

¿CÓMO MEJORAR EL IMPACTO DE LA EVALUACIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA?

ARACELI ESTEBARANZ GARCÍA
PILAR MINGORANCE DÍAZ
*Dpto. de Didáctica y
Organización Escolar y MIDE
Universidad de Sevilla
Avda. San Francisco Javier, s/n
41005 Sevilla*

RESUMEN

En este artículo presentamos un estudio teórico sobre los problemas de la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria fundamentado en investigaciones recientes. El foco del trabajo es el **impacto** que la evaluación puede tener para los alumnos principalmente. Planteamos los principios de una evaluación de calidad y hacemos sugerencias de mejora en las técnicas de evaluación. Finalmente, apoyándonos en estudios actuales sobre el uso del portfolio en diversas áreas de enseñanza, presentamos el portfolio como técnica cualitativa de evaluación de los procesos educativos, que integra la evaluación formal y la evaluación informal de la excelencia escolar, y facilita la aplicación de una concepción de la evaluación como tarea educativa.

HOW CAN WE IMPROVE THE IMPACT OF EVALUATION ON THE TEACHING AND LEARNING PROCESSES IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION?

SUMMARY

In this work we reflect the impact that evaluation can have on the pupils of Compulsory Secondary Education, in the context of the current implementation

of Curricular Reform in Spain. We propose the educational role of evaluating relating it to the training of the self-concept self-control, as well as the influence that it can have on the opportunities to obtain a life of better quality in the future. We indicate some problems of evaluation at this educational level, and the possible positive or negative effects, of determinate directions of evaluation, on the teaching and learning processes. We propose basic principles for an improvement of the quality of evaluation, and go on to present the portfolio as a technique of qualitative evaluation that facilitates the involvement of the pupils in their own evaluation and the follow-up of the learning process on the part of the teacher. We explain the bases of the portfolio and its possible usefulness and application, based on recently published investigations on the use of the portfolio in different countries and in different areas or teaching subjects.

COMME CEST QUE NOUS POUVONS MEJORER L'IMPACT DE L'EVALUATION DANS LE PROCES DE L'ENSEIGNEMENT D'APRENDISSAGE D'EDUCATION SECONDAIRE OBLIGATOIRE?

RESUME

Dans ce travail nous réflexions sur l'impacte que peu avoir l'évaluation sur les élèves d'Education Secondaire Obligatoire dans le contexte de l'actuel implantation de la Reforme Curriculaire en Espagne. Nous proposons la fonction éducative de l'évaluation en relation avec la formation autoconceptive personel et d'autocontrol, tout cmme l'influence que peu avoir dans les oportunitées de concevoir une vie de melleur calitée dans un futur.

Nous disons que quelques problèmes de l'évaluation dans ce nivel educatif et les posibles effects positifs ou negatifs de determinel orientations de l'évaluation sur le proces de l'enseignement d'apprendissage. Ensuite nous proposons les principes basics pour une meilleur calitée de l'évaluation et à partir de là présenter le "portfolio" comme tecnique de suivre les procès d'apprendissage de la part du professeur. Nous expliquons les fondaments du "portfolio" et sa possibilitée utilitaire et son aplication; nous nos basons dans l'investigation de recente publication sur son utilitee dans differents pays et dans distintas matieres de l'enseignements.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la evaluación educativa, en sus diferentes aspectos, ha llegado a convertirse en un problema fundamental tanto para la investigación como para la práctica educativa (Madaus y Kellaghan, 1992). Pero también para la política; en nuestro país hoy existe ese interés dentro del marco de la puesta en marcha de la Reforma educativa, porque se ve la evaluación como uno de los instru-

mentos de mejora de los procesos educativos así como de los programas y del mismo Curriculum. Preocupación que compartimos con muchos otros países porque la evaluación hoy se ve relacionada con la calidad de educación pretendida, pero a la vez que solución es problema, el problema de la calidad de la evaluación para que sirva a las necesidades de mejora del sistema.

Desde el punto de vista teórico, la segunda mitad de nuestro siglo se ha caracterizado por el desarrollo del interés en torno a la evaluación por la necesidad de buscar nuevas formas y funciones de la misma. Así se han ido desarrollando modelos teóricos que progresivamente, y sobre la crítica de los existentes, iban ampliando los objetos de evaluación (desde la evaluación de los alumnos, a la de programas, Centros y profesores) así como los métodos a utilizar para una correcta comprensión de los hechos y de su valor.

Sin embargo la amplia y variada aportación de modelos teóricos no ha ido acompañada por una variedad y mejora de las prácticas de evaluación en las Instituciones educativas.

En nuestro contacto con profesores de ESO, colaborando con algunos CEPs de la Provincia de Sevilla en cursos de formación, hemos visto a muchos profesores preocupados y confusos por tener que considerar en la evaluación las necesidades de los alumnos y los objetivos del Sistema, para finalmente calificar en función de los objetivos conseguidos, según los decretos de la Administración Educativa.

Dilemas no les faltan, y algunos sugeridos por las contradicciones que entraña un ordenamiento a caballo entre lo subjetivo y lo objetivo. Evidentemente, los dilemas se resuelven al optar por una alternativa que se percibe como mejor en función de las consecuencias, una de las cuales, quizá la más educativa, es el efecto, o los efectos, que puede tener en los sujetos. O el impacto de la evaluación.

Seguimos reconociendo problemas aún en la evaluación de los alumnos, que es el campo en el que tenemos más experiencia, y esto hace que sea necesario reflexionar sobre las posibilidades de cambio porque hace falta que mejoren la educación y la evaluación. Y ello exige por parte de todos replantearse las cuestiones ideológicas subyacentes y la propia epistemología y la ética, en ambos procesos (Weis, 1989). Uno de los temas que preocupan actualmente es el impacto de la evaluación sobre los alumnos.

1. EL IMPACTO DE LA EVALUACIÓN

Hablar de impacto supone hablar de algún concepto de evaluación en el que pueda entenderse cuáles son los efectos que se desean y cuáles los que no deben conseguirse, aunque entendamos que el impacto depende de factores influyentes y no sólo de las metas que se propone el que evalúa.

Proppe (1990), basándose en la definición de Stake y Denny: "desde una perspectiva amplia, evaluación es el descubrimiento de la naturaleza y el valor de algo", subraya algunas características de la evaluación:

- * Supone conocer el fenómeno a evaluar, y determinar su valor.
- * Se realiza en un contexto de acción.
- * Hay que tomar decisiones y se toman para determinados fines, en base al proceso de evaluación y a sus resultados.
- * Es un proceso de aprendizaje, porque aprendemos, descubrimos la naturaleza y el valor de algo, y además, por ella, aprendemos sobre nosotros mismos; en la evaluación de programas la sociedad aprende sobre sí misma.

De manera que el impacto que produce la evaluación se relaciona con el aprendizaje que provoca. Weis (1989) profundiza en la evaluación como educación. En su opinión puede ser educativa para los evaluadores tanto como para los evaluados. Y entiende como educativo el hecho de crear condiciones para cuestionarse lo que existe y lo que podría existir o ser de otra forma, porque la evaluación educativa se dirige hacia el aumento de la conciencia, calidad de la comprensión y libertad de elección.

Pero la evaluación es una actividad interpersonal verdaderamente muy compleja, que está acompañada por los antecedentes personales y las posibles consecuencias para el individuo. La evaluación del aprendizaje nunca es la tarea de un científico desapasionado. Al evaluar a nuestros alumnos les exponemos a la posibilidad de un beneficio o un perjuicio académico, y al enfrentar la evaluación, todos somos vulnerables en algún nivel. Podemos reconocer, entonces, dos direcciones del impacto:

a) **Proyección psicológica.** En cuanto que repercute en la motivación, el autoconcepto, las actitudes hacia la escuela, y es un factor generador de ansiedad y de conflictos personales y familiares, e incluso sociales.

House (1994) considera que la evaluación es un acto de **persuasión**, o aspira a persuadir a un público concreto, a una audiencia -que puede ser un sujeto-, del valor de algo, o de que algo es el problema, y así servir de estímulo para que ese alguien actúe de una forma determinada. En ese caso la audiencia es importante.

Nuestras evaluaciones vinculan a nuestros estudiantes constantemente con su emergente autoconcepto personal y académico. Y les van proporcionando un sentido de **control** sobre su mejor forma de ser y de actuar en la escuela, porque pueden tener autocontrol cuando conocen cómo tener éxito y sienten que ellos pueden influir en su propio destino. Y pierden el control cuando no comprenden qué significa tener éxito o se sienten predestinados al fracaso. Una evaluación profunda puede llevarles al sentimiento de control.

b) **Proyección social.** En el paradigma **socio-crítico**, se enfatiza el hecho de que la evaluación, como la educación, tiene efectos y consecuencias importantes para la vida futura de los ciudadanos, porque influye en las oportunidades de conseguir una vida de calidad en el futuro. Su propuesta es la evaluación dialéctica,

que consiste en un proceso de recogida y ofrecimiento de información (como otras), pero también un proceso que engendra diálogo, metaevaluación, análisis de la comprensión del mundo, autorreflexión y autocomprensión. Y se distingue de otras en que amplía los métodos, las audiencias y los propósitos de evaluación (Greene y McClintock, 1991).

Lundgren (1992) definirá la evaluación como el proceso de examinar, es decir, analizar, reflexionar, echar una mirada amplia a la escuela y hacer un análisis atento de lo que pasa, para juzgar el valor de lo que está sucediendo, y determinar el valor en su doble sentido: el mérito de las acciones educativas y de sus logros, y si merece la pena para esta comunidad, para esta sociedad, y esto a la luz de que la vida adulta debe ocurrir en una **sociedad sensata**, que requiere ciudadanos cultos y responsables, capaces de desempeñar sus deberes y ejercer sus derechos en una sociedad democrática.

En opinión de Madaus y Kellagham (1992), la **crítica-emancipatoria** fundamentalmente pretende generar conocimiento que ayude a las personas a hacerse **conscientes de si mismas como seres capaces de actuar y decidir y ser responsables de sus elecciones**, a la vez que son capaces de explicarlas en términos de sus ideales y propósitos libremente adoptados (Habermas, 1987). La evaluación, entonces, supone una tarea de negociación para ayudar a construir significados y revelar los significados construidos.

Para Lundgren (1992), si se pone el énfasis en el ejercicio profesional del desarrollo curricular, en un contexto social en el que todo se puede cuestionar y cambiar, el problema fundamental es la **elección**, y la evaluación es **una ayuda para elegir**. Ello supone controlar la calidad de lo que sucede y de sus efectos, y tomar las decisiones curriculares oportunas, y en consecuencia la evaluación es un instrumento para desarrollar el curriculum en la forma adecuada al contexto educativo.

2. LOS PROBLEMAS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

2.1 Uno de los problemas proviene, como han señalado Grossman y Stodolsky (1994), de las **expectativas de la sociedad** ante la Educación Secundaria, ya que se espera que la mayoría de los alumnos cuando terminen estos estudios continúen la educación postobligatoria. Ello plantea una situación nueva que los profesores se han encontrado, y que les ha generado nueva ansiedad. Su preocupación deriva de la necesidad de educación comprensiva y a la vez oportunamente diversificada, de atender a la formación de todos los ciudadanos mientras que se ofrece y se lleva a cabo la ayuda conveniente a las personas con necesidades educativas especiales en ambientes de aprendizaje y de convivencia. Algo que es particularmente virulento en el caso del segundo ciclo, cuyos profesores -con experiencia en Bachillerato- deben cambiar su orientación profesional desde una visión nueva del contenido didáctico de sus materias, y por ello de la evaluación.

2.2 *La falta de identidad en la práctica actual de la ESO*

La Enseñanza Secundaria Obligatoria está definida en los documentos oficiales. Pero el curriculum es lo que se ofrece y se permite aprender en las aulas. Por ello, mientras no cambien las prácticas y las creencias sobre lo que debe cambiar y en qué sentido, es difícil lograr la identidad de este nivel educativo. Shirley y Anderson (1994) señalan que una preocupación importante en EE.UU. es la Educación Secundaria, que ha dado lugar a diversos movimientos como el de la "Educación Progresiva", las "Escuelas Eficaces", y actualmente "las Escuelas Esenciales". En su opinión, el problema se refleja en que muchos estudiantes logran un nivel aceptable en sus puntuaciones, pero les faltan hábitos de pensamiento, escepticismo respetuoso, y curiosidad sobre lo que está más allá de su vida inmediata. Les falta seguridad, destrezas e interés. Los estudiantes no ven bien definidos los objetivos principales, sienten que no son bien orientados por sus profesores, y no se encuentran a sí mismos en las condiciones necesarias para un aprendizaje efectivo. Además ven sus cursos faltos de significación y relevancia, y les parece que su curriculum es un puzzle y no un plan consistente. La Comisión Nacional de Chile para la Modernización de la Educación, en un estudio de 1995 (Avalos, 1995), ha señalado como características la falta de calidad, igualdad y relevancia para la vida actual y futura de la Educación Secundaria. Y los profesores de Secundaria con los que hemos tenido la oportunidad de reflexionar nosotros identifican estos mismos problemas.

En la concepción de nuestra Administración, el curriculum de Secundaria Obligatoria debe tener un carácter de valor intrínseco, con finalidad propia, que es la asimilación significativa y crítica de los elementos de la cultura actual, con el fin de formar ciudadanos capaces de desempeñar sus deberes y ejercer sus derechos en una sociedad democrática, pero también tiene carácter propedéutico, facilitando a los alumnos la continuidad en sus estudios sin cortes, ni lagunas, ni sobresaltos (M. de Miguel, 1994). Por otra parte, para la evaluación adopta el punto de vista tecnológico, basado en la definición de Tyler (1977) para quien "la evaluación es esencialmente el proceso de determinar en qué grado los objetivos educativos están siendo realizados por el programa del currículum y la instrucción" (105-106) para tomar decisiones; pero a la vez la consideración de los modelos de evaluación cualitativa que enfatizaron la exigencia de ser sensible (Stake, 1967; Scriven, 1967) a las necesidades de los estudiantes, y utilizar la evaluación como parte del proceso para ir tomando decisiones inmediatas que afectaran al próximo paso de la acción educativa. Evaluación cualitativa que se debía convertir en un acto educativo más, teniendo en cuenta la subjetividad de las experiencias de aprendizaje, la singularidad y la necesidad de contar con el punto de vista interno del proceso para poder mejorar algo en lo que un sujeto es parte activa y no pasiva, y por ello responsable.

Lo cual obliga a procurar una evaluación de alta calidad, comunicar los resultados en una forma sensitiva y privada (más necesario por las propias características del adolescente), y usarlos para ofrecerles la mejor forma de apoyo a los estudiantes de bajo logro, para los que llegan a ser más críticas estas orientaciones, y

para los que la escuela puede tener recursos. En este sentido, Mittler (1993) revisa la investigación sobre escuelas secundarias eficaces, y recuerda que las instituciones educativas pueden reducir el impacto de factores de riesgo y tener un efecto significativo sobre los estudiantes si orientan, planifican y desarrollan el curriculum de forma sensitiva en relación con las necesidades y características de los estudiantes. Y subraya el hecho de establecer altas expectativas para ellos, como harán también Meyers y otros (1994). Shirley y Anderson (1994), además, subrayarán la necesidad de que los objetivos de la escuela se dirijan a todos los alumnos.

2.3 Orientaciones erróneas en la evaluación del aprendizaje del estudiante

Recientemente, Ghory y Sinclair (1994) han llamado la atención sobre algunos usos e ideas de la evaluación, que son frecuentes entre los educadores y que apoyan prácticas problemáticas que desvirtúan el sentido educativo de la evaluación y causan un impacto negativo:

a) Usar la evaluación para mostrar qué problemas en el aprendizaje son el **resultado de deficiencias personales**. Así el fallo en los exámenes se considera prueba positiva de que un alumno no ha estudiado o le falta capacidad para aprender el contenido o la destreza requerida.

Esta interpretación proporciona poca dirección para alterar el ambiente de aprendizaje, para proporcionar una gran motivación o variadas oportunidades para un aprendizaje posterior, porque se considera como única variable importante el individuo.

b) La evaluación refuerza la idea de que hay respuestas correctas derivadas de un limitado cuerpo de conocimientos bien comprendido por el profesor, y por lo tanto **dan una visión del conocimiento como algo estático**, y refuerzan la dependencia de una singular fuente de información, como el libro de texto o el profesor (fuentes de autoridad).

Por otra parte, la idea reguladora de que todos los alumnos por haber llegado a una cierta edad tienen que saber unas determinadas cosas y las mismas es problemática, al menos desde algunas posiciones teóricas (el constructivismo, por ejemplo) sobre el aprendizaje y la enseñanza.

c) La evaluación se diseña para **probar la excelencia de unos pocos** que tienen especial talento o conocimiento, ello supone una finalidad selectiva, y unos resultados negativos para muchos, por otra parte predecibles, y desmoralizan.

Una prueba también puede componerse con un número desproporcionado de items difíciles que prueban la incapacidad de los estudiantes. O se evalúa a partir de las contestaciones de los que más rinden, o de los más inteligentes, o de los que saben mayor número de items de información del libro de texto.

d) Los resultados de la evaluación se usan para **clasificar** a los alumnos, para determinar quiénes accederán a experiencias de aprendizaje de alta calidad. Ha habido una tendencia a reservar los ambientes de aprendizaje más estimulantes (por ejemplo, tareas del tipo de proyectos que requieren iniciativa, trabajo expe-

rimental, o lecturas libres, o escritura creativa, etc.) para los alumnos que han sido previamente evaluados con capacidad alta, no para los que tienen grandes necesidades de apoyo para su aprendizaje; y sin embargo, estas tareas pueden utilizarse para ayudarles a mejorar, a aprender más sobre sí mismos.

e) Los resultados de la evaluación marcan las diferencias de status entre las materias "importantes", y los "buenos" profesores -que originan más cantidad de suspensos-, y las asignaturas consideradas "marías" o los profesores de calidad dudosa, que cosechan más aprobados, como hemos encontrado en nuestra investigación sobre Proyectos de Innovación Educativa en Andalucía (Marcelo y otros, 1995).

2.4 La dicotomía evaluación informal/evaluación formal

Desde el punto de vista crítico, Perrenoud (1990) plantea el problema de la evaluación de la excelencia escolar. Juzgar el valor de algo, es valorar su excelencia. Si no valoramos la excelencia, ¿qué hay digno de ser evaluado?. Lo cual entraña la dificultad de definir en qué consiste la excelencia. Pero, además, la evaluación se realiza de dos formas: Por una parte, la **evaluación informal** que es constante en una clase, dado que la búsqueda de la excelencia forma parte de la situación. El maestro valora continuamente lo que hacen los alumnos. Los estudiantes se juzgan entre sí de acuerdo con las normas de excelencia escolares. Así como la excelencia del maestro es juzgada por sus alumnos y por sus compañeros. Pero esta evaluación informal, que se integra en el flujo de las interacciones diarias, no está codificada, ni registrada, ni negociada. Por el contrario, la evaluación **formal** se suele realizar sobre la base de pruebas, frecuentemente objetivas, que son sujetas a puntuación y registro. Las notas llegan a ser una forma de comunicación entre profesores y estudiantes, entre los estudiantes mismos, sus padres, los que toman decisiones sobre la escuela, y además una forma de motivar a los estudiantes. Pero cómo ponen las notas los profesores es una cuestión ambigua. No se sabe muy bien en base a qué.

Madaus y Kellagham (1992) consideran que sabemos poco todavía sobre las prácticas de evaluación de los profesores, porque aunque se distingue la evaluación de otros aspectos de la actividad escolar, en la práctica es difícil hacer esta distinción. Un test es una práctica clara. Pero el juicio que el profesor hace sobre el alumno no queda confinado a una actividad como la del test. En cualquier tarea diaria el profesor va haciendo juicios sobre su progreso, mejora... Sobre estos juicios planea lo que se puede hacer, conseguir, etc. La mayor parte de los juicios son subjetivos, informales, sobre la marcha, e implican una orientación continua del estudiante, y de la instrucción. Poco de esto se convierte en un dato numérico.

Y los estudiantes consideran más importantes los exámenes que las tareas escolares, el trabajo de casa, la discusión en clase, los proyectos, etc., quizá por la cantidad de exámenes que hacen, quizá por la relación entre el resultado de un examen y la calificación final que reciben; quizá por la transcendencia de los exámenes, ya que influyen en sus posibilidades de opción posteriores. Pero el logro es lo más

importante, de forma que hay evidencia de que el juicio sobre la capacidad, la motivación y el esfuerzo del estudiante dependen de su valoración del resultado (Shavelson y Stern, 1983). Lo que tiene también sus repercusiones en la visión de la enseñanza y el aprendizaje que adquieren, y en sus hábitos de trabajo.

Es preciso hallar la forma de integrar la evaluación formal y la informal, porque hace referencia a la calidad y a la cantidad de aprendizaje.

3. PRINCIPIOS BÁSICOS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EVALUACIÓN

3.1. Mejorar la evaluación supone realizar las prácticas de evaluación en el marco de una nueva visión. El sustrato es un ambiente de evaluación positivo y constructivo (Bonk y otros, 1995), que se puede definir como **evaluar sólo cuando los resultados se puedan usar para mejorar el aprendizaje**, en términos de Stiggins (1994).

La evaluación debe describir los puntos fuertes e iluminar las necesidades de los que aprenden, por ello, deberá hacerse de forma que intente crear una clara imagen de los individuos que les facilita la comprensión de cómo aprenden ellos mejor y cómo cometen errores. Sabiendo que el error, el descubrimiento del error, es una fuente de aprendizaje (de la Torre, 1993). Los resultados de la evaluación deberían sugerir nuevas direcciones para crear condiciones que promuevan el aprendizaje más efectivamente y las formas de motivación intrínseca, más que el certificado y la promoción como forma de motivación extrínseca (Hargreaves, 1989).

Lo cual exige, a juicio de Hargreaves, que se minimice el rol de la evaluación como elemento de selección. Y dilatar lo más posible el uso de calificaciones, que indican y dirigen hacia una selección, hasta el último estadio, quizá los dieciocho años, en el que hay que considerar la entrada en la educación superior. Y desde luego, a la hora de evaluar tener en cuenta la amplitud del contenido curricular y su equilibrio, ya que si se dan opciones, deben valorarse todas por igual.

3.2. Claridad de pensamiento y comunicación efectiva

Es posible y necesario clarificar qué se puede aprender a hacer, y comunicarlo a los estudiantes con ejemplos. Por ejemplo, analizar un texto histórico o literario, un diagrama, un cuadro, un compuesto químico, etc. Ello implica: procesos a seguir (observar, leer, subrayar, listar), utilización de conocimiento, identificación de componentes (por ejemplo, un caso para analizar las dimensiones de un problema ecológico). Stiggins (1994) comenta que en su equipo han aprendido dos cosas: los números no son la única forma de comunicar el logro, sino que se pueden usar palabras, imágenes, ejemplos, **modelos** y otras formas de transmitir el significado del logro a los estudiantes; y segundo, los símbolos que se usan como base de la comunicación son sólo tan significativos y útiles como las definiciones de logro que subyacen a ellos, y de la calidad de la evaluación usada para producirlos.

3.3. Entender la evaluación como una **responsabilidad educativa**, más que administrativa. Madaus y Kellagham (1992) consideran que los profesores gastan mucho tiempo, como un tercio e incluso la mitad de la vida profesional, implicados en actividades de evaluación. Los profesores toman decisiones cada dos o tres minutos sobre cómo interactuar con sus estudiantes -y la mayoría de ellas tienen su origen en la anterior evaluación del logro de los estudiantes-, respondiendo cuestiones e interpretando respuestas, observando la forma de realizar las tareas, corrigiendo los trabajos de casa, poniendo pruebas... La evaluación es un continuo en las clases.

Pero los profesionales reflexivos necesitan formular sus propias preguntas sobre su trabajo, tanto como la recogida de información que revele el progreso de sus estudiantes exactamente y sensitivamente. Así como analizar su forma de evaluar. Stiggins sugiere algunas cuestiones que pueden hacerse los profesores, para ser más sensibles a las necesidades de los estudiantes y mejorar el impacto de sus evaluaciones, como por ejemplo:

"Piensa en alguna ocasión de tu vida como estudiante en la que se te evaluó sin tener en cuenta alguno de los criterios que orientan una evaluación de calidad. ¿Qué criterio falló y qué efecto tuvo esa falta de calidad en la evaluación sobre ti como estudiante?" (Stiggins, 1994: 14).

"Piensa en alguna ocasión de tu vida como estudiante en la que una evaluación de tu logro te hizo sentirte bien como estudiante. ¿Cuál fue en concreto la experiencia? Y al contrario, piensa en una experiencia negativa de evaluación ¿Qué influencia tuvo sobre tu autoconcepto académico?" (Stiggins, 1994: 15).

"¿Cuáles te parecen que son las claves para cambiar experiencias de evaluación en experiencias de aprendizaje?" (Stiggins, 1994: 15).

3.4. Los estudiantes como usuarios clave y principales evaluadores de su aprendizaje

Los estudiantes son los usuarios más importantes de los resultados de la evaluación. Y pueden mejorar su estilo de aprender y sus resultados si se les muestran las diferencias entre su rendimiento y los criterios de aprendizaje, de manera comprensible. Aprenden a valorar de la valoración que hacen sus profesores de su trabajo, usan los resultados de la evaluación de sus profesores para establecer expectativas sobre sí mismos, y basan sus aspiraciones sobre un sentido de la probabilidad de logro, que es una estimación de éxito muy ligada a su experiencia en las clases.

Los alumnos necesitan conocer qué resultado va teniendo su propia actividad y esfuerzo. Es una información que además de pertenecerle tiene efectos motivadores, por lo cual se convierte en una estrategia de motivación importante. Pero además, debe aprender a autoevaluarse como medio de ir progresando en el conocimiento de sí mismo; tipo de conocimiento del que la escuela también es

responsable. La **autoevaluación** es un medio fundamental para progresar en la autonomía personal y en la responsabilidad de las propias acciones.

Por ello, Ghory y Sinclair (1994) proponen devolver la mayoría del control a los estudiantes por embarcarlos en definir su propia evaluación y las prácticas de instrucción. Lo cual supone la posibilidad de participar en la propuesta de objetivos.

Los estudiantes tienen una profunda comprensión de los propósitos de la instrucción cuando ellos conocen los resultados que están intentando obtener. Su motivación se incrementará cuando ellos tomen responsabilidad por definir los criterios que deberán usar para determinar cuándo han aprendido bien. El conocimiento de los fines de la instrucción permitirá a los estudiantes inventar sus propias estrategias efectivas para comprender la extensión de los fines que se van logrando.

3.5. Objetivos claros y apropiados

La calidad de una evaluación depende primero, y sobre todo, de la claridad y adecuación de nuestra definición de los objetivos de logro que deben evaluarse. Algo fundamental, es tener una visión compartida entre los educadores de lo que es la competencia, la excelencia o el rendimiento, porque entonces se define la competencia en cada programa, en función de esta visión, que facilita mucho la comprensión por parte del estudiante.

No podemos evaluar ningún resultado educativo si no conocemos y comprendemos qué valor tiene el resultado. Hay muchos tipos de resultados valiosos, desde el dominio de conocimiento a la solución de problemas, desde tocar la flauta a hablar inglés, o a construir un fuerte equipo de solución de problemas cooperativo. Todos son importantes, pero para evaluarlos bien, hemos de precisar en qué consistirá el éxito.

Por ejemplo, si queremos valorar las **destrezas de solución de problemas**, que son destrezas de pensamiento de alto nivel, y que se dan en distintas áreas de aprendizaje, es necesario precisar las destrezas implicadas, e ir evaluando cada una: Identificación del tipo de problema; reconocimiento de los principios implicados en la solución; realización de cada paso de la tarea de solución del problema; y valoración de la acción.

O si queremos evaluar las destrezas implicadas en la **toma de decisiones personal**, habrá que ver: a) la capacidad de análisis de una situación y el reconocimiento de en qué sentido le implica; b) reconocimiento de los valores implicados en aquella situación; c) Análisis de las posibles opciones y sus consecuencias; d) opción por un tipo de comportamiento en función de un valor (Angelo y Cross, 1993).

Beasley (1992) recomienda clarificar y hacer explícitos los criterios y los estándares de evaluación, y comunicarlos a los estudiantes antes de hacer las tareas planificadas porque ello facilita la autonomía del estudiante y el esfuerzo en el trabajo. Lo contrario sugiere, sobre todo a los estudiantes de secundaria, que la evaluación depende del resultado de las pruebas de papel y lápiz. Como ejemplo, publica la

tabla que ha construido para hacer corresponder los criterios con los estándares de evaluación al enjuiciar el trabajo de laboratorio, de forma que cada alumno sepa a qué responde su calificación, pero también pueda ser capaz de enjuiciar su trabajo.

3.6. La calidad de la evaluación requiere el uso de **métodos idóneos** que puedan evaluar esos objetivos valiosos. Para evaluar el dominio del conocimiento científico puede servir un test de elección múltiple; pero si queremos evaluar la habilidad para hablar en inglés, o la satisfacción y el gusto por el trabajo bien hecho, debemos cambiar de método. Es preciso reunir evidencias de que tiene lugar el aprendizaje pretendido, usando una variedad de lentes para observar los procesos atentamente. Y por otra parte, a los estudiantes se les deberían proporcionar situaciones realistas para demostrar lo que han aprendido día a día.

4. EL PORTFOLIO O CARPETA DE ENSEÑANZA: UNA TÉCNICA INNOVADORA EN EVALUACIÓN DE PROCESOS

Las técnicas de evaluación cualitativas se derivan de diversas tradiciones de investigación y se definen así por su oposición a las cuantitativas. Sobre todo son técnicas de evaluación continua, con una finalidad formativa. En la actualidad se está haciendo más hincapié tanto a nivel de reflexión como a nivel de investigación y propuestas prácticas, en las técnicas e instrumentos de evaluación continua, o integrada en la práctica educativa. Una de estas técnicas es el portfolio que se usa en la formación del profesorado (Shulman, 1992), porque facilita la reflexión.

4.1. Descripción del portfolio

Shulman -en el contexto de la formación del profesorado- lo describe como una colección de documentos, ensayos, proyectos, tipos de actividades de clase, exámenes, interrogantes, análisis y autoevaluación del propio profesor.

En el campo de la evaluación del alumno son varias las investigaciones que se están realizando sobre el uso y el valor del portfolio basadas en la idea de la necesidad de cambiar el rol y la práctica de la evaluación (Gitomer y Duschl, 1995), ya que las prácticas tradicionales (tests, pruebas objetivas) se han usado y han servido para propósitos externos a la clase (directores, inspectores, y otras autoridades educativas). En ellas la evaluación consiste en la suma de las respuestas correctas o el contenido dominado al final del proceso, sin saber cuál es la experiencia del estudiante en el curriculum, o qué están aprendiendo que está teniendo un impacto positivo o negativo para sus vidas (Erickson y Shultz, 1992).

Farr y Tone (1994) definen el portfolio de una manera general como una colección de trabajos personales, que revelan los intereses y las habilidades de los individuos, o una colección de documentos para evaluar lo que un individuo ha aportado dentro de una cultura. En educación se considera una técnica de evaluación que permite a un estudiante presentar sus respuestas a una serie de reque-

rimientos o tareas para adquirir los créditos necesarios para su graduación. Hay dos finalidades: el portfolio para mostrar lo que se hizo, en cuyo caso ya está cerrado y supone una cuidadosa selección y preparación, y el portfolio como trabajo; éste es abierto y muestra más claramente el proceso.

4.2. *Marco teórico en el que surge*

El uso del portfolio aparece dentro de una teoría que explica que el aprendizaje de una materia es un proceso de construcción de significado (Farr y Tone, 1994; Gitomer y Duschl, 1995). A nuestro juicio esto es lo más importante en el aprendizaje de los adolescentes. Nada que carezca de significado, bien porque son incapaces de dárselo, bien por la dificultad de construir el significado que para ellos puede tener lo que aprenden, les va a entusiasmar, a motivar. Pero el proceso de enseñanza para que tenga un impacto, un efecto, sobre el aprendizaje de los estudiantes necesita implicarlos en actividades genuinas de construcción de significados, las que son auténticas desde la perspectiva de los estudiantes; por ejemplo, escribir un poema para recitarlo en una velada literaria, o escribir un informe de investigación sobre su país para enviárselo a compañeros de otros Centros como documentación, etc. Y ésta es una de las bases sobre las que se construye el portfolio.

También toma en cuenta que los estudiantes son los únicos en conocer qué está sucediendo, y es preciso que se enfatice entonces la evaluación de su propio proceso. La evaluación mediante el portfolio es una metodología para este objetivo. Para saber si una persona ha aprendido significativamente hay que **analizar el significado que ha construido**. Pero además el proceso de escribir puede ser observado, como el de resolver problemas, y entonces puede valorarse el proceso.

El portfolio estimula el proceso de **autoevaluación**. Si es importante que el estudiante aprenda a aprender mejor, es fundamental que sea capaz de autoevaluar su aprendizaje y considerar cómo mejorar. Es más "la autoevaluación es la esencia del aprendizaje" (Farr y Tone, 1994: 5). El portfolio es una forma en que los estudiantes pueden ir tomando conciencia de su evolución, por ejemplo en escritura, en análisis de textos..., en la preparación y realización y valoración de proyectos de laboratorio, etc. Supone una posibilidad de que se vayan implicando en la evaluación, ya que la evaluación, como toda actividad educativa, no debe ser algo que se hace para el estudiante, sino que debería ser un medio de aprendizaje. Y es medio de aprender si lo hace quien aprende.

Pero sirve de auténtica evaluación cuando facilita el **diálogo profesor/alumno** como contraste y entendimiento de valoraciones, en el que el profesor puede aprender mucho sobre sus alumnos, y sobre las mejores formas de poder ayudarlos.

4.3. *Implicaciones para el curriculum*

Evidentemente, estamos entendiendo que se trata de una forma de evaluación formativa. Pero Slaughter y McLaren (1995) concluyen en su investigación sobre

el uso del portfolio en Lectura, Escritura y Literatura, que la evaluación formativa es precisa y sólo posible cuando los profesores planifican la evaluación formativa dentro del curriculum formativo planificado por ellos para adaptarse a sus alumnos; donde las actividades de evaluación forman parte del trabajo diario, de manera que llegan a constituirse en el trabajo de enseñanza-aprendizaje ordinario y no en una "carga" para los profesores. En este sentido English, Renfrow-Baker y Jervis (1995) definen el portfolio como una historia del estudiante, "una compleja historia" (10), que será capaz de ir construyendo de forma limpia y completa si se le dan oportunidades y estrategias para comunicar y resolver problemas. Y son una forma de integrar la evaluación informal y la evaluación formal, pero se aviene mal con una puntuación precisa. Necesita ser bien interpretada por los alumnos, los profesores y los padres de los alumnos. La mejor interpretación puede surgir cuando el profesor cree que puede ayudar a los alumnos a crecer académicamente, socialmente, y emocionalmente, desde donde están hoy hasta un nuevo lugar en el futuro, y cuando creen que pueden ayudarlos a conseguir, incluso, niveles de aprendizaje más altos.

No obstante, Slaughter y McLaren (1995) consideran que una innovación en las formas de evaluación necesita de investigación. Es decir, emprender estudios pilotos para explorar qué técnicas pueden ser o no ser prácticas y apropiadas para evaluar el aprendizaje del estudiante, sobre todo si éste se concibe como adquisición de destrezas de pensamiento de alto nivel, creatividad, destrezas sociales de aprendizaje cooperativo, y destrezas psicomotrices complejas. Y estos estudios deben realizarse por los propios profesores para probar en su práctica qué propuestas funcionan o no.

Esto exige, según Gitomer y Duschl (1995) refiriéndose al curriculum de Ciencias, que se debe establecer una cultura del portfolio, la cual se acomoda más a una visión del aprendizaje de las ciencias asociado con formas legítimas del pensamiento científico, tales como usar la evidencia para apoyar una declaración o afirmación, considerar explicaciones alternativas, etc., en lugar de calificar una observación (que puede no ser comprendida) o el conocimiento de hechos y procedimientos aprendidos de memoria, que los estudiantes aceptan porque se acomodan a las reglas del juego establecidas por la evaluación.

- La cultura del portfolio supone que la evaluación debe reunir tres condiciones:
- a) Se enfoca hacia los conocimientos y destrezas que se consideran importantes dentro de cada materia o área de aprendizaje.
 - b) Contribuye a la enseñanza y el aprendizaje. Por ello no puede ocurrir al final de la unidad o trimestre, porque no puede contribuir a la toma de decisiones instructivas.
 - c) El portfolio sirve también a un proceso de evaluación que entiende que una de sus misiones es rendir cuentas, o informar a las autoridades sobre cómo está funcionando un programa (Jervis, 1995), y ello supone no sólo dar puntuaciones para comparar unas escuelas con otras o unos años con otros, sino informar también de qué oportunidades se les están dando a los estudiantes para aprender ciencias, y en qué están teniendo éxito y dificultad. Claro que también informa a la propia institución de cuestiones que pueden ayudarla a mejorarse a si misma.

El portfolio da la oportunidad de reflejar dos procesos: el de razonamiento y el de investigación. También de hacer público este proceso personal. Por eso Rafal y Gitomer (1995) están investigando sobre los efectos de la comunicación oral y escrita de las investigaciones, de manera que intentan que los estudiantes publiquen y discutan sus propias experiencias. Pero entienden que en la práctica cambiarlo todo es una tarea monstruosa.

4.4. *¿Cómo comenzar esta práctica innovadora?*

Estamos de acuerdo con la sugerencia de Rafal y Gitomer (1995) sobre intentar empezar por pequeños pasos y desde lo familiar, y en aquellas unidades didácticas en las que el profesorado se siente bien. Para comenzar, basta con hacer preguntas que prueben realmente lo que los estudiantes comprenden. Ello puede ser un interesante cambio para los estudiantes. Pero también lo es para los profesores, por ello necesitan adquirir nuevas rutinas y dominar nuevas estrategias de llevar la clase.

Schratz (1992) sugiere, en la misma línea, algunas técnicas usadas por profesores universitarios con fines de evaluación continua; por ejemplo, el "**minuto de escritura**". Consiste en pedir a los estudiantes que escriban la respuesta a dos preguntas que se pueden escribir en el encerado antes de la clase: ¿Qué es lo más significativo que he aprendido hoy? ¿Cuál es la cuestión fundamental que me queda en la mente al terminar la clase?. Lo cual proporciona un excelente **feedback** sobre si los estudiantes han comprendido y si hay cuestiones importantes que el profesor debería responder. Es un procedimiento simple pero una técnica valiosa como instrumento evaluador, porque los estudiantes generalmente están muy motivados en dar sus propios puntos de vista, y es una señal de que el profesor toma en serio sus opiniones, especialmente si presenta los resultados en clases posteriores. También puede servir como una buena introducción para prácticas posteriores de evaluación más elaboradas en la clase sin interferir demasiado con la enseñanza actual.

Tales ideas pueden coleccionarse como un libro de notas, que añade trabajo extra pero proporciona conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes. Sirve de evaluación, y de conocimiento y autoevaluación de la propia enseñanza, volviéndole más sensible al proceso de enseñanza. Y puede usarse para comentarlo con los colegas. El fin no es la visión del producto sino de los diversos factores que influyen en la enseñanza y el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGELO, Th.A. y CROSS, K.P. (1993): *Classroom Assesment Techniques*. San Francisco, Jossey-Bass.
- AVALOS, B. (1995): *Education for Global/Regionals Competitiveness: Chilean Policies and Reform in Secondary Education*. San Francisco, AERA.
- BEASLEY, W. (1992): Towards Student Autonomus. A standards-based approach, *The Science Teacher*, 59, (6), 46-49.
- BONK, C.J. y OTROS (1995): *Is this The S.C.A.L.E.? Social Construtivism and Active earning Environments*. San Francisco, AERA.
- ENGLISH, M.; RENFROW-BAKER, B. y JERVIS, K. (1995): *An "Inside"/"Outside" Collaborative Portfolio Story: Delights and Dilemmas*. San Francisco, AERA.
- ERICKSON, F. y SHULTZ, J. (1992): Students' experience of the curriculum, en Jackson Ph. (ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. New York, MacMillan Oublishing Company, 465-485.
- GHORY, W.J. y SINCLAIR, R.L. (1994): *Improving Evaluation of Student Learning*. New Orleans, AERA.
- GITOMER, D.H. y DUSCHL, R.A. (1995): *Moving Toward a Portfolio Culture in Science Education*. Princeton, N.J., Center for Performance Assesment.
- GREENE, J.C. y McCLINTOCK, Ch. (1991): The Evolution of Evaluation Methodology, *Theory Into Practice*, 30, (1), 13-21.
- GROSSMAN, P.L. y STODOLSKY, S.S. (1994): Cosiderations of Content and the Circumstances of Secondary School Teaching, en Darling-Hammond, L. (ed.): *Review of Research in Education*. Washington, AERA, 179-222.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid, Taurus.
- HARGREAVES, A. (1989): *Curriculum and Assesment Reform*. Milton Keynes, Philadelphia, Open University Press.
- HARGREAVES, A.; MACMILLAN, R. y WIGNALL, R. (1992): *Secondary School Work Culture, Structure and Change: Background to the Study and Research Design*. San Francisco, AERA.
- HOUSE, E.R. (1989): How We Think about Evaluation, en House, E.R. (ed.): *New Directions in Educational Evaluation*. Londres, The Falmer Press, 30-48.
- HOUSE, E.R. (1994): *Evaluación, Etica y Poder*. Madrid, Morata.
- JERVIS, K. (1995): *Opportunity for Inquiry and Mandate for Measurement: A Portfolio Story*. San Francisco, AERA.
- LUNDGREN, U.P. (1992): *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata.
- MADAUS, G.F. y KELLAGHAN, Th. (1992): Curriculum Evaluation and Assessment, en Jackson, Ph.W. (ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. New York, MacMillan Publishing Company, 119-154.
- MARCELO, C. y OTROS (1995): La Innovación como Formación: Análisis de diferentes dimensiones para la Evaluación de las Innovaciones educativas, en Medina, A. y Villar, L.M. (Coords.) :*Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid, Universitas, 423-457.
- MEYERS, H.W. y OTROS (1994): *The More Effective Schools/Teaching Project Spencerport School Survey: Pilot Development and Assesment Phase II*. New Orleans, AERA.

- MIGUEL, M. DE y OTROS (1994): *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid, Escuela Española.
- MITTLER, P. (1993): Children with Special Educational Needs, en Verma, G.K. y Pumfrey, P.D. (eds.): *Cultural Diversity and Curriculum*, Vol.2. London, The Falmer Press, 159-179.
- PERRENOUD, Ph. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid/La Coruña, Morata/Paideia.
- PROPPE, O. (1990): La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo en las escuelas y el profesionalismos de los profesores, *Revista de Educación*, 293, 325-344.
- SCHRATZ, M. (1992): Researching While Teaching: an Action Research Approach in Higher Education, *Studies in Higher Education*, 17, (1), 81-95.
- SCRIVEN, M. (1967): The methodology of evaluation, en Stake, R: *Curriculum Evaluation*. Chicago, AERA Monograph, (vol 1), Rasul McNally.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983): Investigación sobre el pensamiento pedagógico del Profesor, sus juicios, decisiones y conducta, en Gimeno, J. y Pérez Gómez, A: *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 372-419.
- SHULMAN (1992): Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching, en Montero, L. y Vez, J.M. (eds.): *Las Didácticas específicas en la Formación del Profesorado*, (I). Santiago de Compostela, Tórculo, 53-69
- SHIRLEY, J.R. y ANDERSON, L.W. (1994): *A Study of South Carolina's Project Re:Learning*. New Orleans, AERA.
- SLAUGHTER, H.B y McLAREN, C. (1995): *A Qualitative Evaluation Strategy For Schools Within School: Utilization, Empowerment, and Accountability*. San Francisco, AERA.
- STAKE, R. (1967): The countenance of educational evaluation, *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- STIGGINS, R.J. (1994): *Student-Centered Classroom Assesment*. New York, Macmillan College Publishing Company.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A.J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, Paidós/MEC.
- TORRE, S. DE LA (1993): *Aprender de los errores*. Madrid, Escuela Española.
- TYLER, R. (1977): *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires, Troquel.
- WEISS, J. (1989): Evaluation as Subversive Educational Activity, en Milburn, G. y otros: *Re-Interpreting Curriculum Research: Images and Arguments*. London, The Falmer Press.