

# *Hacia una evaluación cualitativa en el aula*

**Porfirio Morán Oviedo\***

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

\* Profesor investigador del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación en la UNAM.

Correo electrónico: pmoviedo@servidor.unam.mx

*Aspectos sociales, políticos, económicos y laborales distorsionan el sentido de la evaluación actual; en vez de una evaluación para la educación, se practica una educación para la evaluación.*

Juan Manuel Álvarez

## **Resumen**

El presente escrito es un ensayo que aborda la problemática de la evaluación de los aprendizajes a partir de la revisión de diversos autores que se ocupan del tema, pero sobre todo, es el reflejo de una serie de experiencias en el campo de la docencia universitaria de los últimos diez años. Se recogen en él resultados de debates teóricos, metodológicos, análisis y discusiones con alumnos y profesores participantes en la materia de Teoría Pedagógica de la carrera de Pedagogía que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el Diplomado: La docencia como espacio de reflexión, creatividad e intervención pedagógica, módulo Docencia y Evaluación que se imparte en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM y en ponencias y conferencias dictadas en diversas instituciones educativas del país.

Como parte del trabajo, se desarrollan cinco aspectos que pretenden configurar una perspectiva diferente de la evaluación cualitativa en el espacio del aula, ellos son: una problematización de la docencia y la evaluación en tanto conceptos y prácticas consustanciadas en el quehacer docente; un esbozo donde se caracteriza la evaluación cuantitativa y cualitativa, sus retos y limitaciones; un planteamiento somero sobre la evaluación formativa y el aprendizaje grupal, como dos opciones estratégicas que posibilitan la puesta en marcha de esta noción de evaluación; un punteo sobre la propuesta del Portafolios como una herramienta idónea que viabiliza la evaluación formativa, misma que regula y realimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, las reflexiones sobre el documento en su conjunto.

## **Palabras clave:**

Docencia  
Evaluación cualitativa  
Evaluación formativa  
Portafolios

## **Abstract**

This essay is about the issue of evaluating learning, including a review of the work of various authors in the subject, and in particular a reflection on experiences in the area in university teaching during the last ten years. Results are presented from theoretical and methodological debates, analysis and discussions with students and professors who participated in the Pedagogical Theory course in the Pedagogy program at the University of Mexico Faculty of Arts, in the diploma "Teaching as a forum for reflection, creativity and pedagogical involvement" in the Teaching and Evaluation module taught at the University of Mexico Faculty of Accounting and Administration, and in talks and seminars given at various educational institutions in Mexico.

The article discusses five aspects which attempt to shape a different perspective on qualitative evaluation in the classroom; posing questions about teaching and evaluation in terms of the concepts and practices inherent in the task of teaching; an outline of quantitative and qualitative evaluation, including a discussion of challenges and imitations; a set of brief proposals for evaluation in education and group learning as two strategic options for evaluation; a proposal suggesting portfolios as the ideal tool for a viable method for conducting evaluations while regulating and giving feedback on the teaching-learning process, and finally, some overall reflections.

## Keywords:

Teaching  
Qualitative evaluation  
Evaluation of learning  
Portfolios

## Introducción

La evaluación, como uno de los elementos esenciales e inseparables del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye una forma de aprender y de enseñar de manera participativa, compartida, regulada y sobre todo significativa, partiendo de las necesidades, intereses y motivaciones reales de los alumnos.

La evaluación es uno de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier área, ciclo, modalidad o nivel; debe concebirse con amplitud y emplearse para ayudar y conducir a los alumnos a lograr mejores niveles de aprendizaje; así como para facilitarles un proceso formativo y no para sancionar, atemorizar, reprimir o desaprobar. En tal virtud, la evaluación nunca lo es en sentido estricto de la enseñanza y el aprendizaje, sino más bien de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1996).

La evaluación es una tarea que todos, de algún modo, realizamos cotidianamente en la vida, con frecuencia hacemos una valoración aunque no sistemática de lo que hemos logrado o de lo que hemos podido alcanzar, es decir, evaluamos los resultados de nuestra acción.

De esta manera, la evaluación del aprendizaje se ubica en el marco de la evaluación educativa y, más específicamente, en la evaluación del educando, por tanto, comparte sus conceptos, metodología e instrumentos.

La concepción de la evaluación actual se ha ampliado, ha cambiado de paradigma, en concordancia a los nuevos enfoques de la educación contemporánea, se concibe como un juicio de valor, como acción pedagógica, interactiva y contextual y como ayuda individual y grupal para lograr los fines de la educación.

Todas las actividades de aprendizaje del alumno reciben de manera implícita o explícita una valoración, en unos

casos para verificar el resultado o rendimiento de una tarea, y en otros, para realimentar el aprendizaje al descubrir las fallas, lagunas o dificultades del proceso y tomar decisiones pertinentes que reconduzcan las acciones con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, la evaluación de los aprendizajes la entendemos como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias adecuadas, y a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes, el tiempo empleado, lo pertinente de las acciones didácticas emprendidas para aprender y sobre esta base valorarse a sí mismo.

En una palabra, la evaluación educativa y específicamente la evaluación de los aprendizajes son temas y problemas que condicionan notoriamente el funcionamiento de las instituciones educativas, la actividad de los docentes, el desempeño de los mismos alumnos y las decisiones que se toman en su nombre, lo que permite explicar el por qué se dedican en la actualidad diversos estudios, investigaciones y mayores recursos creando centros, comités, departamentos o dependencias específicas para la evaluación no sólo de los aprendizajes, sino del currículo y las instituciones en general.

Esto permite constatar por qué algunas instituciones de educación superior, en su proceso de superación académica, busquen propiciar la participación colectiva de los profesores e instancias académicas para la implantación de proyectos y estrategias de evaluación a corto, mediano y largo plazos.

Sin embargo, resulta significativo que la mayoría de estos esfuerzos reflejen un carácter preponderantemente técnico, cuantitativo e instrumental de la problemática de la evaluación educativa, frente a una precariedad de concepciones alternativas sobre la evaluación en general y, en especial, sobre la evaluación de los aprendizajes.

Advierto que no es nuestro afán enfatizar sólo el lado negro de la senda recorrida por la evaluación que se practica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Únicamente se pretende destacar, en este trabajo, algunos aspectos negativos que contaminan y denigran la tarea educativa y, que al mismo tiempo, plantean la necesidad de sustituir el actual concepto cuantitativo de medición o calificación por una verdadera evaluación pedagógica.

Uno de los más graves efectos de esta concepción negativa o francamente patológica de la evaluación (Santos Guerra, 2003) repercute en la educación misma del estudiante: hace recaer su atención en la forma de aprobar exámenes y no en el esfuerzo de aprender, enfatiza el valor de la calificación y no el del conocimiento mismo; además hace que la evaluación se dé casi siempre en condiciones especiales de preocupación y tensión.

Otro efecto también pernicioso de la tradición que prevalece en la evaluación educativa, es que sus resultados no se traducen en acciones y políticas de mejoramiento de

la tarea educativa porque, en general, las deficiencias y los fracasos se atribuyen casi exclusivamente al mal desempeño del estudiante (por su carencia de “talento”, o por su falta de “aplicación” al estudio); cualquier otra causa del fracaso, atribuible a la institución misma, a los materiales de estudio o a los maestros, normalmente no es considerada.

En la educación, como en ningún otro espacio de la actividad humana, es indispensable la consideración casuística y el irrenunciable propósito constructivo, formativo; este enfoque es imprescindible si reconocemos la riqueza y diversidad de sus programas, el carácter imponderable de algunos factores que en ella intervienen, y la naturaleza humana de sus agentes y de su tarea.

Finalmente, sólo finalmente, la evaluación debiera servir para la acreditación y la certificación del conocimiento. En efecto, las instituciones educativas y el Estado tienen la responsabilidad de acreditar y certificar el conocimiento. Esta función es de gran utilidad para las propias instituciones educativas, pues en ella pueden basarse para la toma de diversas decisiones en la administración escolar (Pérez Rocha, 1998).

En este artículo se desarrollan cinco aspectos que pretenden configurar una perspectiva diferente de la evaluación cualitativa en el espacio del aula, ellos son: *a*) una problematización de la docencia y la evaluación en tanto conceptos y prácticas consustanciadas en el quehacer docente; *b*) un esbozo donde se caracteriza la evaluación cuantitativa y cualitativa, sus retos y limitaciones; *c*) un planteamiento somero sobre la evaluación formativa y el aprendizaje grupal, como dos opciones estratégicas que posibilitan la puesta en marcha de esta noción de evaluación; *d*) un punteo sobre la propuesta del Portafolios como una herramienta idónea que viabiliza la evaluación formativa, misma que regula y realimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, *e*) unas reflexiones sobre el documento en su conjunto.

## **Docencia y evaluación: dos tareas académicas consustanciales**

La docencia actual, a pesar de los avances de la investigación educativa y de los programas de formación de profesores de los últimos años, se ha convertido frecuentemente en una actividad mecánica, improvisada y fría. El profesor ha olvidado, no le interesa o no sabe cómo impartir una docencia que además de informar, forme. El alumno recibe información, acumula teoría, pasa exámenes, acredita materias, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, tampoco de pensar por sí mismo y de tomar posición frente a la realidad y al propio conocimiento. El profesor, las más de las veces, asume el papel protagónico y el alumno el de escucha obediente, desapareciendo así la opción primordial del diálogo en el acto de enseñar y aprender.

Esta actitud educativa fomenta pasividad, dependencia y conformismo en el alumno, convirtiéndolo en *un pasmado mental*; donde el profesor ignora o pretende ignorar la riqueza y complejidad espiritual del estudiante y, en vez de estimular, termina por represar su potencial y energías creativas. Es esta una forma de procesar al estudiante industrialmente, en lugar de ayudarlo a crecer intelectual, emocional y socialmente (De Zubiría, 1985); es decir, el estudiante en esta situación es una persona que cree aprender, porque acumula saberes, emite respuestas, obtiene notas y acredita materias —noción convencional de evaluación— pero sin comprender *qué, cómo y para qué* aprende.

Basta una mirada informada y crítica a la vida académica de las universidades del país, para cerciorarse que existen *deficiencias* en la docencia y en la evaluación que se practica en sus aulas. Y es que estas instituciones han olvidado su compromiso ético y moral con la sociedad, entregando la mayor parte de su tiempo a otras tareas y funciones, que si bien son importantes en esta era de cambios y modernizaciones, no son su misión fundamental.

Habría que subrayar que la docencia no consiste únicamente en transmitir conocimientos y comprobar su logro, sino en despertar en el alumno el gusto y la alegría por aprender, crear en su alma un vínculo afectivo con los otros que le rodean; desarrollar al individuo desde adentro y entender que no se puede enseñar a las masas y en serie, porque todos los alumnos y los grupos son diferentes.

La misión de la docencia, y su inherente evaluación, es la de formar personas conscientes de su mundo y de lo que son capaces de hacer a favor de ese mundo. La verdadera docencia y su idónea evaluación son aquellas acciones en el aula que propician que el alumno se forje la necesidad de aprender por su cuenta y encontrar en el profesor un guía, un acompañante de travesía para llegar al conocimiento, y en el grupo un espacio de encuentro, de intercambio, discusión y confrontación de ideas, buscando no sólo aprender sino que, a través de una evaluación formativa, aprender la forma de aprender, es decir, entender la evaluación como aprendizaje (Santos Guerra, 2003).

Pues bien, siendo la docencia, en su acepción más cabal, una de las más antiguas profesiones de ayuda al desarrollo integral del ser humano, es preocupante que hasta el momento actual los docentes, en la mayoría de los casos, no hayan tenido la formación adecuada para cumplir su complejo quehacer.

El aprendizaje de conocimientos, de actitudes y de buenas formas de comunicación no están reñidas; que se hallen disociados hasta ahora en las instituciones educativas no significa que deban permanecer de este modo.

Aquí comienza la renovación de la imagen y el accionar del docente. Su cometido es el de proporcionar las situaciones y estrategias de enseñanza y evaluación que los llevan al logro

de un desarrollo académico y ejercicio profesional, en un ambiente de relación interpersonal que facilite una identidad adecuada, teniendo en cuenta que la mayoría de las dificultades que encontrará en su camino se deben a que en muchas ocasiones está ante la necesidad de *reeducar*, para después *educar*, dados los vicios en el trayecto educativo. Al respecto el dramaturgo inglés Bernard Shaw sarcásticamente decía: *mi proceso educativo iba bien, hasta que me lo interrumpió la escuela*. Pienso que a los educadores de cualquier nivel educativo no nos haría nada mal evaluar y reflexionar un poco sobre el significado de esta aparente broma.

La mayoría de los teóricos de la educación plantean el problema del miedo que viven los estudiantes —y el maestro— cuando se presentan situaciones de aprendizaje diferente, digamos alternativo; los primeros en pedir la vuelta al sistema conocido son los mismos estudiantes, temerosos de la novedad que implica encontrarse con la posibilidad de aprendizajes no sólo intelectualizados (ideas, conceptos), sino aquellos que les modificarán realmente su persona.

En este sentido, se puede afirmar que la docencia ha sido, es, y seguramente será, a pesar del embate de la era virtual que se vive hoy, fin y función sustantiva de cualquier institución de educación superior. De ahí que impartir educación a este grado sea un quehacer constitutivo del concepto que se asuma y de cualquier modalidad educativa de que se trate.

Por eso no es aventurado afirmar que la transformación académica de toda institución educativa pasa necesariamente por una docencia *renovada* y por un docente *innovador*, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógico-didáctica. De ahí que en estos tiempos se requiere ejercer una docencia transformadora, profesional, creativa; enseñar para el cambio, para lo nuevo, incluso para lo desconocido, siempre mediada por una rigurosa evaluación académica.

En consecuencia, la docencia actual necesita urgentemente revisar y replantear sus supuestos teóricos y sus prácticas en los espacios del aula. Imprimir *ingenio*, *creatividad* y *compromiso* en la acción de todos los días, de todas las veces. Porque en la tarea docente y sus implicaciones, quien no cambia en el acontecer cotidiano de enseñar y aprender, no cambia nada.

Por ello, me parecen relevantes los planteamientos que sobre docencia hace el Plan de Desarrollo Institucional (UNAM, 1997-2000) donde plantea enfáticamente que los cambios académicos de toda institución educativa pasan necesariamente por un *fortalecimiento de la enseñanza*.

Al respecto, señala que la nueva pedagogía requiere orientar a los jóvenes al desarrollo de capacidades y destrezas creativas, a la selección apropiada de información y a la habilidad para formular preguntas y encontrar respuestas más apropiadas y mecanismos formativos de evaluación.

Más aún, la labor del docente universitario se tendrá que orientar hacia la formación de habilidades de *razonamiento*, formación de *valores*, dejando a un lado la enseñanza rígidamente memorística.

Es más, si nos atenemos a lo que se vive cotidianamente al interior de nuestras instituciones, el reto es enorme y complejo, porque hoy, en los albores del siglo XXI, todavía nos encontramos en muchas de sus aulas una docencia infestada de *improvisación*, *burocratización*, *deshumanizada*, con marcada *naturaleza informativa* más que *formativa*, carente de *humor*, limitada en una *actitud crítica y autocrítica*, etc. (De Zubiría, 1985), además con un docente llevando a costas una imagen devaluada ante los demás y, lo que es peor aún, una imagen devaluada ante sí mismo, producto de las precarias condiciones en que frecuentemente realiza su tarea.

## **Un esbozo sobre las evaluaciones cuantitativa y cualitativa**

En la práctica docente, con mucha frecuencia se ha concebido y aplicado la evaluación escolar como una actividad terminal del proceso de enseñanza y aprendizaje; se le ha adjudicado una posición estática e intrascendente en el tramo final del proceso didáctico; se le ha conferido una función mecánica, consistente básicamente en aplicar exámenes, acreditar materias, asignar calificaciones y certificar conocimientos al final de los ciclos escolares; se le ha utilizado, además, como un arma de intimidación y represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos. En una palabra, la evaluación, no obstante su importancia y trascendencia en la comprensión y explicación del proceso educativo en general y en la toma de decisiones relevantes en la tarea docente, en los hechos ha cumplido preponderantemente un papel auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

Las nuevas corrientes pedagógicas intentan reivindicar, no sin algunos problemas, la importancia de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El establecer las bondades académicas de la evaluación cualitativa o formativa no ha sido tarea fácil, pues está muy introyectado en el ámbito académico el criterio de la "objetividad", aquel que se sustenta en la teoría de la medición; cuya consigna explícita consiste en sumar, promediar y asignar calificaciones en exámenes parciales y finales, a través de incipientes o bien sofisticados tratamientos estadísticos.

En estricto sentido, toda evaluación es cualitativa; y lo es si tenemos en cuenta que la llamada, por contraposición, cuantitativa, comienza precisamente a partir de los datos cuantificados; justo donde los números no llegan, comienza la evaluación (Álvarez, 1989). Llamarla cualitativa debería entenderse como redundancia y es que evaluar no es otra

cosa que valorar, enjuiciar o, mirando el resultado, evaluar no es ni más ni menos que la emisión de un juicio sobre la base de la información e interpretación de la misma obtenida por distintos medios, el estadístico, si procede, pero ello no implica supeditarse necesariamente a la frialdad del dato.

En consecuencia, la evaluación cuantitativa, que no es otra cosa que aquella inspirada en la teoría de la medición, en el uso de *tests* o pruebas objetivas, sólo ha logrado que los alumnos memoricen datos, fechas, nombres, cifras, ideas, conceptos, teorías, etc., sin que entiendan cabalmente el por qué y para qué de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que acontecen a su alrededor; tal idea de lo educativo conlleva a que el estudiante adquiera montañas de información, pero escasa o nula formación.

Por su naturaleza, la evaluación cuantitativa distancia al estudiante de las nuevas concepciones educativas, de la noción de alumno como sujeto de su propio aprendizaje, como negociador de significados; por el contrario, lo ha hecho entender que sólo había que prepararse para contestar toda suerte de preguntas a través de cualquier modalidad de examen.

Ante este panorama, las nuevas alternativas pedagógicas voltearon la mirada hacia la evaluación cualitativa y formativa; la cual se entiende no como una actitud de enjuiciamiento para calificar o descalificar el desempeño escolar de una persona, sino para apoyar y realimentar los conocimientos, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje, replantear o fortalecer proyectos y programas de estudio, así como explorar formas más creativas de interacción pedagógica entre profesores y alumnos, y entre los propios profesores; mismas que fomentan participación, diálogo y reflexión en la entraña misma de los procesos de enseñar y aprender.

Así, frente a modelos preocupados por el rigor metodológico, por la

medida, y ante la evidente ineficacia de los resultados (Álvarez, 1989), además del fracaso que éstos acarrearán cuando se aplican a la evaluación educativa, surgen propuestas alternativas preocupadas por la descripción, explicación e interpretación puntuales de los fenómenos que suceden en cada momento del proceso educativo, tales como:

- a) En primer lugar, la orientación sistemática de la evaluación educativa según la cual se toman en cuenta los contextos amplios en los que se dan los hechos que se van a evaluar.
- b) Más que en la medida y la predicción, en la evaluación cualitativa preocupa la descripción de lo que se está evaluando, teniendo en cuenta las influencias a que está sometido lo que se evalúa, según las distintas situaciones escolares, no para descartarlas como ajenas o perturbadoras del proyecto evaluativo, sino como parte integral del mismo, donde intervienen pautas de tipo psicológico, cultural, social e institucional.
- c) Una preocupación constante de la evaluación cualitativa es el proceso, incluido todo él, y no sólo el resultado final derivado de una especificación del hecho instructivo.
- d) La actividad de evaluar se entiende, esencialmente, como una actividad valorativa y como tal, el sujeto que evalúa y el sujeto evaluado, están directamente implicados y comprometidos.

Se reconoce que la objetividad pura no existe. La formalidad, o mejor la credibilidad (Eisner, 1981) se logra a través de un proceso de corroboración estructural, es un proceso algo así como una “triangulación” en la metodología sociológica. Es, por tanto, de suma importancia reconocer este hecho y, en consecuencia, contar con los sujetos que participan en el proceso evaluador.

- e) Más que la constatación de teorías consolidadas, que la medición de resultados y que la predicción, la evaluación cualitativa está preocupada por aspectos puntuales tal y como

se están desarrollando en el aquí y ahora del acontecer grupal.

En este sentido, puede entenderse la metodología cualitativa como una estrategia idónea para la innovación educativa, para la transformación de la práctica docente a través del diálogo, la comprensión y la mejora (Santos Guerra, 1991), no sólo para la comprobación de sistemas educativos, las más de las veces caducos por estar centrados en la lógica del paradigma cuantitativo.

En contraposición, en el paradigma cuantitativo lo que importa destacar es el énfasis puesto en la obtención casi exclusiva de resultados numéricos. Ningún otro dato o consideración tiene cabida en tales supuestos pues “contaminarían” el procedimiento científico. Debido a los presupuestos de que parte este paradigma experimental, se muestra incapaz de llegar al significado de las interacciones y procesos no contemplados con anterioridad y más aún a llegar a entender, para explicar luego, el significado subjetivo de estos hechos para los participantes en el acto educativo.

Si esto lo trasladamos al campo educativo cobra una importancia prominente porque en él, el sujeto se presenta no sólo como reactor sino como creador de su propio mundo (Flistead, 1979). Lo que está en cuestionamiento, pues, es saber si lo que el paradigma cuantitativo nos da como estadísticamente significativo es además educativamente significativo.

Por tanto, habría que admitirse que uno de los puntos polémicos y difíciles de la evaluación cualitativa es su operacionalización. ¿Qué se va a evaluar? ¿Cómo hacerla? ¿Por dónde empezar? ¿Cuáles son los retos?

De ahí que consideremos que, en la evaluación cualitativa, no es el método lo que define los problemas a tener en cuenta, antes bien son los problemas concretos quienes definen los métodos indicados a seguir. En consecuencia, ningún método o técnica se toma de modo exclusivo o aislado de un

contexto dado, pues cerraría las puertas a otras posibilidades metodológicas apropiadas y en principio válidas. Se trata más bien, de combinar diferentes técnicas o instrumentos que arrojen luz sobre el objeto a evaluar.

Luego entonces, la entrevista, la observación, el diálogo, el análisis de situaciones grupales, los Portafolios, las encuestas, los reportes, las monografías, los ensayos, entre otros, son opciones que debieran contemplarse al decidir la evaluación. De entrada, ninguna técnica ni método pueden descartarse, pues la evaluación cualitativa, diríamos, las trasciende, limitando los alcances de las técnicas y de los métodos a su función propia, esto es, a ser simplemente instrumentos, las herramientas, para llegar a la emisión de juicios argumentados, compartidos y pertinentes.

## **Evaluación formativa y aprendizaje grupal**

a) La evaluación formativa se concibe como un proceso de valoración continua y permanente de logros y de observación sistemática de las dificultades y obstáculos de los alumnos para ofrecerles la ayuda y el apoyo necesario en el momento oportuno. Esto significa observar y determinar cuánta y qué ayuda es necesaria para que los alumnos vayan alcanzando mayores logros de aprendizaje y superen obstáculos y dificultades que se les presenten en el proceso educativo, además permite hacer los ajustes necesarios en la práctica pedagógica (Gutiérrez Loza, 2002).

Los rasgos característicos de la evaluación formativa son:

— Integral: la escuela no sólo debe transmitir conocimientos, sino que debe dotar al sujeto de una serie de hábitos, de actitudes, de instrumentos que le permitan, finalizada la educación básica, poder continuar

la tarea de autoeducarse, logrando el desarrollo completo de su personalidad, es decir, el desarrollo físico, las actitudes, los intereses, el ajuste individual, la capacidad creativa; además de la adquisición de conocimientos.

— Continua: ser entendida como un proceso: a) aclarar al máximo los criterios e instrumentos de evaluación, b) ampliar los momentos informativos-evaluativos mediante una serie de técnicas de registro, c) procurar integrar al alumno en el proceso evaluador. La evaluación se convierte, de esta manera, en un instrumento de conocimiento del alumno. La evaluación continua, al ser entendida como un proceso, permite que el maestro dialogue, vigile y ayude al alumno a recorrer el camino que lo lleve a conseguir los aprendizajes significativos.

— Compartida: esta característica apunta a la autoevaluación (a sí mismo) y coevaluación (entre ellos) del alumno como aspecto importante en su proceso educativo. Se pretende que el alumno tome conciencia de sus propios aciertos o errores, de sus éxitos y fracasos en relación con sus esfuerzos. Este hecho favorece el proceso de independencia del alumno, permite que conozca su propio desarrollo hacia las metas educativas y que regule su adaptación a las situaciones de la vida.

— Reguladora: esta es, quizá, la principal característica de la evaluación formativa. Al ser continua, la evaluación permite conocer los progresos de los alumnos en la adquisición de conocimientos y reconocer la adecuación de contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje con los propósitos. Al establecerse la retroalimentación entre profesor y alumno por un lado, y programaciones y métodos por otro, se va logrando una acomodación progresiva (Forns, 1979). La información constante entre alumnos y profesores

respecto a los logros de sus tareas es, por otra parte, fuente de motivación para su trabajo respectivo.

En este sentido, la evaluación del aprendizaje se conceptualiza como un proceso sistemático de valoración e interpretación de avances, logros y dificultades que se producen en el aprendizaje de los alumnos, con el propósito de orientar y mejorar el rendimiento y la formación integral de los alumnos, la labor del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el currículo y el contexto.

El proceso de aprendizaje conforma una actividad humana de primera magnitud con un protagonista principal, el alumno que aprende, y con otro que existe, precisamente para guiarlo, para propiciar el aprendizaje, el docente. En él se precisa la valoración, la formación y la explicación de la situación educativa.

La evaluación es una tarea que todos, de algún modo, realizamos cotidianamente en la vida, con frecuencia hacemos una valoración aunque no sistemática de lo que hemos logrado o de lo que hemos podido alcanzar, es decir, evaluamos los avances y resultados de nuestra acción. De esta manera, la del aprendizaje se ubica en el marco de la evaluación educativa y, más específicamente, en la evaluación del educando, por tanto, comparte sus conceptos, metodología e instrumentos.

En todas las actividades de aprendizaje, el alumno debiera recibir de manera implícita o explícita una valoración oportuna y pertinente, en unos casos para verificar su aprovechamiento y, en otros, para realimentar el proceso grupal al descubrir las fallas, lagunas o deficiencias del trayecto y tomar decisiones oportunas y pertinentes que reconduzcan o regulen las acciones didácticas con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Para esto, es necesario realizar de manera continuada esa valoración de los logros parciales que apuntan a lo esperado, con el fin de describir las dificultades

tades que surgen en el proceso, superar los obstáculos, adecuar la acción pedagógica a los medios disponibles y viceversa.

Así, la evaluación de los aprendizajes la entendemos como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias adecuadas, y a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes, sus obstáculos, sus errores, sus estrategias para aprender, etc., y sobre esta base autoevaluarse y evaluar a sus acompañantes en el esfuerzo de aprender.

De este modo, en toda práctica de evaluación se establece una relación entre las expectativas y procesos de aprendizaje para alcanzar las metas y para ello, debemos tener en cuenta las formas de aprender (por la socialización, manejo de materiales concretos, lecturas, experimentos, elaboración de esquemas, mapas conceptuales, reportes de lecturas y ejercicios de investigación), ritmos de aprendizaje, capacidad para aplicar lo aprendido a nuevas situaciones de aprendizaje y de la vida.

Siendo la evaluación un proceso fundamentalmente educativo, destinado a regular y asegurar la calidad de los aprendizajes en el desarrollo del currículo, esta actividad es parte inseparable del proceso de enseñanza y aprendizaje, constituye un proceso que se realiza simultáneamente de forma implícita, no puede ser aislada ni mucho menos puede realizarse al final del desarrollo de aprendizaje, sino se evalúa durante el proceso de aprendizaje a través de una observación deliberada y sistemática; a través de diversos procedimientos.

En este enfoque de la evaluación, el docente es un promotor y un observador del desempeño del educando, un acompañante en el desarrollo del proceso de aprendizaje y un prestador de ayuda y apoyo cuando el alumno se encuentra en dificultades.

Más concretamente, la evaluación en esta perspectiva se propone valorar la calidad de procesos de aprendizaje, la práctica pedagógica y no tanto la cantidad de resultados obtenidos en el proceso educativo. Todo esto da lugar a entender que la evaluación es un proceso reflexivo que sirve para orientar a todos los que intervienen en la tarea educativa: maestro, alumnos, padres de familia y autoridades.

b) El aprendizaje grupal y su vínculo con la evaluación formativa es una tendencia didáctica que surge en contraposición a corrientes tradicionalistas que inducen a grados de sumisión, individualismo y competitividad alarmantes en nuestra sociedad y, consecuentemente, en nuestras escuelas. Es ante todo una tendencia que recobra al alumno y al maestro como sujetos sociales integrantes de grupos que buscan la elaboración y construcción del conocimiento desde una perspectiva social. Así, se le da importancia al aprender en la interacción y en el estable-



cimiento de vínculos interpersonales de colaboración y reciprocidad. Se entiende al aprendizaje grupal como una elaboración del conocimiento, no como algo establecido y dado. Se pretende, más bien, recobrar al grupo en interacción permanente, como medio y fuente de experiencia para los sujetos de aprendizaje; con ello se busca la comunicación que ayuda a enriquecer y a definir los marcos referenciales con los que se piensa y actúa.

La concepción de aprendizaje grupal permite ubicar al maestro como un sujeto social que es portador de una cultura general y de la responsabilidad que tiene de recrear un saber disciplinario actualizado y cambiante. Hablamos de un maestro como alguien que posee sensibilidad y conocimiento de su disciplina y de su formación pedagógica que le permiten ser ante todo un generador de intereses en el mundo de conocimientos de hoy, pero también del mañana; alguien que orienta los rumbos por donde transiten los alumnos, no sólo hacia una profesión sino también hacia un desempeño solidario y comprometido con su entorno.

Lo anterior se relaciona con la posibilidad que tiene el docente de educar, lo que implica inducir, orientar, recrear valores o enderezar rumbos, para que el alumno sea parte activa y decisiva de su propio aprendizaje; así el maestro no se fusiona ni se diluye en el grupo, es el constructor de escenarios, es el que pone el andamiaje hacia los conocimientos por donde transitarán los alumnos para resignificar los saberes necesarios, siempre inacabados, que les posibiliten redefinir su práctica profesional y su inserción en su contexto social. Profesor y alumnos constituyen conjunción de voluntades para desterrar el sentido común y prácticas anquilosadas por la tradición, para redefinir su papel a la luz de un saber científico actualizado (Marín, 2001).

Por ello pensamos que no es el grupo de alumnos el que tiene que adaptarse y seguir al profesor, sino es el docente el que tiene que estar atento al proceso grupal; a partir de observar, de estar en el proceso mismo de enseñar y aprender, para poder detectar cómo se está dando la interacción, el logro de las metas, su evaluación permanente, así podrán

detectarse tanto los avances como los obstáculos en el logro de aprendizajes.

Conducir a los alumnos al dominio de contenidos y al establecimiento de aprendizajes necesarios, sólo se logra en la medida en que los sujetos los personalizan, los hacen suyos; sólo así estamos dejando atrás al profesor como un sujeto transmisor para dar lugar al maestro inductor, orientador de un proceso de enseñanza-aprendizaje vivo, donde lo central es el alumno que practica y desarrolla capacidades sustantivas y abiertas que trascienden la repetición de información que se almacena sin sentido.

Pensamos en formar un alumno que no pierde el interés por indagar y seguir aprendiendo de la escuela, pero también de la vida; un alumno fortalecido en su personalidad, sus capacidades y valores, lo cual significa preocuparse por su autoestima, porque diga su palabra y sea escuchado, sea crítico de su entorno y consigomismo (Marín, 2001); que el proceso educativo lo lleve a ser independiente, reflexivo y crítico, que se aparte de la pasividad para actuar, realizarse y para llegar a ser.

## **El Portafolios como estrategia de evaluación formativa**

¿Qué es un Portafolios? El Portafolios se define como una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada del currículo vivido. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en su selección, las guías, los criterios para juzgar méritos y la prueba de su autorreflexión (Arter y Spandel, 1992).

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 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 el aprendizaje.

El desarrollo de prácticas evaluativas a través del Portafolios permite 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 como lo hacen y qué piensan sobre las opiniones de los profesores y examinadores? La evaluación debería centrarse también en descubrir qué más saben los alumnos y qué es lo que quisieran saber, creándose de esta manera un diálogo sobre los fines, procesos y resultados deseables para la escolarización con el fin de conseguir una experiencia educativa de mayor calidad que conduzca a estándares educativos más elevados (Torrance, 1997). 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.

Cuando un trabajo de Portafolios incorpora la autorreflexión, se potencia el aprendizaje del alumno debido a que le proporciona oportunidades para autoevaluar su propio conocimiento. Los estudiantes necesitan herramientas cognitivas para ser capaces de comprender su desarrollo, por eso la metacognición (saber cómo se aprende) es un proceso esencial que debe tomarse en cuenta como forma alternativa de evaluación y debe estar presente en un trabajo de Portafolios.

¿Para qué usar un Portafolios? Una de las principales dificultades para mejorar la motivación por aprender y el mismo aprendizaje radica en los modos de evaluación tradicionalmente utilizados, que llevan a los alumnos a estudiar para aprobar y no para aprender. Con el fin de responder a esta situación, hace ya casi dos décadas surgía lo que hoy se conoce como evaluación de Portafolios.

Ciertamente la evaluación de Portafolios es laboriosa y dificulta la posibilidad de obtener una visión de conjunto de grupos de aprendizaje, visión de sumo interés para las autoridades educativas, no obstante, sus promotores ofrecen sugerencias y modos de trabajo que procuran soluciones a esos casos (Klenowski, 2005).

## **Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación**

No es de sorprender que, en general, los Portafolios hayan ganado tanta popularidad entre los profesores, al parecer han descubierto una única estrategia que lo hace todo y les permite alcanzar muchas de sus más importantes aunque a veces elusivas metas (Danielson y Abrutyn, 2004).

Los Portafolios, desde luego, no son una invención reciente, el concepto existe desde hace mucho tiempo en numerosos ámbitos fuera del aula. Artistas, arquitectos, diseñadores y fotógrafos los usan para presentar su trabajo a clientes potenciales, lo mismo que algunos gobiernos llaman cartera a un puesto con un área de responsabilidad.

En educación, sin embargo, los Portafolios son un fenómeno relativamente reciente y sólo ahora empieza a explorarse todo su potencial. A principios de los años noventa se hablaba de su uso principalmente en referencia a la evaluación, desde entonces tienen una amplia variedad de aplicaciones.

La noción de Portafolios —tal como se maneja en el ámbito del arte, donde se refiere a una colección o muestra de los trabajos del artista para efectos de presentación— ha comenzado a valorarse en el ámbito docente como un valioso auxiliar pedagógico porque regula formativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su uso en el aula permite:

- Comprometer a los alumnos con el contenido del aprendizaje.
- Que los alumnos adquieran habilidades de reflexión y autoevaluación.
- Que se comprometan con el desarrollo de su aprendizaje.
- Documentar el aprendizaje en áreas curriculares que no se prestan a una evaluación tradicional.
- Facilitar la comunicación entre alumnos, docentes y padres de familia.

Estas sugerencias representan una útil propuesta para los docentes que deseen iniciarse en el uso de Portafolios en el aula. Se trata de una nueva estrategia para dar seguimiento al desempeño del alumno que promueve el desarrollo de prácticas innovadoras en las aulas al tiempo que recupera las aportaciones de las prácticas dominantes de evaluación (Danielson y Abrutyn, 2004).

¿Por qué usar el método del Portafolios? Existen muchas razones tanto teóricas como prácticas que recomiendan el uso de Portafolios en un abanico de contextos y para distintos propósitos, un motivo de peso en el campo educativo es la insatisfacción que existe con las pruebas convencionales usadas en la tradición cuantitativa. 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.

La variedad de funciones del Portafolios hace más explícita la importancia de la relación que debe existir entre el currículo, la evaluación y la enseñanza, debido a que proporciona en la evaluación una estructura e indicadores para documentar y reflejar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El uso de Portafolios ofrece la oportunidad de realizar esta importante integración de la evaluación con el desarrollo del currículo.

¿Cómo usar el Portafolios en situaciones de aprendizaje? 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 de los alumnos junto con el desarrollo de sus puntos de vista, habilidades, estrategias, disposiciones y comprensiones para una mejor formación.

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 sobre todo implica procesos que les motivan a ser responsables de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, subrayamos que está presente el concepto de “libertad de acción” (Dewey, 1960).

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 las prácticas y procesos pedagógicos llevados a cabo con dicho método. El aprendizaje tiene lugar como consecuencia de esos procesos, más allá de la entrega del trabajo de Portafolios. En el actuar del ser humano hay un desarrollo continuo de actividades que tiene que ver con la libertad de acción a que aludíamos anteriormente.

Este autor indica que el término “ver el final” sugiere la terminación o conclusión de un proceso, no concibió separación entre fines y medios; siendo ésta la clave en la utilización del Portafolios como estrategia de evaluación. No son un producto aislado, tanto el proceso como el resultado final son importantes. Por eso la pedagogía de los objetivos, como Gimeno Sacristán lo señala, es nefasta si la juzgamos en función de sesgar el sentido intrínseco de nulificar la acción de profesores y alumnos en el acto de enseñar y aprender.

De ahí que Dewey, al enfatizar el concepto de “libertad de acción”, subraya 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 tanto, “un factor de actividad” 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 es el logro conseguido, más no el Portafolios en sí. Para el buen desarrollo de un trabajo de Portafolios, se requieren habilidades 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.

Conviene tener presente que el Portafolios incluye varios indicadores de logro. Es útil para varios tipos de evaluación, ejemplo: disertaciones, proyectos de investigación, ensayos, trabajos, reportes, fichas, reseñas, 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 se diseña con fines formativos, lo que suscita que existan más posibilidades para que los estudiantes reciban realimentación. La evaluación se integra en el proceso, usando un sistema de criterios de referencia. El profesor asume el papel de promotor o propiciador 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 mejorar el aprendizaje continuo. Este nuevo método de evaluación y a la vez de aprendizaje, estimula que los estudiantes adquieran habilidades de organización, pensamiento reflexivo y de gestión, permitiéndoles continuar aprendiendo y mejorar su capacidad para enfrentar los retos de la vida, no sólo los académicos.

## Reflexiones finales

Los sistemas de evaluación escolar mantienen más que objetivos formativos de carácter educativo, procesos políticos y sociales que alejan a la escuela de sus objetivos de desarrollo, de crecimiento, de autoafirmación, haciendo de la evaluación un mecanismo de exclusión y de eliminación, que no sólo de selección.

La evaluación es un fenómeno educativo (si es educativo debería educar al realizarse) que condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esto resulta decisivo preguntarse por la naturaleza del mismo, por su finalidad y por las dimensiones éticas, sociales y políticas que lo impregnan. La evaluación formativa, en lo particular, no se entiende como control, sino como un proceso que aporta información sobre los puntos de partida, el proceso y los resultados del acto educativo.

No se trata de un fenómeno esencialmente técnico sino de un fenómeno ético. Por consiguiente, resulta indispensable preguntarse a quién beneficia cuando se hace y a quién perjudica, a qué valores sirve y qué valores destruye.

La evaluación puede servir para muchas finalidades, lo importante es utilizarla como aprendizaje, como un modo de comprender para mejorar las prácticas que aborda.

Si analizamos las intenciones de las prácticas convencionales de evaluación en nuestro ámbito educativo, constataremos que la evaluación se puede hacer para clasificar, comparar, seleccionar o, sencillamente, calificar, excluir. Es necesario, sin embargo, utilizarla para aprender y para mejorar el aprendizaje de los alumnos, los procesos docentes, la dinámica de las instituciones, la formación de los profesores y la implantación de las reformas académicas, etc. (Santos Guerra, 2003).



Fotografía: José Ventura

En nuestro medio parece estar instalado el concepto de evaluación como amenaza, sólo cuando la evaluación es una tarea compartida, colectiva, de todos los involucrados en la tarea educativa, se le quita esa connotación de persecución o ajuste de cuentas; se necesita comentarla, discutirla con los interesados (los que la gozan o la padecen) con los que están inmersos en el proyecto y proceso educativos, sólo así se gana credibilidad y equidad en el acto evaluativo.

## Bibliografía

- Álvarez, Juan Manuel, revista *Alternativas*, año III, núm. 5, Buenos Aires, Argentina, 1989.
- , “Valor social y académico de la evaluación”, en *Volver a pensar la educación* (vol. II), *Prácticas y discursos educativos* (Congreso Internacional de Didáctica), Fundación Paideia y Ediciones Morata, Madrid, España, 1999.
- Arter, J. A. y V. Spandel, *Using Portfolios of student in instruction and assessment*, Educational measurement, issues and practice, 1992.
- Barnés de Castro, F., *Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000*, suplemento especial, UNAM, México, 1997.
- Coll, César, *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona, 1996.
- Danielson, Ch. y L. Abrutyn, *Una introducción al uso del Portafolios*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004.
- Dewey, J., *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Lozada, Buenos Aires, 1960.
- De Zubiría, R., “Docencia y creatividad”, en revista *Docencia*, vol. 13, Universidad de Guadalajara, México, 1985.
- Eisner, E. W., *The methodology of qualitative evaluation: The case of educational connoisseurship and educational criticism*, mimeo, 1981.
- Flistead, W. J., “Qualitative methods”, en T. H. Cook, y Ch. S. Reichardt, *Qualitative methods in evaluation research*, Beverly Hills, Sage Pu., 1979.
- Forns, M., *La evaluación del aprendizaje, Grupo de investigaciones psicopedagógicas*, Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial, Barcelona, España, 1979.
- Gutiérrez Loza, F., *Cómo evaluar el aprendizaje*, Gráfica G.G., La Paz, Bolivia, 2002.
- Klenowski, Val, *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*, Narcea, Madrid, 2005.

- Marín, Enriqueta, "Didáctica Grupal", Diplomado: *La docencia como espacio de reflexión, creatividad e intervención pedagógica*. Propuesta teórico-metodológica, UNAM, México, 2001.
- Morán Oviedo, P., "Docencia e Investigación en el Aula. Una relación imprescindible", tercera época, 92, *Pensamiento Universitario*, CESU, UNAM, 2003.
- Pérez Rocha, M., *Evaluación: crítica y autocrítica de la educación superior*, Serie Cuadernos de Evaluación Educativa, CIIIES, México, 1998.
- Santos Guerra, M. A., *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Estudio sobre investigación en la escuela*, Univesidad de Málaga, España, 1991.
- , *Una flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje*, Narcea, Madrid, 2003.
- Sánchez Puentes, R., "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación", *Perfiles Educativos*, núm. 61, CISE, UNAM, 1993.
- Torrance, H., *Assessment, accountability and standards: using assessment to control the reform of schooling*, Oxford, University Press, 1997.

