evaluación” (Engel, 1994), de forma que el diseño del currículum y la enseñanza apoyen las prácticas de evaluación que promueven el aprendizaje pretendido. Esto supone una comprensión tanto de los principios que sustentan las concepciones constructivistas del conocimiento como de las características pedagógicas de la enseñanza y el aprendizaje constructivista.

Hendry (1996) ha identificado los siguientes principios constructivistas en relación a la concepción del conocimiento:

- El conocimiento existe sólo en las mentes de las personas.
- Los significados o las interpretaciones que las personas dan a las cosas dependen de su conocimiento.
- El conocimiento se construye dentro de una interrelación con el mundo.
- El conocimiento nunca puede ser cierto.
- El conocimiento común deriva de un cerebro y cuerpo común que forman parte del mismo universo.
- El conocimiento se construye a través de la percepción y de la acción.
- La construcción de conocimiento requiere energía y tiempo.

Los profesores necesitan proporcionar a sus estudiantes oportunidades para discutir, explicar y evaluar sus soluciones en un contexto de aprendizaje centrado en el problema. El papel del profesor es facilitar la colaboración, el trabajo en grupo y en parejas así como la participación en los debates de clase. Debe plantear cuestiones que le conduzcan a conocer el razonamiento de los estudiantes y de esta manera poder evaluar explícitamente sus respuestas, corrigiendo sus concepciones erróneas. Las habilidades clave con las que debe contar el profesor son el saber escuchar y diagnosticar el modo en que los alumnos interpretan las actividades, con el fin de fomentar un aprendizaje significativo, el cual debe llevarse a cabo en un entorno donde se encuentre a gusto el alumno. Como educador constructivista, el profesor adopta el papel de “colaborador guiando la construcción, planteando problemas y colaborando con los estudiantes durante los debates de clase o de grupo” (Hendry, 1996:33). La confianza mutua es de suma importancia.

El educador constructivista crea de este modo un entorno de aprendizaje que permite analizar la enseñanza, el aprendizaje facilitado por el profesor, el trabajo en grupo y en parejas, así como el diálogo estudiante-profesor, ofreciendo un apoyo de colaboración disponible y consistente. Es este el enfoque pedagógico que se reclama cuando se utilizan los portafolios para la evaluación y para el aprendizaje. El proceso de aprendizaje para los estudiantes en el desarrollo de un portafolios implica la atención del profesor hacia las capacidades y carencias individuales sin compararlas con las de los demás. Un *feedback* específico del profesor que ayude a sacar

adelante el aprendizaje, junto con las propias autovaloraciones del estudiante, ayudan en el desarrollo de los objetivos personales. Están motivados e inspirados para establecer unas expectativas altas. La colaboración con los profesores y la entrevista de evaluación anima al estudiante a que se preocupe por evaluarse tanto a sí mismo, como a los procesos y productos implicados.

Los apoyos teóricos constructivistas de tales entornos de aprendizaje han sido descritos por Ernest (citado en Murphy, 1997:3):

- El conocimiento se concibe como un todo, no sólo el conocimiento subjetivo del alumno, e incluye un razonamiento y una lógica matemática.
- Se requiere que los enfoques metodológicos sean mucho más circunspectos y reflexivos porque no existe un “único camino” a la verdad o cercano a la verdad.
- El centro de atención no son sólo los conocimientos del alumno sino también sus concepciones y creencias del conocimiento.
- El centro de atención y formación en el profesor no está sólo en el conocimiento de una materia y en el diagnóstico de unas habilidades, sino también en las creencias, concepciones y teorías personales sobre una materia, sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje.
- Aunque podemos llegar a intuir el conocimiento de los demás, interpretando su lenguaje y las acciones a través de nuestros propios constructos conceptuales, los demás tienen realidades que son independientes de las nuestras. Tenemos que tratar de entender nuestras realidades junto con las realidades de los demás, sin que esto implique considerarlas como fijas.
- Una concienciación de la construcción social del conocimiento sugiere un énfasis pedagógico en la discusión, en la colaboración, en la negociación y en los significados compartidos.

Un paradigma constructivista para el aprendizaje implica una cierta pedagogía. Murphy (1997) ha identificado las características que pueden servir como un listado para que los profesores trasladen la teoría constructivista del aprendizaje a la realidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de sus clases. Murphy advierte que el listado sirve para un

propósito limitado. No todas las características serán observadas porque muchas dependen del profesor y del grupo de estudiantes. Además, no todos los entornos de aprendizaje están basados en el aula, como en el caso de la enseñanza *on line* y a distancia. Sin embargo, estas características proporcionan una visión sobre cómo trasladar la teoría a la práctica.

Características pedagógicas de las aulas constructivistas

- Se presentan y motivan múltiples perspectivas y representaciones de los conceptos y del contenido.
- Los objetivos y metas se derivan del estudiante o de la negociación con el profesor o el sistema.
- Los profesores desempeñan el papel de guías, monitores, entrenadores, tutores y facilitadores.
- Se proporcionan actividades, oportunidades, herramientas y entornos (de aprendizaje) para fomentar la metacognición, el autoanálisis, la autorregulación, la autorreflexión y la autoconcienciación.
- El estudiante desempeña un papel central mediando y controlando el aprendizaje.
- Las situaciones de aprendizaje, los entornos, las habilidades, el contenido y las tareas son relevantes, realistas y auténticas, y representan las complejidades del “mundo real”.
- Las fuentes primarias de datos se utilizan para asegurar la autenticidad y la complejidad del mundo real.
- Se enfatiza la construcción de conocimiento y la no reproducción.
- Esta construcción tiene lugar en contextos individuales y a través de la negociación social, la colaboración y la experiencia.
- Las construcciones, creencias y actitudes de conocimiento previas del alumno se consideran en el proceso de construcción de conocimiento.
- Se enfatiza la resolución de problemas, las habilidades de pensamiento de alto nivel y la comprensión en profundidad.
- Los errores proporcionan la oportunidad para revisar las construcciones de conocimiento previas de los estudiantes.
- La exploración es un buen enfoque en orden a motivar a los estudiantes a que busquen el conocimiento de forma independiente y para que gestionen la investigación de sus objetivos.

- Se proporciona a los alumnos la oportunidad de un aprendizaje práctico en el que existe una creciente complejidad de tareas y una adquisición de habilidades y conocimientos.
- La complejidad del conocimiento se refleja en un énfasis en el aprendizaje interdisciplinar e interrelacionado con los conceptos.
- El aprendizaje cooperativo y en colaboración se favorece en orden a exponer al alumno los puntos de vista alternativos.
- Se facilita un andiamaje (estructura) para ayudar a los alumnos a actuar más allá de los límites de su capacidad.
- La evaluación es auténtica y está interrelacionada con la enseñanza.

(Murphy, 1997).

MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual que sustenta este libro está desarrollado desde una visión particular de la naturaleza del aprendizaje, de los alumnos y del conocimiento. Estas ideas sobre el aprendizaje y la construcción de conocimiento se hacen explícitas para enfatizar las implicaciones en la evaluación y el aprendizaje y para interpretar y utilizar los resultados del proceso de evaluación. La importancia de la relación entre el alumno, el aprendizaje y la evaluación se mantiene como algo central para facilitar la comprensión y el desarrollo de la práctica pedagógica en el uso de los portafolios para propósitos de aprendizaje y de evaluación.

De acuerdo con las teorías del aprendizaje presentadas por Dewey (1916), Vygotsky (1978) y Bruner (1990), este libro considera que el aprendizaje en la actualidad está estancado por la misma sociedad: aprendemos por y con los demás. La interacción social es fundamental para el aprendizaje porque es a través de una conversación interactiva como se facilita el desarrollo de la capacidad de un individuo para representar el mundo y para darle significado.

Dewey (1916) advirtió que el aprendizaje que se centró en la acumulación de información y su reproducción con propósitos de examen, fue en detrimento de un desarrollo educativo. Él opinaba que el conocimiento es algo fundamental para conseguir un aprendizaje significativo aunque fue crítico respecto a considerarlo un fin en sí mismo. Su visión era que los estudiantes se implicaban en el razonamiento cuando

tenían su primera experiencia práctica de enfrentarse con el problema de encontrar sus propias soluciones. Sugirió que el profesor tenía que compartir la actividad con el alumno.

“En dicha actividad compartida el profesor es un alumno, y el alumno es, sin saberlo, un profesor; cuanto menos consciente sea cada uno de dar o de recibir instrucción, mejor.”

(Ibid.:188)

Dewey veía el razonamiento como el método de experiencia educativa que se correspondía con la esencia de la reflexión y resaltó:

- El alumno disfruta de una situación genuina de experiencia que es una actividad continua que trata sus intereses en su propio interés.
- Un problema genuino se desarrolla dentro de la situación como un estímulo para pensar.
- El estudiante posee la información y realiza las observaciones necesarias para tratarla.
- Las soluciones sugeridas tienen lugar y el estudiante las desarrolla de manera ordenada.
- El estudiante tiene la oportunidad y la ocasión de probar las ideas aplicándolas para hacer claro su significado y para descubrir su validez (ibid.:192).

Bruner (1992) también considera a los alumnos como constructores y generadores de conocimiento a través de la interacción social y del pensamiento recursivo. Las implicaciones para el currículum y la evaluación son las necesarias para que el diálogo y la reflexión se incorporen al proceso de aprendizaje. El conocimiento se concibe como resultado de una actividad, contexto y cultura en las que se ha desarrollado y utilizado. Doll explica que a través de la experiencia hacemos las elecciones razonadas pero no sólo con la experiencia; reflexionar sobre lo que hacemos es fundamental. Es “la experiencia la que es analizada a través de la cultura, el lenguaje y las tendencias personales” como se comprende el conocimiento (Doll, 1993:130). Explica además: “el conocimiento es lo que

creamos interactivamente, dialogando y conversando, siempre dentro de nuestra cultura y lenguaje” (ibid.:136).

La noción de conocimiento se sitúa y se desarrolla de un modo dinámico e interactivo, que sustenta el marco conceptual sobre el que se ha conceptualizado el diseño y el desarrollo de un sistema de evaluación de portafolios. Esta visión de cómo aprendemos observa:

“Las actividades de la persona y el medio... como partes de un todo construido mutuamente y una actuación como el producto de una historia de relaciones, en la que tanto la persona como el entorno cambian en el curso de la transacción”.

(Bredo, 1999:33)

La escritura, por ejemplo, es descrita por Bredo como un “asunto mutuo de composición”, no una simple transferencia de ideas desde el cerebro hasta el papel. En el proceso de escritura existen borradores y se incorporan cambios para la interpretación y la expresión. El énfasis está en la persona que actúa con el entorno, más que en el entorno, con el fin de una modificación mutua para producir una realización integral. Desde esta perspectiva, la cognición y el contexto están conectados.

La cognición descrita considera al conocimiento como inseparable de lo que se aprende o de cómo se aprende, se usa y se prueba desde las prácticas de la comunidad particular de usuarios del lenguaje. El conocimiento desde esta perspectiva no es separable del aprendizaje y de la cognición. Es visto como una herramienta y como el resultado de una transacción o un proceso de cuestiones. Como herramienta, el conocimiento se entiende mejor a través de su uso, y utilizando ese conocimiento tiene lugar un cambio en la visión del mundo del usuario, que también adopta el sistema de creencias de la cultura en la que se usa. Similarmente, la resolución de problemas se considera inseparable de la actividad de la que surge de forma consciente y que facilita una exitosa realización (Bredo, 1999). La implicación para la enseñanza y para la evaluación es que el aprendizaje activo llevado a cabo en contextos sociales y físicos reales, es más probable que termine en un conocimiento útil y sólido (Shepard, 1997).

Un principio básico a tomar en cuenta es que cualquier tarea realizada por el individuo siempre será dependiente de las relaciones sociales en que

participa. Bredo (1999) cita la posición de Lave y Wegner (1991):

“El aprendizaje es un proceso que tiene lugar en un marco de participación, no en una mente individual... está mediado por las diferencias de perspectiva entre los coparticipantes. Es la comunidad, o al menos los que participan en el contexto del aprendizaje, los que “aprenden” según esta definición. El aprendizaje está distribuido entre los coparticipantes, no es el acto de una persona. Mientras el aprendiz quizás sea el que se transforme más dramáticamente por su participación incrementada en el proceso productivo, es el proceso más amplio el que es crucial y el que constituye una condición previa para esta transformación”.

(Bredo, 1999:39)

El trabajo referido a la cognición situada está, hasta cierto punto, construido sobre la investigación de Vygotsky (1978), que argumentó que las funciones de más alto nivel, como la cognición, se desarrollan en un contexto social. Señalaba que el desarrollo individual no podía comprenderse solamente estudiando al individuo, también era necesario examinar los contextos sociales particulares en los que el sujeto se había desarrollado. De forma similar, la interacción depende del lenguaje que se aprende en unos contextos sociales particulares. Las interrelaciones entre pensamiento y lenguaje son cruciales para la comprensión de un desarrollo intelectual y para el desarrollo del concepto. El lenguaje llega a ser esencial en la formación del pensamiento. Vygotsky (1962) indicó que la formación de nuevos conceptos tiene lugar cuando el problema no puede resolverse de otra manera. Propuso que las funciones mentales de alto nivel aparecen primero a nivel social entre la gente y más tarde a nivel individual, dentro del niño.

Durante el proceso de enseñanza, la interacción entre profesor y alumno es fundamental para el aprendizaje además de que fomenta la evaluación formativa. El profesor necesita asumir un papel de apoyo más que un papel directivo en el proceso de aprendizaje. En este rol, el profesor averigua el potencial del alumno para actuar en consecuencia, de forma que los desafíos planteados puedan asumirse sin que sean demasiado insignificantes o demasiado difíciles. El profesor necesita comprender las ideas existentes

en el estudiante, motivando la expresión y presentación de las mismas; también necesita escuchar al estudiante, interpretar lo que él dice y hace, y tratar de entender sus construcciones conceptuales. De este modo, el pensamiento del alumno se hace explícito y aparece la necesidad para la modificación conceptual. El profesor es también capaz de controlar la reconstrucción y el desarrollo. El estudiante necesita ser consciente de los estándares y de cómo debe actuar en esos niveles requeridos.

La implicación para la evaluación desde esta perspectiva es que una función importante consiste en ayudar a identificar la zona de desarrollo próximo de un estudiante y a explorar el progreso dentro de ella. La evaluación formativa puede ayudar a clarificar el conocimiento existente en el alumno y a revelar los aspectos importantes de la comprensión que pueden ser desarrollados. El profesor necesita encontrar caminos y contextos que desafíen las ideas de los estudiantes, a través de experiencias que son nuevas y a las que con sus ideas actuales no pueden hacer frente sin alguna modificación. La autoevaluación y la reflexión se convierten en importantes procesos de evaluación que hacen que el razonamiento de los estudiantes sobre su propio aprendizaje sea explícito y accesible para el profesor. Los estudiantes necesitan ser capaces de determinar si están progresando lo cual requiere el desarrollo de importantes estrategias como el establecimiento de objetivos y la autoevaluación a intervalos regulares que comprueban el progreso.

USO DEL PORTAFOLIOS Y SU CONTEXTO

El contexto del nuevo milenio y de las realidades sociales de la post-era industrial, estructural y moderna (Doll, 1993), exige nuevas demandas sobre la evaluación, la pedagogía y el desarrollo del currículum. Estos tiempos suponen cambios radicales a nivel intelectual, social y político. Las naciones del mundo están afectadas por importantes transformaciones tecnológicas y sociales, cuyas consecuencias son difíciles de predecir.

La Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) en el lanzamiento del Programa para la Evaluación Internacional del Estudiante (Programme for International Student Assessment, PISA) (1999:9) ha adoptado “un modelo dinámico de aprendizaje duradero en el que se adquieren continuamente a lo largo del ciclo de la vida nuevos

conocimientos y habilidades necesarias para una adaptación exitosa a las circunstancias cambiantes". La razón es que las escuelas no pueden enseñar todo lo que el estudiante necesitará saber en la vida adulta. Sin embargo, es posible la adquisición de los prerrequisitos para un aprendizaje exitoso en el futuro. Estos prerrequisitos son cognitivos y motivadores e incluyen: la capacidad de organizar, de autorregular el propio aprendizaje, de ser independiente al igual que ser capaz de aprender en grupos para lograr el éxito. Esto implica que los estudiantes necesitan ser conscientes tanto de sus propios procesos de razonamiento como de sus estrategias y estilos de aprendizaje.

La tecnología de la información ha sido la fuerza motora para el cambio en un contexto de redes económicas globales. Una mezcla de tecnologías como los teléfonos móviles, los fax, ordenadores, teléfonos, televisiones dentro de una industria de las telecomunicaciones, es una realidad y una consecuencia de las alianzas estratégicas (Naisbitt, 1994). La revolución subsiguiente en cómo se comparte la información y en el rápido desarrollo de las tecnologías ha acelerado el ritmo del cambio. Lo que se valora hoy es la velocidad y la agilidad. Las personas están accediendo a más información a una gran velocidad nunca antes vista y se comunican con otras personas de cualquier lugar a cualquier hora.

El surgimiento de una economía global ha causado una importante reestructuración de las economías nacionales y cambios en los sistemas educativos tanto en el mundo desarrollado como en los países en vías de desarrollo. Existe "la frontera de la economía global" (Lasch, 1996) con bienes que se producen y distribuyen internacionalmente a través de redes privadas (Blachford, 1997). La globalización ha traído la desnacionalización de las empresas, un incremento en la disparidad global entre ricos y pobres (Lasch, 1996) y cambios en la naturaleza general del mercado de trabajo. Las ocupaciones continúan cambiando con otras nuevas que se crean. Los empleados pueden tener múltiples papeles y trabajar en numerosos proyectos, para diferentes empleadores, en diferentes lugares y bajo diferentes condiciones de trabajo. La educación se defiende como el modo de prepararse para las nuevas formas y los nuevos patrones del empleo. Reich (1991) ha argumentado que los individuos necesitan mejorar sus habilidades y capacidades e incrementar la relación de esas habilidades y capacidades con el mercado mundial; ha indicado que aquellos mejor formados gozarán de un sueldo más ventajoso, dejando a los

menos preparados en un nivel de vida cada vez peor. Reich (1991) identificó tres categorías de empleo: los trabajadores que producen servicios de forma rutinaria⁷, los trabajadores que proporcionan servicios personalmente⁸ y los analistas simbólicos⁹.

Las transformaciones y el cambio en los roles sociales han hecho difícil identificar exactamente lo que la sociedad necesita en la actualidad. Lasch (1996) ha indicado que en América son los “analistas simbólicos” los que están surgiendo en la estructura de clases mientras que otras categorías están declinando tanto en riqueza como en estatus. Es crítico con la admiración que Reich tiene por este grupo retratándolos como “los mejores y los más brillantes”. Enfatiza que una vez que una concentración de estos trabajadores se desarrolla a través del “trabajo en red”, surge un mercado para la categoría de trabajador “que proporciona servicios personalmente”. Este grupo atiende luego a las necesidades de los “analistas simbólicos”. Silicon Valley y Hollywood se citan como ejemplos de estos centros de investigación técnica y artística. Lasch (1996:47) se refiere a la anotación de Reich argumentando que la naturaleza global de los negocios ha producido “una clase de cosmopolitas que se ven a sí mismos como ciudadanos del mundo, pero sin aceptar ninguna de las obligaciones que la ciudadanía implica en una sociedad adecuadamente normalizada”. Se da cuenta de que este grupo de élites nuevas está más deseoso de invertir en sus propias comunidades privilegiadas, en servicios como escuelas privadas y policía privada, que en defender los servicios públicos.

Tales cambios en el mercado laboral y en los roles sociales sugieren una *educación de calidad para todos* e importantes implicaciones para el currículum. Los estudiantes necesitan un alto estándar de educación general y la capacidad de continuar aprendiendo tanto si van a ser empleadores, empleados o gestores. La globalización, los rápidos desarrollos tecnológicos y la exponencial tasa de crecimiento en el conocimiento exigen un mejor currículum y mejores decisiones y prácticas de evaluación y de pedagogía. Esta combinación de cambios deja anacrónica la noción de la formación específica para un trabajo que dura toda la vida. Las implicaciones para la educación son numerosas. *Todos* los estudiantes deben adquirir habilidades en autogestión, autorregulación, aprendizaje continuo, autoevaluación y planificación del trabajo futuro.

En 1903 Dewey identificó las habilidades que los estudiantes necesitaban para desempeñar sus roles en una sociedad, como miembros de

una familia, de una comunidad, como vecinos y como trabajadores. Estas habilidades incluían la capacidad para pensar independientemente, para ser autónomos en el aprendizaje, la autodirección, la perseverancia, hábitos de “capacidad de prestar servicios” y responsabilidad para el liderazgo. Irónicamente, los educadores y los empresarios defienden habilidades similares hoy en día y la educación cívica está de nuevo en la agenda de la educación. La descripción de Dewey de los principios éticos que sustentan la educación son los mismos para la sociedad, enfatizaron la imposibilidad de “educar al niño para una determinada situación de la vida”.

“La responsabilidad ética de la escuela en el ámbito social debe ser interpretada con un espíritu más amplio y más libre; es equivalente a la formación que proporciona al niño control de sí mismo; es posible que no se adapte a los cambios que acontecen, pero tienen poder para dar forma y dirigir tales cambios”.

(Dewey, 1903: 12)

Los estudiantes necesitan hoy tener la capacidad de estar “autoactualizados”, para tener seguridad en el cambio, y la capacidad de gestionar el futuro para ellos mismos y para los demás. También necesitan la oportunidad de aprender cómo gestionar y hacerse cargo de las transformaciones rápidas y radicales de naturaleza global, económica, social y política.

El estándar por medio del cual se juzga el valor de los estudios, de acuerdo con Dewey, es el punto hasta el que se ha incrementado la conciencia de los alumnos sobre su entorno social demostrándoles cómo se ha desarrollado su capacidad para interpretar sus propios poderes en relación al posible uso social. Dewey (1903:8) enfatizó la importancia de la preparación para la vida social implicándose en ella. Considerando los principios éticos desde una perspectiva psicológica afirmó:

“La conducta tiene que ver con la forma de actuar del individuo, con lo social, con lo que el individuo hace y necesita hacer, considerado desde el punto de vista de su pertenencia a un todo que es mucho mayor que sí mismo. No es el mero individuo como individuo quien realiza la demanda final para una acción moral, quien establece el punto final o facilita los estándares finales. Es el

desarrollo de una vida más larga lo que establece estas cosas. Pero cuando llegamos a la pregunta de cómo el individuo cumple las demandas morales, de cómo realiza los valores dentro de sí mismo, la pregunta concierne únicamente al individuo como agente”.

(Ibid.:10)

Dewey describió la inteligencia social, el poder social y los intereses sociales como la “trinidad moral de la escuela” e identificó los recursos para la realización de estos objetivos, mientras dure la escuela como una institución social, los métodos para el aprendizaje y la realización del trabajo y los currículum escolares. Definió la inteligencia social como la capacidad para observar y comprender las situaciones sociales y el poder social como hacerse cargo y servir a los intereses y objetivos sociales. Insistió en el deseo natural del niño de “distribuir, lo cual significa servir”:

“La introducción de cada método que apele a los poderes activos del niño, a sus capacidades en la construcción, producción y creación, marca una oportunidad para cambiar el centro de gravedad ética desde el egoísmo hacia el servicio social”.

(Ibid.:17)

La ciudadanía, los valores de la educación y habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico, la iniciativa y la flexibilidad son defendidos como demandas de este siglo. En cien años de importantes tendencias internacionales, traídas por las telecomunicaciones y por la revolución tecnológica, se han iniciado cambios que tienen importantes implicaciones para la evaluación, la pedagogía y el currículum.

CURRÍCULUM PARA EL SIGLO VEINTIUNO

El movimiento considerable que tuvo lugar a finales de los ochenta en países como Australia e Inglaterra, llevaron a políticas de nueva regulación del currículum y de la evaluación, surgiendo soluciones técnicas al tema de la reforma de la educación y del desarrollo y la mejora escolares. Estas políticas continúan cambiando significativamente el control sobre lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa, en detrimento de la actuación del

profesor. En los noventa, en Inglaterra, por ejemplo, los tecnicismos y los reduccionismos amenazaron las políticas de currículum y de evaluación. Estos desarrollos han sido atacados por la profesión educativa y por los académicos en defensa del rigor intelectual de sus disciplinas y de sus prácticas. Los investigadores y académicos de la educación (Gipps, 1994; Mabry, 1999; Shepard, 2000) han defendido formas educativas de evaluación, currículum generativo y prácticas pedagógicas que hagan honor al profesionalismo del profesor y a la actuación del estudiante.

Con hechos informativos, códigos, fórmulas y reglas más fácilmente accesibles, lo que llega a ser una habilidad fundamental para sobrevivir en la revolución de la información es el “uso creativo y efectivo del conocimiento” (Reich, 1991). Lo que el estudiante puede hacer con el conocimiento es más importante que si el conocimiento adquirido es logrado con precisión o “encaja en un marco establecido por otros” (Doll, 1993). Los enfoques tecnicistas y mecánicos del currículum están retardando el desarrollo de las habilidades y limitando experiencias esenciales como: el aprendizaje experimental, aceptar la responsabilidad para el aprendizaje continuo, el aprendizaje en colaboración, la identificación, análisis y resolución de problemas, la comunicación de conceptos abstractos y el logro del consenso. Tal aprendizaje es fundamental para el trabajo de un “analista simbólico”. La transmisión de la enseñanza y el aprendizaje de memoria ahogan la curiosidad, la creatividad y la crítica. Pedagógicamente, los currícula necesitan ser multifacéticos con una mezcla de prácticas que son tecnológicas e innovadoras. Los profesores están viendo la necesidad de ser reflexivos e interactivos teorizando sobre la práctica de forma que la teoría se asiente y se desarrolle desde ella. Los procesos de reflexión, reorganización e interacción son parte de la construcción del currículum. Doll (1993) se ha referido a esto como el “conocimiento asentado” en oposición al “conocimiento técnico”.

Doll ofrece una “visión post-moderna orientada al proceso” del currículum y de la enseñanza que “se acomoda” para proporcionar oportunidades a los estudiantes para que adquieran habilidades, conocimientos y actitudes que incluyan la comprensión reflexiva, la negociación, la interpretación, el juicio, la capacidad de preguntar, de ser generativos y de evaluar a los compañeros. El desarrollo de uno mismo es importante en la conceptualización del currículum para este siglo. Ser autoorganizados e identificar las propias necesidades ayudará a elevar la

propia conciencia personal. La autoevaluación continuará siendo importante.

En esta crítica de los sistemas de currículum actuales, Doll (1993) resalta lo inadecuado de:

- Una naturaleza lineal, secuencial y fácilmente medible que ignora la complejidad, la incertidumbre y la multitud de factores.
- Unos sistemas cerrados que se centran en el producto olvidándose del proceso.
- Los objetivos establecidos, las implementaciones planificadas y las evaluaciones cuantificables que llevan al detrimento del fin educativo, así como una planificación y una evaluación que ha de ser abierta y flexible.

Doll contrasta claramente la enseñanza de estos sistemas de currículum, defendiendo el currículum postmoderno de diseño abierto que promueva una enseñanza que:

- Motive a los estudiantes a ser creadores activos en lugar de receptores pasivos de conocimiento.
- Proporcione oportunidades para ejercer la elección y el liderazgo sin seguimientos ni órdenes.
- Sea interactiva y utilice la conversación para un aprendizaje en diálogo que no sea aislado ni esté basado en enfoques programados.

La teoría del conocimiento con la que se concibe dicho currículum es interactiva y dialogante. Se pone de relieve la creación, descubrimiento y negociación de conocimiento en lugar de la verificación del significado. Es un currículum generativo que facilita las transformaciones creativas e interactivas entre profesor y estudiante o entre los propios estudiantes.

Lawton (1998) ha indicado que un currículum para el siglo veintiuno requiere un cambio de los contenidos y los objetivos hacia las habilidades y los procesos. Young (1999) describe un currículum para el futuro que otorga poder a los alumnos para que actúen en la vida real. Otros rasgos de este currículum incluyen centrarse en la creación y transformación de nuevo conocimiento, un énfasis en la interdependencia entre las áreas de

conocimiento y en la relevancia del contenido escolar respecto a los problemas diarios. Estos nuevos significados y concepciones del currículum sugieren la necesidad de cambios correspondientes en los roles y las responsabilidades de los profesores. Los educadores necesitan dejar de ser meros implementadores, para convertirse en creadores y desarrolladores del currículum.

Esta reconceptualización tiene importantes implicaciones para la evaluación del aprendizaje. Un enfoque evaluativo referenciado a la norma, que se deriva de un modelo deficitario, ya no es adecuado. Esto es porque las evaluaciones del aprendizaje se hacen en términos de desviación de la norma o del estándar. Hoy en día, la evaluación de la calidad del trabajo generado se considera más importante en un contexto de currículum que fomenta un *feedback* centrado en propósitos de aprendizaje y que valora los procesos críticos, reflexivos e interactivos para el desarrollo y el crecimiento. La noción de un portafolios de trabajo, desarrollada a lo largo del tiempo, incorporando la reflexión crítica y la autoevaluación de lo que se ha conseguido, trabaja por un sistema de evaluación más compatible. Reflexionar sobre lo que debe incluirse en el portafolios (tareas, escritos o tests), o lo que se ha conseguido, proporciona la oportunidad de alcanzar otro nivel de análisis (análisis interno) que examina hasta qué punto se han logrado las intenciones y los propósitos.

Se requieren los niveles más elevados de habilidades de razonamiento. A nivel internacional, los políticos y los empleadores están haciendo esas demandas. Necesitamos conferir poder a los estudiantes para que aprendan. La evaluación, la práctica pedagógica y el currículum necesitan alinearse de forma que se fomente la implicación del estudiante activo y existan oportunidades para que los alumnos asuman una mayor responsabilidad de su aprendizaje. Necesitamos promover al estudiante como agente. Esto requiere que los educadores, los políticos y sus consejeros mantengan el ritmo de los importantes avances realizados en la evaluación y comprendan las conexiones vitales entre la evaluación y el ciclo educativo y de aprendizaje.

El uso de un portafolios para objetivos de evaluación y de aprendizaje en la educación es un desarrollo que ofrece potencial y cambia el centro de atención, en palabras de Dewey, desde “el objetivo”, el fin, el producto, hasta un compromiso educativo más amplio de “alcanzar el objetivo”. Los procesos implicados en esta forma de evaluación motivan al alumno para

que sea responsable de su propio aprendizaje y para que sea reflexivo, una herramienta fundamental para la transformación y el desarrollo. En el Informe Steering Group of the National Record of Achievement Review (1997: 4–5) se señala que:

“A mucha gente le gustan cada vez más los ‘portafolios en vivo’, necesitando actualizar constantemente sus habilidades y sus conocimientos en orden a obtener ventajas de las oportunidades que surgen. Sus habilidades necesitan ser transferibles.

Este mundo de cambios dará más relevancia a los individuos que adopten la responsabilidad de reflexionar sobre lo que ya han experimentado, estableciendo futuros objetivos de aprendizaje y preparando planes sobre cómo conseguirlos en orden a mejorar su contribución y su capacidad para encontrar empleo”.

Este contexto ha impulsado la realización de este libro. Con las demandas sociales de una mayor variedad de habilidades y objetivos de aprendizaje para los estudiantes del siglo veintiuno, los profesores necesitan utilizar nuevos enfoques de enseñanza y de evaluación. El uso de un portafolios para la evaluación y el aprendizaje es posible que sea uno de esos enfoques.

IMPLICACIONES DEL USO DEL PORTAFOLIOS

Existen importantes implicaciones para los educadores y para los políticos si se quieren implementar con éxito formas alternativas de evaluación como el portafolios. Como se ha visto en el capítulo 4, muy a menudo el contexto político puede traer consecuencias no pretendidas y presiones insoportables sobre el desarrollo de los sistemas de evaluación que impiden darse cuenta de los beneficios de este método. Una comprensión de las diferencias en los enfoques en la evaluación y en las distintas finalidades del portafolios, como se señaló en el capítulo 3, ayudará a coordinar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje.

Si el contexto predominante en la evaluación es el de la calificación en lugar del apoyo al aprendizaje significativo, continuarán las tensiones,

evitando un clima que conduzca a enfoques de desarrollo, como el del portafolios.

Para el buen uso del portafolios, serán necesarios tanto unos recursos educativos adecuados como un desarrollo profesional que permita adquirir competencia con estos cambios. El cambio en las prácticas de evaluación requerirá las transformaciones correspondientes en el currículum y en la pedagogía. No sólo son los profesores los que necesitan aprender sobre las implicaciones pedagógicas del uso de los portafolios para la evaluación y el aprendizaje; los estudiantes necesitan también una formación y un apoyo específicos para desarrollar los procesos cognitivos, como se señaló en el capítulo 2. Los profesores necesitan también reconceptualizar su pedagogía para integrar los procesos del portafolios en sus rutinas y en las enseñanzas de clase por lo que requieren tiempo extra para implementar de modo sistemático la evolución y el desarrollo de las prácticas, procesos y procedimientos. Esto ayudará a validar la metodología empleada y hará que la investigación y la valoración sean efectivas como alternativa a formas de evaluación más reduccionistas.

La concepción de la evaluación del portafolios y del esquema de evaluación adoptado es una consideración fundamental en el momento de llevarlo a la práctica. Necesitan evitarse las complicaciones y los problemas que surgieron de los estándares escritos y detallados del sistema de evaluación, como se subrayó en el caso de los GNVQ de Inglaterra y Gales. Es inapropiado requerir evidencias exhaustivas para demostrar la obtención de todos los resultados especificados, como en el caso de los GNVQ originales. Es más apropiado señalar como ejemplo algunos rasgos clave para determinar “el mejor logro” de acuerdo al marco de trabajo referido a los estándares o al desarrollo continuo. Es crucial que el juicio profesional se valore y se apoye cultivando prácticas evaluativas compartidas. Debería considerarse el tiempo que necesitan los evaluadores para desarrollar una comprensión de los estándares y para que se facilite el desarrollo de las prácticas evaluativas compartidas.

Este libro ha sido un intento de extender el debate sobre unas prácticas evaluativas que consideren la profesionalidad de los profesores y apoyen al alumno y al educador como agentes en la elección de los medios y de los procesos de acción para un aprendizaje continuo. Si ha servido para que se plantee alguna discusión, debate o crítica sobre las actuales prácticas de evaluación, habrá cumplido su propósito.

CONCLUSIONES

- El uso del portafolios con propósitos de evaluación ha de ser paralelo al cambio que ha de existir de una tradición cuantitativa hacia un enfoque más cualitativo.
- La naturaleza reduccionista y el impacto de los tests externos sobre el aprendizaje, el currículum y la pedagogía, así como la disminución del papel de profesor y estudiante son importantes razones para estar en desacuerdo con las formas de evaluación convencionales.
- Los desarrollos en las teorías constructivistas del aprendizaje y de la evaluación educativa, han apoyado el cambio hacia evaluaciones más auténticas y alternativas como el portafolios.
- El uso del portafolios requiere una pedagogía constructivista caracterizada por: oportunidades para analizar el aprendizaje, el papel del profesor como facilitador del aprendizaje, trabajo en grupo y en parejas, diálogo entre estudiante y profesor sobre el aprendizaje del estudiante, apoyo disponible y colaboración.
- Las teorías del aprendizaje estacionadas socialmente –se aprende por y con los demás (Dewey, 1916; Vygotsky, 1978; Bruner, 1990)–han sustentado la conceptualización del uso del portafolios tal y como se presenta en este libro.
- Todos los estudiantes necesitan adquirir habilidades en autogestión, autorregulación, aprendizaje continuo, autovaloración y planificación del trabajo futuro debido a los rápidos y radicales cambios de naturaleza global, económica, social y política, que implican necesariamente cambios en la evaluación, en la pedagogía y en el currículum como ya se ha descrito.

¹ Underwood, T. (1998). The consequences of portfolio assessment: A case study. *Educational Assessment*, 5 (3), 147–194.

² Watkins *et al.* (1996) resalta los procesos de alto nivel como fundamentales para definir un aprendizaje efectivo. Watkins (2001) ha distinguido entre la metacognición (reflexionar sobre el pensamiento que implica ser consciente de los procesos de pensamiento y del “control ejecutivo” de dichos procesos) y el metaaprendizaje (tomar conciencia de la propia experiencia de aprendizaje, lo que implica una amplia variedad de temas, incluyendo objetivos, sentimientos, relaciones sociales y contexto de aprendizaje).

3 Como aquellos del Sistema de Evaluación y Aprendizaje de California (California Learning Assessment System, CLAS), evaluación orgánica del portafolios.

4 La primera parte del GNVQ es una versión más ligera del GNVQ que ha sido diseñada inicialmente para los alumnos de catorce a dieciséis años.

5 Esta era una lección de arte que implicaba el dibujo de un caracol para la clase de F2E.

6 La primera fase implica mayor competencia que las demás, ayudando a aquellos que tienen una comprensión limitada de la situación, de las tareas o de los objetivos, mediante la dirección o modelos. El niño reproduce una respuesta y comprende gradualmente cómo las partes de una actividad se relacionan con otras hasta alcanzar el significado completo de la actuación. Esto se comunica a través de una conversación durante la realización de la tarea. Cuando se consigue esta comprensión de la actuación global, el niño está preparado para recibir una mayor guía de las preguntas, del *feedback* y de la estructuración cognitiva. Cuando el profesor ofrece una ayuda selectiva al niño, Tharp y Gallimore (1998) enfatizan que no está simplificando la tarea, más bien está manteniendo la dificultad de la tarea aunque simplifica el rol del niño ofreciendo una ayuda graduada. Se requiere que los profesores tengan un conocimiento profundo de la materia para ser capaces de ayudar en la actuación durante esta primera fase. Esto es porque el niño quizás no conceptualice el objetivo de aprendizaje del mismo modo que el profesor, y durante la actuación asistida surjan distintos objetivos y subobjetivos. Esto es, los objetivos del niño cambiarán como respuesta a la ayuda del profesor. El profesor necesita ser capaz de reformular rápidamente los objetivos de la interacción para diseñar la concepción del alum-no sobre el objetivo de la tarea dentro de las estructuras superordenadas de conocimiento de la disciplina académica que se está aprendiendo. El resultado deseado de esta primera fase de ZDP es el surgimiento de una autorregulación. Cuando el estudiante puede comenzar a preguntar y a comunicarse con el profesor para procurarse ayuda, el profesor necesita proporcionar una respuesta al esfuerzo del niño y a la comprensión del objetivo de aprendizaje. La tarea de la fase uno se logra cuando el estudiante puede asumir la responsabilidad de adaptar la ayuda y puede realizar la propia tarea.

La fase dos tiene lugar cuando el estudiante puede realizar la tarea sin la asistencia de los demás, pero esto no significa que la actuación esté plenamente desarrollada o sea automática. Una vez que el niño puede dirigir su comportamiento con sus propias palabras, se habrá logrado un paso importante en la transición de la habilidad a través de la ZDP. Lo que era asistido por otro ahora está comenzando a ser dirigido por uno mismo (1998: 37). La fase tres tiene lugar cuando la actuación es desarrollada y automática. La tarea puede realizarse fácilmente y puede ser internalizada e integrada. No se requiere más ayuda del adulto o de sí mismo porque la actuación se ha desarrollado. La fase cuatro tiene lugar cuando ciertos cambios ambientales, un estrés individual, trastornos importantes o traumas físicos causan que el individuo no sea capaz de realizar la tarea que podría realizar automáticamente. Tharp y Gallimore mantienen que hacer externo el autodiscursivo es un modo efectivo de restaurar la capacidad a través de la repetición del proceso de desarrollo. El objetivo en esta fase es recontinuar a través de una actuación asistida hacia la autorregulación y abandonar el ZDP en una nueva realización de la tarea.

7 Los trabajos de producción rutinaria de servicios incluyen: supervisores de bajo y medio nivel, gestores, personal de recuperación y de grabación de datos y productores en cadena. La naturaleza del trabajo es repetitiva y tediosa. Las habilidades requeridas varían desde las de bajo a las de alto nivel técnico o manual y son ocupaciones específicas. Se obtienen en las escuelas de primaria y secundaria y/o por una formación y experiencia referida al empleo. Las cualidades de estos trabajadores son la fiabilidad, la puntualidad y la capacidad de seguir direcciones. Estos trabajadores están altamente regulados y supervisados y se remuneran por horas de trabajo empleadas o por la cantidad de trabajo completado.

8 Los trabajos de servicios personales incluyen agentes estatales, profesores, secretarias, trabajadores de hospitales, conductores, cajeros, trabajadores sociales, abogados, policías y limpiadores. Estos servicios se suministran “persona a persona” y requieren habilidades interpersonales y de comunicación. La credibilidad, la puntualidad y una conducta correcta son cualidades deseables y la remuneración es por tiempo de servicio o por la cantidad de trabajo realizado. Son importantes la educación terciaria, la formación en el puesto de trabajo y la experiencia.

9 Los analistas simbólicos incluyen ingenieros, banqueros, gestores, investigadores, ejecutivos, consultores, productores de televisión, agentes de publicidad, diseñadores y artistas que están empleados en empresas públicas y privadas, normalmente a tiempo completo y a menudo sobre una base contractual limitada. La naturaleza del trabajo es la identificación y resolución del problema y la intermediación estratégica. La producción es de bienes y servicios de alto valor añadido. Se requieren altos niveles de educación formal para muchas ocupaciones en este grupo. Los datos y la información son los símbolos de la materia prima, y el trabajo es “intelectual” utilizando herramientas analíticas. Se requieren habilidades “artísticas” incluyendo el pensamiento flexible y creativo, la adopción de riesgos y la visión empresarial. Los ingresos dependen de la calidad, de la creatividad y de la velocidad con la que se solucionan, identifican o intermedian los problemas y es posible que sean altamente variables a lo largo del tiempo. Estos trabajadores están abiertos a una competición internacional y operan a escala global (Blachford, 1997).

Bibliografía

- American Educational Research Association (AERA) (2000): «AERA Position Statement Concerning High-Stakes Testing en PreK-12 Education», HYPerlink (<http://www.aera.net>).
- ARCHBALD, D. A. y NEWMANN, F. M. (1988): *Beyond Standardized Testing: Assessing Authentic Academic Achievement in the Secondary Schools*, Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- ARTER, J. A. y SPANDEL, V. (1992): «Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment», *Educational Measurement: Issues and Practice*, Primavera, pp. 36-44.
- ASHBY, R. (1998): «Career Entry Profile and Professional Portfolio, Post Graduate Certificate in Education Course 1998-1999», Institute of Education, University of London.
- Assessment Reform Group (1999): *Assessment for Learning. Beyond the Black Box*, Cambridge: University of Cambridge School of Education.
- BAILEY, J. M. y GUSKEY, T. R. (2001): *Implementing Student-led Conferences*, Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- BAKER, E. (1997): «Policy and Technical Issues in Performance Assessment», trabajo presentado en la International Conference on Advances in Assessment of Student Learning at the Chinese University of Hong Kong.
- BARR, M. A., CRAIG, D. A., FISETTE, D. y SYVERSON, M. A. (1999): *Assessing Literacy with the Learning Record: A Handbook for Teachers, Grades K-6*, Portsmouth: Heinemann.

- BIGGS, J. (ed.) (1996): *Testing: To Educate or To Select?*, Hong Kong: Hong Kong Educational Publishing Co.
- BLACHFORD, K. (1997): «Labour Market Change as a Context for Teacher Education –The Case of Hong Kong», trabajo presentado en la European Conference on Educational Research, Frankfurt, Alemania.
- BLACK, P. (1998): *Testing: Friend or Foe? Theory and Practice of Assessment and Testing*, London: Falmer Press.
- (1999): «Assessment, Learning Theories and Testing Systems», en P. MURPHY (ed.), *Learners, Learning and Assessment*, London: Paul Chapman Publishing: pp. 118-34.
- y WILIAM, D. (1998): «Assessment and Classroom Learning», *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5, 1, pp. 7-74.
- BRANDT, R. (1992): «On Performance Assessment: A Conversation with Grant Wiggins», *Educational Leadership*, 49, 8, pp. 35-7.
- BREDO, E. (1999): «Reconstructing Educational Psychology», en P. MURPHY (ed.), *Learners, Learning and Assessment*, London: Paul Chapman Publishing, pp. 23-45.
- BROADFOOT, P. (1986): «Profiling and the Affective Curriculum», *Journal of Curriculum Studies*, 19, 1, pp. 25-34.
- (1996): «Liberating the Learner through Assessment», en G. CLAXTON, T. ATKINSON, M. OSBORN y M. WALLACE (eds.), *Liberating the Learner*, London: Routledge, pp. 32-44.
- (1998a): «Records of Achievement and the Learning Society: A Tale of Two Discourses», *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5, 3, pp. 447-77.
- (1998b): «Records of Achievement and the Learning Society: The Challenge of Change», trabajo presentado en la 24th Annual Conference of the International Association of Educational Assessment, Barbados, West Indies.
- y POLLARD, A. (1997): *National Record of Achievement Review: Report of the Steering Group 1997*, Department for Education and Employment.
- BROWN, A. L. y CAMPIONE, J. C. (1990): «Interactive Learning Environments and the Teaching of Science and Maths», en M.

- GARDNER, J. GREENS, F. REIF, A. SCHOENFELD, A. DI SESSA y E. STAGE (eds.), *Toward a Scientific Practice of Science Education*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, pp. 111-139.
- BRUNER, J. S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. (Trad. esp.: *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona: Gedisa, 1988.)
- (1990): *Acts of Meaning*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BURKE, P. y RAINBOW, B. (1998): «How to Compile a Portfolio», *Times Higher Educational Supplement*, 30 octubre, pp. 30-1.
- CALLAHAN, S. (1997): «Tests Worth Taking? Using Portfolios for Accountability in Kentucky», *Research in the Teaching of English*, 31, 3, pp. 295-336.
- CLAXTON, G. (1999): *Wise-Up: The Challenge of Lifelong Learning*, London: Bloomsbury. (Trad. esp.: *Aprender: el reto del aprendizaje continuo*, Barcelona: Paidós Ibérica, 2001.)
- COLE, D. J., RYAN, C. W., KICK, F. y MATHIES, B. K. (2000): *Portfolios across the Curriculum and Beyond*, Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- CONFY, J. (1990): «What Constructivism Implies for Teaching», en R. B. DAVIS, C. A. MAHER y N. NODDINGS (eds.), *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*, *Journal for Research in Mathematics Education*, Monograph 4, Virginia: The National Council of Teachers of Mathematics, pp. 107-22.
- CORMACK, P., JOHNSON, B., PETERS, J., y WILLIAMS, D. (eds.) (1998): *Authentic Assessment: A Report on Classroom Research and Practice in the Middle Years*, Deakin, ACT: Australian Curriculum Studies Association.
- CRESSWELL, M. (1996): «What Are Examination Standards? The Role of Values in Large Scale Assessment», trabajo presentado en la 22nd Annual International Association for Educational Assessment, Beijing, China.
- CROCKETT, T. (1998): *The Portfolio Journey: A Creative Guide to Keeping Student-Managed Portfolios in the Classroom*, Colorado: Teacher Ideas

Press.

- CROOKS, T. J. (1988): «The Impact of Classroom Evaluation Practices on Pupils», *Review of Educational Research*, 58, pp. 438-81.
- CUBAN, L. (1998): «A Post-Tenure Review Portfolio: A Collaborative Venture», en N. LYONS (ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*, New York: Teachers College Press, pp. 172-185.
- DARLING-HAMMOND, L. (1991): «The Implications of Testing Policy for Quality and Equality», *Phi Delta Kappan*, 73, 3, pp. 220-5.
- ANCESS, J. y FALK, B. (1995): *Authentic Assessment in Action Studies of Schools and Students at Work*, New York: Teachers College Press.
- DAVIDSON, J. E., DEUSER, R. y STERNBERG, R. J. (1994): «The Role of Metacognition in Problem Solving», en J. METCALFE y A. P. SHIMAMURA (eds.), *Metacognition Knowing about Knowing*, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, pp. 207-26.
- DAVIS, C. L. y HONAN, E. (1998): «Reflections on the Use of Teams to Support the Portfolio Process», en N. LYONS (ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*, New York: Teachers College Press, pp. 90-102.
- DAVYDOV, V. V. (1995): «The Influence of L. S. Vygotsky on Education Theory, Research and Practice», *Educational Research*, 24, 3, pp. 12-21.
- Department for Education and Employment (1997): *National Record of Achievement Review: Report of the Steering Group*, London: DFEE.
- Department of Education and Science (1998): *Task Group on Assessment and Testing – National Curriculum: A Report*, London: Department of Education and Science.
- DEWEY, J. (1903): «Ethical Principles Underlying Education», reimpresión de *The Third Yearbook of the National Herbart Society*, Chicago: University of Chicago Press.
- (1916): *Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education*, New York: Macmillan. (Trad. esp.: *Democracia y educación*, Buenos Aires: Losada, 1960.)
- (1933): *How We Think: A Restatement of the Relation of the Reflective Thinking to the Education Process*, London: D. C. Heath. (Trad. esp.:

- Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Barcelona: Paidós, 1989.)
- DOLL, W., E., Jr. (1993): *A Post-Modern Perspective on Curriculum*, New York: Teachers College Press.
- DWYER, C. A. (1994): «Development of the Knowledge Base for the Praxis III: Classroom Performance Assessments Criteria», Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- (1998): «Assessment and Classroom Learning: Theory and Practice», *Assessment in Education*, 5, 1, pp. 131-7.
- Education Commission (1992): *Report No. 5 The Teaching Profession*, Hong Kong: Government Printer.
- (1996): *Report No. 7 Quality School Education*, Hong Kong: Government Printer. Education Department of Western Australia (1996): *Spelling Developmental Continuum*, Melbourne: Addison Wesley Longman Australia.
- (1997a): *Preparing a Teaching Portfolio: Guidelines for Applicants*, Perth: Education Department of Western Australia.
- (1997b): *Student Outcome Statements 1997 Sample Book*, Perth: Education Department of Western Australia.
- (1997c): *Continuum of the Use of Text Forms, Levels and Indicators of Student Behaviours*, Perth: Education Department of Western Australia.
- ENGEL, B. S. (1994): «Portfolio Assessment and the New Paradigm: New Instruments and New Places», *The Educational Forum*, 49, pp. 22-7.
- EERAUT, M., STEADMAN, S., TRILL, J. y PORKES, J. (1996): «The Assessment of NVQs», Research Report 4, University of Sussex Institute of Education.
- FLUTTER, J., KERSHNER, R. y RUDDUCK, J. (1999): «Thinking about Learning, Talking about Learning». A report of the Effective Learning Project, Cambridge: Homerton College.
- FORSTER, M. y MASTERS, G. (1996): *Portfolios*, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- FRANCIS, H. (1994): *Teachers Listening to Learners Voices*, London: The British Psychological Society.
- FREIDUS, H. (1998): «Mentoring Portfolio Development», en N. LYONS (ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher*

- Professionalism*, New York: Teachers College Press, pp. 41-50.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind*, New York: Basic Books. (Trad. esp.: *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1999.)
- (1992): «Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing», en B. R. GIFFORD y M. C. O'CONNOR (eds.), *Changing Assessment: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instructions*, London: Kluwer Academic Publishers, pp. 77-119.
- GARDNER, I. y EDWARDS, J. (1998): *Scholastic Portfolio Assessment Maths Assessment: Key Stage 2 Scottish Levels C-E*, Warwickshire: Scholastic Limited.
- GIFFORD, B. R. y O'CONNOR, M. C. (eds.) (1994): *Changing Assessment: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instructions*, London: Kluwer Academic Publishers.
- GIPPS, C. (1994): *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*, London: Falmer Press.
- (1997): «Achievement, Equity and Pedagogy: A view from England», trabajo presentado en la 23rd Annual Conference of the International Association for Educational Assessment, Dunbau, South Africa.
- (1998a): «Student Assessment and Learning for a Changing Society», *Prospects*, 28, pp. 31-44.
- (1998b): «Socio-Cultural Perspectives on Assessment», trabajo presentado en la 24th Annual Conference of the International Association for Educational Assessment, Barbados, West Indies.
- GLASER, R. (1963): «Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions», *American Psychologist*, 18, pp. 519-21.
- (1990): «Toward New Models for Assessment», *International Journal of Educational Research*, 14, 5, pp. 475-83.
- GRANT, G. E. y HUEBNER, T. A. (1998): «The Portfolio Question: The Power of Self-Directed Inquiry», en N. LYONS (ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*, New York: Teachers College Press, pp. 156-71.
- GRIFFIN, P. (1998a): «Outcomes and Profiles: Changes in Teachers' Assessment Practices», *Curriculum Perspectives*, 18, 1, pp. 9-19.

- (1998b): «Profiles and Reporting in a Developmental Assessment Framework», *Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria (IARTV)*, 75, pp. 3-20.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1989): *Fourth Generation Evaluation*, New York: Sage.
- GUTTENPLAN, D. D. (2001): «Testing our Children to Destruction», *Guardian G2*, 4 julio 2001, p. 5.
- HACKER, D. J. (1998): «Definitions and Empirical Foundations», en D. J. HACKER, J. DUNLOSKY y A. C. GRAESSER (eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 1-23.
- HACKETT, G. (2001): «Architect of AS-level Doubts Own Exam», *The Sunday Times*, 10 junio 2001, p. 5.
- HARLEN, W. y JAMES, M. (1997): «Assessment and Learning: Differences and Relationships between Formative and Summative Assessment», *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 4, 3, pp. 365-79.
- HARNISCH, D. L. y MABRY, L. (1993): «Issues in the Development and Evaluation of Alternative Assessments», *Journal of Curriculum Studies*, 25, 2, pp. 179-87.
- HATTIE, J. y JAEGER, R. (1998): «Assessment and Classroom Learning: A Deductive Approach», *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5, 1, pp. 112-20.
- HELLER, J. I., SHEINGOLD, K. y MYFORD, C. M. (1998): «Reasoning about Evidence in Portfolios: Cognitive Foundations for Valid and Reliable Assessment», *Educational Assessment*, 5, pp. 5-40.
- HENDRY, G. D. (1996): «Constructivism and Educational Practice», *Australian Journal of Education*, 40, 1, pp. 19-45.
- HENRY, J. (2001): «Time Has Come to Trust the Teachers», *Times Educational Supplement*, 29 junio 2001, p. 2.
- HERMAN, J. L., GEARHART, M. y BAKER, E. L. (1993): «Assessing Writing Portfolios: Issues in the Validity and Meaning of Scores», *Educational Assessment*, 1, 3, pp. 201-24.
- HOOTSTEIN, E. W. (1999): «Implications of Using Portfolios with Preservice Social Studies Teachers», trabajo presentado en la Conferencia anual de

- American Educational Research Association, Montreal, Canadá.
- JARVINEN, A. y KOHONEN, V. (1995): «Promoting Professional Development in Higher Education through Portfolio Assessment», *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20, 1, pp. 25-36.
- KIMBALL, W. H. y HANLEY, S. (1998): «Anatomy of a Portfolio Assessment System: Using Multiple Sources of Evidence for Credentialing and Professional Development», en N. LYONS (ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*, New York: Teachers College Press, pp. 189-201.
- KING, B. (1991): «Thinking about Linking Portfolios with Assessment Centre Exercises: Examples from the Teacher Assessment Project», *Teacher Education Quarterly*, 18, 3, pp. 31-48.
- KORETZ, D. (1998): «Large-Scale Portfolio Assessments in the US: Evidence Pertaining to the Quality of Measurement», *Assessment in Education: Principles, Policies and Practice*, 5, 3, pp. 309-34.
- LASCH, C. (1996): *The Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy*, New York. W. W. Norton. (Trad. esp.: *La rebelión de las élites y la traición a la democracia*, Barcelona: Paidós Ibérica, 1996.)
- LAWTON, D. (1998): «Values and Education: A Curriculum for the 21st Century», lectures, Institute of Education, University of London.
- LIEBERMAN, A. (1991): «Accountability as a Reform Strategy», *Phi Delta Kappan*, 73, 3, pp. 219-20.
- LOFTY, J. S. (1993): «Can Britain's National Curriculum Show America the Way?», *Educational Leadership*, 50, 5, pp. 52-5.
- LOONEY, A. (2000): «Between Hope and Despair: Towards a New Symbiosis of Curriculum and Assessment», Portfolio Assignment for Doctor in Education Programme, London, Institute of Education, University of London.
- LYONS, N. (ed.) (1998a): *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*, New York: Teachers College Press.
- (1998b): «Portfolio Possibilities: Validating a New Teacher Professionalism», en N. LYONS (ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*, New York: Teachers College Press, pp. 11-22.

- (1998c): «Constructing Narratives for Understanding: Using Portfolio Interviews to Scaffold Teacher Reflection», en N. LYONS (ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*, New York: Teachers College Press, pp. 103-119.
- MABRY, L. (1999): *Portfolios Plus: A Critical Guide to Alternative Assessment*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- MCCLURE, R. M. y WALTERS, J. (1992): «Alternative Forms of Assessment», trabajo presentado en la American Educational Research Association Conference, San Francisco.
- MCDOWELL, L. y SAMBELL, K. (1999): «Fitness for Purpose in the Assessment of Learning: Students as Stakeholders», *Quality in Higher Education*, 5, 2, pp. 107-22.
- MASTERS, G. (1997): «Developmental Assessment: What, Why, How», trabajo presentado en la International Conference on Advances in Assessment of Student Learning at the Chinese University of Hong Kong.
- MAXWELL, G. (1993): «Criteria and Standards Based Assessment in Applied Statistical Mathematics», en J. IZARD y M. STEPHENS (eds.), *Reshaping Assessment Practices: Assessment in the Mathematical Sciences Under Challenge*, Proceeding of the First International Conference on Assessment in the Mathematical Sciences, Geelong, octubre, 1992, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- MAXWELL, G. S. y CUMMING, J. J. (1998): «Reforming the Culture of Assessment: Changes in Teachers' Assessment Beliefs And Practices under a School-Based Assessment Regime», trabajo presentado en la Annual Conference of the International Association for Educational Assessment, Barbados, West Indies.
- MESSICK, S. (1989): «Validity», en R. LINN (ed.), *Educational Measurement*, American Council on Education, Washington: Macmillan.
- (1994): «The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments», *Educational Research*, 23, 2, pp. 13-23.
- (1995): «Validity of Psychological Assessment: Validation of Inferences from Person's Responses and Performances as Scientific Enquiry into Score Meaning», *American Psychologist*, 50, pp. 741-9.

- METCALFE, J. y SHIMAMURA, A. P. (eds.) (1994): *Metacognition Knowing about Knowing*, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- MORRIS, P. (1985): Teachers' Perceptions of the Barriers to the Implementation Of A Pedagogic Innovation: A South East Asian Case Study, *International Review of Education*, 3, pp. 3-18.
- Moss, P. (1992): «Shifting Conceptions of Validity in Educational Measurement: Implications for Performance Assessment», *Review of Educational Research*, 62, pp. 229-58.
- (1994): «Can There be Validity without Reliability?», *Educational Researcher*, 23, pp. 5-12.
- (1998): «Rethinking validity for the Assessment of Teaching», en N. LYONS (ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*, New York: Teachers College Press.
- MUNBY, S. con PHILIPS, P. y COLLINSON, R. (1989): *Assessing and Recording Achievement*, Oxford: Blackwell Education.
- MURPHY, E. (1997): *Constructivist Epistemology*.
- NAISBITT, J. (1994): *Global Paradox, The Bigger the World Economy, the More Powerful its Smallest Players*, London: Nicholas Brealey Publishing.
- National Council for Vocational Qualifications (1995): «Unit 1 Business Organisations and Employment (Intermediate)», London: National Council for Vocational Qualifications.
- National Record of Achievement Review (1997): *Report of the Steering Group*, Camber-town.
- NELSON, T. O. y NARENS, L. (1994): «Why Investigate Metacognition?» en J. METCALFE y A. P. SHIMAMURA (eds.), *Metacognition Knowing about Knowing*, Massachusetts: Massachusetts Institute of Techonology, pp. 1-25.
- NEWMANN, F. (1991): «Linking Restructuring to Authentic Student Achievement», *Phi Delta Kappan*, 72, 6, pp. 458-63.
- NITKO, A. J. (1998): «Seven Conceptual Frameworks to Accommodate the Validation of Rapidly Changing Requirements for Testing and Evaluation», ponencia presentada en la 24th Conference of the International Association for Educational Assessment, Barbados.

- NUTTALL, D. (1987): «The Validity of Assessments», *European Journal of Psychology of Education*, II, pp. 109-18.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1999): *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*, París: OECD.
- OWENS, G. y SOULE, L. (1971): «The Individual Profile», *Forum*, 13, primavera.
- PARIS, S. G. y WINOGRAD, P. (1990): «How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction», en B. GLY JONES y L. IDOL (eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 15-51.
- PAUL, R. W. (1990): «Critical and Reflective Thinking: A Philosophical Perspective», en B. FLY JONES y L. IDOL (eds.), *Thinking and Cognitive Instruction*, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- PERRONE, V. (eds.) (1991): *Expanding Student Assessment*, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- PIETRONI, R. y MILLARD, L. (1997): «Portfolio-Based Learning», en D. PENDLETON y J. HASLER (eds.), *Professional Development in General Practice*, Oxford University Press, pp. 81-93.
- PRING, R. (1998): «Universities and Teacher Education», trabajo presentado en la Annual Conference of the Standing Conference on Studies in Education, London.
- REICH, R. B. (1991): *The Work of Nations Preparing Ourselves for Twenty First Century Capitalism*, New York: Vintage Books.
- RESNICK, L. B. y RESNICK, D. P. (1992): «Assessing the Thinking Curriculum: New Tools for Educational Reform», en B. R. GIFFORD y M. C. O'CONNOR (eds.), *Changing Assessment: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instructions*, London: Kluwer Academic Publishers, pp. 37-75.
- RICHERT, A. E. (1990): «Teaching Teachers to Reflect: A Consideration of Programme Structure», *Journal of Curriculum Studies*, 22, 6, pp. 509-27.
- RIEBER, R. W. y CARTON, A. S. (eds.) (1987): *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 1, Problems of General Psychology*, London: Plenum Press.

- ROE, E. (1987): «How to Compile a Teaching Portfolio: A FAUSA Guide», Melbourne. FAUSA.
- ROGOFF, B. (1999): «Cognitive Development through Social Interaction: Vygotsky y Piaget», en P. MURPHY (ed.), *Learners, Learning and Assessment*, London: Paul Chapman Publishing, pp. 69-82.
- ROSENSHINE, B. y MEISTER, C. (1994): «Reciprocal Teaching: A View of the Research», *Review of Educational Research*, 64, 4, pp. 479-530.
- SACKS, P. (1999): *Standardized Minds: The High Price of America's Testing Culture and What We Can Do to Change It*, Cambridge, Massachusetts: Perseus Books.
- SADLER, R. (1985): «The Origins and Functions of Evaluative Criteria», *Educational Theory*, 35, 3, pp. 285-97.
- (1989): «Formative Assessment and the Design of Instructional Systems», *Instructional Science*, 18, 2, pp. 119-44.
- (1998): «Formative Assessment: Revisiting the Territory», *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5, pp. 77-84.
- SALINGER, T. (1998): «Consequential Validity of an Early Literacy Portfolio: The “Backwash” of Reform», en C. HARRISON y T. SALINGER (eds.), *Assessing Reading 1: Theory and Practice*, London: Routledge, pp. 182-203.
- SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books. (Trad. esp.: *El potencial reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós, 1998.)
- (1987): *Educating the Reflective Practitioner: Towards A New Design For Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco: Jossey-Bass.
- (1991): *The reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*, New York: Teachers College Press.
- Scottish Examination Board (1991): *Scottish Certificate of Education, English (Revised) on the Higher Grade, Guidance for Teachers on Assessment, Part 1 The Personal Studies Folio*, Midlothian: Scottish Examination Board.
- (1992): *Certificate of Sixth Year Studies English, Guidance for Teachers on the Creative Writing Folio, Part 1: The Reflective Essay*, Midlothian:

- Scottish Examination Board.
- (1994a): *Higher Grade English Personal Studies Folio Guidance for Candidates*, Midlothian: Scottish Examination Board.
 - (1994b): *Higher Grade English Personal Studies Folio Guidance for Teachers*, Midlothian: Scottish Examination Board.
 - (1996): *Summary of Arrangements for Secondary Grade and Higher Grade English*, Midlothian: Scottish Examination Board.
- SHEPARD, L. A. (1992): «What Policy Makers Who Mandate Tests Should Know about the New Psychology of Intellectual Ability and Learning», en B. R. GIFFORD y M. C. O'CONNOR (eds.), *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instructions*, London: Kluwer Academic Publishers, pp. 301-28.
- SHEPARD, L. (1997): «Measuring Achievement: What Does it Mean to Test for Robust Understanding?», Princeton, New Jersey: Policy Information Centre, Educational Testing Service.
- (2000): «The Role of Assessment in a Learning Culture», ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, New Orleans, 26 abril.
- SHULMAN, L. (1992): «Portfolios in Teacher Education: A Component of Reflective Teacher Education», trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, San Francisco.
- (1998): «Teacher Portfolios: A Theoretical Activity», en N. LYONS (ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*, New York: Teachers College Press, pp. 23-37.
- SIMONS, H. (1987): *Getting to Know Schools in a Democracy: The Politics and Process of Evaluation*, London: Falmer Press.
- SMITH, K. (1994): «Evaluation-Assessment-Testing What? How?», trabajo presentado en la 28th International IATEFL Conference, Brighton.
- SNADDEN, D. y THOMAS, M. (1998): «The Use of Portfolio Learning in Medical Education», *Medical Teacher*, 20, 3, pp. 192-99.
- SNYDER, J., LIPPINCOTT, A. y BOWER, D. (1998): «Portfolios in Teacher Education: Technical or Transformational?», en N. LYONS (ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*, New York: Teachers College Press, pp. 123-42.

- STAKE, R. (1979): «Counterpoint: Should Educational Evaluation Be More Objective or More Subjective?», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1, 1, pp. 46-7.
- STECHER, B. (1998): «The Local Benefits and Burdens of Large-Scale Portfolio Assessment», *Assessment in Education: Principles, Policies and Practice*, 5, 3, pp. 335-51.
- STENHOUSE, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann. (Trad. esp.: *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata, 1998.)
- STIGGINS, R. (1992): «Two Disciplines of Educational Assessment», trabajo presentado en la ECS Assessment Conference, junio, Boulder, Colorado.
- STOBART, G. (2001): «The Short, but Eventful, History of GNVQ Assessment», documento interno, Institute of Education, University of London.
- STONE, B. (1998): «Reflection in Teaching: Can it Be Developmental? A Portfolio Perspective», *Teacher Education Quarterly*, 25, 1, pp. 105-14.
- SUAREZ, T. M. y GOTTOVI, N. C. (1992): «The Impact of High Stakes Assessment on our Schools», *NASSP Bulletin*, septiembre 1992, pp. 82-8.
- SUPOVITZ, J. A., MAC GOWAN III, A. y SLATTERY, J. (1997): «Assessing Agreement: An Examination of the Interrater Reliability of Portfolio Assessment in Rochester New York», *Educational Assessment*, 4, 3, pp. 237-59.
- TARGETT, S. (1998): «Future of the A-Level “Too Narrow, Too Specialised, Too Elitist”», en *Financial Times*, 3-4 octubre, p. vii.
- THARP, R. G. y GALLIMORE, R. (1988): *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TORRANCE, H. (1997): «Assessment, Accountability and Standards: Using Assessment to Control the Reform of Schooling», en A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN y A. S. WELLS (eds.), *Education Culture, Economy, and Society*, Oxford: Oxford University Press.
- (2000): «Postmodernism and Educational Assessment», en A. FILER (ed.), *Assessment: Social Practice and Social Product*, London:

- Routledge Falmer, pp. 173-88.
- y PRYOR, J. (1998): *Investigating Formative Assessment: Teaching, Learning and Assessment in the Classroom*, Buckingham: Open University Press.
- VAVRUS, L. G. y COLLINS, A. (1991): «Portfolio Documentation and Assessment Centre Exercises: A Marriage Made for Teacher Assessment», *Teacher Education Quarterly*, 18, 3, pp. 13-29.
- VYGOTSKY, L. S. (1962): *Thought and Language*, Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press. (Trad. esp.: *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós Ibérica, 1995.)
- (1978): *Mind in Society*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. (Trad. esp.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica, 2000.)
- WATKINS, C. (2001) *Learning about Learning Enhances Performance*, London: Institute of Education School Improvement Network (Research Matters series n.º 13).
- CARNELL, E., LODGE, C. y WHALLEY, C. (1996): *Effective Learning*, London: Institute of Education School Improvement Network (Research Matters series n.º 5).
- WIGGINS, G. (1989): «A True Test: Toward More Authentic And Equitable Assessment», *Phi Delta Kappan*, 70, 9, pp. 703-13.
- (1991): «Standards, Not Standardization: Evoking Quality Student Work», *Educational Leadership*, 48, 5, pp. 18-25.
- WILDY, H. y WALLACE, J. (1997): «Portfolios for Students and Teachers: Possibilities and Pointers for Practice», *Practising Administrator*, 3, pp. 10-15.
- WILIAM, D. y BLACK, P. (1996): «Meanings and Consequences: A Basis for Distinguishing Formative and Summative Functions of Assessment», *British Educational Research Journal*, 22, pp. 537-48.
- WILLIAMS, K. (1992): *Assessment: A Discussion Paper*, Ireland: Cumann na Meánmhuinteoiri, Eire Association of Secondary Teachers.
- WOLF, A. (1993): «Assessment Issues and Problems in a Criterion Based System», Occasional Paper n.º 2, London: Further Education Unit.
- (1998): «Portfolio Assessment as National Policy: The National Council for Vocational Qualifications and its Quest for a Pedagogical

- Revolution», *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5, 3, pp. 413-45.
- WOLF, D. P. (1989): «Portfolio Assessment: Sampling Student Work». *Educational Leadership*, 46, 7, pp. 4-10.
- WOLF, K. (1991): «The School Teacher's Portfolio: Issues in Design, Implementation and Evaluation», *Phi Delta Kappan*, 73, 2, pp. 129-36.
- WHINERY, B. y HAGERTY, P. (1995): «Teaching Portfolios and Portfolio Conversations for Teacher Educators and Teachers», *Action in Teacher Education*, 17, 1, pp. 30-9.
- WYATT III, R. L. y LOOPER, S. (1999): *So You Have to Have a Portfolio: A Teacher's Guide to Preparations and Presentation*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- YOUNG, M. (1999): «The Curriculum of the Future», *British Educational Research Journal*, 25, 4, pp. 463-77.
- ZESSOULES, R. y GARDNER, H. (1991): «Authentic Assessment: Beyond the Buzzword and into the Classroom», en V. PERRONE (ed.), *Expanding Student Assessment*, Alenxandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 47-71.

Colección EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar.*

— *Factores de la
enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.*

AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula.*

— *Desarrollo de escuelas inclusivas.*

— *Hacia escuelas eficaces para todos.*

— *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula.*

AINSCOW, M. y WEST, M.: *Mejorar las escuelas urbanas.*

ALSINA, Á. y PLANAS, N.: *Matemática Inclusiva.*

ARIZA, C. y otros: *Programa Integrado de Pedagogía Sexual.*

ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación.*

BLANCHARD, M. y MUZÁS, M^a. D.: *Los proyectos de aprendizaje*
BARBOSA, E. F. y MOURA, D. G.: *Proyectos educativos y sociales.*

BARTOLOMÉ, M. (Coord.): *Identidad y Ciudadanía.*

BAUDRIT, A.: *Interacción entre alumnos.*

BAZARRA, L. y otros: *Profesores, alumnos y familias.*

BERNABÉU, N. y GOLDSTEIN, A.: *Creatividad y aprendizaje.*

BERNAD, J. A.: *Modelo cognitivo de evaluación escolar.*

BERNARDO, J.: *Cómo personalizar la educación.*

BERNARDO, J. y JAVALOYES, J. J.: *Motivar para educar.*

BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación
Psicopedagógica.*

BLANCHARD, M.: *Transformando la sociedad desde las aulas.*

BOUD, D. y otros: *Aprendizaje a partir de la experiencia.*

BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje.*

CARRERA, C. y otras: *Agenda de trabajo del Orientador.*

CERRO, S. M.^a: *Grafología pedagógica.*

- CLAPP, E.P.: *La creatividad como proceso participativo y distribuido.*
- DAY, Ch.: *Formar docentes.*
- *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas.*
- DOMINGO, A. y GÓMEZ, M. V.: *La práctica reflexiva.*
- ECHEITA, G.: *Educación para la inclusión, educación sin exclusiones.*
- ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A.: *Inclusión educativa y profesorado inclusivo.*
- FOUREZ, G.: *Construcción del conocimiento científico.*
- *Cómo se elabora el conocimiento.*
- FRANCESCATO, D. y otros: *Psicología Comunitaria en la enseñanza y la orientación.*
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje.*
- GERVILLA, A.: *Didáctica de la Educación Infantil.*
- *Familia y educación familiar.*
- GERVILLA, E.: *Educación familiar.*
- GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional.*
- GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico.*
- HANSEN, D. T.: *El profesor cosmopolita en un mundo global.*
- HAYES JACOBS, H.: *Curriculum XXI.*
- HERNÁNDEZ, P.: *Diseñar y enseñar.*
- HERNÁNDEZ, C.A. y GUÁRATE, A.Y.: *Modelos didácticos.*
- HERSH, R. y otros.: *El crecimiento moral.*
- HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica.*
- HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro.*
- HUSÉN, T. y OPPER, S.: *Educación multicultural y multilingüe.*
- JENSEN, E.: *Cerebro y aprendizaje.*
- KEOGH, B. K.: *Temperamento y rendimiento escolar.*
- KLENOWSKI, V.: *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación.*
- LONGÁS, J. y MOLLÁ, N.: *La escuela orientadora.*
- LOVELESS, A. y WILLIAMSON, B.: *Nuevas identidades de aprendizaje.*
- LLOPIS, C. (Coord.): *Recursos para una educación global.*

- MALLET, P.: *Las amistad entre niños o adolescentes.*
- MANNAY, D.: *Métodos visuales, narrativos y creativos.*
- MARCELO, C. y VAILLANT, D.: *Desarrollo profesional docente.*
— *El ABC y D de la Formación Docente.*
- MARCO STIEFEL, B.: *Competencias básicas.*
- MARDOMINGO, M.ª J.: *Psiquiatría para padres y educadores.*
- MARTIN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía.*
- McCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana.*
- MEMBIELA, P. (Ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS.*
- MONEREO, C. y POZO, J. I.: *La identidad en Psicología de la Educación.*
- MORIÑA, A.: *Investigar con historias de vida.*
- PÉREZ JUSTE, R. y otros: *Hacia una educación de calidad.*
- PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social-Educación social.*
- PERPIÑÁN, S.: *La salud emocional en la infancia.*
— *Tengo un alumno con síndrome de Down.*
- POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers.*
- POPHAM, W. J.: *Evaluación transformativa.*
- POSTIC, M.: *La relación educativa.*
- POSTIC, M. y DE KETELE, J. M.: *Observar las situaciones educativas.*
- POVEDA, L.: *Ser o no ser.*
— *Texto dramático. La palabra en acción.*
- PRING, R.: *Una filosofía de la educación políticamente incómoda.*
- QUINTANA, J. M.ª: *Pedagogía familiar.*
- RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje.*
- RODRÍGUEZ, A. y otros: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.*
- ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.*
- RUIZ, J. M.ª: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos.*
- SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil.*
- SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela.*
- STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas.*

- SOUSA, D. A. (Ed.): *Neurociencia educativa*.
- TARDIF, M.: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*.
- TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (Eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*.
- TENBRINK, T. D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores*.
- TITONE, R.: *Psicodidáctica*.
- URÍA, M.ª E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*.
- VALLE, J.M. y MANSO, J.: *La ‘cuestión docente’ a debate*.
- VÁZQUEZ CANO, E. y SEVILLANO, M.ª L.: *Dispositivos digitales móviles en educación*.
- VILA, A. y CALLEJO, M.ª L.: *Matemáticas para aprender a pensar*.
- WHITAKER, P.: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*.
- WOOD, P. y SMITH, J.: *Investigar en educación*.
- ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil*.
- *Diseño y desarrollo curricular*.
- *Diarios de clase*.

4.^a edición

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid

www.narceaediciones.es

© Routledge Falmer, miembro del grupo Taylor & Francis Group

Título original: *Developing Portfolios for Learning and Assessment*

Revisión y adaptación: Erika Ramírez Moguel

Traducción: Miguel Callizo

ISBN papel: 978-84-277-1448-9

ISBN ePdf: 978-84-277-2012-1

ISBN ePub: 978-84-277-2462-4

Queda prohibida salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.