DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

LA EVALUACIÓN EN EL AULA

EXPLORANDO EL PORTAFOLIOS EN SECUNDARIA
UN ESTUDIO DE CASO

AUTORA: NOELIA ALCARAZ SALARIRCHE
DIRECTOR: ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL
MÁLAGA, 2015

Publicaciones y Divulgación Científica

AUTOR: Noelia Alcaraz Salarirche
EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga

Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:
Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):
Http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/3.0/es
Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.
No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Publicaciones y Divulgación Científica

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

LA EVALUACIÓN EN EL AULA

Explorando el portafolios en Secundaria

Un estudio de caso

TESIS DOCTORAL

Realizada por: *Noelia Alcaraz Salarirche*

Dirigida por: *Dr. Ángel. I. Pérez Gómez*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Málaga, 2015

Publicaciones y Divulgación Científica

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y

Organización Escolar

Ángel Ignacio Pérez Gómez, profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como director de la tesis doctoral presentada por Dª. Noelia Alcaraz Salarirche, titulada *"La evaluación en el aula: Explorando el portafolios en Secundaria. Un estudio de caso"*,

CERTIFICA

Que el trabajo realizado por la doctoranda reúne los requisitos necesarios de interés académico, rigor científico, coherencia estructural, documentación pertinente y abundante y exposición clara y ordenada, de manera que puede procederse a su defensa ante la Comisión legalmente nombrada a tal efecto.

Málaga, 16 de marzo de 2015

EL DIRECTOR DE LA TESIS

Fdo.: Ángel Ignacio Pérez Gómez

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

“Fue el tiempo que pasaste con tu rosa
lo que la hizo tan importante”

(El principito)

Publicaciones y
Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

Agradecimientos

A dos profes que ya no están pero estuvieron y hoy, están en mi recuerdo: A Gloria Arenas y su: "Triunfantes perdedoras". Y a José Manuel Esteve, por enamorarme de la Pedagogía.

A mi director, Ángel Pérez Gómez; al autor y a la persona, por permitirme crecer junto a ambos. Un privilegio que pocos tienen.

A Pilar Sepúlveda por su cariño y por sugerirme al protagonista de mi estudio de caso. A Nieves Blanco, por ese "más", por hacerme confiar en ella. A Miguel Ángel Santos, por sus magistrales lecciones. A Mª. José, Encarna, Javier Barquín, David, Nacho y a Analía, por estar ahí, por echarme un "cable" cuando lo pedí. A mis compañeras y amigas Monsalud y Laurita, por ser paño de lágrimas y cómplice de risas. A Kiko, de quien aprendí que enseñar es apasionar. También por ponerme en contacto con P. A Juan Carlos, por arrancarme siempre una sonrisa, por su amistad y por su profesionalidad.

A mi amiga Alicia, la genial autora de la imagen de la portada de esta tesis, por regalarme su arte. A Miguel Sola por sus consejos, por su sabiduría, por su siempre respaldo.

A los-as profesionales que me han facilitado el trabajo en este último tramo. Por su rigurosidad y por su puntualidad, a Encumar y a Paul Smith. Al personal de Doctorado de la UMA: Paloma, Isabel y Pepe, por su buen hacer y paciencia.

A mis alumnos y alumnas de la UCA, por enseñarme tanto.

A mis compañeros y compañeras de la UCA, Fernando, Susana, Reme, Adela, Pilar, Pepa y Raquel, por acogerme. A Laura, por su apoyo "emocional" que de eso, sabe mucho. A Mayka, Cotri, Hugo y Berta, por ser refugio fuera de casa.

A los alumnos y las alumnas de 1º y 2º de Eso de P. Y a P, a quien le debo esta obra, por embarcarse conmigo en esto sin conocerme de nada, ahora, por ser amigo y un referente en la escuela.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A Manolo, por ser el segundo de 'a bordo'. Por su apoyo moral, intelectual y técnico. Porque esta tesis también es un poco suya. Y a Brus, por acompañarme largas tardes de invierno junto a la estufa.

A dos 'Antonios' que creyeron en mí desde muy pequeña, a quienes les habría gustado leer esto. A D. Antonio, mi maestro; y a mi padrino Antonio Osuna, por sus trucos de magia; con quien descubrí que quería dedicarme a la Educación.

A toda mi familia. Incluidas mis estrellas del cielo…

A Carmelo, mi suegro y a Teresa, mi suegra. Por su infinita generosidad.

A mis cuñados y cuñadas, en especial a Jesús, a quien debo entre mucho, parte de mis estudios.

A mis hermanos y hermanas, por significar siempre protección, cobijo. A mis sobrinos y sobrinas, por representar la fuerza, el entusiasmo, la esperanza. Por confiar en mí. Porque sin ellos-as, no soy.

A mi padre, Pepe, un buen hombre de pocas palabras. Por enseñarme que el saber no sólo procede de los estudios, también, de la vida.

Y a mi madre, Mari Cruz, a quien debo ese apellido que orgullosa he de deletrear. A quien debo todo. Una magnífica mujer, a la que quiero parecerme.

Gracias… ¡Muchas gracias!

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Índice

PRESENTACIÓN **17**

ABSTRACT **21**

PARTE I. EVALUACIÓN **41**

Capítulo 1 APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA "EVALUACIÓN" **43**

INTRODUCCIÓN **43**

1.1 LAS PRIMERAS PRÁCTICAS DE 'EVALUACIÓN' CONOCIDAS 44

1.1.1 La obsesión por el "método científico": La 'evaluación' como medición *45*

1.1.2 Nace el término evaluación educativa, de la mano de Tyler *46*

1.1.3 La era del accountability *48*

1.1.4 Las voces de Crombach y Srciven: Más allá de Tyler *50*

1.1.5 La década de los setenta, un periodo de "eclosión de modelos" de evaluación *53*

1.1.6 El nacimiento de un nuevo paradigma *56*

Recapitulando: Una síntesis de las generaciones de la evaluación **60**

Capítulo 2 APRENDIZAJE, CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN **64**

INTRODUCCIÓN **64**

2.1 APRENDIZAJE: DEL CONDUCTISMO A LA VISIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE. 66

2.1.1 La caja negra del conductismo *66*

2.1.2 La preocupación, de las teorías mediacionales, por los procesos que tienen lugar en la mente del sujeto *68*

2.1.3 El aprendizaje escolar: La metáfora de Mayer *69*

2.1.4 Aprender de forma relevante *70*

2.2 APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN 71

2.2.1 El disparate de la "evaluación" del aprendizaje *71*

2.3 CURRÍCULUM: DE LA PEDAGOGÍA POR OBJETIVOS AL CURRÍCULUM COMO INVESTIGACIÓN 74

2.3.1 La visión técnica del currículum y la "evaluación" *74*

2.3.2 La visión heurística del Currículum y la "evaluación" *78*

2.4 LA "EVALUACIÓN" DEL CURRÍCULUM ESCOLAR: OTRO DISPARATE 81

Recapitulando: Una síntesis de la relación entre los conceptos de aprendizaje, currículum y evaluación **86**

Capítulo 3 EVALUACIÓN VERSUS CALIFICACIÓN **89**

INTRODUCCIÓN **89**

3.1 LA ESCUELA QUE CALIFICA 91

3.1.1 La ilusión de medir el aprendizaje *92*

3.1.2 Los resultados de "aprendizaje": ¿Realidad o ficción? *95*

3.1.3 El deseo por controlar el aprendizaje: Ponerle puertas al mar *100*

3.1.4 El sin-sentido del conocimiento en la escuela: El mensaje que damos al alumnado *105*

3.1.5 Estudiantes desconfiados-as y tramposos-as *111*

3.1.5.1 El valor del error 111

Publicaciones y Divulgación Científica

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.1.5.2 El valor de la trampa 117
3.1.6 De la calificación ni aprenden estudiantes ni aprenden docentes 119
3.1.7 Calificación, clasificación y selección: Poderosa damisela doña calificación que nunca desaparece 122
3.1.8 El "refinamiento" de las herramientas de calificación 125
3.1.8.1 Hacer "mejores" exámenes 126
3.1.8.2 Una nueva moda: las rúbricas 132
3.1.9 Implicaciones no educativas de la calificación 134
3.2 LA ESCUELA QUE EVALÚA 137
3.2.1 La evaluación, siempre al servicio del aprendizaje 137
3.2.2 Condiciones para la evaluación en un aula 139
3.2.2.1 La evaluación NO puede centrarse principalmente en los productos, sino en los procesos y contextos 139
3.2.2.2 La evaluación NO es una cuestión de poder y control sobre el alumnado sino una cuestión de confianza 144
3.2.2.3 La evaluación NO se hace para poner nota 146
3.2.2.4 La evaluación NO puede penalizar el error 148
3.2.2.5 La evaluación NO puede obviar la voz y la participación del alumnado 149
3.2.2.6 La evaluación NO debe ser el punto de vista: la vista de un punto 150
3.2.2.7 La evaluación NO puede perjudicar a nadie 152
3.2.3 Dificultades en torno a la transformación de las prácticas de evaluación 155
3.2.4 Implicaciones educativas de la evaluación 158
3.3 LAS 1.001 CONFUSIONES SOBRE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN 161
3.3.1 Los apellidos de la evaluación 161
3.3.2 Nuevos términos, viejas prácticas 164
3.3.3 ¿Por qué lo llaman evaluación cuando quieren decir calificación? 167
3.4 ¿PUEDEN CONVIVIR EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN?: EL 'QUID' DE LA CUESTIÓN 170
3.5 LAS IDEAS 'AL USO' DE LO 'USOS' Y 'DESUSOS' DE LAS HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN O CALIFICACIÓN 173

Recapitulando: Una síntesis sobre la evaluación, la calificación y la confusión entre ambas 176

PARTE II. PORTAFOLIOS 181

Capítulo 4 EL PORTAFOLIOS: ORIGEN, DEFINICIONES, TIPOS Y USOS 183

INTRODUCCIÓN 183
4.1 ORIGEN: DEL ÁMBITO PROFESIONAL AL ÁMBITO EDUCATIVO 183
4.2 DEFINICIÓN DEL PORTAFOLIOS: EL ABANDONO DE SU SENTIDO LITERAL 187
4.3 TIPOS DE PORTAFOLIOS 189
4.4 LOS POSIBLES USOS DEL PORTAFOLIOS 191
4.5 LA MEZCLA DE FUNCIONES, TAMBIÉN, DEL PORTAFOLIOS 192

Recapitulando: Una síntesis sobre el origen del portafolios y su aparición en el ámbito educativo 197

Capítulo 5 EL PORTAFOLIOS DEBATIÉNDOSE ENTRE LA EVALUACIÓN Y LA CALIFICACIÓN. 199

INTRODUCCIÓN 199
5.1 El reto de poner el portafolios al servicio de la evaluación 200

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.1.1 El portafolios debe centrarse en el análisis y reflexión de los procesos y contextos de aprendizaje *200*
5.1.2 El portafolios debe fomentar un clima de libertad que propicie la comunicación y el aprendizaje auténticos *205*
5.1.3 El portafolios debe apostar por el error como fuente de aprendizaje y desplazar los juicios penalizadores *207*
5.1.4 El portafolios debe ser un canal que recoja la voz del alumnado y ayude a la comprensión holística de la vida del aula *208*
5.1.5 El portafolios debe convertirse en un sistema de evaluación *209*
5.2 El portafolios: De la 'evaluación auténtica' a una auténtica evaluación 215

Recapitulando: Una síntesis sobre el portafolios, la evaluación y la calificación 218

PARTE III. ESTUDIO DE CASO 221

Capítulo 6 PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 223

INTRODUCCIÓN 223
6.1 Contexto de la investigación 223
6.2 Propósito, metodología y fases de la investigación 224
6.3 Recogida de información 226
6.4 Algunos apuntes sobre la interpretación de los datos y la redacción del informe 227

Capítulo 7 PARA CONTEXTUALIZAR 235

INTRODUCCIÓN 235
7.1 El maestro y su situación en el centro 236
7.2 La idiosincrasia de los grupos 239
7.2.1 La tutoría inacabada de Segundo *240*
7.2.2 La preocupación de Segundo por "el año que viene" *243*
7.2.3 La premura del tiempo y el aprovechamiento del mismo en Segundo *245*
7.2.4 La buena sintonía con el grupo de Primero *245*
7.3 Diseño inicial de la puesta en práctica del portafolios: Algunas cuestiones de partida .246
7.3.1 Elementos que compusieron los portafolios *246*
7.3.1.1 Producciones del alumnado 250
7.3.1.2 Herramientas de seguimiento y análisis del aprendizaje 256
7.3.1.3 Herramientas de seguimiento de la vida del aula 264
7.3.2 Replantearse el sentido de la evaluación: Una condición 'sine qua non' *266*

Capítulo 8 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PORTAFOLIOS.... 268

INTRODUCCIÓN 268
8.1 La adaptación al cambio 269
8.1.1 Una nueva forma de organización: Las carpetas *270*
8.1.2 Una nueva forma de trabajar: Des-escolarizar las mentes *272*
8.1.3 Un nuevo hábito: Aprovechar el tiempo para trabajar en clase *277*
8.1.4 Una nueva forma de valorar: La constancia y el trabajo diario frente al "saber acumulado" *278*
8.1.5 La incorporación de la evaluación al aula: "Convenciéndoles del cuento" *280*
8.2 Aportaciones del portafolios al sistema de evaluación 282
8.2.1 En cuanto a la organización *283*
8.2.2 En cuanto a la reflexión *287*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

8.2.2.1 La reflexión a partir de la hoja de registro y observaciones....288
8.2.2.2 La reflexión a partir de la hoja de autoevaluación-reflexión....296
8.2.2.3 La reflexión a partir de los borradores y diarios de trabajo....299
8.2.3 En cuanto a la comunicación....302
8.2.3.1 Comunicación docente > estudiante....303
8.2.3.2 Comunicación estudiante > docente....307
8.2.3.3 Comunicación docente <> estudiante: El diálogo....312
8.2.3.4 Comunicación estudiante <> estudiante....315
8.2.3.5 Comunicación docente <> familias....316
8.2.3.6 Comunicación estudiante <> investigadora <> docente....316
8.3 Algunos cambios desarrollados a partir de la evaluación....318
8.3.1 Cambios en el diseño de los instrumentos....319
8.3.1.1 En la hoja de registro:....319
8.3.1.2 En la hoja de autoevaluación-reflexión:....320
8.3.1.3 Inclusión de nuevas herramientas....323
8.3.1.4 Un cambio a petición del alumnado: Más tiempo para realizar los projects....325
8.4 El portafolios como herramienta de calificación....326
8.4.1 Separando la calificación de la evaluación....326
8.4.2 Cuando la calificación se ausenta en el día a día....329
8.4.2.1 "Maestro ¿pero qué nota tengo?"....329
8.4.2.2 "¿Y si el año que viene tenemos a un maestro más duro?"....331
8.4.2.3 "Te pone un 2 y ya está, tú no sabes el motivo del 2"....332
8.4.3 Donde la calificación y la evaluación se encontraron...333
8.4.4 ...Y la contradicción se hizo patente....336
8.4.4.1 La transparencia se puede empañar....337
8.4.4.2 La comunicación se puede desvirtuar....339

PARTE IV. SÍNTESIS REFLEXIVA....343

Capítulo 9 ALGO ASÍ COMO "METABOLIZANDO IDEAS"....345

INTRODUCCIÓN....345
9.1 Replantearse el sentido del aprendizaje, del currículum y de la evaluación para trabajar con portafolios....346
9.2 El enfrentamiento entre evaluación y calificación....349
9.3 Poner el portafolios al servicio de la evaluación....351
9.4 Posibilidades educativas que puede ofrecer la introducción en el aula de este sistema de evaluación....357
9.5 Dificultades que pueden encontrarse por el camino....360
9.6 ¿Portafolios vs. evaluación auténtica?....370
9.7 La necesidad de llamar a las cosas por su nombre....372
9.8 Evaluación de la evaluación: Volviendo sobre mis pasos y abriendo nuevos horizontes....376

Elogio a la utopía....381

Reflective summary....383

Capítulo 10 A FORM OF METABOLISING IDEAS....385

INTRODUCTION....385

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

10.1 Rethink the meaning of learning, the curriculum and assessment, in order to work with portfolios 386
10.2 The confrontation between assessment and evaluation 388
10.3 Place the portfolio at the service of assessment 390
10.4 Educational possibilities offered by introducing this assessment system in the classroom 395
10.5 Difficulties which may be found along the way 396
10.6 Portfolios vs. authentic assessment? 400
10.7 The need to call things by their name 401
10.8 Assessing the assessment: Retracing my steps and opening up new horizons 402

Praise to utopia 407

BIBLIOGRAFÍA 409

RELACIÓN DE ILUSTRACIONES 429

RELACIÓN DE IMÁGENES 431

RELACIÓN DE CUADROS 433

GLOSARIO 435

ANEXOS 439

RELACIÓN DE ANEXOS 459

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

PRESENTACIÓN

El trabajo que contiene estas páginas es fruto de la investigación realizada por la autora para la realización de su tesis doctoral. El tema abordado es la evaluación educativa a nivel de aula, el cual se desarrolla desde lo más general o la más concreto. Para ello se divide en cuatro partes.

La **primera parte**, recoge el Marco Teórico de la evaluación. Esta parte se compone de tres capítulos. El *capítulo uno* pretende situar al lector o a la lectora a través de una aproximación histórica del concepto de 'evaluación'. En él se hace un recorrido desde el nacimiento del método científico hasta la aparición del paradigma naturalista, describiendo la evolución que la 'evaluación' fue experimentando, a través de lo que se ha denominado en la literatura "las generaciones de la evaluación". El *capítulo dos* trata de relacionar la 'evaluación' con los conceptos de aprendizaje y currículum. En él se muestran dos modelos opuestos de entender los fenómenos educativos y se exponen las contradicciones que existen entre los discursos teóricos sobre 'evaluación' y las prácticas educativas. El *tercer capítulo* ocupa una de las partes más importante de esta tesis. Se dedica entero a enfrentar la evaluación a la calificación. Para ello se insiste en la importancia de diferenciar ambos conceptos, no sólo en la teoría sino en la práctica. La primera parte del capítulo es dedicada a la calificación y las consecuencias didácticas de la lógica calificadora en la escuela. En cambio, en la segunda parte se centra la atención sobre la evaluación, las ventajas y posibilidades educativas de ésta. Se desarrollan lo que hemos denominado los "NO" de la evaluación. Son las condiciones que establecemos para que una práctica puede considerarse evaluación y no calificación. El resto del capítulo se dedica a profundizar en la confusión que a menudo se produce entre ambos conceptos; al debate teórico sobre los inconvenientes de que ambas prácticas convivan en la escuela y las diferentes formas de abordarlo; así como al análisis de los discursos sobre la necesidad de mejorar las herramientas de calificación, a menudo mál llamadas de 'evaluación'. Lo cual desemboca en profundizar en una

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de esas nuevas 'herramientas', el portafolios. Al que dedicamos toda la **segunda parte** de la tesis. Ésta se compone de dos capítulos. El *capítulo cuatro* hace un recorrido por el origen, la definición, los tipos y los principales usos que se hacen del portafolios. Y aborda el modo en que el portafolios suele ser usado tanto para la evaluación como para la calificación. Es el *capítulo cinc*o el que plantea el reto de poner al portafolios al servicio de la evaluación y establece para ello una serie de condiciones que una práctica con portafolios debe cumplir para estar sirviendo al aprendizaje y la evaluación. Se debate también en él si consideramos al portafolios como una herramienta de 'evaluación auténtica' o no.

Todas las cuestiones abordadas en el Marco Teórico de la tesis son las que sustentan el análisis de la puesta en práctica del portafolios como sistema de evaluación en dos aulas de secundaria. Nos referimos a la **tercera parte** del trabajo, dedicada a la descripción, análisis y discusión de las cuestiones más relevantes del estudio de caso realizado. Los *capítulos seis y siete* presentan la situación de partida del trabajo realizado y describen las características más relevantes del docente que protagoniza el estudio de caso y su situación en el centro de Educación Secundaria en el que tiene lugar la investigación. Del mismo modo se exponen las características de los dos grupos de estudiantes que han participado; así como las cuestiones de partida en la experimentación del portafolios como sistema de evaluación en el aula. Se describen y explican detalladamente cuáles han sido los elementos que compusieron la estructura de los portafolios, para que estos se fundamentaran sobre la concepción de evaluación que el maestro tenía. Ambos capítulos son necesarios para poder situarnos y comprender el análisis y al discusión de los resultados –que en nuestro caso no se han separado–. Se dedica a ello el *capítulo ocho* completo, otra de las partes fundamentales de la tesis, ya que en ella es donde se establecen los puentes entre la teoría abordada en la primera y segunda parte, y los resultados procedentes de la investigación realizada a través del estudio de caso.

La **última parte** de la tesis es dedicada, como no podía ser de otra forma, a resaltar las principales conclusiones de la tesis. Es una mezcla entre síntesis y reflexión de todo el trabajo realizado, tanto en la parte teórica como en el informe.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De ahí que se haya denominado “síntesis reflexiva”. En ella además de abordar las consideraciones más importantes del trabajo realizado, se contempla un último apartado en donde vuelvo sobre mis pasos. Es el apartado al que se ha denominado “evaluando la evaluación”, que concluye abriendo nuevas posibilidades de investigación.

La tesis finaliza con un breve “*elogio a la utopía*”, consciente de que como dijo Machado: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”; espero haber dibujado con esta andadura, un pequeño caminito.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

ABSTRACT

Publicaciones y
Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

INTRODUCTION

The work set out over these pages is the fruit of the research carried out by the author for her doctoral thesis. The subject matter is educational assessment at classroom level. It is a case study within the context of the research carried out by PAIDI Research Group (Andalusia Plan for Research, Development and Innovation), HUM-311: "Innovation and Educational Research in Andalusia", Department of Teaching and School Organisation of the University of Málaga, directed by Ángel I. Pérez Gómez, “Educational Assessment of Second-Order Learning, Learning How to Learn, Analysis of International Projects and Experimentation of Alternative Strategies”, financed by the National R&D Plan of the General Research Board.

The main aim of the research was to analyse, know, understand and define the potential and limitations of using of portfolios as a learning and assessment system in educational processes in two secondary education classrooms, namely a year one English class and a year two English class, both given by the same teacher. The analysis and didactic assessment, alongside the teacher and the pupils, of its implementation, development and putting into practice as a means of assessment and learning was the driving force behind the entire research process.

The research was carried out in the following stages:

STAGE ONE: **THEORETICAL WORK AND NEGOTIATION**	**STAGE TWO:** **PORTFOLIO EXPERIMENTATION**	**STAGE THREE:** **DRAFTING AND REVIEW OF THE REPORT**	**STAGE FOUR:** **RETURN TO THEORETICAL WORK**	**STAGE FIVE:** **DRAFTING OF CONCLUSIONS**
Start of theoretical review and drafting of theoretical framework	Gather information	Preparation of the draft report	Extension of the theoretical framework related to the emerging categories	Review of the connections between the theoretical framework and the case study report

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Delimitation and selection of the sample for study	Analysis of the information obtained	Review and negotiation of the draft report with the teacher involved in the case study		Selection and summary of the main discussion results
Negotiation with the teacher involved in the study		Drafting of the final report		

Chart I. Main stages of research.

The methodology followed throughout the process comes under the interpretive or qualitative paradigm of knowledge, through what is known as a "case study" (Stake, 1995), which studies reality in its natural context, striving to interpret phenomena in accordance with the meanings they have for the persons involved, through qualitative methods. According to Simons (2011), understanding a case requires analysis and interpretation of how people think, feel and act, with the researcher being "the main instrument in data collection, interpretation and reporting" (Simons, 2011: 21).

The thesis has been divided into four parts. The first part sets out the theoretical framework of the assessment. The second part discusses the theoretical framework corresponding to the portfolio. The third part is dedicated to the case study report, setting out the description, analysis and discussion of the most relevant questions. The main conclusions are highlighted in the final part of the thesis, which is a mix of summary and reflection on the whole work, both the theoretical part and the report. For this reason it has been called "reflective summary". Apart from tackling the most important aspects of the work carried out, this contains a final section where I retrace my steps, called "Assessing The Assessment", which also considers new possibilities for research.

The thesis concludes with a brief *"Praise to Utopia"*, aware of what Machado said: "Traveller, there is no road; you make your path as you walk"; I hope to have made my own little path through this work.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Below is a summary of the most relevant aspects of each of these parts and their chapters.

PART ONE

Chapter 1 outlines the most recent history of assessment through the so-called *assessment generations.* By way of summary and conclusion, the table below (Table 1) offers an overview of the 20th century, referring to the four generations of Guba and Lincoln and the five assessment periods, in accordance with Stufflebeam and Shinkfield, situating them in their respective paradigms (Table 2).

	Up to 1930	**1930-1945 and 1945-1957**	**1957-1972**	**Since 1973**
GENERATIONS ACCORDING TO GUBA AND LINCOLN	1st Generation: "Technique"	2nd Generation: "Description"	3rd Generation: "Judgement"	4th Generation: "Rationality"
STAGES BY STUFFLEBEAM AND SHINKFIELD	Pre-Tyler period	Tyler period and innocence period	Realism period	Professionalism period
DOMINANT PARADIGM IN SOCIAL SCIENCES	POSITIVISM	POSITIVISM	POSITIVISM	NATURALISM

Table 1. Assessment throughout the 19th century (prepared specifically for this purpose, based on Vélez 2007).

Moreover, the first chapter sets out the main characteristics of assessment in its different stages, referring to the generations defined by Guba and Lincoln (1989). The chart below summarises these characteristics.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1st Generation of assessment (Up to 1930)	2nd Generation of assessment (1930-1957)	3rd Generation of assessment (1957-1972)	4th Generation of assessment (Since 1973)
The positivism of natural-physical sciences is assumed.	Tyler coined the term "educational assessment".	Assessment is associated with decision-making.	Assessment models begin to "hatch".
Interest in the scientific measuring of human conduct.	Move beyond psychological assessment.	Interest in accountability. Pupils continue to be the direct subject of the assessment, but now along with teachers, resources, content, learning experiences, organisation, etc.	It is here that the qualitative models appear, impregnated by the logic of the naturalistic paradigm. Interest is based on understanding and reconstruction of educational events.
Through the application of technical instruments (intelligence and personality tests).	Based on the proposal of B. Bloom, the curriculum is defined in terms of conduct (through highly precise goals). The use of tests continues to predominate.	Cronbach includes questionnaires, interviews and observation as assessment techniques.	It is necessary to promote the exchange of opinions, values and experiences between the participants of a programme through the use of participative methods.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Appraisal of results of educational programmes in pupils through the application of tests, surveys, accreditations and experimental comparisons.	Assessment is in charge of verifying the achievement of the proposed goals, in order to appraise the efficiency of the programmes. However, the contribution made by assessment improving teaching is very small.	Assessment is used for accountability. Moreover, these should have a direct effect on the programmes, projects or institutions. Decisions should improve teaching.	Assessment is a tool which facilitates empowerment and emancipation of individuals.
Measuring is a synonym of assessment, with the term measuring being preferred.	The term assessment is preferred to measuring. Both assessment and measuring are spoken of.	The term "judgement" is included The aim of assessment is to appraise the merit or value of the programmes. An evaluator is a judge, who issues judgements.	"Measuring" is no longer spoken of, in order to advance in the concept of educational assessment.
Rule-based assessment. Indicates the performance of an individual compared to a group.	Criteria-based assessment. Indicates the performance of an individual against a benchmark.	Criteria-based assessment predominates. Scriven coined the terms formative and summative assessment, or intrinsic and extrinsic assessment.	Alternative assessment models ("Respondent assessment" by Stake, "Democratic assessment" by McDonald, "Illuminative assessment" by Parlett and Hamilton, assessment as "artistic criticism" by Eisner, etc) appear.

Chart II. Main characteristics of assessment during the 19th century (drafted for this purpose).

In short, this chapter aims to show how interest in assessment dates back historically to ancient times. Some authors place it around 2000 BC. Ever since this time, the concept of assessment has experienced changes through different conceptualisations and characteristics occurring over a series of periods. The

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

classification made by Guba and Lincoln (1982, 1989) has been followed, referring to the four "assessment generations", which include four key periods in the way assessment is conceptualised. Up until 1930 the term measurement was preferred to assessment, which became more prominent with the arrival of Tyler, who is recognised as the father of educational assessment. In the Tyler period the order is reversed and assessment is placed before measuring. However, it was not until 1957 that assessment was first used with the goal of improvement, associating it to decision-making to improve programmes and teaching, although not directly to individuals, the subjects of learning. The year 1973 saw the first alternative proposals to the traditional model based on positivism, representing the start of understanding of assessment as a tool to empower individuals. This later saw the inclusion of new principles which would impact the way assessment was understood in learning in schools, taking on constructivist ideas which altered the long-standing interpretation of the assessment-evaluation model; the term measuring gave way to educational assessment.

Chapter 2 shows two ways of understanding educational phenomena, detailing two opposing models in order to explain the concepts of learning and curriculum.

The block devoted to learning explains how, conceptually, learning theories have changed and transformed. This sets out how the purest behaviourist conception, which explains human conduct as being as simple and linear as in the case of animals, limits analysis to that which can be observed, to that which takes place outside the *black box.* This is in contrast to the opposing cognitive current, put forward by authors such as Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal, Piaget, Bruner, Ausubel, Vigotsky, Luria, Leontiev, Gagné, Mayer, etc., which concerns itself with that which takes place inside the *human psyche*. This is known as mediational theory. The section on learning is rounded off with Mayer's classification of the concept of school learning.

Having situated the concept of learning in constructivism, the idea that the psychological principles of this model on learning by human beings have, or at least should have, revolutionised the pedagogical principles of educational activity

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

is discussed. One of the concepts which must necessarily be affected by such psychological conquests is assessment. For this reason a section has been set aside to deal with the relationship existing between learning and assessment, with a chart showing the conceptions of learning and assessment in both models (behaviourism and constructivism), highlighting how, despite changes in theoretical discourse on learning and assessment, assessment practice in schools still responds to the traditional, mechanical and reproductive model.

The block devoted to the curriculum sets out two opposing views on understanding the curriculum: long-standing target-based pedagogy –typical of the more technical and mechanical view of education, within a conception of efficiency of the means-end model–, and the more practical, holistic and critical conception of the curriculum, led by authors such as Stenhouse, Elliot, Eisner, Shön, Gimeno, Pérez Gómez, Contreras, etc., which questions this simplistic view and adds richness, depth and complexity to the processes which take place in the classroom and which form part of the school curriculum, including the assessment process. The curriculum and assessment section shows how, as a result of this change of paradigm, there is a shift in theory from the conceptualisation of assessment as a measure. A new model appears with the goal of overcoming the limitations previously found in the assessment sphere. Constructivism recognises that "standardised achievement tests do not provide all the information needed to understand what teachers teach and pupils learn" (Pérez Gómez, 1989: 428) and calls on comprehensive assessment, which is concerned with the quality of the processes which take place in the classroom. By way of conclusion, another chart sets out the conceptions of curriculum in the positivist and constructivist paradigms, with the consequences deriving from both of them in the way assessment is understood on a theory level. Furthermore, it is again shown how, despite a theoretical transformation of what classroom assessment means, day-to-day practice continues to be stale, out-of-date and inconsistent with the new way of defining the curriculum.

The content of this chapter aims to reflect, in the words of Álvarez Méndez (2001), how the constructivist view of assessment requires a specific view of

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

knowledge which, in turn, is bound to a particular way of understanding education. In other words, constructivism places us, amongst many other questions, before an idea of curriculum and learning in the classroom which should inevitably produce assessment practice, and yet, as indicated, there is very little transformation, despite being within the framework of two opposing paradigms. In the day-to-day classroom, even though, as stated by Moreno (2014), this is precisely one of the greatest paradoxes of assessment in education, since: "whilst over the last three decades, we have radically changed –in theory at least– our perspective of teaching, learning and assessment, in practice this assessment continues to be understood as being synonymous with standardised, external, summative, product-focused measuring" (2014: 16).

Chapter 3 has been divided into three blocks. The first block, devoted to *evaluation*, sets out the most important consequences which affect teachers' and pupils' ways of thinking and acting under the evaluating logic of the school, to which end analysis is introduced based on the ecological model of Doyle (1981). This block discusses questions such as obsession with measuring and controlling learning; the absolute importance given to the supposed results of school learning; the meaning pupils give to knowledge at school; the place of mistakes in the classroom; attitudes of mistrust and mechanisms employed by pupils to successfully navigate the educational system; the disruption of valuable communication processes in the classroom; the constant search for new, refined evaluation tools which end up being confused with assessment; and the selective, segregating function of evaluation, which, despite having no educational purpose, remains intact in schools.

We have recalled that a school which evaluates is a school which is obsessed with measuring the learning of its pupils, something which is impossible since it involves maintaining a fictitious causal relationship between what is taught and what is learned. A school which, despite being aware that there is no correspondence between what the results of the tests show and the learning actually experienced by the individual, remains bound by the tyranny of results. A school which is haunted by losing control over what, how and when pupils learn,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

even when this reduces the educational possibilities of the teaching function. A function which is relegated to merely supervising, devoid of any autonomy. A school which, through evaluation, silently screams out to pupils that only that which counts toward the final mark is worth studying or learning. A school which turns mistakes into the enemy of learning and produces mistrustful, conniving pupils who will lie, cover up and simulate as much as necessary to ensure they pass. A school where marks subjugate educational aspects and do not leave any room for relevant learning, either for pupils or for teachers. A school in which the end justifies the means. Schools which evaluate place themselves at the service of selection and classification, turning their back on their social function. In short, a school which, under the umbrella of evaluation, becomes everything it should not; a place which, instead of working to combat exam practice, focuses on how to convert and improve the flagship tool of evaluation.

The second block, dedicated to *assessment,* is presented in opposition to evaluation. The first approach, evaluation, is concerned with checking and controlling learning and obsesses over the academic results of pupils, relegating processes to an absolutely secondary level; the second approach, assessment, works for rather than against learning, placing itself at the service of all agents intervening in the assessment process. This, naturally, implies respect for and coherence with all the psychological and pedagogical principles of learning. In consequence, if all agents intervening in the classroom –pupils and teachers– are to learn both with it and from it, the teacher's vision must go beyond a technocratic conception of teaching; a conception in which researching, knowing, analysing, understanding, improving, forming, educating, etc., are conditions of the assessing practice of a classroom. A school which assesses is a school which places assessment at the service of learning for both teachers and pupils. Assessment is therefore always a source of improvement possibilities. Based on this premise, the block outlines the conditions required for this to always be an opportunity for learning. However, we believe that, rather than starting with what assessment should do, we believe it would be more enlightening and interesting to set out what

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

it should not do. These are known as the “NOes” to ensure proper assessment. Seven questions have been developed:

1. Assessment is NOT a question of teacher power and control over pupils, but rather a question of trust.
2. Assessment CANNOT focus on products, but rather on processes and contexts.
3. Assessment is NOT to give marks.
4. Assessment CANNOT penalise mistakes.
5. Assessment CANNOT silence pupils and quell participation.
6. Assessment must NOT be: a point of view; the view of a point.
7. Assessment CANNOT harm anybody.

This block concludes with the educational implications of assessment, with the idea of contrasting them to the perverse effects deriving from the positivist logic upon which the evaluation practices which prevail in educational systems are based.

The third and final section of the chapter is dedicated to the most common confusions regarding the concepts and practices of *assessment and evaluation*, since the functions assigned to them even contradict each other. There is a criticism of the multitude of terms –surnames– used to designate them, often resulting in the meaning of the terms being lost and bringing about what has become known as, in accordance with the assessment generations classification put forward by Guba and Lincoln (1982), the *fifth generation* of assessment, the "lost or eclectic generation". Furthermore, it is stated that, whilst concepts become more sophisticated, practice remains in place, even resulting in traditional practice becoming concealed behind innovative, imaginative terms for assessment. In consequence, functions, intentions and even names proliferate and increase in complexity, to the extent that we are now at a historic moment in which, though knowledge of assessment is greater than ever before, there is a huge amount of confusion. Indeed many attempts over previous decades to differentiate between measuring, evaluating and assessing have not received any recognition. The

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

literature on the nomenclatures which accompany the term assessment is so extensive that it brings confusion as to the true meaning of the term. The result is that many forms of practice which claim to be assessment also aim to be practices for evaluation or measurement. We have therefore called the current period the fifth generation of assessment: eclectic assessment.

The study by Castillo (2010) in his book "Vocabulary of Educational Assessment" found a total of 1,097 terms related to the field of assessment, which he groups together in twelve groups. Many different names have been given to "assessment": overall assessment, holistic assessment, authentic assessment, assessment for learning, continuous assessment, illuminative assessment, responder assessment, criteria assessment, summative assessment, learning assessment, diagnostic assessment, initial assessment, final assessment, results-focused assessment, etc. In many cases the meaning of the term can be lost, and it is not infrequent to find examples of redundancy, such as "overall assessment", or cases where the term "assessment" is used as a synonym for evaluation, such as "final assessment".

One of the greatest obstacles to improving assessment, namely the ambiguity existing in the different practices and discourse on it. Santos Guerra (2003) refers to it as linguistic reductionism which ends up confusing both terms.

This block also contains a section which draws attention to the indiscriminate use of the terms assessment and evaluation in the education field. *Why call it assessment when they mean evaluation*? is the title chosen to deal with this somewhat concerning question.

The chapter finishes with two final questions. The first question refers to a key aspect in this labyrinth: *Can assessment and evaluation coexist?* The answer, as set out in this work, is far from straightforward, indeed it is one of the greatest paradoxes of education. The second question discusses how the way evaluation or assessment tools are *'used' or 'misused'* depends directly on the conceptions of the person using the tool, or, in other words, of his or her theories-in-use. It also

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

explores the difficulty and risk involved in trying to convert a tool with a long evaluation tradition, such as exams, into a possible assessment tool.

PART TWO

Chapter 4 sets out how the portfolio, also known as "folder", "dossier" or "report folder", has a long history in professional fields related to arts, advertising and finance. Its purpose was to show off the best productions designed over a professional career in order to satisfy the demands and interests of different clients.

In this sense, the portfolio is limited to its literal meaning of "carrying" work, productions, assignments, etc.; transferred to the educational sphere, it is defined more or less as a container, in this case of school material. However, the end of the 1980s saw the start of a current which spread from the USA to Europe, gradually introducing elements which would become the main characteristics of the portfolio in school contexts, namely pupils being in charge of, managing and actively participating in creating their own portfolios. A process guided by the teacher which comes together in shared reflection. The portfolio therefore began to abandon the literal sense of the word in order to give way to a new concept focused more on processes than on products, with this process going hand-in-hand with a form of crisis in performance tests, which were now coming under criticism. There was a concern with searching for alternative "assessment" tools which looked not only at results but also at learning processes. Initially it had significant presence in the field of reading and writing, either as a mother tongue or second language, and gradually spread into higher education, including teacher training. At the turn of this century these experiences began to appear in Spain.

Experiences with portfolios began to proliferate and classifications of their different types and uses started to appear. We have simplified these types in two categories: *'the product portfolio'* and *'the process portfolio*'. Meanwhile, the uses have been reduced to: *'accountability'* and *'learning'*. However, given the common mix of functions between different types of portfolios, we have decided to add a third category related to their ultimate goal: to serve the purposes of *assessment* or

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

evaluation. We can therefore find portfolios which focus on the process ('type' category), which emphasise the development and learning of pupils ('use' category), and which aim to be used to achieve a mark, thus fulfilling more of a summative than a formative function (‘function’ category). The purpose of presenting these three categories is to remember that, as indicated throughout the work, assessment and evaluation are often mixed together or confused, it being common for the characteristics of assessment to be assigned to evaluation in order to make it more palatable. However, as explained previously, eclecticism is not without its own problems, and it is not clear, for example, whether a portfolio with summative function used to obtain a mark is actually used for learning.

Chapter 5 develops what we believe is the main advantage of portfolios being a relatively recent phenomenon in compulsory education, along with the risk of transferring portfolio practices from higher education or other fields of knowledge to lower levels. Two sections have been envisaged for this purpose.

The first section sets out the characteristics required of a portfolio for assessment and learning, which involves a significant challenge: to place the portfolio at the service of assessment. In this regard, emphasis has been placed on making use of the continuous, reflective character given to it, and a series of conditions have been listed in accordance with the conditions of the assessment. These are: 1) *Focus on analysing learning processes and contexts,* emphasising reflection, organisation, self-assessment and metacognition as key elements. Here it is the teacher who should feed such processes. 2) *Promote a climate of freedom which encourages communication and true learning*, meaning all efforts must focus on the information provided by pupils being as sincere as possible, and on moving away from the value of change of school knowledge in order to recover its use value. 3) *Subscribe to learning through mistakes, without any negative judgement.* This third condition implies that the portfolio should be used to help pupils to construct an informed, organised mind of what is learned and how, with the informed correction of the teacher taking on particular importance. 4) The fourth condition says that *the portfolio must be a channel which collects the pupil's voice and helps holistic understanding of classroom life*; for which it must contribute to

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

the reconstruction of all points of view which converge in the educational act, thus also making it a democratic exercise. 5) Finally, the fifth condition raises the need to convert the *portfolio in an assessment system* which includes strategies for monitoring and analysis of learning, classroom life and pupils' productions, both finished and incomplete. To this end we propose working with diaries, pupil self-assessment materials, monitoring and self-monitoring cards, dropboxes, drafts, etc. Moreover, it is here that a definition of the portfolio itself is offered.

The second section focuses on the risk involved in trying to reproduce in our field the use given to portfolios in other professional spheres or levels, placing it at the service of evaluation rather than assessment. There is a brief criticism of so-called "authentic assessment", where the portfolio approach originates from, arguing that, once again, the new adjectives used to describe assessment merely conceal evaluation practices. We believe that authentic assessment is simply another way of grading pupils, albeit by placing them in more real, contextualised situations than traditional exams. The work concludes with a call to remember the importance of not confusing the refining of evaluation tools, which are closer to the appraisal of more complex, less mechanical learning, with the putting into practice of true assessment systems, the meanings, uses and purposes of which are difficult to square with the selective, certifying, accrediting functions of evaluation. It is for this reason that we have titled this section "Portfolio: from ‘authentic assessment’ to ‘true assessment’".

PART THREE

Chapter 6 is dedicated to presenting the research. It describes the context in which the research took place, and recounts the framework for the study. It also outlines the purpose, the methodology used –case study– and the research work stages. The strategies, techniques and sources of information used in the collection of data are also developed. The final section of this chapter sets out a series of notes and observations on the interpretation of the data by the researcher, and on the drafting of the report presented.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

The first section of *Chapter 7* is devoted to understanding the starting point of the work. This describes the most relevant characteristics of the teacher who led the case study, along with the most significant aspects of his situation in the secondary education school where he works. Great importance is placed on explaining the trajectory of the teacher in terms of his particular conceptions of classroom assessment. Declarations taken from his doctoral thesis and from some of his conference papers are included to give readers an idea of the teacher's profile (the teacher is known as “P”). It has also been deemed necessary to outline P's working conditions, since he has just started at the school. A separate section is devoted to the idiosyncrasy of the groups of pupils in the two school years taking part in the research: secondary education years one and two. This indicates the principal features and particularities considered necessary to understand the context in which the experience developed, and in order to interpret the analysis completed. The most idiosyncratic elements of each of the groups are described, along with the relationship P had with each of them.

Furthermore, there is a detailed description of the elements which made up the structure of the portfolios, accompanied by illustrations containing examples of their materials and components. An explanation is provided as to why these were chosen, setting out one of the most important initial questions in a portfolio experience: what should it contain? Furthermore, there is discussion of whether the portfolio is an isolated tool or, to the contrary, it is used with a view to becoming a complete assessment system. Both decisions have been decisive in the meaning and purpose of using portfolios in this case study. They are based fundamentally on P's conception of assessment and, in consequence, of portfolios, to which end the following is considered a *condition sine qua non* when implementing a portfolio: the need to rethink the meaning of assessment. In other words, the value of examinations in compulsory education needs to be questioned as a misunderstood assessment tool.

Chapter 8 analyses and discusses the events which took place during the development of the experience, in accordance with the main theories set out in the theory framework of the thesis. This chapter also builds connections between

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

theory and the most relevant experiences which came about during the research, with the analysis of this work dealing with the theory content outlined more specifically in chapters 3 and 5, namely the consequences of the evaluation logic existing in schools, the conditions necessary to start assessment processes and the conditioning factors involved, the difficulties deriving from the coexistence of evaluation and assessment, the characteristics required for a portfolio at the service of assessment, and how this can go beyond being a mere tool to become an assessment system.

PART FOUR

Chapter 9 of this work deals with the different questions the theoretical study and the case study have revealed, in order to focus on them, reflect, reach some conclusions and open up new issues for consideration. This section is dedicated to the reflective summary of the thesis.

At this point in the work it is time to deal with the different questions the theoretical study and the case study have revealed, in order to focus on them, reflect, reach some conclusions and open up new issues for consideration.

For example:

- The importance of considering the meaning of assessment and, along with it, of the curriculum and learning. Ton insist on the differentiation made between assessment and evaluation, which has been the basis for the development of this work, joining together ideas which, in the thesis, were found many pages apart. To resume how the conditions defined for assessment and the conditions established for the portfolio at the service of this assessment interrelate, and, finally, how these both relate to the portfolio practice developed in the case study.
- To remember and to reflect on the different possibilities and difficulties which can be found when developing assessment and portfolio practice.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- The confusion which often occurs between improving assessment strategies and refining evaluation tools. And the indiscriminate use of the terms assessment and evaluation in the educational sphere.
- By way of conclusion, we shall look back over the experience and share some of the most personal aspects deriving from it.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

PARTE I. EVALUACIÓN

"La 'evaluación' está de moda.
Llevamos unos años insistiendo en que hay que evaluar
las escuelas, los institutos, las Universidades. Lo cual no es motivo
inexcusable de alegría. Cuando un fenómeno pedagógico se pone de moda
hay que estar prevenidos.
Nada es inocente".

(Santos Guerra, 2001: 8).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

Capítulo 1 APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA “EVALUACIÓN”

INTRODUCCIÓN

A lo largo de todos los tiempos, las personas, evaluamos y somos evaluadas, continuamente. Se puede decir que, la evaluación es un proceso natural permanentemente presente en muchos aspectos de nuestras vidas. Evaluamos diariamente con distintos fines: Valoramos las características y posibilidades que nos ofrecen unos productos del mercado con respecto a otros para comprarlos o no; atribuimos adjetivos a personas, situaciones o cosas, en función de las impresiones que nos dan; elaboramos juicios que nos ponen de parte de alguien o en contra de otro alguien en una disputa; buscamos conocer lo qué le gusta o le molesta a nuestra pareja, con la intención de que la relación vaya a buen puerto, etc. Evaluamos, valoramos constantemente sin esfuerzo alguno aparente, y casi sin darnos cuenta de ello. Igual, aunque a diferente nivel, más sistemático, más consciente, ocurre en los ámbitos profesionales: la medicina, la justicia, el periodismo, la construcción, la seguridad y vigilancia… y la educación. Y aunque no sería nada desdeñable hablar de los porqués y para qué de la evaluación en otras esferas profesionales, nos ocupamos en este caso, de la evaluación en los contextos educativos, concretamente en las aulas. Primero trataremos de responder algunas cuestiones como ¿en qué época podemos situar el interés por ‘evaluar’? ¿cuándo aparece la obsesión por la medición? ¿en qué momento es acuñado el término evaluación educativa?, así como en ¿qué momento se produce la eclosión de modelos de evaluación en el ámbito educativo?

¡AVISO IMPORTANTE! Antes de adentrarnos en los capítulos primero y segundo de este trabajo, se hace imprescindible destacar que hasta el capítulo tercero y dado el carácter de revisión teórica que estos tienen, el término evaluación se usará de forma indiscriminada, para referirse a evaluación o calificación, independientemente de que la palabra “evaluación” exprese o no la idea que la persona que ha realizado y escrito este trabajo tiene de la misma.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1.1 LAS PRIMERAS PRÁCTICAS DE ‘EVALUACIÓN’ CONOCIDAS

El interés por la evaluación se remonta a mucho tiempo atrás. Forrest sitúa su primera manifestación histórica en el siglo II (a. de C.), tratándose de una práctica china para seleccionar funcionarios. Se trata de las primeras prácticas selectivas de evaluación oral (Forrest, 1990: 470, cit. por Gimeno Sacristán, 2002: 338). Lemus (2012) añade que, algo así, como un cuestionario de evaluación utilizaron Sócrates y otros maestros de la época, en sus prácticas de enseñanza, alrededor del siglo V (a. de C.). El autor sitúa los sistemas de evaluación educativa (dogmáticos), entre los siglos V y XV (d. de C.). No tan lejano, Lemus nombra a dos países precursores de la evaluación, durante el siglo XIX: Estados Unidos, en 1845, comienza a aplicar los test de rendimiento a estudiantes, con objeto de contribuir a la educación de los estudiantes. Y Gran Bretaña, donde existieron comisiones para evaluar los servicios públicos. Hernández y Guzmán (1991), añaden un dato histórico curioso, dicen que en Gran Bretaña fue creada una comisión para evaluar la educación en Irlanda y que entre sus conclusiones se encontraba lo siguiente: "El progreso de los niños (en las escuelas estudiadas) era menor al que debería ser. Para lo cual recomendaban una medida que atajara el problema: "pagar por resultados", es decir, que parte del salario del profesorado iría en proporción a las calificaciones obtenidas por el alumnado al final del año escolar. Ellos lo resaltan por el valor tan actual que podría tener, y yo me hago eco.

Estos mismos autores sitúan en el año 1845, en Boston, el uso de pruebas de rendimiento escolar como fuente básica de información para evaluar a las escuelas y al profesorado. También, añaden, es entre 1887 y 1898, cuando el pedagogo Joseph Rice, utiliza por primera vez grupos de comparación para medir la eficacia de los programa; “se estudió los conocimiento de ortografía de 33.000 estudiantes de un amplio sector escolar (…). Este estudio está generalmente reconocido como la primera evaluación formal sobre un programa educativo realizado en América” (Stufflebeam y Shinkfield, 2005: 33, cit. por Vélez, 2007: 146).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1.1.1 La obsesión por el “método científico”: La ‘evaluación’ como medición

Los acontecimientos, anteriormente narrados, tienen lugar en una época en la que muchos-as autores-as recientes, recogiendo las ideas de Stufflebeam y Shinkfield (2005), y Guba y Lincoln (1982, 1989), coinciden en denominar *época pretyleriana*, según los primeros, o la *primera generación* de la evaluación, *la técnica*, según los segundos.

La etapa está comprendida entre el 2000 a. de C. y el año 1930. Reyes (2001), sitúa también hacia 1916 la aplicación de los test de rendimiento y test de inteligencia de Stanford y Binnet. Recoge y sintetiza que, en esta generación definida por Guba y Lincoln, el papel del-la evaluador-a se caracterizaba por aplicar los instrumentos de forma técnica. Al mismo tiempo, según Vélez: “Para Stufflebeam y Shinkfield, las evaluaciones realizadas antes de los años 30, denominado, por ellos, periodo pretyleriano, estaban centradas en valorar el resultado de los programas educativos en los alumnos a través de la aplicación de test, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales” (Vélez, 2007: 147).

Escudero (2003) sitúa a finales del siglo XIX, el interés por la medición científica de las conductas humanas, de modo que las ciencias humanas, asumen el positivismo de las ciencias físico-naturales. El autor enumera cuatro factores que confluyen en dicho momento y condicionaron la actividad evaluativa: 1) “Aparece la exigencia del rigor científico y de la objetividad en la medida de la conducta humana” (Planchard: 1960 cit. por Escudero, 2003: 13) potenciando según Ahman y Cook (1967 cit. por Escudero, 2003) las pruebas escritas con objeto de evitar la subjetividad de los exámenes orales. 2) Las teorías evolucionistas y los trabajos de autores como Darwin, Galton y Cattel, contribuyen a asentar el interés por medir las características de los individuos, así como las diferencias entre estos. 3) “La orientación métrica de la época se ve favorecida por desarrollo de métodos estadísticos” (Nunnally: 1978 cit. por Escudero, 2003: 13). 4) El desarrollo de la sociedad industrial, el origen de los mecanismos de acreditación y selección de estudiantes, en función de sus conocimientos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Éste último factor, recogido por Escudero (2003) ha permanecido prácticamente inmutable, desde entonces hasta hoy. La correcta selección y acreditación del alumnado, cada vez en niveles más bajos del sistema educativo, es una preocupación transversal a todas las sociedades avanzadas, desde que las máquinas revolucionaran nuestro mundo.

Para Escudero (2003) medición y evaluación resultaban términos intercambiables. Sin embargo, en la práctica sólo se hablaba de medición. Surgen durante la Primera Guerra Mundial, un especial interés por la aplicación de test de inteligencias y personalidad, puestos al servicio de fines sociales. El punto más alto del «testing», se sitúa en la década entre 1920 y 1930, donde los tests estandarizados ocupan un espacio privilegiado en el ámbito de la educación, con la intención de medir destrezas escolares, basados en procedimientos de medida de la inteligencia, para utilizar con grandes colectivos de estudiantes.

Esta *época pretyleriana* o denominada por Guba y Lincoln (1989) como la *primera generación*, la “generación de la medida”, en la que la persona que evalúa es simplemente proveedora de instrumentos de medición, marca un periodo en el que la evaluación y la medida tenían poca relación con los programas escolares, ya que los tests informaban algo sobre el alumnado, pero nada de los programas de formación. Cuanto razón hay al decir que: “Según estos autores (1989), esta primera generación (referida a la de los testing) permanece todavía viva, pues todavía existen textos y publicaciones que utilizan de manera indisoluble evaluación y medida” (Gronlund: 1985, cit. por Escudero: 2003: 14).

1.1.2 Nace el término evaluación educativa, de la mano de Tyler

El *periodo tyleriano*, reconocido así por Stufflebeam y Shinkfield (2005), comprendió desde 1930 hasta 1945, recibe este nombre por el que es conocido como el padre de la evaluación educativa, Ralph Tyler. Él fue el primero en acuñar el término.

Hasta el momento, como hemos visto, evaluación y medición eran conceptos intercambiables. Siendo, según expone Vivian Durar en el blog “RED Maestros de Maestros”, el de “evaluación” poco frecuente, acompañado siempre

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

del de “medida” que solía colocarse primero: “Medición y evaluación”. Es con la aparición de Ralph Tyler, cuando evaluación pasó a un primer plano y la medición a un segundo término, aunque eso sí, siempre ligados entre sí. Nace pues el término evaluación educativa que se remonta a la época de Tyler en los años 30. Tyler supera la mera evaluación psicológica, característica del periodo anterior, y sistematiza la evaluación en el ámbito educativo. Se extiende ampliamente, primero por EE.UU, la propuesta de Tyler apoyada por Benjamin Bloom, basada en la formulación de objetivos curriculares muy precisos y en la comprobación de la consecución o no de los mismos.

Este modelo incluye un avance con respecto a la anterior época, en tanto en cuanto, “el objeto del proceso evaluativo es determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función es más amplia que el hacer explícito este cambio a los propios alumnos, padres y profesores*;* es también un medio para informar sobre la eficacia del programa educacional y también de educación continua del profesor” (Escudero, 2003: 15). Empieza a abandonarse la ‘evaluación’ basada en la norma, y surge lo que se conoce como “evaluación criterial”. Según Stenhouse (1984), la primera nos informa del rendimiento del individuo en comparación con un grupo, mientras que la segunda, indican rendimiento de un individuo en relación con un estándar.

A esta etapa tyleriana, se le conoce también según Guba y Lincoln (1982, 1989), como la *segunda generación* de la evaluación, la *descriptiva*, que comprendería hasta 1957, es decir, esta segunda generación, se compuso por dos periodos, el hasta ahora explicado periodo tyleriano (1930-1945), según Stufflebeam y Shinkfield (2005) y, siguiendo a estos autores, lo que se llamó *época de la inocencia o irresponsabilidad social* (1945-1957). Estos doce años se caracterizaron por ser una continuidad de la mentalidad tylorista, “las evaluaciones siguen respondiendo a las generaciones de la descripción y de la medición. Se recopilaba información, se describían las actuaciones públicas, y se medían sus resultados, pero no se ofrecían recomendaciones para la mejora de los programas” (Vélez, 2007: 149). “En esta época, la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa debido a la carencia de planes coherentes de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

acción. Se escribe mucho de evaluación, pero con escasa influencia en el perfeccionamiento de la labor instruccional” (Escudero: 2003: 15). “Los educadores escribían sobre la evaluación y sobre la recopilación de los datos más importantes, pero, al parecer, no traducían estos esfuerzos en intentos de mejorar los servicios educativos” (Stufflebeam y Shinkfield, 2005: 36, cit. por Vélez, 2007: 149).

1.1.3 La era del accountability

Durante el periodo comprendido entre 1958-1972, tienen lugar una serie de acontecimientos coincidentes con gran parte de la época de la Guerra Fría. EE.UU se encuentra en plena carrera armamentística con la URSS, de modo que ésta, en 1957 lanza el primer satélite artificial de la historia, el Sputnik. Lo que provoca una reacción de desencanto con la escuela pública en los EE.UU., produciéndose un incremento de la presión por la rendición de cuentas que alcanza su máximo esplendor a finales de los 60, con la aparición de un nuevo movimiento que vino a denominarse, la era de la «accountability» MacDonald (1976), Stenhouse, (1984), Popham (1980 y 1983), Escudero (2003).

Este periodo es reconocido por Stufflebeam y Shinkfield (2005), como *época del realismo* y, por Guba y Lincoln (1982, 1989) la *tercera generación* de la evaluación, la del *juicio.* Se caracteriza fundamentalmente por reconocer la responsabilidad del personal docente en el logro de los objetivos educativos establecidos (Escudero, 2003). Este mismo autor sitúa el interés por rendir cuentas, en la preocupación creciente por evaluar los proyectos educativos americanos, subvencionados con apoyo económico federal; de modo que anualmente debían ser evaluados con objeto de justificar las subvenciones para futuros momentos. Añade que “junto al desencanto de la escuela pública, cabe señalar la recesión económica que caracteriza los finales años sesenta, y, sobre todo, la década de los setenta. Ello hizo que la población civil, como contribuyentes, y los propios legisladores se preocupasen por la eficacia y el rendimiento del dinero que se empleaba en la mejora del sistema escolar” (Escudero, 2003: 17). Es el momento de empezar a rendir cuentas. Aunque el

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

alumnado seguía siendo sujeto directo de la evaluación, entran en juego también, todos los demás elementos que confluyen en el proceso educativo (el programa educativo, en sentido amplio, el profesorado, los medios, los contenidos, las experiencias de aprendizaje, la organización, etc.). Además del propio producto educativo” (Escudero, 2003: 17).

Según Gordon (2010) se empieza a juzgar la eficacia de determinadas actividades, que pueden ser muy generales, como los servicios médicos, o restringidas a una iniciativa específica como por ejemplo, la reducción del absentismo escolar. Según este autor, es objeto de atención la organización y pone el caso de los hospitales como ejemplos; ya que al implicar el uso de recursos quienes lo financian quieren conocer qué se ha conseguido con sus inversiones. Frente a la ausencia de consecuencias en los programas, propia de la etapa anterior, este otro periodo se caracteriza por todo lo contrario: las cuentas rendidas por las instituciones, en el caso de la escuela, por el profesorado, deben tener incidencia directa en los programas, los proyectos o las instituciones. Quizá uno de los máximos ejemplos de la rendición de cuentas –muy presente en la actualidad con la proliferación de pruebas externas como PISA[1] y PIRLSS[2]– sea el plan de pago por resultados de Robert Lowe. Gordon (2010) desarrolla en qué consistió dicho plan, que surge en esta época de preocupación por las inversiones que se hacen en el ámbito educativo. Lowe introdujo un sistema de ayudas para la escuelas elementales, con la peculiaridad de que la mayor parte del dinero se distribuía de acuerdo con los resultados de los niños en los exámenes de lectura, escritura y aritmética[3]. Siendo dirigidos los exámenes por la inspección del Gobierno.

[1] PISA: Programme for International Student Assessment, traducido como “programa internacional para la evaluación de estudiantes”.

[2] PIRLS*:* Progress in International Reading Literacy Study, traducido como “estudio internacional de progreso en comprensión lectora”.

[3] Es lo que se conoció como el plan de enseñanza de las tres erres, las “three RS”, las disciplinas básicas: Redding, writing y arithmetic. (Gordon, 2010).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para Hernández y Guzmán (1991), las evaluaciones de este periodo se caracterizaron por: “1) incorporar la propuesta tyleriana de formular objetivos curriculares muy precisos; 2) diseñar pruebas y tests para aplicarse masivamente y disponer así de parámetros nacionales de evaluación; 3) utilizar por primera vez evaluadores profesionales para que emitieran un juicio externo sobre los resultados obtenidos y 4) disponer de amplios recursos económicos” (Hernández y Guzmán, 1991: 61).

Recordemos que, como decíamos al comienzo de este apartado nos encontramos en la época en la que Guba y Lincoln denominaron: la generación del juicio y valoración, un contexto en el que surge, a raíz de estas nuevas necesidades de la evaluación, según Escudero (2003), un periodo de reflexión y de ensayos teóricos, unido a la gran expansión de la evaluación de programas que, pretende clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo, enriqueciendo decisivamente el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación. Tal periodo de reflexión está caracterizado especialmente por la aparición de nuevas voces y autores, entre los cuales destacaron Crombach y Scriven.

1.1.4 Las voces de Crombach y Srciven: Más allá de Tyler

El panorama anteriormente descrito da lugar a la aparición de nuevas ideas, reflexiones y propuestas que critican algunos aspectos del pensamiento tyleriano, para ir más allá de éste, tratando de superar lo que parecían limitaciones del modelo de evaluación. Nos seguimos encontrando ante la tercera generación de la evaluación, la del juicio, que comprendería hasta 1972. Hasta entonces además de Cronbach (1963) y Scriven (1967), aparecen en el escenario los discursos de Stake, Shuchman, Metfessell y Michael también en 1967, que apuesta por un modelo de evaluación que permita tomar decisiones sobre los programas educativos. A continuación se recogen algunas de las aportaciones más destacadas, según Escudero (2003):

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CRONBACH
- Amplía el marco de la evaluación educativa (superando la conceptualización de Tyler).
- **Asocia el concepto de evaluación a la toma de decisiones** sobre: a) el programa o la instrucción; b) el alumnado; c) la calidad del sistema, profesorado, organización, etc.
- La evaluación que se hace para mejorar un programa **durante su aplicación** y no para estimar el valor de un programa ya concluido, contribuye más al desarrollo de la educación.
- Cuestiona los estudios evaluativos de tipo comparativo, y apuesta por una evaluación con referencia al criterio, es decir, la valoración debe hacerse con relación a los objetivos bien definidos y no a la comparación de grupos.
- Cuestiona los estudios a gran escala.
- Desde el punto de vista metodológico, la evaluación debe incluir: a) hechos que tiene lugar en el aula; b) cambios observados en el alumnado; y seguimiento de los-as estudiantes que participaron en los programas.
- Por lo tanto, **deshecha el uso exclusivo de tests de rendimiento, e incluye los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistemática y no sistemática, como técnicas de evaluación**.

Cuadro I. Aportaciones de Cronbach a la evaluación educativa según Escudero (2003).

SCRIVEN
- Establece la diferencia entre la meta de la evaluación, el objetivo, y las funciones de la evaluación. Plantea que el objetivo de la evaluación es invariante, mientras que las funciones pueden variar. **Estas funciones se relacionan con el uso que se hace de la información recogida**.
- **Acuña los términos evaluación formativa y sumativa**. El primero se refiere al proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo. El segundo es aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad.
- Critica el énfasis que la evaluación da a la consecución de objetivos previamente establecidos, dice que si los objetivos carecen de valor, no tiene ningún interés saber hasta qué punto se han conseguido. Por tanto además de la consecución de los objetivos, **la evaluación debe incluir la evaluación de los propios objetivos.**
- Establece la diferencia entre **evaluación intrínseca y extrínseca**. En la primera se valora el elemento por sí mismo, mientras que en la segunda se valora el elemento por los efectos que produce en los alumnos. En la evaluación intrínseca el criterio no se formula en términos de objetivos operativos, mientras que sí se hace en la evaluación extrínseca .
- Adopta una posición contraria a Cronbach, defendiendo el carácter comparativo que deben presentar los estudios de evaluación.

Cuadro II. Aportaciones de Scriven a la evaluación educativa según Escudero (2003).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

STAKE
- Sigue en la línea de Tyler aunque propone un modelo más completo, del que se irá alejando en sus sucesivas aportaciones, para avanzar en un modelo más completo de evaluación.

Cuadro III. Una de las primeras aportaciones de Stake a la evaluación educativa según Escudero (2003).

SHUCHMAN
- Tiene como propósito descubrir la efectividad, éxito o fracaso de un programa al compararlo con los objetivos propuestos, para lo cual defiende la utilización de evaluadores externos y evitar todo tipo de tergiversación de los profesores muy implicados en los procesos instruccionales.

Cuadro IV. Principal aportación de Shuchman a la evaluación educativa según Escudero (2003).

METTFESELL Y MICHAEL
- También en la línea de Tyler, avanzan proponiendo que los evaluadores tengan en cuenta en el momento de la valoración y, no solo los conocimientos intelectuales alcanzados por los alumnos, sino también otros criterios. Incluye la evaluación de referencia criterial. Este modelo cobrará protagonismo desde finales de los setenta, por suministrar una mayor información real y descriptiva del estatus del sujeto o sujetos respecto a los objetivos de enseñanza previstos, así como la valoración de ese estatus por comparación con un estándar o criterio, siendo irrelevantes, al efecto de contraste, los resultados obtenidos por otros sujetos o grupo de sujetos.

Cuadro V. Aportación de Mettfesell y Michael a la evaluación educativa según Escudero (2003).

Durante la generación del juicio son fundamentalmente las aportaciones de Cronbach y Scriven, ya que “influyeron decisivamente en la comunidad de evaluadores, incidiendo […] en la evaluación orientada al sujeto, en la línea de evaluación como «assessment»” (Mateo, 1986, cit. por Escudero, 2003: 19). Esta tercera generación se caracteriza por “introducir la valoración, el juicio, como un contenido intrínseco en la evaluación. Ahora el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, además, la valora, la juzga con relación a distintos criterios” (Guba y Lincoln, 1989, cit. por Escudero, 2003: 19). A su vez, para Hernández y Guzmán (1991), Cronbach y Scriven, y son considerados los padres de la evaluación curricular moderna, y resaltan el hecho de que Cronbach estuviera en desacuerdo con los planteamientos de entender a la tarea evaluativa como una mera aplicación de test e instrumentos estandarizados, como una "carrera de caballos" para saber cual programa triunfaba. Al contrario, Cronbach (1963) reconoce la complejidad de la evaluación como y asume la imposibilidad de que

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ésta pueda ser abordada mediante procedimientos simples o pueda ser entendida únicamente como aplicación de instrumento. Como se puede apreciar en los cuadros, a Cronbach y Scriven debemos algunos de los principios que hoy se defienden en lo que respecta a la evaluación educativa, siendo de los primeros en asociar la evaluación a la toma de decisiones. Hasta entonces los tests, habían sido las herramienta por excelencia del proceso evaluador, es Cronbach quien introduce el uso de cuestionarios, entrevistas, observación sistemática y no sistemática, como técnicas de evaluación. A su vez, a Scriven le debemos términos tan al uso, como evaluación formativa y evaluación sumativa, o evaluación intrínseca y evaluación extrínseca. En definitiva, se empieza a ampliar el marco de la evaluación educativa, que tras esta generación, sufrirá una apertura mucho mayor, produciéndose lo que se conoce como la “eclosión de los modelos de evaluación”.

1.1.5 La década de los setenta, un periodo de “eclosión de modelos” de evaluación

La década de los setenta produce una proliferación de modelos de evaluación que inundan como plantean Escudero (2003) el mercado bibliográfico. Será lo que se conozca, siguiendo la clasificación de Guba y Lincoln (1982, 1989) como la *cuarta generación: la sensible*; y según Stufflebeam y Shinkfield (2005), la *época de la profesionalización,* que la sitúan desde 1973 hasta nuestros días. Se trata, por tanto, de una época caracterizada por la pluralidad conceptual y metodológica. Guba y Lincoln (1982) nos hablan de más de cuarenta modelos propuestos en estos años, y Mateo (1986) se refiere a la “eclosión de modelos”. Escudero (2003) apunta una división de periodos durante este época de auge: la primera mitad de la década, en la que las propuestas aún tienen un marcado carácter tyleriano y la segunda mitad de los setenta, con la aparición de los modelos alternativos de evaluación, entre los que destacan: la Evaluación Responsable de Stake (1975 y 1976), con el apoyo de Guba y Lincoln (1982), la Evaluación Democrática de Mac-Donald (1976), la Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton (1989) y la Evaluación como crítica artística de Eisner (1985).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Esta “eclosión de modelos” según Guba y Lincoln (1982) dan lugar a dos grandes grupos, los cuantitativos y los cualitativos, además de enriquecer considerablemente el vocabulario evaluativo, aunque de acuerdo con éste y con Popham (1980) algunos utilizan una jerga bastante confusa; una confusión, que, como veremos en otro capítulo, aún existe en la actualidad, ya que son tantas las terminologías que surgen que se pierde de vista lo esencial del término evaluación, y es que “de tanto repetirlas y hacerlas expresiones comunes, vulgares, descontextualizadas, y empleadas sin ninguna ligazón con los principios didácticos que la debían inspirar y dar sentido, han venido a ser palabras vacías que igual se usan para un roto que para un descosido” (Álvarez Méndez, 2007: 100).

No obstante, esta cuarta generación se caracteriza por distanciarse ampliamente de las anteriores generaciones, haciendo una nueva apuesta por la evaluación. Aparecen una serie de propuestas alternativas que pretenden alejarse del tradicional modelo positivista, tratando de incorporar los principios de un nuevo paradigma, el naturalista. Tales principios y tales modelos repercutirán de un modo relevante en el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes que, se verá directamente influenciada por los principios de una nueva forma de entender el proceso de E-A como era el constructivismo.

Surge la generación *sensible y constructivista*, cuya esencia queda bien recogida en las siguientes aportaciones:

“En las generaciones anteriores, los parámetros han sido construidos a priori…”. En la llamada cuarta generación “los límites y parámetros los construyen las personas que participan en la evaluación, como elemento importante dentro del mismo proceso de evaluación” (Dobles, 1996: 81, cit. por Mora, 2004:8).

“En esta generación se toma como punto de partida las preocupaciones, cuestiones y opiniones de los diferentes actores que pueden verse afectados por la evaluación, reconociéndose la pluralidad de valores e intereses coexistentes en la sociedad y su relevancia en la determinación de los propósitos de la evaluación, donde los parámetros de referencia para la emisión de juicios de valor deben ser

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

determinados a través de un procedimiento de diálogo con todos los implicados en un programa o política” (Vélez, 2007: 154).

“La cuarta generación implica una apuesta decidida por la construcción de los procesos evaluativos desde los contextos, lo que supone una forma particular de enfocar las evaluaciones desde planteamientos interpretativos y sociocríticos. Destacan en esta generación varios aspectos: La aceptación de procesos de negociación en los contextos, la atención a las demandas de los evaluados, la participación de esto en el proceso evaluativo y en la toma de decisiones, donde la evaluación es una herramienta que lo facilita (empoderamiento)” (García García, 2003: 35).

Según Escudero (2003) y Muñoz (2007), la generación sensible y constructivista se apoya en dos elementos fundamentales: La metodología constructivista y la evaluación respondiente de R. Stake. Además son especialmente destacadas en la literatura, la “evaluación democrática” de B. Macdonald, cuya postura se refleja fundamentalmente, según Pérez Gómez (1989) en los conceptos de “autoevaluación” de Elliot (1983) y del “profesor como investigador” de Stenhouse (1984); la “evaluación iluminativa” de Parlett y Hamilton, quienes plantean el concepto de “ambiente entorno de aprendizaje” como esencial para entender la dependencia entre enseñanza-aprendizaje. Añadiendo que “el desarrollo intelectual de los estudiantes no se puede entender aisladamente, sino sólo dentro de su entorno escolar particular” (Parlett y Hamilton, 1989: 457); la “evaluación como crítica artística” de Eisner, que conceptualiza la enseñanza más como un proceso artístico que tecnológico” (Pérez Gómez, 1989: 440); el discurso de House sobre la enorme importancia social de la evaluación, dándole protagonismos a los términos de moral, ética, justicia y poder; recogido también en el pensamiento de S. Kushner que reconoce a la evaluación como una forma de acción política. Dicho pensamiento se vertebra por una preocupación central, la justicia social (Kushner, 2002).

Estos autores protagonizaron el escenario de la evaluación a partir de la década de los 70. Son, de acuerdo con Rodríguez (2003), los principales

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

precursores, impulsores y defensores de un paradigma alternativo en cuanto a la evaluación en general y por tanto, en lo que respecta a la evaluación escolar. Sus aportaciones dieron lugar a diferentes modelos o enfoques de evaluación, que pueden consultarse en Pérez Gómez (1989) y en House (1994). Rodríguez (2003), reconoce ciertas distancias entre esas aportaciones, pero reconoce que todas tienen en común la adopción de fundamentos epistemológicos y metodológicos naturalistas para conocer, analizar y explicar los fenómenos y los procesos conforme a su naturaleza social, política y ética, cambiando así, el sentido de la evaluación, que ahora se entiende como “la valoración informada de los procesos pedagógicos, principal referente de la calidad de la educación […] Como “una estrategia para la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje” […] como una manera de conocer los procesos, para entender mejor los intercambios pedagógicos, con la intención de revisarlos, cambiarlos y, en definitiva, mejorarlos” (Rodríguez, 2003: 392-393).

1.1.6 El nacimiento de un nuevo paradigma

El paradigma naturalista, denominado así en un primer momento por Guba y Lincoln según Vélez (2007), es para estos autores más que una reacción al paradigma positivista, “no es una postura reactiva sino preactiva, que parte de sus propias asunciones y no sólo, de carácter metodológico, sino lo que es más importante, asunciones diferentes epistemológicas y ontológicas” (Guba y Lincoln 1989: 173, cit. por Vélez, 2007: 155).

Un cambio ontológico, esto es, una forma diferente de entender la realidad. Se enfrenta a la postura tradicional que considera que existe una única realidad, objetiva, que opera de acuerdo a leyes predeterminadas de causa-efecto. Al contrario, el paradigma naturalista entiende que existen múltiples realidades no gobernadas por leyes causales predeterminadas, con lo que para aprehenderla es necesario conocer las diferentes visiones que de ella se tiene. El relativismo del constructivismo “supone relaciones sociales múltiples, comprensibles y en ocasiones opuestas, que son producto del intelecto humano, pero que pueden

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cambiar al volverse sus constructores más informados y sofisticados” (Guba y Lincoln, 2002:129).

Un cambio epistemológico, esto es, una forma diferente de relación entre el conocedor y el conocimiento, entre el evaluador y la realidad (Guba y Lincoln 1989, cit. por Vélez, 2007). Carr y Kemmis admiten el término positivismo para designar “un estilo de pensamiento informado por determinados supuestos acerca de la naturaleza del conocimiento” (Carr y Kemmis ,1998: 77). Añaden que “el más importante de ello es lo que Kolakowski denomina <<la regla del fenomenalismo>>; el postulado de que el conocimiento válido solo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia. Es decir, que se postula que la etiqueta de <<conocimiento>> solo puede adscribirse a lo fundamentado en la <<realidad>> tal como la aprehenden nuestros sentidos. Una de las consecuencias fundamentales del fenomenalismo es la creencia de que los juicios de valor, como no pueden basarse en el conocimiento empírico, no pueden acceder a la categoría de conocimiento válido” (Carr y Kemmis ,1998: 77). La relación que se establece desde esta óptica entre el agente evaluador y la realidad, se fundamenta en que las interferencias entre ambos han de ser mínimas. De ahí, que no es hasta la tercera generación de la evaluación cuando se introduce como elemento de ésta, el juicio del evaluador.

Y un cambio metodológico, frente a la metodología experimental, de la que ya hemos hablado, se apuesta por el uso de técnicas hermenéuticas y el intercambio dialéctico, cuyo objetivo es la reconstrucción de las construcciones previas (Guba y Lincoln, 2002).

Sintetizando se puede decir que, el paradigma naturalista se basa en la indagación fenomenológica, usando aproximaciones cualitativas para entender de manera inductiva y holística el comportamiento humano (la realidad) en un contexto específico, mientras que el positivista, usa enfoques cuantitativos y experimentales para contrastar generalizaciones utilizando para ello el método hipotético-deductivo (Patton, 1990: 35, cit., por Vélez, 2007: 152).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En el desarrollo de la evolución de la evaluación que venimos haciendo, la llegada del nuevo paradigma considera relevante la necesidad de fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias de las personas implicadas en la evaluación a través de la utilización de métodos participativos según Vélez (2007). Como ya se expuso, ésta sería la principal preocupación de la cuarta generación de la evaluación, según la clasificación de Guba y Lincoln. Recuérdese también el nexo común de esta generación, según Rodríguez (2003): la adopción de fundamentos epistemológicos y metodológicos naturalistas para conocer, analizar y explicar los fenómenos y los procesos conforme a su naturaleza social, política y ética.

Escudero (2003) termina el análisis de la cuarta generación definiendo los rasgos de la evaluación de acuerdo con Guba y Lincoln (1986), que a continuación se recogen en el cuadro VI :

a) La evaluación es un proceso sociopolítico.
b) La evaluación es un proceso conjunto de colaboración.
c) la evaluación es un proceso de enseñanza/aprendizaje.
d) La evaluación es un proceso continuo, recursivo y altamente divergente.
e) La evaluación es un proceso emergente.
f) La evaluación es un proceso con resultados impredecibles.
g) La evaluación es un proceso que crea realidad.

Cuadro VI. Rasgos de la evaluación de la cuarta generación según Guba y Lincoln (Escudero, 2003: 26).

Además, Escudero (2003) alude, recogiendo el pensamiento de Guba y Lincoln, a las razones que justifican el cambio de paradigma producido en el siglo XX. Éste a su vez, recuerda cuáles han de ser las características básicas de la persona que evalúa, una vez abandonado el positivismo (cuadros VI y VII).

a) La metodología convencional no contempla la necesidad de identificar las demandas, preocupaciones y asuntos de los implicados.
b) Para llevar a cabo lo anterior se necesita una postura de descubrimiento más que de verificación, típica del positivismo.
c) No se tienen en cuenta suficientemente los factores contextuales.
d) No se proporcionan medios para valoraciones caso por caso.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

e) La supuesta neutralidad de la metodología convencional es de dudosa utilidad cuando se buscan juicios de valor acerca de un objeto social.

Cuadro VII. Razones aludidas por Guba y Lincoln para el cambio de paradigma según (Escudero, 2003: 24).

1) Identificar todos los implicados con riesgo en la evaluación.
2) Resaltar para cada grupo de implicados sus construcciones acerca de lo evaluado y sus demandas y preocupaciones al respecto.
3) Proporcionar un contexto y una metodología hermenéutica para poder tener en cuenta, comprender y criticar las diferentes construcciones, demandas y preocupaciones.
4) Generar el máximo acuerdo posible acerca de dichas construcciones, demandas y preocupaciones.
5) Preparar una agenda para la negociación acerca de temas no consensuados.
6) Recoger y proporcionar la información necesaria para la negociación.
7) Formar y hacer de mediador para un «forum» de implicados para la negociación.
8) Desarrollar y elaborar informes para cada grupo de implicados sobre los distintos acuerdos y resoluciones acerca de los intereses propios y de los de otros grupos (Stake, 1986; Zeller, 1987).
9) Reciclar la evaluación siempre que queden asuntos pendientes de resolución.

Cuadro VIII. Características del-la evaluador-a en el paradigma alternativo según (Escudero, 2003: 25.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Recapitulando: Una síntesis de las generaciones de la evaluación

En el *capítulo 1***,** se ha hecho un recorrido por la historia más reciente del campo de la evaluación a través de las denominadas *generaciones de la evaluación.* Para recapitular y concluir con él, se recoge a continuación (cuadro IX) una síntesis del repaso que se ha hecho a lo largo del siglo XX, aludiendo a las cuatro generaciones de Guba y Lincoln y las cinco épocas de la evaluación, según Stufflebeam y Shinkfield, situándolas en sus respectivos paradigmas (cuadro X).

	Hasta 1930	**1930-1945 y 1945-1957**	**1957-1972**	**Desde 1973**
GENERACIONES SEGÚN GUBA Y LINCOLN	1ª Generación: "La técnica"	2ª Generación: "La descriptiva"	3ª Generación: "La del juicio"	4ª Generación: "La sensible"
ETAPAS SEGÚN STUFFLEBEAM Y SHINKFIELD	Época pretyleriana	Época tyleriana y época de la inocencia	Época del realismo	Época del profesionalismo
PARADIGMA PREDOMINANTE EN CIENCIAS SOCIALES	POSITIVISMA	POSITIVISMA	POSITIVISMA	NATURALISTA

Cuadro IX. La evaluación a lo largo de siglo XIX (Elaboración propia a partir de Vélez 2007[4]).

Así mismo, a lo largo del primer capítulo se han expuesto cuáles eran las principales características de la evaluación en sus diferentes etapas, aludiendo a las generaciones definidas por Guba y Lincoln (1989). A continuación se presenta un cuadro que sintetiza tales características.

[4] La autora hace una tabla propia a partir de Stufflebeam y Shinkfield, 2005 y Guba y Lincoln, 1989.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1ª Generación de la evaluación (Hasta 1930)	2ª Generación de la evaluación (1930-1957)	3ª Generación de la evaluación (1957-1972)	4ª Generación de la evaluación (Desde 1973)
Se asume el positivismo de las ciencias físico-naturales.	Tyler acuña el término de "evaluación educativa."	La evaluación se asocia a la toma de decisiones.	Se produce una "eclosión" de modelos de evaluación.
Interés por la medición científica de las conductas humanas.	Se va más allá de la evaluación psicológica.	Interés por rendir cuentas (accountability). El alumnado seguía sigue sujeto directo de la evaluación, pero además, también los son el profesorado, los medios, los contenidos, las experiencias de aprendizaje, la organización, etc.	Entre esos modelos aparecen los cualitativos, impregnados por la lógica del paradigma naturalista. El interés se basa en la comprensión y reconstrucción de los acontecimientos educativos.
A través de la aplicación de instrumentos de forma técnica (tests de inteligencia y personalidad).	A partir de la propuesta de B. Bloom se define el currículum en términos de conductas (a través de objetivos muy precisos). Sigue predominando el uso de tests.	Crombach incluye los cuestionarios, las entrevistas, y la observación como técnicas de evaluación.	Es necesario fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias entre los participantes de un programa a través de la utilización de métodos participativos.
Valoración de resultado de los programas educativos en estudiantes a través de la aplicación de tests, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales.	La evaluación se encarga de verificar la consecución de los objetivos propuestos, con objeto de valorar la eficacia de los programas. Sin embargo, la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa.	La evaluación sirve para rendir cuentas. Y éstas deben tener incidencia directa en los programas, los proyectos o las instituciones. Las decisiones deben mejorar la enseñanza.	La evaluación es una herramienta que facilita el empoderamiento, la emancipación de los individuos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Medición es sinónimo de evaluación, anteponiéndose el término medición.	El término evaluación se antepone al de medición. Se habla de evaluación y medición.	Se incluye el término “juicio”. Con la evaluación se pretende valorar el mérito o valor de los programas. El evaluador es un juez, que emite juicios.	Deja de hablarse de “medición”, para avanzar en el concepto de evaluación educativa.
Evaluación basada en la norma. Informa sobre el rendimiento del individuo en comparación con un grupo.	Evaluación basada en criterios. Indica el rendimiento de un individuo en relación con un estándar.	Predomina la evaluación criterial. Scriven acuña los términos evaluación formativa y sumativa, o evaluación intrínseca y extrínseca.	Aparecen modelos alternativos de evaluación (“Evaluación respondiente” de Stake, “democrática” de Mcdonald, “iluminativa “de Parlett y Hamiltón, la evaluación como “crítica artística” de Eisner, etc).

Cuadro X. Principales características de la evaluación a lo largo del siglo XIX (Elaboración propia).

En definitiva, en este capítulo se ha tratado de exponer cómo históricamente el interés por la evaluación se remonta a tiempos muy antiguos. Algunos autores lo sitúan en el 2000 a. de C. Desde entonces hasta la actualidad, el concepto de evaluación ha ido modificándose a través de diferentes conceptualizaciones y características que han ido dando lugar a una serie de etapas. Se ha seguido la clasificación de Guba y Lincoln (1982, 1989) referida a las cuatro “generaciones de la evaluación”, las cuales han comprendido cuatro periodos de tiempos claves en la manera de conceptualizar la evaluación. Así hasta 1930 el término medición se antepuso al de evaluación que cobra un mayor protagonismo con la llegada de Tyler, quien es reconocido como el padre de la evaluación educativa. En la etapa tyleriana se invierte el orden y la evaluación es antepuesta a la medición. Sin embargo, no es hasta 1957 cuando la evaluación se empieza a utilizar con intenciones de mejora, asociándola a la toma de decisiones que favorezca la mejora de los programas y de la enseñanza, pero no directamente a los individuos, sujetos de aprendizaje. Siendo a partir de 1973

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cuando aparecen propuestas alternativas al modelo tradicional basado en el positivismo y se empieza a entender la evaluación como herramienta de “empoderamiento” de los sujetos. Se incorporan nuevos principios que acaban repercutiendo en las formas de entender la evaluación de los aprendizajes en el ámbito escolar que ya ha comenzado a impregnarse de ideas constructivistas que alteran la antigua interpretación del modelo de E-A. Deja de hablarse de medición y se avanza en la evaluación educativa.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Capítulo 2 APRENDIZAJE, CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN

INTRODUCCIÓN

Como ha quedado patente en el apartado anterior, a los largo del siglo XX se fueron produciendo una serie de cambios en el campo de la evaluación, de modo que no es hasta la segunda mitad de la década de los setenta, cuando, como Pérez Gómez (1989) apunta, se produce un crecimiento acelerado del interés sobre la perspectiva de la evaluación cualitativa como respuesta a la estrechez del paradigma positivista. Parafraseando al autor: "Esta perspectiva conceptual tan restrictiva ha producido lógicamente el desarrollo de presupuestos éticos, epistemológicos y metodológicos coherentes con sus planteamientos. Presupuestos que, agrupados bajo diferentes denominaciones: 'Modelo experimental', 'esquema tecnológico', 'enfoque sistémico', 'pedagogía por objetivos', 'evaluación objetiva', han dominado la investigación y la práctica de la evaluación durante la mayor parte del siglo XX" (Pérez Gómez, 1989: 426).

Las nuevas formas de entender la realidad y el conocimiento, y los nuevos modos de proceder metodológicos supusieron, como expusimos en apartados anteriores, la atribución de nuevos rasgos a la evaluación (cuadro VI) y nuevas características a la persona evaluadora (cuadro XIX), que pretendían alejarse del modelo tradicional (cuadro VIII) y aproximarse a un modelo alternativo que traía aires frescos al campo de la evaluación en general.

En este capítulo se expone sintéticamente, qué traslación tuvieron los principios del conductismo y del constructivismo a dos elementos fundamentales en el ámbito escolar: La concepción sobre el *aprendizaje y la concepción sobre* el *currículum*. Para ello, se analiza cómo las nuevas concepciones del aprendizaje y el currículum, debían implicar nuevos modos de entender y de hacer la evaluación en el aula. Finalmente se plantea un interrogante sobre si las nuevas concepciones sobre aprendizaje y currículum, tuvieron o tienen consecuencias más allá del discurso teórico.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica, es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la practica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje, la comunicación interpersonal...".

(Santos Guerra, 2003: 69).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.1 APRENDIZAJE: DEL CONDUCTISMO A LA VISIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE

No se trata aquí, de hacer una revisión profunda y exhaustiva de las principales corrientes psicológicas y teorías del aprendizaje[5], pero sí de rescatar los principios fundamentales de ésta para, de acuerdo con Pérez Gómez (1992), entender la virtualidad de estos para comprender los fenómenos de aprendizajes en el ámbito escolar y apoyarnos "con conceptos y principios de otras disciplinas, integrados y filtrados por la reflexión didáctica sobre la práctica, el diseño, el desarrollo y la evaluación de la intervención educativa", conscientes, no obstante, de la traslación mecánica y simplista que se viene haciendo habitualmente desde el conocimiento psicológico a la práctica didáctica, dado que la mayoría de tales teorías han encontrado explicaciones en situaciones experimentales de laboratorios (Pérez Gómez, 1992: 35)[6]. De acuerdo con Pérez Gómez (1992), se trata de analizar qué derivaciones didácticas se pueden extraer de las principales teorías sobre el aprendizaje. Aunque insistimos, aquí se presenta una brevísima y resumida alusión al tema en cuestión, dado el gran campo de conocimiento que existe hoy día al respecto.

2.1.1 La caja negra del conductismo

Mucho ha llovido, o quizá no tanto, desde aquellas apreciaciones puramente mecanicistas del aprendizaje, propia de las teorías del condicionamiento. La posición epistemológica del aprendizaje conductista defiende a una educación convertida, según Pérez Gómez (1992), en mera tecnología que trata de programar refuerzos en el momento oportuno. Esta posición descansa en la idea de que "el hombre es el producto de las contingencias reforzantes del medio" (Skinner, 1972, cit. por Pérez Gómez, 1992: 37). Con lo cual todo acto de aprendizaje queda reducido a la relación estímulo-respuesta que hace la persona que 'aprende'. El acto educativo es el escenario en

[5] Para ello acúdase a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992).

[6] También Delval (1997) y Rodríguez (2002) exponen las razones por la que la traslación directa de las ideas de Piaget y Vigotsky al ámbito pedagógico, resulta una mala, una falsa traslación. Así mismo puede encontrarse en Pozo (2014) una síntesis rigurosa y completa al respecto.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

el que se programan con la máxima exactitud posible, los estímulos externos, refuerzos, entradas (inputs), con la pretensión de obtener, también con la máxima precisión, las respuestas deseadas, salidas (outputs). El aprendizaje no es más que modificación de conductas, quedando el comportamiento humano reducido a la más simple de las explicaciones psicológicas. Se descarta el interés por comprender y explicar lo que ocurre dentro de la *caja negra*. Por tanto, el-la docente puede controlar y predecir el comportamiento del sujeto que aprende.

Como dice Pérez Gómez (1992), tales explicaciones podrían ser válidas para organismos cuya dinámica interna sea tan simple y lineal, como pueden ser las primeras reacciones del-la niño o la niña o las conductas animales, limitando su análisis a lo observable, es decir, lo que se da fuera de la *caja negra* (ilustración 1). No así para explicar mecanismos psíquicos más complejos, como los del ser humano, en los que el aprendizaje no se puede entender como una simple relación entre entradas y salidas, ya que éstas son más "el producto de la estructura interna que del carácter de la estimulación exterior" (Pérez Gómez, 1992: 39).

Ilustración 1. Esquema de aprendizaje de acuerdo al modelo conductista.

Desde esta concepción simplista del aprendizaje, se puede intuir el grado de simplismo de la "evaluación".

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.1.2 La preocupación, de las teorías mediacionales, por los procesos que tienen lugar en la mente del sujeto

Exactamente al contrario que en la corriente anterior, ésta otra corriente cognitiva sí se preocupa y tiene en cuenta aquello que tiene lugar en el interior de la mente. Pérez Gómez (1992), reúne las teorías del aprendizaje social (Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal), las cognitivas (teoría de la Gestalt; psicología genético-cognitiva de Piaget, Bruner, Ausubel; genético dialéctica de Vigotsky, Luria, Leontiev), y la teoría del procesamiento de la información (de Gagné, Mayer,…), en las denominadas teoría mediacionales, por coincidir, pese a importantes diferencias, en tres cuestiones fundamentales: a) La importancia de la variables internas; b) considerar la conducta como totalidad, y c) la supremacía del aprendizaje significativo.

Sin ánimo de detenernos en éstas, y obviando el debate entre el discurso piagetiano y vigostkiano presente en la literatura[7], avanzaremos sobre ellas hasta llegar al discurso constructivista que sobrevuela en el ámbito pedagógico, aunque como veremos después, no termine de calar en las prácticas .

Tal discurso, como decíamos antes, contiene un principio activo, un nexo común: El reconocimiento de la importancia por considerar los procesos que tienen lugar en la 'psique' humana. Lo que desemboca en que el aprendizaje deja de ser predecible, controlable. El aprendizaje del ser humano viene determinado por sus esquemas cognitivos y la enseñanza debe ir encaminada a transformar, reconstruir tales esquemas. Frente a la lógica conductista y la pasividad, propia de

[7] Según Trianes y Gallardo (1998), mientras que para Piaget, la construcción del conocimiento es el producto del trabajo individual del sujeto, sin interacción social, de modo que el esquema de representación mental se adquiere a través de la actividad sensoriomota; para Vigotsky, los significados están en el mundo social externo, y son los agentes culturales quienes proporcionan instrumentos, lenguaje fundamentalmente, para que los sujetos los internalicen. Es decir, las "funciones psicológicas superiores son fruto del desarrollo cultural y no del biológico" (Ríos y abscal, en Trianes y Galalrdo, 1998: 403).

Por otra parte, puede encontrarse un análisis de ambos discursos en Rodríguez (2002). El autor declara que: "Ambas teorías se han ayudado mucho con sus respectivas críticas […] y aunque la pugna científica aún se mantiene, ambas teorías están condenadas a entenderse para ir conformando una explicación más rica y compacta de la construcción del conocimiento en el ser humano como ser social" (Rodríguez, 2002: 290).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ésta, en el que el niño o la niña no es más que un recipiente vacío (tabula rasa), aparece, como se viene exponiendo, un nuevo modelo que recoge un principio irrenunciable en la pedagogía, el principio de actividad del sujeto que aprende. Esta concepción dota de una enorme complejidad las explicaciones sobre el comportamiento humano. Detrás de cada conducta existe un entramado de conexiones, que dan lugar a interpretaciones divergentes que dependen exclusivamente del esquema cognitivo que cada ser posee. Añade por tanto, complejidad al acto de "evaluar" (ilustración 2).

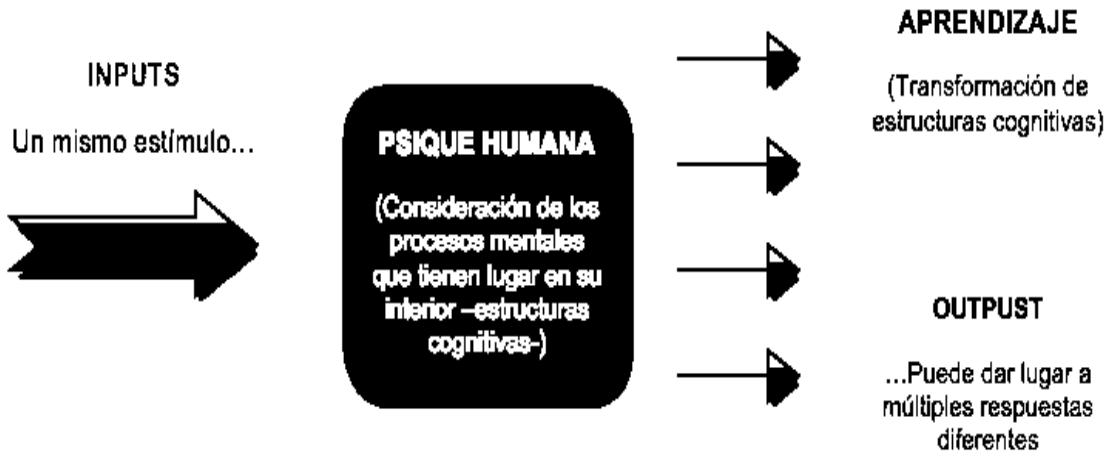


Ilustración 2. Esquema de aprendizaje de acuerdo al modelo constructivista.

2.1.3 El aprendizaje escolar: La metáfora de Mayer

Nos valdrá para sintetizar la concepción del aprendizaje escolar, la clasificación de Mayer (1992). Este propone tres metáforas del aprendizaje que resumen las concepciones de las principales teorías psicológicas a lo largo del siglo XX. Según Trianes y Ríos (1998), Mayer habla del aprendizaje como:

- Adquisición de respuestas: Fue el modelo dominante durante el auge del conductismo, basado en el condicionamiento (recuérdese ilustración 1). Pertenece al paradigma conductista en el que el sujeto que aprende expresa conductas observables acordes a las respuestas esperadas por el sujeto que enseña.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Adquisición de conocimiento: Se corresponde con la metáfora del ordenador. El aprendizaje es entendido, según Trianes y Rios (1998), como memoria: “Adquisición y almacenamiento de información o conocimientos”. Pérez Gómez (1992), la sitúa dentro del conjunto de teorías mediacionales por reflejar una perspectiva cognitiva que considera la primacía de los procesos internos como mediadores entre el estímulo y la respuesta, que aportó resultados interesantes al ámbito de la memoria. Esta metáfora parte de la teoría de “considerar al hombre como un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo a ella” (Pérez Gómez, 1992: 54). El autor recoge, a su vez, las limitaciones de este planteamiento.
- Construcción de conocimientos: Como exponen Trianes y Rios (1998), se reconoce en la psicología de la educación el estudio de los procesos cognitivos del aprendizaje. “Aprender es un proceso de construir conocimientos sobre el que ya se posee (Glaser, 1991, cit., por Trianes y ríos, 1998: 377). “Aprender es también reinterpretación de significados […] Enseñar no es proporcionar conocimiento, sino promover diversos tipos de actividad cognitiva en el-la alumno-a” (Trianes y Ríos, 1998: 377). Se trata de un discurso constructivista reconocido por un sector importante de la literatura pedagógica.

2.1.4 Aprender de forma relevante

Vinculada a esta última idea de construcción y reconstrucción de significados cabe destacar el significado del ‘aprendizaje relevante’ de Pérez Gómez (1998). El autor enumera las cinco vías a través de las cuales los seres humanos construimos esos significados. La aceptación de la importancia de estos mecanismos en la manera en la que las personas nos convertimos en sujetos activos, agentes y dueños de nuestra vida, otorga la cualidad holística al aprendizaje de modo que, “no podemos entender el ser humano atendiendo, como frecuentemente se ha hecho en la historia reciente, a una cualquiera de esas vías aisladas o dimensiones” (Pérez Gómez, 2008: 69). Así pues, entre los factores

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que influyen en el aprendizaje humano, Pérez Gómez (2008) desarrolla una serie de aspectos relativos a los factores cognitivos y metacognitivos, a los motivacionales y emotivos y, a los sociales y culturales. “El aprendizaje implica a toda la persona […] El aprendizaje relevante de los seres humanos tiene lugar en una compleja red de intercambios, en la que se implican todas las dimensiones de su personalidad” (2008: 72).

Se trata de una concepción que, a mi entender, *revoluciona todo lo que envuelve a la tarea de enseñar y aprender, y que debe revolucionar a la tarea de evaluar* ya que*, desprende a la persona que enseña de la capacidad de control sobre lo que construye la persona que aprende, que lo hace poniendo en juego todo lo que es, de forma activa, protagonista y dueña de su proceso de aprendizaje, único y personal*. Lejos queda aquella concepción lineal y simplista del aprendizaje donde controlar y valorar lo que, se supone, aprendía una persona era una tarea también simple y mecánica.

2.2 APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

2.2.1 El disparate de la “evaluación” del aprendizaje

Ocurre una cosa no poco frecuente en el ámbito educativo, que escapa a mi entendimiento. Tiene que ver con la falta de repercusión que tienen los avances en el cuerpo de conocimiento teórico de la psicología, la epistemología, la didáctica, y actualmente la neurociencia cognitiva, en las prácticas educativas. La evaluación es, a nuestro entender, un ejemplo escandaloso de ello. ¿Cómo es posible que frente a dos visiones opuestas de entender el aprendizaje de los seres humanos, encontremos en las prácticas escolares modos de proceder en la evaluación idénticos? Apuntábamos líneas más arriba que, la explicación simplista y lineal, desfasada, que el conductismo ofrece sobre aprendizaje deriva en una concepción simplista y mecánica de la evaluación. Si aprender tiene que ver con modificar las conductas del alumnado, como el adiestrador de perros que pretende manipular el comportamiento de sus animales a través de refuerzos positivos o negativos; “Evaluar” tiene que ver con comprobar la aparición o modificación de las conductas esperadas. Una regla sencilla, si queremos que nuestro perro

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"aprenda" a dar la pata, no tenemos más que reforzar positivamente su buen comportamiento y, para comprobar la aparición de ese buen comportamiento, es suficiente ponerlo en situación de demostrar la adquisición de esa conducta, del mismo modo en que ocurre con los-as estudiantes, en la situación de examen. Pero si aprender es algo mucho más complejo que esto, tal y como se entiende desde el modelo constructivista, la evaluación se complejiza. Ahora se asume que aprender tiene que ver con la transformación de esquemas mentales, de multitud de conexiones internas que dan lugar a interpretaciones divergentes en función del esquema cognitivo que cada individuo posee, de la experiencia e interacción que cada sujeto vive, de los significados que cada ser singular construye y reconstruye de una forma única y personal. Ya no basta con comprobar las conductas observables, porque cada una de esas conductas dan lugar a cientos de interpretaciones, ninguna de ellas exactas. *La nueva concepción de aprendizaje añade un elemento revolucionario al quehacer pedagógico: El aprendizaje de-la alumno-a escapa del control del-la docente. El protagonista ahora es el sujeto activo que aprende a través de las experiencias que el-la docente les proporciona. Y ante este escenario la "evaluación" entendida como herramienta para comprobar qué aprenden los-as alumnos-as, se desmonta. Ahora el aprendizaje es, en parte, incontrolable, impredecible, inmedible. Sin embargo en las prácticas escolares cotidianas, la "evaluación" sigue pretendiendo comprobar el aprendizaje, para lo cual se crean situaciones artificiales en las que el alumnado deba manifestar conductas exclusivamente observables y comprobables, que poco tienen que ver con lo que realmente significa aprender.* He aquí el disparate didáctico con que iniciábamos este apartado, pues recuérdese la visión holística del aprendizaje relevante de Pérez Gómez, según la cual, "el aprendizaje envuelve e implica a toda la persona con sus conocimientos, habilidades, valores, actitudes, hábitos y emociones" (2008: 76). *Un aprendizaje relevante requiere una evaluación relevante; relevante en el sentido de servir a las condiciones que hemos de disponer en un espacio escolar para posibilitar la relevancia de ese aprendizaje.* Ya que la dificultad o imposibilidad de medición

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cuantitativa no elimina ni evita la necesidad de comprender cualitativamente el desarrollo para poder ayudar al-la aprendiz.

	EL CONDUCTISMO	EL CONSTRUCTIVISMO
APRENDIZAJE	Modificación de conductas.	Transformación de esquemas mentales, de multitud de conexiones internas que dan lugar a interpretaciones divergentes en función del esquema cognitivo que cada individuo posee, de la experiencia e interacción que cada sujeto vive, de los significados que cada ser singular construye y reconstruye de una forma única y personal.
"EVALUACIÓN" En teoría	Comprobación de la aparición o modificación de las conductas deseadas. Fácilmente observables y comprobables. Proceso técnico y controlable.	Si el aprendizaje no se puede controlar, ni predecir, tampoco se puede comprobar, ni medir. No se trata de un proceso técnico, sino de comprensión, que analice y mejore las posibilidades que el contexto y el sujeto tienen, para propiciar el aprendizaje relevante.
"EVALUACIÓN" En la práctica	Se buscan herramientas a través de las cuales se trata de comprobar la aparición o modificación e idoneidad de las conductas que el alumnado pone de manifiesto.	Se buscan herramientas para comprobar la aparición o modificación e idoneidad de las conductas, exclusivamente observables, que poco tienen que ver con lo que implica aprender.

Cuadro XI. La "evaluación en la teoría y en la práctica según modelos distintos de aprendizaje (Elaboración propia).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.3 CURRÍCULUM: DE LA PEDAGOGÍA POR OBJETIVOS AL CURRÍCULUM COMO INVESTIGACIÓN

2.3.1 La visión técnica del currículum y la "evaluación"

Recordemos como la lógica conductista de la época tyleriana, de que había que educar para cambiar las conductas de los-as estudiantes, derivó inevitablemente en la construcción de un currículum definido en términos de conductas, en el que la evaluación se encarga de verificar la consecución de los objetivos propuestos a través de la comprobación de la aparición o cambio de las conductas consideradas deseables para el alumnado (ilustración 3). El currículum tyleriano queda delimitado por cuatro cuestiones: Objetivos que se pretenden; Actividades para alcanzar tales objetivos; Cómo lograr una organización eficaz; y Cómo comprobar la consecución de objetivos.

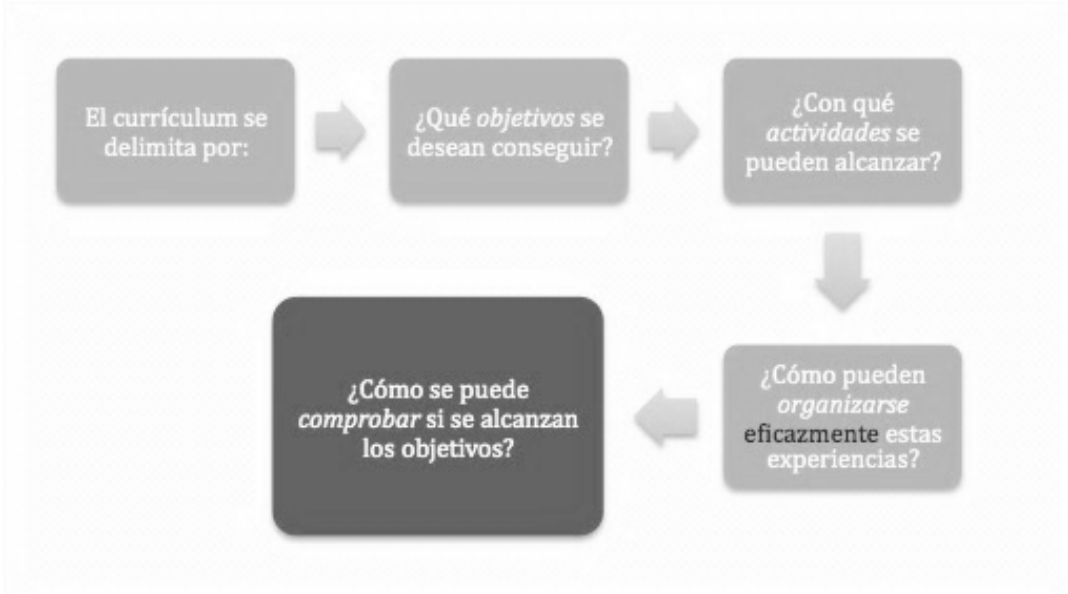


Ilustración 3. Cuestiones que delimitan el currículum según el pensamiento de Tyler[8].

Se aprecia cómo tal concepción del currículum desemboca en una determinada idea de "evaluación". Para el currículum tyleriano, la evaluación debe cumplir unas condiciones muy concretas (ilustración 4): Clarificación de objetivos a conseguir; Para lo cual es necesario una definición de situaciones donde se

[8] Fuente: Elaboración propia, a partir del planteamiento de Escudero Escorza (Escudero Escorza: 2003: 14).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

manifiesten las conductas deseadas; Elección de instrumentos que comprueben la adecuación o no de las conductas manifiestas, que permitan una adecuada interpretación de los resultados bajo el paraguas de la fiabilidad y objetividad de las medidas realizadas.

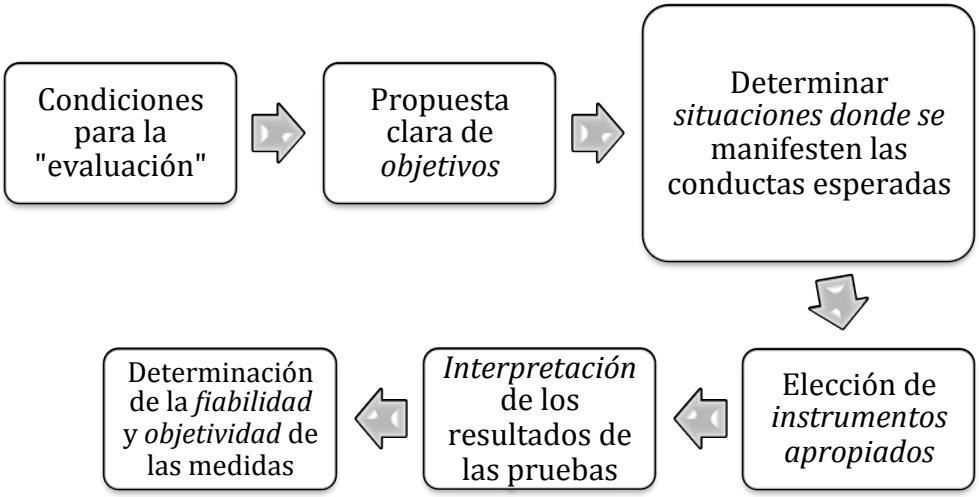


Ilustración 4. Condiciones que debe cumplir la evaluación según el pensamiento de Tyler[9].

En definitiva, lo importante del currículum acaba siendo *cómo poder comprobar si se alcanzan los objetivos o no*, para lo cual, la tarea más importante del/la docente es *determinar situaciones en las que el alumnado manifieste las conductas* que reflejen la consecución o no de los objetivos previstos (ilustración 5). En palabras de Stenhouse: "Gran parte de la presión ejercida sobre quien desarrolla el currículum, para que utilice el modelo de objetivos, se ha basado en la premisa de que es necesario adoptarlo a fin de posibilitar la evaluación" (Stenhouse, 1984: 143).

[9] Fuente: Elaboración propia, a partir del planteamiento de Escudero Escorza (Escudero Escorza: 2003: 14).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

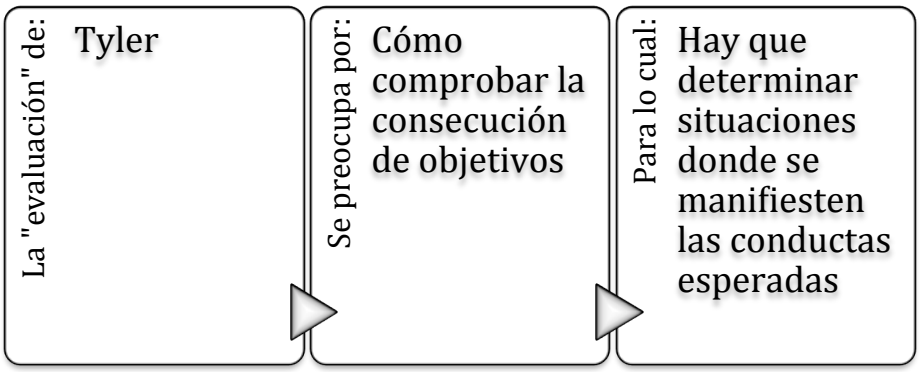


Ilustración 5. Idea principal que se desprende del modelo de "evaluación" del currículum de Tyler[10].

Lo que realmente importa en este modelo es comprobar lo más fiable y objetivamente posible, la eficacia del programa, del currículum que se está desarrollando. La preocupación por el funcionamiento de los programas surge del interés por valorar la eficacia de estos. Lo principal en este contexto está en, comprobar la adecuación de un programa en relación a los resultados esperados, para valorar si es eficaz o no. Es lo que, en la Industria se conoció como el "taylorismo"[11]. El taylorismo trasladado a la educación, se tradujo en que "lo que realmente se desea saber respecto de un determinado currículum es si funciona"

[10] Fuente: Elaboración propia a partir de la ideas de Tyler, recogidas por Escudero Escorza (2003).

[11] "Método de trabajo al que se denominó organización científica del trabajo o gestión científica del trabajo, entendida como forma de dirección que asigna al proceso laboral los principios básicos del método científico, indicando así el modo más óptimo de llevar a cabo un trabajo y repartiendo las ganancias con los trabajadores. Se basa en la división del trabajo en dirección y trabajadores, la subdivisión de las tareas en otras más simples y en la remuneración del trabajador según el rendimiento. El sistema de Taylor bajó los costos de producción porque se tenían que pagar menos salarios, las empresas incluso llegaron a pagar menos dinero por cada pieza para que los obreros se diesen más prisa. Para que este sistema funcionase correctamente era imprescindible que los trabajadores *estuvieran supervisados*[11] y así surgió un grupo especial de empleados, que se encargaba de la supervisión, organización y dirección del trabajo" (http://es.wikipedia.org/wiki/Taylorismo -ultima vez consultado 02/05/2013 -).

* Se considera necesario aclarar que hemos usado para algunas definiciones Wikipedia como fuente para ilustrar definiciones de palabras, a modo de diccionario. En ningún caso para explicar o profundizar en conceptos; para lo cual hemos recurrido a autores-as y/o investigaciones y estudios de prestigio académico.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(Gagné, 1967: 29, cit. por Stenhouse, 1984: 145), si es eficaz para conseguir lo que quiere conseguir. Añade que, "para responder a esta cuestión es necesario darse cuenta de lo que un currículum pretende. Tal claridad puede lograrse solicitando que el desarrollo de un currículum determine sus finalidades con arreglo a objetivos conductuales, cada uno de los cuales ha de describir un comportamiento observable del alumno o un producto que sea consecuencia de tal comportamiento" (Popham, 1969: 28, cit. por Stenhouse, 1984: 145). En este sentido, Stenhouse recoge la palabras de Tyler: "Uno define un objetivo con la suficiente claridad, si es capaz de ilustrar o describir la clase de comportamiento que se espera adquiera el estudiante, de modo que cuando tal comportamiento sea observado, pueda ser reconocido" (Tyler, 1949: 59-60, cit., por Stenhouse, 1984: 89).

Nos encontramos ante el paradigma medios-fines, "basado en los valores de control, certeza, eficacia, precisión, coste beneficio, predictibilidad y rapidez" (Norris: 1990: 103, cit. por Álvarez Méndez, 2001: 28), que se alimenta de un modelo rancio y conductista del aprendizaje (recuérdese ilustración 1 del apartado 2.1.1.), en el que se cree por encima de todo que para conocer la idoneidad o no de los programas educativos, hay que centrarse en los resultados obtenidos por el alumnado, observables a través de las conductas manifestadas por éste.

El paradigma medios-fines o el modelo proceso-producto, según Pérez Gómez (2002), sustentan una concepción muy simple de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula, de modo que, la vida de ésta "puede reducirse a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del-a profesor-a cuando enseña y el rendimiento académico del-a alumno-a". Como señala Blanco (1999), se produce una confusión de modo que la pregunta ¿qué merece la pena enseñar?, se hace equivalente a: ¿qué deben de mostrar los estudiantes que han aprendido? Restringiendo y confundiendo los propósitos de la enseñanza con los resultados de aprendizaje.

Pérez Gómez (2002, 2013) destaca en este mismo sentido –entre otras muchas críticas– la consideración restrictiva de la variable producto. Lo que miden

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los test o las pruebas de rendimiento académico, hace referencia, en el mejor de los casos, a una parcela pequeña de los aprendizajes desarrollados en la vida de la escuela […] la estructura semántica académica; es decir, los conocimientos que se aprenden para resolver con éxito los problemas académicos y que se olvidan por no aplicarse a la interpretación y resolución de los problemas cotidianos.

En definitiva, la visión técnica del currículum, acomodada en lo que Shön (1983) denomina "racionalidad técnica" reduce según Pérez Gómez (2002), la intervención didáctica a la elección y activación de los medios necesarios para la consecución de objetivos determinados indicados en el currículum oficial; limitando el concepto de calidad de la enseñanza "a la medida de los productos observables a corto plazo […] lo cual supone *una miope y pobre restricción* de un campo complejo, que conduce inevitablemente *a la ignorancia en el terreno del conocimiento y a la imprudencia en el terreno de la acción*" (Pérez Gómez, 2002: 105-106).

Se olvida así la naturaleza compleja de los fenómenos educativos que tienen lugar en el aula y que se resiste a ser encasillada y reducida a cuestiones meramente instrumentales, pues desde esta perspectiva habría que aceptar que por el mero hecho de que exista enseñanza, ha de existir aprendizaje; Sverdlick (2012) lo expresa con exquisita claridad al manifestar que lo que el alumnado aprende no es consecuencia directa de lo que los-as docentes enseñamos. Lo contario ha venido a ser muy criticado, "en tanto se asienta en una mirada muy reduccionista del aprendizaje que ignora la complejidad de un proceso abarcador de otras dimensiones además de la enseñanza y que mecaniza la idea de 'enseñar' al postular que toda enseñanza por sí misma produce el aprendizaje que se busca" (Sverdlick, 2012: 78).

2.3.2 La visión heurística del Currículum y la "evaluación"

Frente al modelo positivista, eficientista y mercantilista del currículum, existe una lógica opuesta de entender el quehacer educativo. Stenhouse (1984), Elliot (1990), Eisner (1998), Shön (1987), Gimeno y Pérez Gómez (2002), Contreras (1990) entre otros muchos, cuestionan esta visión simplista y mecánica del

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

currículum, desplazando todo el acento a la importancia que tiene considerar la multiplicidad de variables que intervienen en la vida del aula, dotándola de una gran carga subjetiva, cambiante e impredecible, que hace que ni el-la docente pueda ser un-a técnico-a para aplicar el currículum, ni la enseñanza pueda concebirse como una "aplicación de normas, técnicas y recetas preestablecidas, sino como un espacio de vivencias compartidas, de búsqueda de significado de producción de conocimiento y de experimentación en la acción (Pérez Gómez, 2002: 100). Stenhouse (1984), plantea cómo organizar satisfactoriamente un currículum mediante una lógica distinta de medios-fines, expone una estrategia útil para el diseño del currículum, sin delimitar previamente los resultados en forma de objetivos. El Humanities Curriculum Project de Stenhouse o la lista de principios de procedimientos de Raths (1971) aparecen como ejemplos de esta nueva lógica. Contreras (1990) recoge las preguntas que según Stenhouse (1984) debe hacerse en todo currículum, y las enfrenta a las hasta ahora planteadas por Tyler. Contreras (1990) expone que, desde una perspectiva del currículum como proceso de investigación, no solo rompe con el razonamiento instrumental de la concepción tecnológica sino que, éste no se entiende como una serie de preguntas al qué y al cómo enseñar, que el-la docente decide y debe adoptar en clase. "El currículum es una herramienta en manos del profesor, y es él, mediante su continua búsqueda e investigación quien va encontrando sus propias respuestas a los problemas que éste le plantea" (Contreras, 1990: 201).

Dicho de otro modo, frente al enfoque tecnológico, los currículas se entienden como procedimientos hipotéticos regidos por unas ideas e intenciones educativas que los profesores podrían experimentar en clase, […] no sólo con los procedimientos sino con las ideas que las guían (Elliot, 1983: 108-109, cit. por Contreras, 1990: 201), lo que según Contreras (1990) dota al currículum de un doble sentido educativo, educar a estudiantes, pero también educar a docentes.

La complejidad y profundidad del nuevo sentido del currículum, alejada de la linealidad y simplicidad de la otra concepción, implica nuevos modos de proceder en la evaluación, enfrentando la preocupación por la calidad de los productos a la preocupación por la calidad de los procesos y los contextos, ya que

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la visión heurística del currículum no se detiene, como dice Pérez Gómez (2002) en la radiografía de un modelo de objetivos que define la situación terminal de los procesos de enseñanza aprendizaje, es un proceso impredecible, no puede preverse, por lo que hay que detenerse en la consideración de los procesos. "La enseñanza no es un medio para conseguir unos objetivos fijos, previamente establecidos, sino el espacio donde se realizan los valores que presiden la intencionalidad educativa" (Pérez Gómez, 2002: 101). En este mismo sentido, Pérez Gómez (2008), propone una serie de cambios en el diseño y concreción del currículum acordes con la nueva concepción de éste, del aprendizaje y de la enseñanza[12], así como en la creación de nuevos ambientes de aprendizaje.

De acuerdo con Gimeno (2010), la educación como acción que pretende influir en las personas, provoca en éstas la elaboración de significados de las acciones que se emprenden. "El sentido para quien educa y el significado construido para quien es educado, pueden estar vinculados entre sí por relaciones causa-efecto, y así pretendemos que sea, pero ambos aspectos pertenecen a órdenes de la realidad distintos. Una cosa es la intención de quienes quieren reproducir o producir logros guiados por unos fines, realizando determinadas actividades de enseñanza, y otras son los efectos provocados (elaboraciones subjetivas de quienes reciben la influencia) en los receptores que aprenden" (Gimeno, 2010: 32).

La evaluación, por tanto, deja de ser el medio a través del cual se comprueba con pretendida exactitud la correspondencia entre objetivos propuestos y resultados obtenidos, abandonando la concepción eficientista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, del currículum y de la propia evaluación.

[12] Pérez Gómez (2008), de acuerdo con la interpretación holística del aprendizaje relevante y con los nuevos modos de entender el currículum y la enseñanza, hace una apuesta por el desarrollo de competencias fundamentales en la escuela. Enumera, para ello, un conjunto de principios que implican cambios profundos en las prácticas escolares. Consúltese Pérez Gómez, A. I., (2008): "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción". En Gimeno Sacristán, J., (2008): *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata (59-102).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Rescatando de nuevo la idea anteriormente expuesta, de Gimeno: "Los resultados y efectos reales provocados en los alumnos y las alumnas son realidades que pertenecen al ámbito de la subjetividad que no son directamente visibles. Tienen que ser inferidos a través de nuestra observación, pidiendo manifestaciones de los sujetos, provocando respuestas, como son las pruebas de evaluación. Con estas 'aproximaciones' queremos llegar al conocimiento de los resultados efectivos, pero tampoco cabe en este caso pensar que los efectos reales del aprendizaje son idénticos a los resultados constatados o evaluados. Podemos dar por supuesta una relación, pero vuelven a ser realidades diferentes. *De ahí la radical imposibilidad de pretender que los objetivos o fines de la educación y de la enseñanza se correspondan con resultados de aprendizaje como si fueran aspectos totalmente simétricos*[13]" (Gimeno, 2010: 32).

2.4 LA "EVALUACIÓN" DEL CURRÍCULUM ESCOLAR: OTRO DISPARATE

Ya se expuso en un apartado anterior que en muchas prácticas escolares cotidianas, la "evaluación" sigue manteniendo como principal objetivo comprobar el aprendizaje de los-as estudiantes, en términos de resultados obtenidos, habitualmente a través de las situación de examen, a pesar de que el constructivismo enuncie un concepto complejo y abstracto de lo que realmente significa aprender. Decíamos que, aunque cambiaba la concepción sobre aprendizaje, no cambiaban tanto, ni a la par, las prácticas de "evaluación", lo cual suponía a nuestro parecer un primer disparate en el ámbito de la "evaluación", una falta de sentido.

Ocurre que se desprende algo similar al analizar dos visiones opuestas de conceptualizar el currículum. Una tradicional, mecánica, positivista, eficientista en la que la "evaluación" se ampara en el paradigma "medios-fines", coherente con la misma. Y, otra nueva formar de pensar el currículum, distanciada del binomio "objetivos-resultados". Una concepción que dota de riqueza complejidad al significado del currículum escolar, y por tanto al significado de la "evaluación". Sin embargo ocurre de nuevo, que en el plano terrenal, en el del quehacer educativo,

[13] Las cursivas no son del autor.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la transformación a la hora de "evaluar" no está nada clara. He aquí ese otro disparate que anunciaba el epígrafe de este apartado.

A pesar de que se haya aceptado, al menos en el plano de las ideas, lo que Pérez Gómez (2002) y Gimeno (2010) vuelven a recordar al plantear que no existe una relación directa entre lo que se enseña y lo que se aprende; las prácticas de "evaluación" en los centros escolares, siguen reflejando la concepción contraria, la correspondencia directa entre el proceso de enseñar y el de aprender, como si la enseñanza por sí sola implicara aprendizaje.

El modo de proceder para "evaluar" el aprendizaje del alumnado sigue poniendo el acento en lo que los-as estudiantes deberían conseguir y lo que realmente consiguen, como si la calidad de lo que se enseña dependiera exclusivamente de los resultados de "aprendizaje". No se consigue , o al menos no siempre, trasladar la preocupación hacia la comprensión de las características de los contextos de enseñanza-aprendizaje y a los procesos que en ellos tienen lugar, puesto que de ello depende la calidad de lo que se enseña y la calidad de lo que se aprende.

Es decir, aunque en el discurso la aparición de un nuevo paradigma transforma los significados de aprendizaje y currículum y dota por tanto a la "evaluación" de características muy novedosas, tal como se expuso en el capítulo de aproximación histórica al hablar de la década de los 70 y la *cuarta generación*; en la práctica de la "evaluación" casi nos seguimos encontrando en la década de los 30 y los 40, con la *segunda generación* de la "evaluación" donde suenan con fuerza mayor nombres como los de Tyler y Bloom.

Un ejemplo de ello son los resultados del último informe Talis publicado por MECD[14] (2014) el cual expone que el porcentaje de docentes en los países de la OCDE[15] de acuerdo con el uso de prácticas constructivistas de enseñanza-aprendizaje es superior al 74%, ascendiendo la cifra a un 87% en España. Dato

[14] MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

[15] OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que contrasta con el hecho de que, según este mismo informe el porcentaje de profesorado que declara utilizar con frecuencia exámenes estandarizados como método de evaluación del alumnado es de 66% para la OCDE y 76% para España. Lo cual puede ser indicador de cómo pese a encontrarnos bajo el paraguas de un nuevo paradigma que hace hincapié en la función formativa de la evaluación, aún existe un predominio de prácticas evaluadoras en las aulas que ponen el acento en la función sumativa de la misma. En este mismo sentido se pronuncian Álvarez Méndez (2001), Sverdlick (2012) y Sola (2015). Éste último expone con suma claridad que: "a pesar de la irrupción de lenguajes pedagógicos rápidamente convertidos en clichés, en estereotipos vacíos de contenido; aunque estrategias metodológicas como el Aprendizaje Basado en Proyectos y las tecnologías de información y comunicación aparentemente hayan empezado a salpicar de innovación aquí y allá las aulas… ni los planteamientos teórico-legislativos ni la práctica de la evaluación han sufrido modificaciones realmente sustanciales en los últimos 30 años, excepto con la LOMCE, que, nadando a contracorriente de la evolución de la psicopedagogía pero a favor de la práctica rutinizada y del imaginario popular, nos devuelve a tiempos pretéritos[16]".

Se recoge a continuación un cuadro que resume la falta de coherencia que existe entre el discurso teórico de la "evaluación", íntimamente ligado a las concepciones de currículum y, finalmente las prácticas más predominantes de ésta.

	LÓGICA POSITIVISTA	LÓGICA CONSTRUCTIVISTA
CURRICULUM	Se definen cuáles deben ser los logros en educación, para lo cual se desarrollan taxonomías como la de Tyler que, definen los objetivos en términos de conducta observables.	Herramienta del docente para investigar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula.

[16] Post la "evaluación" mina los pilares de la educación en el blog "canal educación" http://www.blogcanaleducacion.es/la-evaluacion-mina-los-pilares-de-la-educacion/

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"EVALUACIÓN" En teoría	Comprobar la consecución de los objetivos para conocer el grado de **EFICACIA** de los programas y/o la intervención docente.	Comprender lo que acontece en el aula, para mejorar la **calidad de los procesos** de enseñanza-aprendizaje.
"EVALUACIÓN" En la práctica	Se lleva a cabo a través de herramientas que logren comprobar la correspondencia entre los objetivos propuestos y los objetivos conseguidos, reflejados a través de los resultados de los-as estudiantes.	Se lleva a cabo a través de herramientas que pretenden valorar lo que el alumnado "aprende", como si ello fuera reflejo de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro XII. La "evaluación en la teoría y en la práctica según modelos distintos de currículum (Elaboración propia).

Como se puede apreciar en el cuadro XII, avanza la concepción de currículum pero en la práctica la evaluación parece mantenerse independiente. Como plantea Rodríguez Sánchez (2002), si el currículum es un problema educativo (Elliot, 1993; Stenhouse, 1984; Contreras, 1994), la evaluación como parte de éste, también es un problema educativo, de valor. "Si el currículum debe ser mucho más que un proceso instructivo, la expresión práctica y social de valores educativos a promover, la conceptualización manifiesta de las potencialidades humanas, la fisonomía didáctica posibilitadora de los valores pretendidos, la evaluación como actividad indisoluble del currículum, debe ser igual de propulsora, defensora y promulgadora de estos valores (Rodríguez Sánchez, 2002: 396).

Sirve para concluir la idea de Álvarez Méndez (2010) según la cual, la práctica de la evaluación depende de la percepción teórica sobre el currículum. Esto a su vez guía todo el proceso de E-A. Así, el currículum entendido como "planificación detallada de objetivos", desembocará en una evaluación preocupada por determinar si han sido o no alcanzados esos objetivos. En cambio, desde la racionalidad práctica y su concepción del currículum y aprendizaje, los esfuerzos

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

deberían ir dirigidos hacia otra parte. Y digo deberían, porque esto no está tan claro que ocurra así.

> "Si la concepción de aprendizaje es distinta, la evaluación debe ser distinta y diferenciada […] La paradoja es que en las prácticas al uso, no se ven tan claras las diferencias entre la nociones teóricas y las consecuencias prácticas y por eso mismo seguimos anclados en formas de evaluación muy desligadas de los marcos conceptuales que las explican".
>
> (Álvarez Méndez, 2010: 362-363).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Recapitulando: Una síntesis de la relación entre los conceptos de aprendizaje, currículum y evaluación

En el *capítulo 2* se han mostrado dos maneras de entender lo fenómenos educativos, y se han expuesto dos modelos opuestos para explicar los conceptos de aprendizaje y currículum.

En el bloque sobre aprendizaje, se trata de explicar cómo conceptualmente, las teorías del aprendizaje han ido cambiando y transformándose. Se recoge cómo la concepción más puramente conductista, cuya explicación de la conducta humana es tan simple y lineal como las de los animales, limita su análisis a lo observable, a lo que se da fuera de la *caja negra.* En contraposición se expone la corriente cognitiva opuesta, conformada por autores como Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal, Piaget, Bruner, Ausubel; Vigotsky, Luria, Leontiev, Gagné, Mayer, etc., que sí se preocupa y tiene en cuenta aquello que tiene lugar en el interior de la *pisque humana.* Son las denominadas teoría mediacionales*.* Finalmente se recoge para completar el apartado sobre aprendizaje, la clasificación que Mayer hace sobre la concepción del aprendizaje escolar. Así como nos aproximamos al aprendizaje relevante de Pérez Gómez.

Una vez situado el concepto de aprendizaje en el constructivismo, se expone la idea de que los principios psicológicos de este modelo sobre el aprendizaje del ser humano han revolucionado, o al menos han debido hacerlo, los principios pedagógicos del quehacer educativo. De modo que uno de los conceptos que debería verse inevitablemente afectado por tales conquistas psicológicas es el de la evaluación. Para ello se dedica un apartado a hablar de la relación que existe entre aprendizaje y evaluación y, se muestra un cuadro que recoge las concepciones de aprendizaje y evaluación en ambos modelos (conductismo y constructivismo), resaltando cómo pese a cambiar el discurso teórico sobre el aprendizaje y la evaluación, las prácticas de evaluación en la escuela siguen respondiendo al modelo tradicional, mecánico y reproductivo.

En el bloque sobre currículum se han expuesto dos visiones contrarias de entender el currículum, la vieja pedagogía por objetivos, propia de la visión más técnica y mecánica de la educación, amparada en una concepción eficientista del

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

modelo medios-fines. Y la concepción más práctica, holística y crítica del currículum, encabezada por autores como Stenhouse, Elliot, Eisner, Shön, Gimeno, Pérez Gómez, Contreras, etc., que cuestionan esta visión simplista, y añade riqueza, profundidad y complejidad a los procesos que tiene lugar en el aula y forman parte del currículum escolar, entre ellos al proceso de la evaluación. De modo que se expone en el apartado de currículum y evaluación que, como consecuencia de este cambio de paradigma se produce un alejamiento teórico de la conceptualización de la evaluación como medida. Aparece un nuevo modelo con la pretensión de superar las limitaciones del anterior en el ámbito de la evaluación. El constructivismo reconoce que "los tests estandarizados de rendimiento no proporcionan toda la información que se precisa para comprender lo que los profesores enseñan y los alumnos aprenden" (Pérez Gómez, 1989: 428). Y apuesta por una evaluación comprensiva, preocupada por la calidad de los procesos que tiene lugar en el aula.

Se concluye con otro cuadro que recoge las concepciones de currículum en el paradigma positivista y en el constructivista, con las consecuencias que se derivan de ambas concepciones en el modo de entender la evaluación desde un plano teórico. Se expone de nuevo que a pesar de producirse una transformación teórica de lo que significa evaluar en el aula, en el día a día muchas prácticas continúan siendo rancias, viejas e incoherentes con la nueva forma de definir el currículum.

El contenido de este capítulo trata de reflejar, en definitiva, en palabras de Álvarez Méndez (2001) que, la visión constructivista de la evaluación exige una visión concreta respecto del conocimiento, ligada a su vez, a una determinada manera de entender el hecho educativo. Es decir, en el día a día del aula el constructivismo nos sitúa, entre a otras muchas cuestiones, frente a una idea de currículum y de aprendizaje que, inevitablemente debería redundar en las prácticas de evaluación de los-as estudiantes. Y que, sin embargo, tal y como se ha resaltado, apenas se ven transformadas, pese a verse enmarcadas en dos paradigmas opuestos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Esta parece ser una de las grandes paradojas de la evaluación en educación, mientras que en las últimas tres décadas hemos cambiado —al menos en teoría— radicalmente nuestra mirada acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, en la práctica pervive una evaluación entendida como sinónimo de medición, estandarizada, externa, sumativa y centrada en productos".

(Moreno, 2014: 16).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Capítulo 3 EVALUACIÓN VERSUS CALIFICACIÓN

INTRODUCCIÓN

Una vez expuesto una breve aproximación histórica al concepto de evaluación educativa y, la relación existente entre las maneras de entender la evaluación, el aprendizaje y el currículum en la escuela, parece lógico que llegue el momento de posicionarse ante una determinada perspectiva de evaluación. Una perspectiva coherente con los principios psicológicos que revolucionaron la forma de entender el aprendizaje, e inevitablemente coherente con una concepción constructivista que empapa la vida del aula de formas más comprensivas, ricas, holísticas, críticas y complejas de entender el currículum, la enseñanza, el rol de docentes y estudiantes, la educación y el sentido de la escuela.

Hay que definirse y decidirse por el valor que como profesionales de la educación otorgamos a la participación de los alumnos y las alumnas; a las herramientas que sirven para comprender o, para clasificar; a la reconstrucción crítica del conocimiento y los significados o, a la reproducción de la información; a la función emancipadora del/la docente o, a la controladora y sancionadora; al currículum como actividad crítica de reflexión e investigación o, como actividad técnica; al sentido y la función de la escuela como maquinaria compensadora y transformadora o, reproductora; al valor que damos al sistema educativo como elemento creador de oportunidades o sistema legitimador de desigualdades sociales, entre otras cuestiones. Ya que, el lugar que otorguemos a estas cuestiones, debería condicionar nuestra apuesta por una escuela que evalúa o una escuela que califica.

A ello dedicaremos este capítulo. A tratar de diferenciar y enfrentar los conceptos de evaluación y calificación. Para ello definiremos ambos conceptos con sus correspondientes implicaciones educativas. Analizaremos por qué la práctica de calificar no solo no desaparece sino que poco a poco se va refinando, persiguiendo la ilusión de medir el aprendizaje, bajo el paraguas del control, la selección y la clasificación. Nos adentraremos en las consecuencias didácticas

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que se desprenden de esta lógica perversa que es calificar. Definiremos qué no debe hacer una evaluación para que ésta sea entendida como tal; y enfrentaremos las consecuencias de la práctica de la evaluación a las propias de la calificación.

Por último, expondremos la enorme confusión terminológica que existe en este ámbito, que provoca que, pese a encontrarnos posicionados en el constructivismo, no exista un discurso teórico unánime y coherente de la evaluación educativa.

¡AVISO IMPORTANTE! Antes de adentrarnos en el contenido de este tercer capítulo, es necesario recordar que a partir de ahora el uso del término evaluación no va a ser indiscriminado, como lo ha sido hasta este momento. De modo que a partir de ahora trataré de ser rigurosa ajustándome siempre al significado que defenderé de evaluación. No obstante cuando estemos reproduciendo literalmente palabras de otros-as autores-as, mantendremos la nomenclatura de origen.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.1 LA ESCUELA QUE CALIFICA

En este apartado trataremos de exponer algunas de las consecuencias que tiene lugar en lo modos de pensar y actuar del profesorado y el alumnado en la escuela, bajo una lógica de calificación. Santos Guerra (1993), Fernández Sierra (1996), Fernández Pérez (1986), Álvarez Méndez (2001), Perrenoud (1990), Torres Santomé (1991), Pérez Gómez (1992), Rodríguez (2003), López Pastor (2005), entre otros muchos, han abordado esta cuestión. Situaremos nuestro análisis a partir del modelo elaborado por Doyle (1981), conocido como modelo ecológico. "El aprendizaje en el aula tiene lugar en un espacio ecológico, cargado de influjos simultáneos, como consecuencia de las interacciones de los individuos dentro de un grupo social que vive en un contexto (Pérez Gómez, 1992: 92)[17]. Doyle distingue, una estructura social de participación en el aula referidas a las normas, los patrones culturales explícitos o tácitos que rigen los intercambios y relaciones sociales en el grupo de aula, que funciona como un importante mediador de los mensajes y significados que se intercambian en el aula. Y una estructura de tareas académicas –el sistema de actividades que concretan el currículum en acción–. Ambas son subsistemas de un espacio ecológico que cumple una función social. Ambas marcadas por el carácter evaluador –en su vertiente calificativa– de la escuela. Es este carácter intencional y "evaluador" de la vida escolar el que define radicalmente el ámbito de significación de todos los acontecimientos, para el profesorado y especialmente para el alumnado (Pérez Gómez, 1992). Para Doyle (1981) la "evaluación"[18] puede definirse como un *intercambio más o menos explícito y formalizado de actuaciones del-a alumno-a por calificaciones del-la profesor-a*. Ese intercambio establece "los modos de aprender y de enseñar, condicionan los movimientos del alumno y del grupo y

[17] Una visión que revisa, amplía y mejora la visión de Doyle puede encontrarse en el capítulo IV: "Enseñanza para la comprensión" de Pérez Gómez en Gimeno y Pérez Gómez (1992).

Por otro lado, Pérez Gómez (1998), propone, para entender mejor las posibilidades y limitaciones del contexto ecológico del aula y la escuela para favorecer el desarrollo e intercambio de significados críticos, integrar las aportaciones de Doyle con los planteamientos de Berstein sobre la estructura del discurso pedagógico.

[18] Entendemos que se refiere a la calificación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

configura la forma cómo se experimenta en el aula el conocimiento académico (Pérez Gómez, 1992: 92). Rodríguez (2003) plantea que, según el pensamiento marxista, sería éste el instrumento usado por las escuelas para enajenar la relación entre estudiante y conocimiento. Dicho de otro modo según Rodríguez (2003), las escuelas reproducen el mismo proceso cultural del mercado de trabajo, cuyo interés es meramente técnico: El intercambio de la fuerza de trabajo de los-as estudiantes por productos intermedios, es decir, por calificaciones.

En este contexto se desarrolla el contenido de los siguientes epígrafes, en los que se plantean algunas de las consecuencias que se derivan de la imperante práctica de la calificación en las escuelas.

3.1.1 La ilusión de medir el aprendizaje

Si echamos un vistazo a la historia descubrimos que la calificación encuentra su origen en aquella pretensión clásica de la medición de los años treinta que, históricamente consistió en tratar de cuantificar los atributos presentes en objetos o individuos. Se intentaban objetivar los juicios valorativos respecto de los mismos y facilitar su estudio y su conocimiento. “Con la medición se intenta hacer comparables los individuos en relación a aquellas propiedades que previamente hemos analizado” (Mateo, J., 2006: 166-167).

Llama la atención el hecho de que a pesar de que el concepto de calificación, a veces, se relaciona en el ámbito educativo con la idea de medición, la Real Academia Española de la Lengua no incluya la palabra medir en ninguna de las acepciones del concepto calificación, y viceversa. Véanse los siguientes cuadros.

Medir.
(Del lat. *metīri*).
1. tr. Comparar una cantidad con su respectiva unidad, con el fin de averiguar cuántas veces la segunda está contenida en la primera.
2. tr. Comprobar la medida de un verso.
3. tr. Comparar algo no material con otra cosa. *Medir las fuerzas, el ingenio.* U. t. c. prnl.
4. tr. Moderar las palabras o acciones. U. t. c. prnl.
5. intr. Tener determinada dimensión, ser de determinada altura, longitud, superficie, volumen, etc. *Juan mide un metro setenta de altura. La finca mide cuatro mil metros cuadrados.*

Cuadro XIII. Definición de “medir” recogida en la RAE.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

C**alificación.** **1.** f. Acción y efecto de calificar. **2.** f. Puntuación obtenida en un examen o en cualquier tipo de prueba.

Cuadro XIV. Definición de "calificación" en la RAE.

Calificar. (Del b. lat. *qualificare*). **1.** tr. Apreciar o determinar las cualidades o circunstancias de alguien o de algo. **2.** tr. Expresar o declarar este juicio. **3.** tr. Juzgar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio. **4.** tr. En urbanismo, asignar a un terreno un uso determinado. **5.** tr. Ennoblecer, ilustrar, acreditar. **6.** tr. *Gram.* Dicho de un adjetivo: Atribuir una cualidad a un sustantivo. **7.** prnl. Dicho de una persona: Probar legalmente su nobleza.

Cuadro XV. Definición de "calificar" en la RAE.

Sinónimos de calificar: Apreciar, autorizar, caracterizar, conceptuar, considerar, graduar. Tener por, tenerse por. Atribuir, aplicar, adjetivar, declarar, llamar, nombrar, nominar, bautizar, tildar, clasificar, definir, puntuar. Acreditar, ennoblecer, ilustrar.

Cuadro XVI. Sinónimos de "calificar" según el Diccionario de sinónimos y antónimos (2005) Espasa-Calpe.

Como se ha recogido en los cuadros, la RAE define la calificación como puntuación obtenida en un examen o prueba y, como la acción y efecto de calificar. Así mismo ni entre las acepciones del término "calificar" ni entre los sinónimos se encuentra la palabra medición o medir. Sí aparecen los verbos "apreciar", "determinar", "juzgar" y "acreditar", muy empleados también en la jerga educativa, a veces casi como sustitutos de "medir". Pero la realidad es que no, la medición no es sinónimo de apreciación, determinación, juicio o acreditación. Nadie que compra o vende una casa realiza una apreciación de sus medidas, la tasa para asegurarse. Tampoco compramos una funda de colchón apreciando lo que nuestra cama puede medir, sino que nos aseguramos de que las sábanas son de la medida de colchón. Y no lo hacemos porque, sabemos que apreciar no es

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sinónimo de medir y que cuando apreciamos podemos ser poco precisos, existe margen de error.

Según la RAE el concepto calificación tiene cinco acepciones. Trabajaremos con la primera: *Comparar una cantidad con su respectiva unidad con el fin de averiguar cuantas veces está la segunda contenida en la primera*. Es decir, medimos la altura, la longitud, la superficie, el volumen, etc., porque para todas existe una unidad patrón, pero ¿cómo se mide el aprendizaje? Siguiendo la idea de Gimeno (2010), los logros genuinos alcanzado por los-as alumnos, en términos de aprendizaje - él habla de resultados efectivos del currículum - , no son accesibles para observarlos directamente, como sí lo son los cambios producidos en el crecimiento en estatura. Gimeno dice que "únicamente podemos aproximarnos a ellos y acceder de forma indirecta a través de relatos del propio sujeto que aprende, de su pensamiento en voz alta, o gracias a la observación de la realización de tareas que emprende por iniciativa propia, sugeridas, e incluso obligatorias. El problema que nos plantea esta pretensión de ver desde fuera, lo que es un estado interno, es el de su validez o adecuación entre lo que nosotros apreciamos y la realidad de las transformaciones que tiene lugar […] Existe un inevitable hiato entre lo conseguido y lo apreciado, lo que, en definitiva, no es sino una muestra de la debilidad del conocimiento para dar cuenta de la realidad humana en educación o en cualquier otra de sus proyecciones. Esta observación es importante en nuestro caso, ante la frecuente falta de tacto para calificar, valorar, dictaminar o diagnosticar; acciones frecuentes del profesorado, realizadas en muchos casos sin la prudencia, sensibilidad, provisionalidad y relativismo a que nos obliga esa debilidad epistémica".

Este tema ya fue tratado en otro capítulo, y pese a que hay cierto acuerdo sobre la imposibilidad de medir lo que los-as estudiantes aprenden, sigue existiendo casi una obsesión por intentarlo. Y aparecen los esfuerzos por *apreciar* qué aprenden los-as alumnos-as, por caracterizar, autorizar, atribuir…, calificar (véase cuadro XVI). De modo que, aunque ni por la naturaleza del proceso de aprendizaje, ni por la propia terminología del concepto calificar (que no es sinónimo de medir, sino de apreciar); seguimos empeñados en darle un valor a las

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

notas, que se supone reflejan lo aprendido, que no merecen. Curiosamente en lugar de reconocerlo y dirigir los esfuerzos a otras tareas más provechosas, educativamente hablando, lo que hacemos es incidir en la búsqueda de refinadas herramientas de calificación que nos puedan acercar de algún modo al aprendizaje de los-as estudiantes. Es como una especie de ilusión, un acto que se sabe imposible, pero que se trata de salvar a través de la estimación, aproximación, intuición, etc. Aunque ello nos pueda llevar a ser arbitrarios, a cometer errores o a determinar el futuro de nuestros-as jóvenes y aunque, como plantea Santos Guerra (1990: 39): "Las escalas de estimación, los cuestionarios, las pautas de evaluación que exigen valoración numérica, no dejan paso a la explicación causal de la realidad".

En definitiva, la calificación según Álvarez Méndez (2003), basa todo su interés en la búsqueda obsesiva sobre cómo "evaluar" con bases científicas que garanticen el rigor de los métodos racionalmente planificados, tratando de asegurar procedimientos objetivos. Según el autor, las cuestiones propias de este razonamiento desvían la atención de aquellos asuntos que tiene que ver con valores esencialmente formativos. Y de sus preocupaciones surgen preguntas como: *Qué "evaluar", cuando "evaluar" y cómo "evaluar",* dicho de otro modo su preocupación se centra en *qué, cuando* y *cómo calificar*, tratando de neutralizar las relaciones y separar al sujeto que conoce del objeto de conocimiento, al alumnado que aprende de la persona que le enseña, con el fin de corregir y decidir la "calidad" de lo aprendido asignando una determinada calificación, que servirá de base para la clasificación.

3.1.2 Los resultados de "aprendizaje": ¿Realidad o ficción?

Nos obsesionamos por intentar medir o apreciar lo que aprenden los-as estudiantes porque lo que importan son los resultados, e importan mucho. Vivimos en una sociedad meritocrática, preocupada por reconocer los méritos acumulados por las personas. Hasta la incorporación al mundo laboral, esos méritos son validados o no por el sistema educativo, que controla la distribución del mérito en función de los resultados expresados a través de las notas. Merece la pena

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

nuevamente, recordar las palabras de Gimeno al poner un ejemplo en relación a esto: “El dato que fijamos y hacemos público como resultado, que se expresa en lo que denominamos como una nota o calificación (aprobado o un “5”) *es más el producto de un hábito, que la expresión de una información que consideramos que refleja los efectos reales experimentados por los sujetos”* (Gimeno, 2010: 318); como alude López Pastor (2005) en cualquier caso el ‘aprobado/suspenso’ sólo sería un síntoma, ni siquiera un diagnóstico.

Esta falta de precisión acompaña, además, a la ausencia de intervención con sentido en los procesos de E-A. Siguiendo con la idea que exponía López Pastor (2005) sobre el ‘aprobado-suspenso’ como síntoma, añade que el problema aún es más grave dado que a menudo se aplica un tratamiento (repetir examen, repetir curso…) sin ni siquiera haber hecho un diagnóstico, sólo a partir del síntoma. Coincide también Gimeno (2010) en que la nota no es más que una pobre información que sin embargo, nos lleva a tomar decisiones cuyas consecuencias son realmente importantes. Los juicios elaborados son pobres pero las consecuencias son transcendentes en la vida de las personas.

Parece haber cierta falta de conciencia, o quizá no, sobre el hecho de que a través de la calificación –como acto de apreciación de determinadas cualidades, de expresión de un juicio, de juzgar la suficiencia o insuficiencia de los conocimientos demostrados por alguien en una prueba (aparecía explícitamente la palabra examen en la tercera acepción del concepto), de acreditar algo o a alguien o, de atribuir un adjetivo a un sustantivo– , se deja a un alto porcentaje de estudiantes en los márgenes del sistema educativo.

De modo que, a través de un juicio poco preciso sobre lo que una persona aprende, las notas, los resultados de la calificación, se siguen utilizando como el argumento único para discernir quiénes están preparados y quiénes no para seguir adelante en el sistema.

Los resultados son las almas de muchas prácticas escolares, por y para lo que se trabaja, el fin en sí mismo. Un fin que modifica a su antojo los medios. Si lo que cuenta es sacar buenas notas en las pruebas de “evaluación” diagnóstica o

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tener un alto porcentaje de pruebas de selectividad superadas, por ejemplo, los procesos, los "durantes" de la enseñanza y el aprendizaje quedan supeditados al fin, y todo gira en torno a aquello que nos acerca más rápida y cómodamente a unos buenos resultados.

Santos Guerra en su blog "el Adarve" escribe un post llamado *trampa y cartón,* y en él cuenta una historia que de forma divertida refleja la importancia de los resultados. El relato narra el modo en que dos personas, un sacerdote y un taxista acceden al cielo tras su muerte, siendo examinadas sus conductas por San Pedro, el encargado de abrir o cerrar las puertas al mismo. Finalmente ambos pueden entrar pero con diferente tratamiento, ya que al taxista le dan un manto de lino y bastón con piedras preciosas; y al sacerdote un mantón de esparto y un bastón de madera. Lo cual desata la indignación del sacerdote que alega lo siguiente:

> "Permítaseme mostrar mi desacuerdo por este agravio tan evidente. Yo he sido el párroco de esta localidad durante setenta y cinco años. He cumplido siempre con mi deber, he visitado a los enfermos, celebrado misa, administrado los sacramentos y pronunciado con fervor las homilías cada domingo… Sin embargo el taxista era un desastre conduciendo: se subía a las aceras, chocaba contra los árboles, aparcaba en cualquier sitio, superaba la velocidad establecida, frenaba a destiempo, tenía accidentes cada dos por tres…"

A lo cual contesta San Pedro:

> "Sí, lo sabemos. Pero en el cielo hemos aprendido a evaluar como se hace en la tierra. Ahora sólo nos fijamos en los resultados. Y hemos visto que mientras usted pronunciaba las homilías todo el pueblo dormía, pero mientras el taxista conducía, los pasajeros rezaban".
>
> (Santos Guerra, 2004).

Una escuela que califica es, como dice Stake (2006), una escuela que mira hacia atrás, como San Pedro en el fragmento anterior; centra su atención exclusivamente en los resultados, tiene una actitud sumativa que la convierte en un apéndice de la enseñanza. Una escuela que valora al final del recorrido de enseñanza-aprendizaje a través de un acto de calificación desligado del proceso. La escuela que olvida la importancia de la búsqueda permanente de información, no para puntuar, sino para comprender. Stake (2006), lo compara con el siguiente

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ejemplo: Cuando el cocinero prueba la sopa, está haciendo “evaluación formativa” -le llama él-, pero cuando es el invitado quien la prueba, la suya es una calificación, él se refiere a “evaluación sumativa”. El peso de los resultados en la educación hace que lo secundario se convierte en primordial y, lo principal se transforma en algo absolutamente secundario, para el profesorado y para el alumnado. Para éste último queda claro que aquello que no se pueda canjear por unas buenas puntuaciones no merece la pena. Es lo que muchos autores, entre ellos Pérez Gómez (1998) y Santos Guerra (2005) han denominado *valor de cambio del conocimiento.* Para el primero –el profesorado– la tradición calificativa de la institución escolar cae como una aplastante losa que consigue que se pierda de vista qué es lo realmente importante en la tarea de educar. Incluso quienes tratan de zafarse como puedan se acaban encontrando tarde o temprano en una encrucijada encabezada por la primacía de los resultados escolares. Rodríguez (2003) rescata una anécdota que Carbonell (2001) cuenta. Ésta tuvo lugar en unas escuelas de primaria de San Francisco. Unas maestras que trabajaban a través de pedagogías activas, a través de unidades globalizadas, reconocían interrumpir sus actividades para “preparar, memorizar y machacar” las respuestas de los larguísimos cuestionarios, cuando llegaba el momento de pasar los tests obligatorios[19].

Con la presión de los resultados y de las notas, podemos convertir a sujetos curiosos y creativos, Tonnucci (2013), Robinson (2012), en estudiantes aburridos y entrenados en superar con éxito las tareas mayoritariamente mecánicas y reproductivas que les puedan conducir a la superación con éxito de las pruebas. Sujetos desprovistos de la emoción por aprender porque aquello tiene sentido y es útil para la vida fuera de la ámbito académico. Alumnos y alumnas que muestran aparente interés solo por aquello que cuenta para la nota. Aprenden, y eso sí lo

[19] En nuestro mismo estudio de caso (capítulo ocho) veremos cómo el docente se zafa como puede y mientras puede, de traducir los aprendizajes a resultados en forma de notas. Pero como a todos y todas a él también le llega el momento obligatorio de entregar boletines con calificaciones. El modo en que transcurre esto, cómo se vive y cómo se afronta es tratado en un apartado del informe al que denominamos “cuando la evaluación y la calificación se encontraron”.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aprenden bien, que las cosas importantes de sus vidas no tienen valor en la escuela. El mensaje es que en la escuela solo importa lo que entra en el examen, lo que influye en los resultados, las notas. Salinas (2002) lo ejemplifica bien a través de un capítulo de Los Simpson, en la escuela de Sprinfield, el primer día de clase, y una situación posible en un aula cualquiera:

> "Profesor: Estoy muy contento de comenzar el curso con vosotros. Espero que lleguemos a conocernos y disfrutar de la asignatura.
> Alumno: ¿Eso que ha dicho va para examen?".
>
> (Salinas, 2002: 5).

> "Profesor: Para mañana os recuerdo que tenéis que traer información sobre la fotosíntesis… No sólo es un tema apasionante… además saldrá en el examen.
> Alumno: ¿Por qué le llaman estímulo cuando quieren decir amenaza?".
>
> (Salinas, 2002: 33).

En definitiva, un sistema educativo que prioriza las calificaciones, es un sistema preocupado por los resultados y despreocupado de los procesos. Un sistema que antepone la obligación de reproducir a la emoción de descubrir, en pro de obtener unos resultados, supuestamente de aprendizaje, que no pueden reflejar fielmente, recordando a Gimeno (2010) la relación entre lo conseguido y lo apreciado. Al fin y al cabo un sistema educativo atrapado por las cifras y las notas originarias de unos resultados que más que realidad son ficción, ya que estos no tienen por qué obedecer a la existencia de un aprendizaje significativo y relevante por parte de la persona que consigue tales resultados; y que sin embargo, como veremos más adelante, están determinando en gran medida el éxito o fracaso de los-as estudiantes. Viene al caso recordar la investigación realizada por Vera y Esteve (2001), que partía de la hipótesis de que los-as estudiantes, al cabo de unos años, no recuerdan la mayor parte de los contenidos que se supone habían aprendido en la escuela. Los autores añadían a este supuesto la sospecha de que esto ocurre con más frecuencia cuando los contenidos que se exigen son irrelevantes desde el punto de vista educativo, existiendo una cantidad abusiva de datos que acaban dificultando al proceso de aprendizaje y que además pueden convertirse en un factor explicativo del fracaso escolar. La prueba inicial que dio

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lugar a una investigación más amplia por parte de los autores fue, examinar a 125 estudiantes de carreras universitarias de una prueba compuesta por diez preguntas rescatadas de una muestra de exámenes reales de los niveles de séptimo de EGB. La prueba contenía preguntas como: ¿Qué se consiguió en la paz de Augsburgo? ¿Qué clima corresponde a la sabana? ¿Qué es una sinalefa? O, características de las células eucariotas. Sólo cinco estudiantes de los 125 examinados lograron aprobar el examen, tomando como criterio el 5. En definitiva, "los resultados de esta investigación indican que muchos niños de 14 a 16 años están siendo catalogados como fracasados escolares por no saber contestar lo mismo que no contestan los licenciados universitarios. Este es un hecho lo suficientemente importante como para pensar qué está pasando en el sistema educativo y cómo mejorar su calidad" (Esteve 2011)[20].

3.1.3 El deseo por controlar el aprendizaje: Ponerle puertas al mar

Vinculada a la ilusión de medir el aprendizaje y a la tiranía de los resultados, se encuentra la preocupación por controlar lo que los alumnas y las alumnas aprenden. Tiene lógica, si se trata de valorar qué y cuánto han aprendido los-as estudiantes para determinar sus resultados, el proceso de aprendizaje debe estar bajo un aparente control todo el tiempo, de modo que, como decíamos en el apartado anterior, todos los esfuerzos del docente y del alumnado, están dirigidos a hacer, exclusivamente, aquello que les dirige hacia la meta. Nos encontramos en la visión, ya expuesta, del currículum como aplicación técnica. Hernández (2001) titula a unos de sus artículos sobre el currículum: "De la ilusión del orden a la realidad del caos". Él se refiere al origen del currículum vinculada a la noción de orden religioso primero, y orden científico, después. Responsabiliza a esa visión de orden preconizada por la perspectiva instruccional del currículum, de favorecer formas de exclusión. Parafraseando a Jesús Ibáñez, Hernández dice: "Hoy, los caminos del orden están siendo sustituidos por los caminos del caos. Los primeros, nos cierran en un espacio cerrado: están marcados de una vez por

[20] Publicado en el blog "educación y solidaridad": http://educacionysolidaridad.blogspot.com.es/2011/02/un-examen-la-cultura-escolar.html

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

todas. Los caminos del caos nos abren a un espacio abierto: nos hacen caminar" (Hernández, 2001: 81). Es exactamente eso, lo que se planteaba párrafos más arriba, cuando lo único que importa son los resultados, los caminos se cierran, se estrechan, nos marcan y dirigen y es preciso tenerlo todo bajo control, con un orden establecido. No importa perder la oportunidad de descubrir y explorar, sería exponerse demasiado.

La planificación del currículum, según Hernández (2001) pasaría de ser algo que se aplica desde un –a priori– prefijado, a una hipótesis que se reconstruye y se readapta de manera constante. "Los contenidos pasan de ser lugares para conquistar a, tierras para explorar. Del currículum de turista (que deriva en que una escuela de buen nivel sea aquella que da todos los contenidos, que repasa varias veces el libro de texto) se pasa a un currículum de viajero (un tema puede ser recorrido desde diferentes puntos de vista y el camino no nos lleva a un lugar predeterminado, sino a descubrimientos marcados por la sorpresa, la extrañeza, la curiosidad y, en ocasiones, la inquietud" (Hernández, 2001: 82). Pero éste último, el currículum del viajero, no tiene cabida en una realidad que supedita los procesos a los resultados. La sorpresa supone una amenaza, una pérdida de control de los-as docentes.

Roger Shank en una entrevista que Eduard Punset le hace en el programa REDES lo expone bien al referirse a uno de los motivos por los que en las escuelas los ordenadores no están transformando las experiencias de los-as estudiantes. El autor plantea que el único modo en que podría ayudar sería si las prácticas con ordenadores proporcionara experiencias al alumnado. Y añade que el sistema educativo se resiste mucho a ello. El motivo se ve claro a través del ejemplo que pone:

> "Yo hice un programa para enseñar geografía donde los alumnos podían ver videos de lo que les interesaba, si eran deportes podían viajar por el país para ver partidos, si les gustaban las películas, podían ir a Filadelfia a ver a Rocky […] Pero las escuelas no lo querían Y ¿sabes por qué? **Porque un niño iba a California mientras el otro iba a Nueva York, y no podían controlar qué era lo que estaban aprendiendo".**
>
> (Entrevista de Eduard Punset a Roger Shank en el programa REDES).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La obsesión por los resultados nos llevan al deseo por controlar el aprendizaje del alumnado y nos atrapa en una pedagogía transmisiva, en la que, recogiendo las palabras de Feito, "se sabe la ineficacia del método transmisivo. Sirve, en el mejor de los casos, para un aprendizaje a corto plazo que permite sortear un examen tras otro. En modo alguno permite adquirir una visión más amplia, no digamos distinta, sobre el mundo. Un viejo proverbio chino dice que escucho y olvido, veo y recuerdo y hago y aprendo" (Feito, 2010: 382-383). También se sabe que el mero hecho de que exista enseñanza no implica que haya aprendizaje y mucho menos que el aprendizaje pretendido sea el conseguido. Ya hablamos de la inexistencia de esta relación causal. Y de la interpretación holística del aprendizaje relevante de Pérez Gómez (2008), en la que éste –el aprendizaje– es un proceso sumamente complejo en el que intervienen y co-actúan factores cognitivos y metacognitivos, motivacionales y emotivos, sociales y de desarrollo. "El aprendizaje relevante de los seres humanos tiene lugar en una compleja red de intercambios, en la que se implican todas las dimensiones de su personalidad" (Pérez Gómez, 2008: 72). A mi entender, pretender controlar el aprendizaje es como intentar ponerle puertas al mar, no sólo algo prácticamente imposible, sino algo que contradice el proceso natural del aprendizaje de los seres humanos.

El deseo por controlar lo que los-as estudiantes aprenden, es causa o consecuencia de la obsesión por "comprobar" los resultados. Una vez más, la concepción eficientista de la escuela no duda en sacrificar la esencia del aprendizaje humano, en pro de sus intereses de control, sean cuales sean estos[21]. Y sigue existiendo ese deseo por controlar el aprendizaje durante el proceso –de ahí el miedo por perder el control de hacia dónde van tus estudiantes–. Y al final del proceso –de ahí la necesidad de comprobar lo que mis alumnos-as han aprendido–.

[21] Existen análisis más profundos sobre las razones de controlar los supuestos aprendizajes en las instituciones escolares, por ejemplo, Rodríguez (2003) a través de su investigación encuentra que el uso de los exámenes y la calificación puede no responder tanto al objetivo de medir el aprendizaje y acreditar los méritos, sino a la pretensión de disciplinar a los-as estudiantes, es decir como estrategia de control conductual e instrumento de poder y autoridad social. Un análisis más profundo sobre la existencia de una unión indisoluble interesada entre saber y poder, puede encontrarse en Ball (1993).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La institución escolar trata de desprofesionalizarnos y así nos asignan –y acabamos reconociéndolo cómodamente– el papel de vigilante, y pasamos mucho más tiempo estableciendo objetivos y comprobando su consecución que, pensando en cómo diseñar contextos ricos y potentes que favorezcan el aprendizaje –un viejo amigo explicaba esto con una metáfora divertidísima sobre cómo muchos-as docentes tienen mayor preocupación por pesar al pollo que por engordarlo–. Siempre he oído de éste y de otros grandes profesionales que, cuanto más ricos son esos contextos, más posibilidades existen de que haya aprendizaje y menos de controlar en qué dirección van. Esto que decimos se comprende muy bien cuando en clase proponemos una actividad abierta como preparar y simular un juicio o elaborar entre toda la clase el proyecto educativo de una escuela de infantil. No hay caminos definidos, los-as estudiantes te sorprenden, en ocasiones te abruman. Surgen preguntas y las respuestas a esas cuestiones abren nuevos interrogantes. Cada cual tiene una preocupación, cada cual aprovecha el contexto a su manera. Buscan información, traen materiales, surgen debates inesperados, colaboran, toman acuerdos y elaboran normas. La clase se pone patas arriba, mientras cada cual toma sus propias riendas y tú eres un recurso más a su disposición, dispuesto y expuesto a experimentar, probar, crear, cuestionar y cuestionarte, equivocarte, etc., dispuesto también a aprender. Cuando esto se da no hay control posible para saber qué aprende cada estudiante ni en qué momento; y justo eso es lo valioso.

Claro que todo esto nos llevaría, inevitablemente, a replantearnos otras viejas cuestiones, la formación del profesorado y la función docente. Es muy sencillo; Resulta poco costosos que el-la docente asuma ese rol controlador. A las muy malas, la editorial te lo indica expresamente. Es mucho más compleja, costosa y arriesgada la otra. Centrar la preocupación docente en el diseño de contextos de aprendizajes altamente favorecedores, y no en el control de lo que reproducen tus alumnos-as. Supone más tiempo y exige autonomía y responsabilidad; eso no viene indicado por la editorial de turno en el cuaderno del-la profesor-a.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Muchos y reconocidos autores han escrito sobre la función docente, Stenhouse (1984); Shön (1987), (1998); Elliot (1993); Contreras (1990), (1997); y un largo etcétera. Sin ánimo de profundizar en el tema, únicamente rescataremos las palabras de Pérez Gómez al proponer un cambio en la mirada de la función docente: “Ha de sufrir evidentemente un cambio tan radical como el resto de los componentes del sistema educativo. La mirada ha de trasladarse de una concepción del docente como un profesional definido por la capacidad para transmitir conocimientos y evaluar resultados, a un profesional capaz de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el currículum ad hoc y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; configurar y diseñar los contextos; evaluar procesos y tutorizar el desarrollo global de los individuos y de los grupos. Evidentemente, este docente requiere unas competencias profesionales mucho más complejas que las exigidas tradicionalmente, para poder afrontar una actividad tan rica como difícil: provocar, acompañar, orientar y cuestionar el aprendizaje de los estudiantes” (Pérez Gómez, 2008: 95).

En definitiva y para concluir este apartado, cabe resaltar que desplazar el acento desde la enseñanza hacia el aprendizaje implica necesariamente ceder una buena parte de la parcela del control a tus estudiantes, al fin y al cabo tú solo puedes pretender provocar aprendizaje, el resto es cosa suya. En este sentido y para finalizar, merece la pena destacar las palabras de María Acaso, la autora de “rEDUvolution” en una entrevista publicada en el ABC, al respecto del hecho educativo. Acaso (2013) plantea que todo cambia y por tanto no debemos anclarnos en prácticas pasadas o esto nos llevará a lo que ella denomina una “educación bulímica donde te atracas de información que vomitas el día del examen y a los tres segundos cuando has salido por la puerta has olvidado todo”. Expone que el primer paso para la “rEDUvolution” es no admitir esto. Añade que:

> “Como profesores aceptaremos que nosotros enseñamos y que los alumnos aprenden otras cosas. Tu das una clase a veinte personas y cada uno va a elaborar según su propia biografía, su creatividad, sus conocimientos... un discurso diferente. Eso es el hecho educativo”.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(Entrevista a María Acaso, 2015).
http://www.abc.es/familia-educacion/20131029/abci-maria-acas

3.1.4 El *sin-sentido* del conocimiento en la escuela: El mensaje que damos al alumnado

En este trabajo ya se ha hecho alusión al modo en que el conocimiento en la escuela se convierte en mercancía, en moneda de cambio; desobedeciendo a una de las condiciones para aprender de forma relevante: La utilidad de los contenidos que se aprenden significativamente. Como ya se expuso en el segundo capítulo, al respecto del concepto de aprendizaje relevante de Pérez Gómez (1998), en al escuela "con demasiada y lamentable frecuencia el aprendizaje significativo del aprendizaje académico provoca la yuxtaposición de dos tipos de estructuras semánticas en la memoria de los estudiantes: La estructura semántica académica, que se utiliza para resolver con sentido y de forma significativa los problemas planteados en las exigencias académicas. Y la estructura semántica experiencial, que se sigue utilizando para interpretar y resolver los problemas de la vida cotidiana" (Pérez Gómez, 1998: 260).

A menudo lo que se "aprende" en la escuela se queda en ella; y con poca frecuencia los aprendizajes vitales fuera de ésta se consideran importantes. A propósito de esta desconexión entre las cosas valiosas de la vida y las cosas que se enseñan en la escuela, el cantante y compositor Fito y Fitipaldis lo expresa muy claramente en una de sus canciones:

"El colegio poco me enseñó.....
si es por esos libros nunca aprendo a:
Coger el cielo con las manos
a reír y a llorar lo que te canto
a coser mi alma rota
a perder el miedo a quedar como un idiota
y a empezar la casa por el tejado
a poder dormir cuando tú no estás a mi lado".

(Estribillo de la letra de la canción "la casa por el tejado" de Fito y Fitipaldis).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Habitualmente aquello de *aprender para la vida*, acaba reduciéndose a "aprender" para no suspender, para que no te castiguen, para pasar de curso, para conseguir un título, para acceder a la universidad… Sólo es útil para esto, que quizá no es poco. Pero seguro, no es suficiente. Rodríguez (2003) explica como en parte, tal ausencia de utilidad y relevancia del conocimiento académico en la vida real –fuera de la escuela– del alumnado, se debe a la existencia de un clima calificador en los centros educativos que influye en muchas vertientes de la vida de estos. Entre ellas las relaciones de enseñanza y aprendizaje marcadas por la relación éxito-fracaso que impide a veces la comprensión significativa y relevante del conocimiento académico.

Dicha incomprensión, la yuxtaposición entre ambas estructuras semánticas de la memoria provoca, en muchas ocasiones, que los-as docentes tengamos que ofrecer al alumnado el conocimiento como una promesa de futuro, en lugar de como promesa de presente. *¿Para qué sirve esto? -pregunta un estudiante- Cuando seas mayor entenderás para que sirve. -Responde un profesor-* Exigimos al alumnado que se esfuerce, que se muestre interesado, que participe y si es necesario que se sacrifique. ¿A cambio de qué? ¿De vivir una experiencia apasionante que le transformará como persona y le permitirá enfrentarse con buenas estrategias al mundo? Los-as alumnos-as ya saben que no, que la escuela no suele ir de esto.

En muchos aspectos de la vida los seres humanos nos esforzamos e incluso nos sacrificamos. Renunciamos a cosas por amor, trabajamos duro para conseguir algo que nos apasiona, entrenamos nuestro cuerpo físicamente para sentirnos mejor y más saludables; seguramente porque nos merece la pena, nos compensa, nos recompensa, nos hace sentir bien, ser más felices. Sin embargo, la escuela parece pedir mucho pero ofrecer poco. Notas, buenas para quien se las merezca, malas para quien no.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La falta de entusiasmo, de satisfacción inmediata, entre otras, provoca la ausencia de "flow"[22]. Impide que la persona inmersa en cualquier actividad se sienta como "llevada por la corriente". Los-as estudiantes en un estado de flujo -flow- sienten: 1. Una *pérdida del sentimiento de autoconocimiento*, la fusión entre acción y conciencia. 2. *Distorsión del sentido del tiempo*, se altera la percepción subjetiva de la experiencia temporal. 3. Un sentimiento de *control* personal sobre la situación o actividad. 4. Cuando se está en el estado de flujo, las personas llegan a estar absorbidas en sus actividades, y el foco de conciencia se reduce a la actividad misma, *acción y conciencia se fusionan.* Para ello la actividad debe ser, entre otras cosas, intrínsecamente gratificante (Csikszentmihalyi, 1975: 72).

Esta idea de "fluir", muy similar a la motivación intrínseca que Pérez Gómez (1998) plantea como uno de los requisitos para que se produzca aprendizaje relevante, explica por qué las personas somos capaces de esforzarnos en una tarea, actividad, proyecto, etc. Pero en la escuela apenas se "fluye", casi no hay disfrute con lo que se está realizando. Se hacen las cosas porque hay que hacerlas, sin más; como mucho porque se *supone* que te servirá para el próximo curso o para un futuro, cuando seas mayor.

Al hilo de esto, resulta muy significativa la declaración de un estudiante recogida por Xavier Martínez en un artículo de Cuadernos de Pedagogía sobre la voz del alumnado:

"Si yo me entero de quién inventó la escuela, me lo como. Es que la escuela no me gusta. No me gusta estudiar. Para mí el que ha estudiado, ha estudiado, y el que no ha estudiado, no ha estudiado y ya está. En la escuela estás mucho tiempo metido y

[22] "El *flujo* es el estado mental operativo en el cual la persona está completamente inmersa en la actividad que está ejecutando. Se caracteriza por un sentimiento de enfocar la energía, de total implicación con la tarea, y de éxito en la realización de la actividad. Esta sensación se experimenta mientras la actividad está en curso. El concepto de flujo fue propuesto por el psicólogo Mihály Csíkszentmihályi en 1975 y, a partir de entonces, se ha difundido extensamente en diferentes campos. En el año 2000, Csíkszentmihályi notó los principios y prácticas del Método Montessori de educación. Éste método plantea de forma intencionada oportunidades y experiencias de flujo para los estudiantes. Csíkszentmihályi y el psicólogo Kevin Rathunde se embarcaron en un estudio de estudiantes de diversas edades bajo los parámetros de Montessori y la educación tradicional. Ésta investigación arrojó que los estudiantes alcanzaban experiencia de flujo más frecuentemente dentro de los parámetros dispuestos por el método italiano". http://es.wikipedia.org/wiki/Flujo_%28psicolog%C3%ADa%29) [Último acceso: 27/11/2013]

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

también vas muy temprano porque te tienes que acostumbrar, porque luego cuando vayas al trabajo sea aún más temprano. También te tienes que acostumbrar a lo que vendrá después. Te acostumbras a estar ahí *metido* y no paras de hacer cosas. Más o menos te acostumbras a lo otro… a lo que vendrá… También aprendes a hacer caso y a saber comportarte y eso. Y ya está…".

(Martínez, 2004: 50).

La escuela enseña mucho más de lo que aparenta. Es mucho lo que se ha escrito sobre el currículum oculto y lo potente de éste; véase por ejemplo Torres Santomé (1991). El currículum no explícito del sistema educativo hace que los-as estudiantes interioricen que la escuela más que un lugar para aprender, descubrir, disfrutar, soñar, probar, etc., es un sitio donde, *si quieres aprobar* –que no aprender– mejor es obedecer, hacer las cosas que te dicen y cómo te dicen, independientemente del sentido, la satisfacción, la utilidad que aquello que te quieren enseñar tiene para ti. Como escribe Rodríguez: "Los contenidos acaban transformándose en mercancía de cambio […] Aprender ya no es tanto una actividad útil […] sino un requisito para aprobar, pasar el examen, obtener la calificación mejor posible o suficiente. La calificación se convierte así en un elemento motivador extrínseco, en el referente que justifica la acción cognitiva, en el incentivo final del aprendizaje de los alumnos" (Rodríguez, 2003: 328).

En este sentido compartimos una enorme preocupación con Santos Guerra, tiene que ver con el hecho de que el principal objetivo del alumnado y sus familias sea conseguir buenas notas. Mientras que aprender o disfrutar cuando aprendes se convierte en secundario. Titula Francisco Mora a su último libro sobre neuroeducación de un modo muy sugerente, haciendo referencia justamente a esto, a la necesidad de crear deseo por aprender: "Sólo se aprende aquello que sea ama". Mora (2013) defiende que una de las aportaciones más importante de la neurociencia al ámbito educativo es el reconocimiento de que la emoción es la puerta de entrada del conocimiento.

La lógica de la calificación se mueve en sentido opuesto, se aleja de la emoción, del deseo, de la utilidad y otorga al conocimiento académico un valor de cambio, en lugar de uso.

"Tiene **valor de uso** (es decir, es útil, tiene sentido, posee relevancia y

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

significación, despierta interés, genera motivación...) y por otra parte tiene **valor de cambio** (es decir, se puede canjear por una calificación, por una nota). Cuando predomina el valor de uso, lo que importa de verdad es el aprendizaje. Cuando tiene una gran incidencia el valor de cambio es porque lo único que de verdad importa es aprobar".

(Santos Guerra, 2003: 71).

Y debe preocuparnos tanto porque la instauración del valor de cambio en la escuela tiene consecuencias importantes en el quehacer educativo. Un ejemplo de ello lo veremos más adelante en el estudio de caso. Ocurre que cuando los-as estudiantes entienden que aquello que deben hacer, no sirve para aprobar o para tener una mayor preparación en un curso venidero, prefieren no hacerlo, se quejan. Así pasa que, cuando se les propone hacer actividades o proyectos que el propio alumnado valora como interesante o divertido, sienten que pierden el tiempo. No les resulta valioso, porque ya han construido qué vale la pena y qué no en la institución escolar.

Esta sensación por parte de los/as alumnos/as, especialmente del curso de Segundo de la ESO, aparecerá patente en el estudio de caso, y veremos que está presente en casi todas las entrevistas grupales que se hicieron, convirtiéndose en uno de los obstáculos con los que el docente se encontró a la hora de plantear una forma alternativa de trabajo en clase.

Estrechamente relacionado con esto veremos que aparecerá, también, la preocupación expresada por varios grupos (especialmente los que eran académicamente buenos), por el curso que viene. Tenían la sensación de "perder" el tiempo con actividades alternativas al libro de texto. Algunos tenían obsesión con no avanzar en éste. Pensaban que era algo que les iba a dificultar el trabajo en el próximo curso. Se quejaban de repetir y repasar mucho; por ejemplo el presente durante el primer trimestre. Les preocupaba que en tercero de la ESO tuvieran que trabajar el participio y el maestro no les estuviera "preparando" para ello. A estos-as alumnos-as les ha calado la oferta del conocimiento como promesa de futuro, la visión utilitarista, en el sentido mercantilista, del conocimiento; la finalidad propedéutica de la enseñanza: "Es importante trabajar el participio en inglés porque sé que en tercero de ESO me lo exigirán".

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En este sentido, hay trabajos sobre la visión propedéutica de la enseñanza de las ciencias; Furió, Vilches, Guisasola y Romo (2001), cit. por Acevedo (2004), que plantean que ésta, continúa estando implantada con firmeza en nuestro sistema educativo. A su vez Gimeno (2001) reclama que en la secundaria aún debe cuajar el hecho de que la enseñanza no es propedéutica para otros niveles, sino que debe poseer sentido en sí misma. Pero mientras impere la lógica calificativa, credencialista y mercantilista del sistema educativo obligatorio, cómo vamos a creernos y hacer creer al alumnado que efectivamente la educación tiene sentido en sí misma; si el mensaje implícito que reciben en el día a día es justo lo contrario, "tienes que estudiar esto para aprobar", "tienes que participar para que te puntúe", "tienes que colaborar para que te valore", "tienes que prepararte para el curso que viene", "tienes que pasar el examen para conseguir el título", "tienes que prepararte para selectividad". Incluso he oído decir que en el último curso de la etapa de infantil hay que hacer fichas porque en primero de primaria hay que hacerlas. Es difícil, no podemos obviar que en el sistema educativo aprendemos, además del contenido, el modo en que nos lo hacen aprender. "El conjunto de significados inherentes a él, unos comportamientos cognitivos, las reglas de participación social, la visión de la realidad que supone, cómo se concibe las relaciones sociales, cómo se representa el sistema de pensamiento operante en ella […] La educación escolar no es una realidad virtual de otra realidad, la real: es ya la realidad (Rodríguez 2003: 228-229). El sistema de calificación instaurado en la escuela es parte de esa realidad. Los continuos intercambios de "saberes" por notas contravienen la posibilidad de crear un contexto en el que aprender sea el fin en sí mismo y no el medio para obtener éxito exclusivamente académico. Porque este último es el mensaje que damos a nuestro alumnado, de modo que no importa el sentido, la utilidad, la satisfacción que se obtiene de aquello que se trabaja para aprender; fomentando constantemente ese *sin-sentido* del conocimiento en la escuela.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.1.5 Estudiantes desconfiados-as y tramposos-as

Se ha expuesto que en la escuela no solo se aprende el contenido de lo que se enseña sino que el alumnado construye una serie de significados en torno al modo en el que se enseña. Se atribuye mayor o menor valor a según qué cosas, según las prácticas que tienen lugar. Existen mensajes explícitos e implícitos que influyen en las interpretaciones que los-as estudiantes hacen de la vida escolar. Así que, dada la existencia de la vertiente calificadora de la escuela a la que venimos haciendo referencia en este capítulo, la vida del aula se ve mediatizada por el intercambio de "buenos aprendizajes" por notas. Aprendizajes que tratan de ser "medidos" y "controlados" y que mayoritariamente tienen valor de cambio. De este modo, se instalan en la rutina diaria una serie de hábitos y actitudes por parte del alumnado, –consecuencia de los hábitos y actitudes del profesorado– que en lugar de promover y ayudar al aprendizaje, estos lo obstaculizan. Ya han sido expuestos algunos, sigamos con otros.

3.1.5.1 El valor del error

En este contexto de intercambios, uno de los mensajes que se emiten tiene que ver con el valor del error en la escuela. Cabría preguntarse qué lugar ocupa éste en un sistema en el que lo que cuenta es acertar.

Para responder a esta cuestión diremos que una vez más, las prácticas desobedecen a los discursos. El aprendizaje constructivista trajo consigo un mensaje sobre la importancia del error como fuente de aprendizaje. Equivocarse es natural, forma parte del proceso de aprender. Así lo expone Astolfi (2004), pues desde el constructivismo los esfuerzos van dirigidos a dar un valor positivo al error, que dejan de ser fallos lamentables y condenables y pasan a ser síntomas de los obstáculos a los que se enfrenta el alumnado.

> "El objetivo que se persigue es llegar a erradicarlos en las producciones de los alumnos, pero se admite que, como medio para conseguirlo, hay que dejar que aparezcan –incluso provocarlos– si se quiere llegar a tratarlos mejor […] **Vuestros errores me interesan**".
>
> (Astolfi, 2004: 10).

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Esa debería ser la premisa con la que un-a docente se presente en clase: "Vuestros errores me interesan", para conocerlos, para comprenderlos, para transformarlos. Es importantísimo concienciar al alumnado del potencial que tiene equivocarse y compartir tu error con el resto de compañeros-as y con tu maestro-a. Es sumamente valioso, valioso para la persona que se equivoca, valioso para el-la docente, valioso para el grupo. Cómo es posible que tratemos de provocar el conflicto cognitivo promulgado por Pérez Gómez (1998), sin otorgar un lugar privilegiado a la equivocación. Para transformar nuestros modos de ser, sentir y actuar en el mundo debemos exponernos, hemos de dudar, probar y rectificar. Como dice Santos Guerra (2011), para aprender hay que arriesgarse a errar. En un aula tiene que haber espacio para los errores y debe haber una estrategia para conocerlos, que salgan a la luz, compartirlos y combatirlos constructivamente.

Sin embargo, la presencia de la calificación, la amenaza y la sanción no ayuda nada en este sentido. Las teorías y los autores nos hablan de la importancia del error como fuente de aprendizaje, pero muchas prácticas lo castigan y penalizan. De acuerdo con Astolfi (2004), una de sus manifestaciones es el "síndrome del rotulador rojo". Cuando es percibido un error, el reflejo casi pavloviano, resalta, es subrayar, tachar, materializar la falta en el cuaderno o en el control. No nos detenemos en pensar si tiene alguna utilidad en términos didácticos. "Interminables y agotadoras correcciones, sin pensar que vayan a ser eficaces, y sin creer que los alumnos van a tenerlas en cuenta, y aun así, se sigue perseverando. Siguiendo este juego se cansa uno pronto, se llega hasta a agriar el carácter. ¿Y para qué tanto masoquismo?" (Astolfi, 2004: 8)[23].

Tachones, regañinas, ridiculizaciones, puntos menos, suspensos, etc., son algunas de las consecuencias –más habituales– que tiene equivocarse en la escuela. Ante este panorama cómo es posible convertir al error en algo positivo. A menudo en mis clases, los primeros días, ocurre que alguien levanta la mano e interviene, pero si duda sobre si lo que vaya a decir es correcto o no, rápido,

[23] Astolfi expone toda una teoría sobre el error como medio para enseñar en Astolfi (1999). Merece la pena acudir a la fuente original para profundizar en este tema.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comienza a titubear, es como si se apagara, interrumpe la intervención, se ruboriza y hace amago de callarse. Tengo que insistir en que termine su intervención, en que no hay problema con equivocarse sino todo lo contrario. Seguramente si es una idea errónea, sea algo compartido por más personas. Que se equivoquen en clase me da juego. Es imposible deconstruir ideas si la persona no está dispuesta a equivocarse. Y esa disposición depende en gran medida del-la docente, de su intervención y de la presencia o ausencia de la calificación. Cómo podemos esperar que los-as estudiantes se arriesguen, se expongan, se desnuden en las situaciones de aprendizaje, si actúan bajo el convencimiento de que existen una respuesta correcta que esperamos y que será premiada. Frecuentemente –también en los inicios de curso– me preguntan –¿Noelia estoy hay que entregártelo? Es lo que primero les interesa de la actividad, saber si se entrega y cuenta para algo. La respuesta a esa pregunta lo cambia todo.

Cuando les digo que no hay que entregarlo, que hay que trabajarlo, ponerlo en común y luego reconstruirlo, se relajan visiblemente y descubro libretas con tachones, borrones, flechas que bajan y suben, exclamaciones, interrogantes, etc., libretas que expresan dudas y errores que poco a poco se van corrigiendo. Pero la nota no está presente, no hay lugar para el premio o la sanción. Sólo en un espacio así, equivocarte puede ser bueno. Analizaremos en el informe del estudio de caso la presencia del error como fuente de aprendizaje y qué pasa por la mente de los-as estudiantes cuando equivocarte no equivale a una sanción.

La práctica de intercambiar “aprendizajes” por notas desplaza al error del proceso de enseñanza-aprendizaje, y deja de ser fuente de conocimiento para el alumnado y para el profesorado. Se ha expuesto cómo las prácticas calificadoras suponen una amenaza para el aprendizaje porque penalizan el error, por lo cual se evita. “También de los errores se aprende cuando la corrección informa significativamente sobre las causas de los mismos, convertida ella misma en texto de aprendizaje. Cuando sólo son calificados, que por serlo, lo serán siempre negativamente y a destiempo, el profesor desperdicia una buena ocasión, con graves repercusiones para quien aprende” (Álvarez Méndez, 2001: 107). Por tanto

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

hay más aún, el error para que sea fuente de conocimiento del profesorado y del alumnado, no sólo no debe ser temido por el-la alumno y detectado por el-la docente, sino comprendido e informado por ambas figuras.

Queda más o menos claro que la primera condición para ello es convertir el aula en un espacio en el que equivocarse no sea negativo, cambiar el rotulador rojo por el verde y demostrar al alumnado que el error, la duda y la dificultad forman parte del proceso de aprender. Al fin y al cabo parece la forma más natural de conseguir que el profesorado detecte los errores del alumnado. Pero para ello no se puede olvidar que es necesario arbitrar cauces de comunicación efectivos entre estudiantes y docentes. Efectivos en el sentido de que la comunicación sea fluida, sincera y útil; cualidades muy difíciles de conseguir si el proceso está mediatizado por la calificación presente día a día. Stobart (2010)[24] apunta como una de los factores claves de la retroinformación eficaz la existencia de un clima de confianza y respeto, lo cual implica relaciones de apoyo y ayuda en el aula, en el que el aprendiz se puede sentir seguro para admitir las dificultades y el profesorado sea constructivo y estimulante. También Álvarez Méndez (2010) expresa entre las condiciones que debe tener una evaluación formativa, algunas relativas a cómo debe ser la información que se recoge en un aula: inteligible, útil y valiosa para el/la docente y para el/la alumna-a.

Puede ocurrir que en las aulas donde la presencia de la nota es lo más importante, la información que el-a docente obtiene de las tareas que deben realizar los-as estudiantes, para ser calificadas, sea poco útil; se detecta la existencia de un error pero se desconoce la causa del mismo. Expongamos un ejemplo:

> Un-a docente pone un ejercicio a su alumnado que consiste en realizar una cuenta. Después la corrige y se encuentra con dos casos: Un resultado que aparentemente está bien (primera cuenta) y un resultado aparentemente mal (segunda cuenta): 123.456 + 543.623 = 667.079 y 123.456 + 543. 623 = 666.079.

[24] Stobart (2010) profundiza el las posibilidades y las limitaciones de la retroinformación en las aulas y presenta investigaciones al respecto.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El autor del ejemplo nos dice que es la “superficialidad técnico profesional” la que nos lleva a hacer un análisis superficial ya que un mismo error puede representar errores cualitativamente muy diferente. Es decir, aunque en el caso de la segunda cuenta se detecta que en la cifra de unidades de millar hay un 6 en lugar de un 7, se desconocen los procesos mentales que han llevado al-la alumno-a hasta ese error. Así pues podrían darse los siguiente supuestos:

- El error se debe a un olvido de sumar la unidad que se llevaba de la columna anterior.
- El error se debe, no a un olvido, sino al desconocimiento de que hay que llevarse y sumar esa unidad (no es lo mismo olvidarse que desconocerlo).
- El error se produce por sumar mal la segunda cifra con la tercera de la columna (hay un baile de números, suma 2+3 y añade la que se lleva).
- Otro error se debe a haber copiado de alguien que a su vez lo tenía mal.

Además, incluso quien aparentemente lo ha hecho bien podría darse el caso de haber cometido un doble error al sumar una unidad de menos en una fila y una de más en otra de las filas que compensa el anterior error (6+4= 10 y se le olvida llevarse la unidad y, 3+3= 7).

(Material Didáctico de Rodríguez, A. Extraído de Fernández Pérez, M., 1986).

Como plantea Álvarez Méndez (2010), cuando la apreciación del resultado preocupa más que el propio proceso, el modo en que se llega a la respuesta o el modo en que se construye o elabora suele ser secundario, a veces no interesa porque es complicado averiguarlo o porque se da por supuesto que en el acierto ya va implícita la causa. Es lo que ocurre con los exámenes tradicionales por ejemplo, en los que se trata de comprobar de modo simple si los-as estudiantes dan la respuesta correcta, en los que “no hay forma de saber y de distinguir en qué casos la respuesta es correcta porque se da en base a un conocimiento elaborado y reflexivo o cuándo se debe a una respuesta dada por casualidad o incluso, se debe a un error o a un juego de adivinanzas o es fruto del azar. O, en caso contrario, cuando no es la respuesta esperada tampoco hay forma de saber si se debe a desconocimiento o a un despiste o a una falta de atención o a un fallo del automatismo memorístico o a que el alumno no tiene idea de cómo elaborar o dar la respuesta correcta o de cómo hacer una tarea. Tampoco hay forma de saber cuándo la respuesta es fruto de la elaboración o de la reflexión o cuándo es devolución fiel de la información recibida, de la palabra prestada; o lo que es más chocante, cuándo la respuesta que se da por acertada, por tanto, como sabida, se debe a cualquier otra contingencia” (Álvarez Méndez, 2010: 358).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Similar ocurre al contrario; las calificaciones que los-as docentes otorgan a los trabajos o exámenes del alumnado carecen de utilidad en el sentido de comprender para mejorar el aprendizaje, ya que expresan que se han detectado errores pero no hay explicaciones sobre cómo combatirlos. Fernández Pérez expresa una preocupación que comparto con él: "Somos los únicos profesionales que repetimos el tratamiento que acaba de mostrarse ineficaz: repetir curso o asignatura (Fernández Pérez, 1986, cit. por López Pastor, 2012: 6)". En este sentido resulta muy ilustrativo el ejemplo, tomado de Santos Guerra (2011), del paciente que va al médico a hacerse una revisión general y tras varios días le dan los resultados exponiendo que el diagnóstico es muy malo sin ahondar en las causas y sin proponer un tratamiento:

- "Médico: Le tengo que informar de que su estado de salud es preocupante. Se encuentra usted bastante mal.
- Paciente ¿Me puede dar más detalles?
- Médico: Pues, ya le digo, que está muy mal. Ocuparía un percentil muy bajo en la escala de la salud, rozando el 25.
- Paciente: ¿Puede decirme, por favor, dónde radica el problema?
- Médico: Los resultados son incontestables. No hay duda. No hay equivocación posible. Hemos revisado las pruebas y hemos comprobado científicamente que las mediciones son rigurosas.
- Paciente: Pero bueno, ¿qué es lo que tengo que hacer o dejar de hacer?
- Médico: Nosotros nos limitamos a evaluar su estado. Y se lo hacemos saber con toda la claridad posible.
- Paciente: Ya, doctor, pero, a partir de esa información, ¿cómo puedo mejorar mi estado de salud?
- Médico: Usted verá lo que tiene que hacer a la vista de los resultados. Nosotros tenemos la responsabilidad de evaluar y lo hemos hecho con rigor.
- Paciente: Pero, doctor, yo necesito información no solo sobre mi estado de salud. Necesito saber por qué me pasa lo que me pasa y qué es lo que tengo que hacer para mejorar mi estado.
- Médico: Mire usted, no insista. Esa es nuestra tarea. Decirle si está bien o está mal. Usted está mal. Muy mal, para ser exactos".

(Santos Guerra, 2011; Extraído del blog "el ADARVE").

Como expone Santos Guerra, se trata de un "diagnóstico inútil" que no informa ni ayuda a comprender a la persona "evaluada" sobre el porqué y el qué hacer para mejorar. Es un símil muy bueno para entender qué ocurre cuando calificamos. "Decirle a alguien que tiene 4, 7 ó 9 sin explicarle por qué, es como no decirle nada. La evaluación no es una mera calificación. Es un proceso que

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

genera comprensión rigurosa encaminada a la mejora de la enseñanza y aprendizaje" (Santos guerra, 2011: blog "el Adarve").

La realidad es que en un clima calificador, difícilmente la información que fluye a través de los canales de comunicación que existen en ese aula entre –estudiantes>docente y docente>estudiantes– pueda ser valiosa, ya que el porqué y el para qué de la comunicación y la información que interesa intercambiar está supeditada a la nota. Los-as alumnos acostumbran a dar información para obtener una nota, que es la consecuencia final, y acostumbran a hacerlo a través de ejercicios, trabajos, controles o exámenes que serán valorados y puntuados por los-as profesores-as; que a su vez devuelven información al alumnado, normalmente traducida en una nota o tachón rojo. Se convierte en un círculo vicioso del que resulta difícil salirse. Incluso cuando alguien se atreve a desplazar la nota del proceso.

En definitiva, el error defendido por la psicología constructivista como oportunidad para aprender, encuentra en un ambiente calificador dificultades para serlo. Por un lado, porque equivocarse cuenta, pero negativamente; resta puntos. Y por otro, porque al no existir un sistema de comunicación entre alumnado y profesorado, desligado de las calificaciones, la retroalimentación o retroinformación está supeditada a la nota; por lo que los errores informan sencillamente de que existen errores, pero no informan ni del por qué, ni sobre cómo afrontarlos y superarlos. Se esfuma la potencialidad del error como fuente de aprendizaje. Pero aún más, incluso en ambientes en los que docentes tratan de desplazar la calificación puede ocurrir que sea el propio alumnado el que demande información en forma de nota (como veremos en el estudio de caso) porque si no, no saben si están aprendiendo. El resultado, alumnos-as que desconfían de equivocarse, que desconfían del-la profesor-a, e incluso desconfían de sí mismos-as: Estudiantes desconfiados-as.

3.1.5.2 El valor de la trampa

Muy vinculada al tratamiento que en la escuela se hace de los aciertos y de los errores se encuentra la acción de trampear. En un lugar en el que lo que

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

importa es acertar, y acertar cómo sea las preguntas; y en el que lo que importa es aparentar que has aprendido para obtener una recompensa en forma de nota, no solo se intenta ocultar los errores, sino que la trampa se hace patente. Es necesario recordar que "error es diferente a punto menos. Debe identificarse como una etapa, un momento en el proceso dinámico de aprendizaje. Superarlo con la ayuda del profesor será formativo. **Penalizarlo, restándole puntos, es ponerlo en situación de obligado silencio**" (Álvarez, 1991: 30, cit. por Salinas, 2002: 90). Y ahí es donde entra en escenario la trampa. Los-as estudiantes pueden trampear, ocultando errores, aparentando mostrar interés, mintiendo, copiando…, en definitiva, tratando de "de-mostrar" cualquier actitud o aptitud que crea, puede ser tenida en cuenta para la nota. Salinas pone un ejemplo muy ilustrativo refiriéndose a "la capacidad que algunos alumnos y alumnas tienen de transfigurar su rostro y convertirlo en la evidencia más absoluta de concentración, comprensión y atención, incluyendo leves movimientos afirmativos de la cabeza, cuando lo cierto es que su mente se encuentra a varios años luz de lo que está sucediendo en clase" (Salinas, 2002: 28). De acuerdo con él y dicho sea de paso, capacidad que también algunos-as docentes perfeccionamos con el tiempo a golpe de reuniones.

Edwar y Mercer (1988), Gardner (1993), Apple y King (1983), Wittrock (1990), cit. por Rodríguez (2003), Santos Guerra (2005, 2014), Salinas (2002), etc., todos coinciden en la influencia que produce el clima calificador en la escuela sobre el alumnado. Los contextos educativos se encuentran condicionados por éste. La enseñanza, el aprendizaje y la construcción de los significados en el aula, están marcados por las reglas del juego de la calificación, donde priman los intercambios de las actuaciones del alumnado por las notas.

Son variados los estilos de calificación que cada docente plantea a su alumnado al comienzo de curso: Que si lo importante es la nota del examen al final del trimestre, que si para ser más continua, se harán pequeños controles todas las semanas, que si lo fundamental es el día a día y las actividades que se presentan, que si cuenta más la nota de los trabajos que del examen, que si lo

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

realmente primordial es demostrar que existe interés, que si la participación en clase es lo que más cuenta para la nota, etc. Ante todos ellos, los-as estudiantes tratan de desarrollar estrategias que les permitan obtener éxito; otros-as se resisten y fracasan. La realidad es que la vida de un aula está tan influenciada por la razón calificativa, que llega a desnaturalizarse. Lo que ocurre en ella deja de ser auténtico, alejado de la realidad y nos comportamos la mayoría como si de actores o actrices se tratara, buscando qué es lo que más tiene en cuenta el-la docente y en ocasiones, buscando cómo despistar, aparentar, engañar, trampear.

Según Salinas (2002) los-as estudiantes en la institución escolar aprenden poco a poco tres principios básicos: 1) *Las reglas internas a la escuela y el aula.* 2) *Las formas de demostrar que se cumplen dichas reglas de la mejor manera posible.* 3) *Las formas de violar o eludir las reglas, con el mínimo riesgo posible.* Para Santos Guerra (2005), cuando lo que predomina es este valor de cambio, se hallan muchos vicios en las instituciones escolares. “No importa no aprender nada con tal de conseguir un buen resultado. No importa acabar odiando el aprendizaje con tal de alcanzar una buena calificación. Decía Winston Churchill: Me encanta aprender, pero me horroriza que me enseñen. No importa copiar o alcanzar la nota por métodos tramposos. Lo que importa es aprobar cómo sea” (Santos Guerra, 2005: Blog “el Adarve”). Decíamos en el anterior apartado que contribuimos con la obsesión por las notas a crear estudiantes que desconfían de casi todo; y ahora encontramos que también, es el propio sistema el responsable de crear estudiantes que trampean[25].

3.1.6 De la calificación ni aprenden estudiantes ni aprenden docentes

Se han expuesto en este apartado las consecuencias –las más importantes a nuestro entender– que las practicas calificadoras tienen lugar en la vida del aula, así como las perversiones más significativas que se desprenden de ella y que desvirtúa y empobrece al proceso de enseñanza-aprendizaje. Expondremos ahora

[25] No menos importante que crear estudiantes que desconfían y trampean, son lo estados anímicos de estrés, ansiedad y angustia a los que se somete al alumnado a través de la calificación. Véase Rojo (1992) y Rodríguez (2003).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

–aunque algo ya se ha venido apuntando– cómo la participación del alumnado queda relegada a un segundo plano del quehacer del aula. Raramente se cuenta con la opinión de éste y pocas veces el aula se convierte en un espacio de comunicación horizontal. Resulta curioso que el protagonismo de los-as estudiantes en las prácticas en las que predominan lo que Angulo (1994) denomina "acepción estrecha de la evaluación"[26] (o calificación), se reduce y simplifica a la responsabilidad que estos-as tienen para "adquirir" y "demostrar" sus aprendizajes. Sobre el resto de acontecimientos que pueden tener lugar en la vida escolar –que son muchos– poco se les deja opinar. La calificación se presenta como un acto en forma de embudo que se estrecha más y más en lo que respecta a la participación de los-as alumnos-as. Tiene sentido si se parte de que la calidad del proceso se averigua a través de la repercusión que éste tiene sobre los individuos, de ahí su responsabilidad en demostrar dicha repercusión. Como plantea Santos Guerra (1993) la calificación siempre se realiza en sentido descendente, la hace el-la docente sobre el-la alumno, calificando sus rendimientos y actitudes.

Implica esta actuación calificadora una concepción nihilista, idiota de la práctica educativa. Pensar que las actitudes y aptitudes de los-as estudiantes se pueden encontrar aisladas de las decisiones docentes y políticas que se toman sobre las estrategias, los materiales, las actividades, los agrupamientos, la organización espacial y temporal, etc., resulta irrisorio.

Tienen lugar en este sentido dos consecuencias muy importantes; una es que los-as protagonistas –los-as estudiantes– son excluidos de cualquier proceso de debate o discusión, de reflexión sobre los acontecimientos que tienen lugar en las vidas de sus aulas. Se me viene a la mente el lema del despotismo ilustrado "todo para el pueblo pero sin el pueblo" frente a un discurso más freiriano (Freire,

[26] "Señalaría al proceso o procedimiento por el cual averiguamos su 'calidad' únicamente a través de la 'repercusión' de dicho servicio en individuos o grupos de individuos receptores del mismo, restringiendo la comprensión de calidad a su incidencia sobre los receptores (alumnos/as)" (Angulo, 1994: 285).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1970) sobre el empoderamiento[27]. Y otra, que resta las posibilidades de reflexión docente, en el sentido del profesional reflexivo de Shön (1998), profesor investigador de Stenhouse (1984) y Elliot (1993) o Kushner (1986, cit. por Sancho 1990). Reflexionar sobre las formas y los contenidos de la enseñanza que se les presenta al alumnado, implica comprender de qué modo éstas se viven en el aula, lo cual necesariamente exige contar con la opinión y participación de los-as estudiantes –acepción amplia de evaluación según Angulo (1994)–.

No son pocos los discursos sobre la importancia de contar en el aula con la opinión del alumnado y propiciar su participación activa en la vida escolar. Recoger las aportaciones de los-as estudiantes sobre el modo en que sienten y viven la realidad del aula; contar con la perspectiva de los auténticos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje; darles voz; tratar de comprender los entresijos de la convivencia escolar; dialogar y compartir; tenedles en cuenta; tiene un enorme potencial educativo y formativo para quienes aprenden y quienes enseñan que de este modo también aprenden –evaluación formativa que supone aprendizaje para el-la docente y para el-la estudiante– Álvarez Méndez (1993, 2001, 2007). Al contrario, la calificación (evaluación sumativa) está al servicio de intereses que no son propios de la actividad educativa y arrastran consecuencias colaterales no deseadas que incluso sirven para ocultar responsabilidades. Se convierte en un "medio de control del alumno en primera instancia; pero es a la vez medio por el cual es controlado el profesor. En ambos casos actúa al servicio de intereses que no son —no deberían ser— sentidos como propios de quienes hacen la escuela *desde dentro, día a día"* (Álvarez Méndez, 1993: 31).

Mientras no exista una estructura de participación y comunicación horizontal a través de la cual docentes y estudiantes emitan y reciban –mutuamente– información sobre y –para comprender– el estado del proceso de enseñanza y aprendizaje; y en cambio sí permanezca la obsesión por el rendimiento académico

[27] "Un aula para el empoderamiento debe ofrecer espacios para la crítica y la reflexión del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje; debe mover las fibras más sensibles del ser humano respecto a su función social, en este sentido, el aula se deberá constituir en un espacio para la confrontación de su realidad, situación que le permita al estudiante reflexionar sobre su acción como elemento prioritario para su formación y transformación" (Torres, 2009: 104).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

del alumnado como el principal indicador de la calidad de los procesos de enseñar y aprender, obviando la perspectiva del alumnado y olvidando la influencia que tiene lo que se enseña y el modo en el que se enseña en estos; las posibilidades de investigar, comprender, intervenir a tiempo y mejorar prácticamente desaparecen. *De la calificación ni el-la estudiante ni el-la docente aprenden*.

3.1.7 Calificación, clasificación y selección: Poderosa damisela doña calificación que nunca desaparece

Como ya se ha expuesto en este trabajo, la práctica de la calificación en el ámbito educativo, formalmente, comienza a crecer y desarrollarse en la década de los treinta. Siguiendo a Álvarez Méndez (2001), aquella mentalidad positivista aplicada a la educación y a la "evaluación" exigió al profesorado trasladar el conocimiento a respuestas medibles, precisas e inequívocas, en la que el aprendizaje es algo que se puede medir, manipular en incluso predecir. Más tarde, a mediados de la década de los setenta apareció un nuevo modelo situado en el polo epistemológico opuesto, en el que aprender no era un acto simple de modificar conductas y, "evaluar" no era una técnica precisa que permitiera comprobar lo que las personas aprendían. Sin embargo la calificación siguió y sigue estando muy presente en la institución escolar de nuestra sociedad.

Existe una fábula recogida en Gould (1984) que contiene uno de los discursos de Sócrates a Glaucón. En ella se reproducen las palabras de Sócrates a Glaucón tratando de buscar una estrategia para hacer aceptar al pueblo la existencia de una jerarquía que divida a la sociedad en gobernantes, ayudantes y artesanos. Dichas palabras son sumamente ilustrativas:

> "Hay que decirles (a los ciudadanos) que su juventud fue un sueño, y que la educación y la preparación que les dimos fueron solo una apariencia; en realidad durante todo este tiempo se estaban formando y nutriendo en el seno de la tierra […]
>
> Ciudadanos, les diremos, siguiendo con el cuento, sois todos hermanos, si bien Dios os ha dando formas diferentes. Algunos de vosotros tienen la capacidad de mandar, y en su composición ha puesto oro, por eso son los que más honra merecen; a otros los han hecho de plata, para que sean ayudantes; a otro aún, que deben ser labradores y artesanos, los ha hecho de bronces y de hierro; y conviene que en general, cada especie se conserve en los hijos… Un oráculo dice que cuando la custodia del estado esté en manos de un hombre de bronce o de hierro, eso significará su destrucción. Éste es el cuento. ¿Hay alguna posibilidad de hacer que nuestros ciudadanos se lo crean?

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> Glaucón responde: No en la generación actual; no hay manera de lograrlo; pero sí es posible que sus hijos crean ese cuento, y los hijos de sus hijos y luego toda su descendencia".
>
> (Gould, 1984, extracto de "la falsa medida del hombre).

La estupenda fábula de Gould recoge de forma muy ilustrativa el cuento del mantenimiento de las clases sociales. En la sociedad existen diferentes estratos, y tal y como Sócrates planteaba es necesario que cada unos de esos estratos asuma cuál es su condición natural y social. Qué mejor maquinaria para vendernos el cuento, que la escuela con todo su sofisticado aparataje de calificaciones. Wittrock (1990), Bruner (1996), Martínez Rodríguez (1999), Rodríguez (2003) entre otros, también sostienen que en las escuelas a través de las calificaciones (suspenso, aprobado, notable o sobresaliente) no sólo se asigna una nota sino que se clasifica, se selecciona, se estigma, se producen segregaciones académicas, sociales y culturales.

El sistema educativo se convierte, de acuerdo con el viejo análisis marxista, en la razón que reproduce y legitima las desigualdades sociales, convirtiendo éstas, tan injustas e intolerables, en diferencias académicas más que justificadas con el sistema de calificaciones. Ahora cada cual tiene lo que se ha buscado, –se le dio la oportunidad y no la supo aprovechar–. Ya no hace falta ningún cuento como el de Sócrates a Glaucón, no hay que engañar a las generaciones porque la escuela, muy hábilmente, se encarga de ello. Existe lo que Bowles y Gintis (1976) denominaron "teoría de la correspondencia" que sostiene que: Existe una *relación directa* de "correspondencia" entre la estratificación económica de la población y la estratificación entre los estudiantes "producida" a través de los procesos de escolarización. Para esta teoría, los procesos de escolarización eran relativamente *impotentes* para cambiar la estructura económica de las clases. Así, quien nace de oro muere de oro; quien nace de plata muera de plata, y quien nace de bronce muere de bronce. Las escuelas, según la teoría de la correspondencia, se limitan *a imitar en mímica o a reproducir*.

Sin embargo, sin negar la relación de correspondencia que existe entre la estratificación social y económica de las familias y la estratificación de los-as

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estudiantes al salir del sistema educativo obligatorio, que hasta PISA reconoce, hay que decir que, surgen las teorías de la contestación a la reproducción, encabezadas por autores críticos como Willis (1977), Apple (1979), Giroux (1981), Conell (1982), cit., por Kemmis y Mctaggart (1988), que argumentan que las escuelas no sólo no son impotentes, sino que no deben serlo. Las escuelas, como sistemas formados por personas, y las personas como agentes humanos que somos, son capaces de provocar cambios y producir nuevas oportunidades.

Pero, ¿cómo es posible combatir las desigualdades sociales con las que los-las estudiantes llegan a la escuela, en un sistema esclavo de las calificaciones? La práctica de la calificación es el arma más poderosa para clasificar y dividir a quienes valen de quienes no. Los primeros aspirantes al estado de bienestar y al poder; los segundos, deshechos sociales (véase ilustración 6). Y es tan poderosa porque pasa inadvertida ante los ojos de la gente, nos examinan y nos ponen notas porque así debe ser. El trabajo tiene que tener su recompensa en forma de expediente académico. Quienes se esfuercen deben obtener compensación, y quienes no, ya tendrán su merecido que para eso se lo han buscado. La LOMCE encabezada por el ministro Wert ya ha dado cuenta de todo esto y nos ha dejado declaraciones como: “Hemos dejado de lado la cultura de la “evaluación” [refiriéndose a la calificación]. La excelencia apenas tenía recompensa simbólica[28]”.

Como expuso un maestro, miembro de la Marea Verde, en respuesta a las declaraciones del ministro sobre cuál debe ser el sentido de nuestra profesión.

> ”¿Educar a los buenos”? Algo así parece ser el lema de la reforma que nos plantea Wert, una especie de competición en la que gracias a una serie de pruebas externas -calculen el gasto que supondrán, por cierto- iremos eliminando a aquellos competidores que peores resultados obtengan. Sin embargo, pasamos por alto que no estamos en un concurso, sino en un proceso, y olvidamos que la finalidad de la educación no es cultivar

[28] (Declaraciones de Wert, según el Diario ABC, el 12 de Febrero de 2012). http://www.abc.es/20120212/sociedad/abcp-empollon-puede-friqui

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la excelencia solo en una minoría, sino conseguir el mayor grado de excelencia posible en una mayoría" (López, F., 2012 en Blog canal educación[29]).

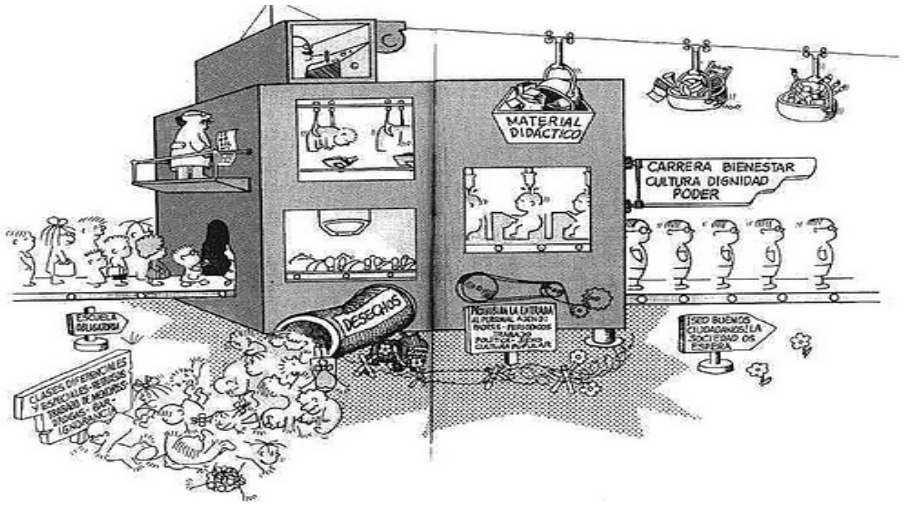


Ilustración 6. Viñeta de la escuela fábrica. Autor: Frato.

Pruebas y más pruebas, externas, internas o extraterrestres que convierten a nuestro sistema educativo en una carrera de obstáculos que hay que sortear para alcanzar las puntuaciones que nos llevarán al éxito. La calificación, por muy perversa que sea, educativamente hablando, parece no tener prisa por desaparecer. *Poderosa damisela doña calificación que nunca desaparece*.

"La escuela democrática moderna actual abierta a todos en el acceso continúa funcionando con la lógica meritocrática y competitiva: Clasifica y jerarquiza a los alumnos. Legitima desigualdades por hacerlas parecer como el resultado del esfuerzo y el talento, haciendo responsable a cada uno de su situación, o sea de las desigualdades".

(Bolívar, 2005 cit. por: Sverdlick, 2012: 154).

3.1.8 El "refinamiento" de las herramientas de calificación

"Invertir tiempo y esfuerzo en perfeccionar la calificación como instrumento de detección del "rendimiento", del "nivel" o de los "resultados" de nuestros estudiantes con vistas a la discriminación de los incapaces respecto a los capaces, de los buenos respecto a los malos, de los esforzados respecto a los cómodos, puede ser eficaz para

[29] http://esodelaeso.blogspot.com.es/search?updated-min=2012-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2013-01-01T00:00:00-08:00&max-results=50

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

muchas cosas, pero resulta inoperante como fórmula para mejorar la enseñanza y el aprendizaje".

(Espadas, 2011[30]).

3.1.8.1 Hacer "mejores" exámenes

Enlazando con el contenido del apartado anterior, la calificación no sólo no desaparece sino que se "refina". El examen como herramienta principal de calificación tiene una enorme presencia en los contextos escolares[31]. Por el protagonismo que tiene, recibe por parte de los defensores de la evaluación formativa –evaluación– distintas críticas. Sin embargo, no es raro localizar discursos sobre cómo mejorar estas pruebas para que cumplan con un mayor sentido educativo.

Centrémonos en exponer por un lado, las críticas que se hacen al examen en su uso tradicional, y por otro, las propuestas de mejora de esta herramienta. Trataremos de concluir con un breve análisis que desemboque en la necesidad de reabrir un debate en torno a la idoneidad de refinar herramientas que califican y demandan al alumnado demostrar otros tipos de aprendizajes más complejos, pero que al fin y al cabo, no dejan de estar al servicio de la calificación[32].

Álvarez Méndez (1994, 1995, 2000, 2001) expone la crítica a los usos habituales que se hacen del examen. A su vez, el autor expone que dependerá de los usos que de él se hagan y de las preguntas que en él se plantean, el hecho de que pueda cumplir funciones educativamente válidas o perversas. En cuanto al uso, argumenta que cuando el examen es un recurso para calificar la información que se transmite al alumnado y que éste debe reproducir linealmente, sirve poco educativamente hablando. En cuanto a las preguntas, plantea como uno de los

---

[30] http://escueladeciudadania.blogspot.com.es/2011/07/ensenar-y-aprender-sin-calificaciones.html

[31] Según datos del Centro Nacional de Calidad y Evaluación sobre cuáles eran los instrumentos de "evaluación" más usados para valorar el rendimiento académico del alumnado en primaria, son los exámenes y registros las formas de "evaluación" más relacionadas con el rendimiento (INCE, 2001: 5, cit. por Salinas, 2002: 87).

[32] El portafolios podría ser un ejemplo de ello, tal y como veremos en el apartado "el portafolios: de la evaluación auténtica a una auténtica evaluación".

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

problemas del examen el tipo de respuestas atomizadas y automatizadas que exigen éstas (Álvarez Méndez, 2001). Añade que en el momento del examen no hay lugar para la duda, el error, la distracción, el malentendido o la ignorancia. “El tiempo del examen es tiempo de expresar verdades absolutas” […] De este modo el ”supuesto aprendizaje queda reducido a ejercicio de ecolalia, muestra más la capacidad de repetición y de retención, la resistencia al olvido de la información recibida que a la comprensión de la misma; más la sumisión que la elaboración de pensamiento propio” (Álvarez Méndez, 2001: 98).

Santos Guerra (2011) también se suma a esta crítica hacia el examen como instrumento a través del cual se valora simplemente la memorización de los contenidos. “Cuando un alumno realiza un examen, lo que espera de éste es aprobarlo, es decir, espera encontrar un éxito en lo que él ha estudiado”[33].

De esta forma el alumnado reduce el estudio al ejercicio memorístico que busca poner la respuesta tal y como aparece en el libro. La estrategia para aprobar es repetir. “Por lo tanto, los instrumentos y la manera en que un profesor evalúa lo que un alumno sabe, sí que influye en la manera de aprender de estos, ya que si un profesor dictamina que los estudiantes tienen que saberse un tema entero, estos se lo “aprenderán” de la manera más fácil, que según ellos es, la memorización” (Santos Guerra, 2011)[34] .

Salinas (2002) por su parte, también expone una crítica sobre la existencia de una *cultura del examen* que habitualmente entiende el examen como práctica individual, sin ayudas y en un tiempo limitado. Plantea la cuestión sobre cuál es el valor del examen para determinar un juicio sobre el aprendizaje. Destaca dos tipos de valor: El valor intrínseco de poner en evidencia unos aprendizajes y no otros; lo que implica tener claro qué tipo de capacidades ponen en juego las preguntas que se plantean. Y el valor externo o de cambio; se refiere al peso del examen con relación al juicio evaluador. Añade otros posibles valores que a veces son puestos

33 http://reflexionscomafuturmestre.blogspot.com.es/2012/05/santos-guerra-miguel-angel-como-viven.html

34 http://reflexionscomafuturmestre.blogspot.com.es/2012/05/santos-guerra-miguel-angel-como-viven.html

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en juego como la amenaza, el ser una prueba concluyente de la calificación, como motivación hacia el aprendizaje, etc. Pero también se pregunta por el valor del examen como posible medio de aprendizaje del-a alumno.

Es en ese último aspecto donde ocurre algo sumamente llamativo, que me crea confusión. Tiene que ver con la propuesta que autores críticos con la calificación, hacen por convertir el examen en una *buena* herramienta de calificación; incluso de atribuirles funciones formativas, en el sentido de que sirvan para la evaluación. Por ejemplo: En sí como instrumento bien utilizado, cumple funciones que pueden ser educativamente válidas (Álvarez Méndez, 2001: 95). Por su parte Santos Guerra (2011) expone que la metodología del profesorado debería incentivar el aprendizaje significativo y el abandono de la memorización, ya que la metodología condiciona la "evaluación" y viceversa. Lo cual nos llevaría a incluir en los exámenes preguntas de pensar y no memorísticas. Stobart (2010) también reconoce la influencia de la "evaluación" sobre el aprendizaje y la enseñanza. "La escolarización acaba siendo más una forma de obtener los títulos adecuados que de aprender lo que se supone que representa el título. Así, el aprendizaje se convierte en un instrumento y la enseñanza pasa a ser una preparación fría del examen" (Stobart, 2010: 133). Su crítica a los usos de los exámenes le lleva a plantear cinco principios básicos a los que deben atender estos y, cuatro pasos para conseguir unos exámenes mejores que contribuyan al proceso de aprendizaje en lugar de debilitarlo. En su crítica y su propuesta leemos lo siguiente:

> "En el sistema, hay factores que operan en contra de la "evaluación más válida" (auténtica), por ejemplo la necesidad de estandarización. Sin embargo son posibles unas "evaluaciones" que promuevan una enseñanza y un aprendizaje más ricos, en especial la de los profesores en clase. Éstas suponen hacer más explícitas la finalidad y relacionarla con los objetivos de la asignatura, que, con frecuencia, se refieren más a destrezas que a contenidos. Además, estimulan un conocimiento más basados en principios mediante el uso de preguntas y problemas menos previsibles, el paso de los enfoques de los exámenes basados en la enseñanzas de años anteriores, del estilo de - ¿cuando te encuentras…?, a una enseñanza de –¿"qué pasa si…? La intención es que la "evaluación" sea lo más auténtica posible, de manera que promueva las destrezas que pretende medir. Por último, esas "evaluaciones" tienen que ser todo lo justa que podamos, lo que suscita cuestiones relativas al acceso y al currículum".
>
> (Stobart, 2010: 134).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ocurre que, tal y como hemos venido exponiendo en apartados anteriores, la práctica de la calificación influye en los dos subsistemas de un aula: Estructura de tareas académicas y estructura de participación social Doyle (1981) y Pérez Gómez (1992). Recordemos las siguientes palabras: “La vida en la escuela es una vida en parte artificial, presidida constantemente por el carácter “evaluador” de cuantos acontecimientos se producen en ella” (Pérez Gómez, 1992: 92).

Según Doyle es el clima “evaluador” que existe en la vida de las aulas el que define radicalmente el significado de *todos* los acontecimientos, para el docente y en especial para los estudiantes. La “evaluación” se define (Pérez Gómez, 1992: 92) como “el intercambio más o menos explícito y formalizado de actuaciones del alumno/a por calificaciones del profesor/a. Este intercambio, estos procesos de transacción, establecen los modos de aprender y de enseñar, condicionan los movimientos del alumno/a[35] y del grupo, y configuran la forma como se experimenta en el aula el conocimiento académico”.

A mi entender, esta cita expresa de una manera absolutamente clara y contundente el modo en que las aulas, como espacios ecológicos que son, se encuentran mediatizadas por lo que parece ser más importante en la vida escolar, la calificación; que es el fin. El aprendizaje y la enseñanza son medios para ese fin.

Pues bien, es aquí donde localizo cierto grado de confusión. Por un lado, de acuerdo a esto, podría entenderse el interés por mejorar la forma y cambiar los usos de las pruebas de calificación, concretamente del examen. Es decir, si son las prácticas calificadoras las que condicionan la vida del aula, cambiémoslas, mejorándolas, para favorecer el aprendizaje y la enseñanza. Pero por otro lado, me surgen dos dudas al respecto: La primera tiene que ver con la posibilidad real de transformar y mejorar una herramienta como el examen, permaneciendo ésta al servicio de la calificación. La segunda tiene que ver con invertir el orden de lo que se considera importante en la escuela. ¿Qué es lo que realmente merece la pena? Trataré de explicar ambas dudas a continuación.

[35] Véanse ejemplos de este condicionamiento en el informe del estudio de casos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La primera duda planteaba la cuestión: *¿Es posible "mejorar" el examen como herramienta de calificación?* Unos párrafos más arriba se plantearon algunas propuestas. Un elemento común que aparecía en todas era la importancia de cambiar las preguntas. Se propone abandonar preguntas que impliquen repetición, mecanización, memorización, atomización…, del conocimiento escolar. Y abordar cuestiones que sean más abiertas, menos previsibles, preguntas de pensar. Como Stobart dice, exámenes para que la "evaluación" sea lo más "auténtica" posible.

Imaginemos en el mejor de los casos, que los-as docentes en la institución escolar fuésemos capaces de "mejorar" los exámenes –no olvidemos que el propio Stobart para hablar de pruebas auténticas y justas, se cura en salud y dice "todo lo auténticas posible", "todo lo justas que podamos"–. Pero todo lo posible y todo lo que podamos ¿sería suficiente? ¿Cambiaría esto en algo el hecho de que el aula continuara siendo un espacio en el que lo primordial es intercambiar actuaciones del alumnado por notas del profesorado? Variaría el tipo de actuación que se demanda: la forma, pero no el fondo. Es decir, el fin seguiría siendo aprobar. Además ya expusimos cómo los-as estudiantes desarrollan estrategias para aparentar, mentir, trampear, etc., en función de lo que ellos-as creen que les exigen. Recuerdo que en segundo de bachillerato el profesor de historia nos dijo el primer día de clase que en la prueba de historia de selectividad –ahora PAU– nos pondrían un texto que abordaría algunos de los temas de la materia de los siglos XIX y XX. "Composición de texto histórico" le llamaban. Los-as estudiantes, en base al texto que nos expusieran, tendríamos que hacer un comentario de texto, crítico, abordando el contenido del hito que representara el texto, por ejemplo "la autarquía". A priori, más alejado que la repetición y la memorización de los exámenes típicos. El resultado fue que durante el curso en la clase de historia trabajamos cogiendo apuntes, memorizando y haciendo exámenes tradicionales. En paralelo a esta tarea, se nos dio un texto por cada uno de los temas del temario y cada estudiante individualmente elaboramos un comentario de texto que entregamos al profesor para que lo corrigiese. No hubo ningún trabajo para aprender a comentar textos. Antes de que acabara el curso cada cual tenía sus

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cometarios de textos corregidos. Todo el mundo sabía que desde entonces hasta el día de la prueba, el trabajo era memorizar uno a uno los comentarios de textos. Así lo hice yo, y así aprobé el examen.

Es cierto que esto no es más que una anécdota personal, pero cuando leo que construir mejores exámenes con mejores preguntas podría favorecer mejores aprendizajes, no puedo evitar sentir cierta incertidumbre. No estoy nada segura de que mejores exámenes provoquen mejores aprendizajes, pero aun cuando esto fuese posible, dónde quedan el resto de perversiones educativas derivadas del ejercicio de la calificación: La motivación extrínseca, la concepción mercantilista del conocimiento, el valor de cambio frente al valor de uso, la clasificación y la selección, etc., etc. Y es aquí donde aparece la segunda duda, que tenía que ver con la pregunta *¿qué merece la pena en la escuela?* Hasta ahora hemos dicho que muchos contextos escolares viven bajo la tiranía de las prácticas de calificación. Éstas lo condicionan y lo pervierten casi todo. Se ha expuesto que la lógica calificativa en la escuela invierte el orden de lo fundamental, aprender ya no es lo que importa, aprobar es lo principal. Premisa que no desaparecería ni con la más mejorada y refinada de las pruebas, si éstas son para ponerles notas a los-as estudiantes. Considero oportuno resaltar las palabras de Gimeno pronunciándose al respecto:

> "Hay quienes consideran que el camino a seguir es el de mejorar las pruebas con el doble fin de que, por un lado, se mejore la capacidad de diagnosticar situaciones individuales y de colectivos y que, por otro, el sistema curricular se acomode a los tipos de exigencia que plantean las pruebas. Este argumento sirve por igual tanto para que un estudiante acomode al qué y al cómo le exija un profesor demostrar el dominio del contenido, como para el caso de las evaluación de los sistemas educativos con pruebas externas para detectar las competencias básicas. En este caso, los defensores del potencial de las mismas consideran no sólo su capacidad de diagnosticar, sino también el de dar señales al sistema, a los agentes sociales y administradores del mismo, de cuál es el contenido relevante y cómo ha de aprenderse. Esto significa acotar los resultados deseables, que serán los 'evaluados'. La réplica está en la pregunta: Y además de eso, **¿sólo merece la pena lo que de esta forma es 'evaluado' –calificado–".**
>
> (Gimeno, 2010: 325-326).

La respuesta a la cuestión de Gimeno nos debería llevar a iniciar un debate y nuevo análisis de la cuestión. Tratar de recuperar el valor y el sentido educativo

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

del aprendizaje y la enseñanza, cambiando y “mejorando” los exámenes, podría ser como empezar a construir la casa por el tejado. Podría significar rendirse ante lo educativo. Conformarnos con el hecho de que los exámenes existen y probablemente seguirán existiendo y dirigir los esfuerzos, ya no, a argumentar con principios psicológicos, pedagógicos, epistemológicos y sociológicos las perversiones de esta práctica hasta conseguir su abolición; sino a tratar de cambiar las formas y los usos de una herramienta que nace para unos fines muy específicos y que por tanto se debe y se va a seguir debiendo a ellos.

3.1.8.2 Una nueva moda: las rúbricas

Ocurre también que al margen del examen, aparecen nuevas formas de calificación que se adecuen mejor a la valoración de procesos menos simples y más complejos de los aprendizajes de los-as estudiantes; es el caso del portafolios, del que más adelante hablaremos dedicando la segunda parte de este trabajo. Así como intentos por diseñar otras herramientas más refinadas de calificación, como por ejemplo las denominadas rúbricas de “evaluación”.

El entrecomillado de la palabra evaluación obedece a un problema que será abordado en profundidad más adelante, pero al que es necesario hacer mención aquí. Se trata de la confusión entre evaluación y calificación. Y es que a veces me invade la sensación de que cuando se habla de mejorar y buscar nuevas y mejores herramientas para valorar el aprendizaje de los-as estudiantes, se está haciendo el noble intento de acercar estas herramientas a algo más parecido a la evaluación. Y no puedo evitar preguntarme, por qué y para qué tratar de convertir una herramienta de evaluación sumativa –calificación– en formativa; si las estrategias de evaluación en un aula ya están descubiertas y probadas, y sobre todo, nada tiene que ver con poner notas. Mejorar herramientas que sirven a los fines de la calificación –poner una nota– entre otros, para que mejoren algunos aspecto del aprendizaje y sirvan a su vez a algunos fines de la evaluación, podría contribuir a que los árboles sigan sin dejarnos ver el bosque.

Es el caso de las rúbricas. En primer lugar se les atribuye el apellido “evaluación”, cuando realmente debería ser calificación, puesto que en la mayoría

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de los casos y ejemplos de rúbricas que he visto, el objetivo –para con el alumnado– es hacer más transparentes los criterios para obtener una nota, facilitándoles dirigir sus esfuerzos, producciones, etc., hacia la consecución de lo que se exige. Y no me parece mal, no, en tanto en cuanto esté claro cuál es el sentido y finalidad de esta herramienta. Es decir, la rúbrica, definida por Dodje (1997), Blanco (2008), Barberá y De Martín (2009), Raposo y Martínez (2011) entre otros-as, suelen ir asociadas a otros instrumentos de calificación, con el fin de servir a los-as estudiantes para que se ajusten mejor a los criterios y puedan conseguir los objetivos que los-as docentes han plateado en su planificación de la enseñanza. Raposo y Martínez exponen que, en su experiencia, la rúbrica "proporciona retroalimentación al alumnado durante las sesiones de tutoría y que le permite conocer de antemano las competencias y elementos que van a ser valorados junto con la puntuación otorgada" (2011: 19); Blanco (2008) distingue varias utilidades de éstas: "clarificar los objetivos de aprendizaje y "evaluación" y mantenerlos vinculados con los contenidos y las actividades de la asignatura, comunicar a los estudiantes los resultados de aprendizaje esperados y clarificar las expectativas; proporcionarles información clara y específica sobre el trabajo realizado, identificando los logros y aspectos a mejorar" (cit. por 1y Raposo, 2001: 1); Barbera y De Martín (2009) indican que una rúbrica "se presenta como una pauta o tabla de doble entrada que permite unir y relacionar criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores. La columna indica dimensiones de la calidad y enumera una serie de ítems o áreas que se deben evaluar. La fila indica los niveles de dominio. En la intersección se incluye una descripción textual de las cualidades de los resultados y productos en esa dimensión y a ese nivel" (cit. por Raposo y Martínez, 2011: 21).

Como se puede apreciar en las definiciones expuestas, las rúbricas aparecen siempre asociadas a la consecución de objetivos y/o demostración de competencias que conlleva la obtención de una nota. Por lo que hablamos de una herramienta de calificación que clarifica y pone las cartas sobre la mesa ante el alumnado que, conoce de antemano qué y cómo se le va a valorar, permitiéndole dirigir sus esfuerzos a demostrar lo que se espera de él. Por lo que

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

particularmente no me resulta una mala herramienta para clarificar los criterios de calificación. Pero en ningún caso deberíamos confundir que con ella eliminamos todas las perversiones, inconvenientes e implicaciones negativas que se derivan de la calificación, ya que el acento sigue estando puesto fuera del proceso de aprendizaje. Lo que importa no es tanto lo que experimentamos o descubrimos en las situaciones de aprendizaje, sino lo que se valorará o tendrá en cuenta en las situaciones de calificación. Es decir, bajo ningún concepto el hecho de que aparezcan nuevas y más refinadas formas de calificar, debería plantearse y confundirse con creer haber logrado incluir en las aulas mejores modos de evaluación.

3.1.9 Implicaciones no educativas de la calificación

A lo largo del apartado 3.1, "la escuela que califica" se han expuesto una serie de derivaciones y consecuencias de la práctica de la calificación. En esta ocasión trataremos de recogerlas de forma sintetizada. Nos servirá el cuadro sobre los efectos de la racionalidad calificativa de Rodríguez (2003) para exponer las perversiones educativas que se derivan de la calificación y que en mayor o menor medida han sido tratadas a lo largo de este apartado[36].

EFECTOS INTERNOS DE LA RACIONALIDAD CALIFICATIVA

Perversión/distorsión de la comunicación didáctica:
- Confunde a estudiantes y profesores-as sobre lo que es importante y altera las prioridades e intenciones pedagógicas y educativas. - Motivación extrínseca. - Control/sumisión de conductas. - Es más importante averiguar lo que quiere el-la profesor-a que hacer bien las tareas instructivas.
Formativos:
- Aprendizajes perversos: copiar, quedar bien, hacer la pelota, mentir, salvar la autoimagen pública. - Pérdida de la inocencia intelectual. - Obsesión por el éxito/fracaso.

[36] También Santos Guerra (1998) expone que la cultura del individualismo, de la competitividad, de la cuantificación, de la simplificación o la inmediatez, son consecuencias de que en la escuela se ejerza la evaluación entendida como medición.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Dificulta, obstruye el aprendizaje significativo, la autonomía, el pensamiento critico y creativo.
Valor del conocimiento:
- Conocimiento como éxito/fracaso escolar, familiar y social. - Valor instrumental del conocimiento. - Pérdida de valor intrínseco del aprendizaje.
Aprendizaje:
- Memorización, no aprendizaje significativo y relevante. Competencias rutinarias, no de principios. - Altera la naturaleza. Tipo, construcción y organización del conocimiento.
Sociales:
- Clima de juicio sobre las personas en función de su conocimiento. - Competitividad, individualismo, comparación, clasificación, etiquetación.
Psicológicas:
- Probabilidad de estrés y angustia. - Representación población infantil con autoestima baja.
Pedagógicas:
- Sumisión didáctica del profesorado: Los resultados del alumnado son resultados para él. - Separación enseñanza y “evaluación”. - Enfrentamiento currículum y “evaluación”.

Cuadro XVII. Efectos internos de la racionalidad calificativa (Rodríguez, 2003: 391-392).

Por último, para terminar con este especie de manifiesto contra la calificación en la escuela, y antes de adentrarnos en lo que significa y lo importante que es EVALUAR, considero oportuno hacer alusión a las seis razones enumeradas por Espadas (2011) para estar en contra de ésta. El autor expone que con la calificación “se resuelve por eliminación los problemas del aprendizaje, ya que apartar de los hospitales a los enfermos graves puede hacer que parezcan más eficaces”, pero es una medida que no mejora la salud de la población (primera razón). Además dice, que dadas las exigencias y condiciones de nuestra profesión así como, la particularidad de la naturaleza del aprendizaje “que sólo es «comprobable» en sus aspectos menos relevantes”, es imposible calificar con un

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mínimo de rigor. Coincido pues en que, "perseguimos así una meta quimérica, injusta para el alumnado y frustrante para nosotros" (segunda razón). Muy relacionada con esta última se halla la tercera razón: "La cultura de la calificación eleva a categoría pedagógica el conocimiento más anecdótico. De este modo acabamos exigiendo pruebas o actividades "cuya finalidad manifiesta no es el aprendizaje (relevante, funcional, útil) sino su virtualidad calificadora (fáciles de puntuar, eficaces para detectar lo que no se sabe)". Por tanto se puede decir (cuarta razón) que, "calificar perjudica el proceso de enseñar y aprender"; convirtiendo a las aulas en un teatro donde se representan papeles de acusados y jueces, de peatones y semáforos. "Incapaces de realizar lo que supuestamente nos corresponde y nos interesa: enseñar y aprender en un ambiente de mutua confianza". Pro otra parte (quinta razón), la calificación representa una injusticia hacia los menos favorecidos puesto que, "contribuye a sustentar la función selectiva de la escuela en detrimento de la comprensiva y compensatoria". Por último, vinculada a la anterior, el autor presenta como sexta razón en contra de la calificación que "sancionar al final del proceso con la negativa a ofrecer un título, se convierte en un acto de venganza injustificada a la vista del escaso o nulo poder de disuasión que esta amenaza tuvo en el pasado y en un castigo añadido si consideramos suficiente pena el magro "salario cultural" que los estudiantes menos interesados se cobraron tras su paso por las aulas".

De acuerdo con todas ellas, me sumo a su particular "guerra" y con permiso, hago mías sus palabras:

> **"Si en nuestro pensamiento profesional anida una creencia especialmente condicionada por ciertos intereses sociales y de clase, esa es la de que sin calificaciones nadie aprenderá en la escuela. Entiendo que, especialmente en los tramos de enseñanza obligatoria, es necesario desmontar esa creencia y «aprender» a enseñar sin calificaciones, ni suspensos, ni controles".**

(Espadas, 2011[37]).

[37] http://escueladeciudadania.blogspot.com.es/2011/07/ensenar-y-aprender-sin-calificaciones.html

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.2 LA ESCUELA QUE EVALÚA

Este apartado pretende contraponerse al apartado anterior, de modo que, frente a las razones y consecuencias que se localizan y desprenden de una escuela calificadora; se plantean aquí las condiciones que han de darse, o lo que es igual, lo que no puede confundirse con la calificación, para lograr una escuela en la que habite la evaluación, entendida como un *proceso planificado y horizontal a través del cual el profesorado recoge y devuelve información sobre los procesos y los contextos de su aula, con el fin de conocer, analizar, y comprender todo aquello que pueda estar influyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la intención de mejorar la calidad del aprendizaje –de su alumnado y del suyo propio–. Podríamos decir que la evaluación más que un proceso, es una forma de vivir en –y para– el aula*.

3.2.1 La evaluación, siempre al servicio del aprendizaje

Son numerosas las formas que existen de referirse a la evaluación en el ámbito educativo. Numerosas las formas y numerosas las confusiones que se producen en torno al significado de ésta –aunque de momento no vamos a entrar en este análisis, ya que dedicaremos una parte de este trabajo a la confusión existente entre evaluación y calificación–. Pero por tener una referencia y que el-la lector-a sepa a qué nos referimos de ahora en adelante cuando hablamos de evaluación aclararemos que nos referimos a aquella que forma, que educa; de la que aprende el-la estudiante y el-la docente, esto es, la evaluación formativa de Álvarez Méndez (2001). El autor expone que la evaluación responde a una *racionalidad práctica* –frente a la técnica de la calificación– que manifiesta su interés por cuestiones sobre al servicio de quién está la evaluación que se realiza, en qué principios se inspira, qué fines persigue y qué usos se van a hacer de la información y de los resultados de la evaluación. Habla de una dimensión ética de ésta que relaciona directamente con preguntas de orden práctico, no técnico[38],

[38] Recuérdese que la *racionalidad técnica* del paradigma positivista, sobre la que se sustenta la calificación, basa todo su interés en la búsqueda obsesiva sobre cómo valorar con bases científicas que garanticen el rigor de los métodos racionalmente planificados, tratando de asegurar así procedimientos objetivos. Por lo que las cuestiones propias de este razonamiento desvían la atención de aquellos asuntos que tiene que ver con valores esencialmente formativos. Y de sus

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

como: “¿Qué usos hacen los profesores de la evaluación?” “¿Y los alumnos?” “¿Para qué les sirve a unos y a otros?” “Si no está al servicio de quien enseña y de quien aprende, ¿quién saca provecho?” “¿Mejora el profesor su enseñanza con la evaluación?” “¿Mejora el alumnado sus formas de aprender?” “¿Qué consecuencias se derivan de la actuación del profesorado para con los estudiantes evaluados?” (Álvarez Méndez, 2001: 52). También Santos Guerra (1990, 1993, 1996, 1999, 2014), alude a ello. Se refiere a que la evaluación “es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia” (2014: 13). Por ello, se debe caracterizar por el cuestionamiento constante de: Al servicio de qué valores y personas se hace ésta. De este modo, a diferencia de la calificación que en muchas ocasiones obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se preocupa por comprobar y controlar el aprendizaje y se obsesiona por los resultados académicos del alumnado, relegando a los procesos a un plano absolutamente secundario, la evaluación es aquella que se pone, no en contra, sino a favor y *al servicio del aprendizaje de todos los agentes que intervienen en el proceso evaluador*.

Entiendo esta premisa fundamental ya que, decir que *la evaluación está al servicio del aprendizaje implica necesariamente que ésta sea respetuosa con los principios psicológicos y pedagógicos del aprendizaje. Del mismo modo, decir que con ella deben aprender todos los agentes, estudiantes y también docentes, implica que la visión del-la maestro-a vaya más allá de una concepción tecnocrática de la enseñanza. Evaluar, podríamos decir, significa investigar, conocer, analizar, comprender, mejorar, aprender, formar, educar… La escuela que evalúa es aquella que pone la evaluación al servicio del aprendizaje, de quien aprende y de quien enseña. La evaluación es por tanto, siempre fuente de posibilidades de mejora.*

“La evaluación es una ocasión más de aprendizaje.”

(Álvarez Méndez, 2008: 226).

---

preocupaciones surgen preguntas como: *Qué “evaluar”, cuando “evaluar” y cómo “evaluar*” (Álvarez Méndez: 2001).

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Veremos a continuación una serie de condiciones para que la evaluación sea siempre ocasión de aprendizaje, pues entiendo que si no es así, no es evaluación.

3.2.2 Condiciones para la evaluación en un aula

En este apartado nos detendremos en hacer hincapié en aquello que la evaluación "NO" puede hacer si quiere ser evaluación, contraponiendo a su vez qué sí debería hacer. Estructuramos así el contenido para intentar destacar las diferencias de una práctica de evaluación y una práctica de calificación. A continuación se exponen lo que llamaremos los "NO" de la evaluación para que sea evaluación.

3.2.2.1 La evaluación NO puede centrarse principalmente en los productos, sino en los procesos y contextos

El primer condicionante para la evaluación tiene que ver con la pregunta: ¿Cuál es el objeto de valoración o juicio? La evaluación a diferencia que la calificación no puede dirigir su atención a los resultados académicos del alumnado o lo que es igual, a los productos. La evaluación ni trata de medir el aprendizaje, ni se obsesiona por controlar lo que se supone que aprende el-la estudiante. Se preocupa por el cómo, trata de controlar las condiciones en las que éste se produce. Si son múltiples los factores que intervienen en el aprendizaje, múltiples han de ser los elementos que intervienen en la evaluación. A diferencia de la calificación, ésta no puede incorporar únicamente procesos de medición y de cuantificación, sino explicaciones causales sobre las mismas (Santos Guerra, 2014).

En este mismo sentido, la evaluación tiene obligatoriamente que ser acorde con la perspectiva holística del aprendizaje relevante. Perspectiva que a su vez implica, de acuerdo a Pérez Gómez (2008), un cambio de mirada sobre el currículum, los modos de enseñar y de aprender, sobre la función docente, sobre el diseño de los contextos de aprendizajes y por tanto, también sobre la forma de entender la evaluación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La evaluación enfrenta la preocupación por la calidad de los productos a la preocupación por la calidad de los procesos y los contextos. Ésta debe detenerse en la consideración de tales procesos y contextos, pues "limitar el concepto de calidad de la enseñanza a la medida de los productos observables a corto plazo, no supone sino una miope y pobre restricción de un campo tan complejo y extenso, que conduce inevitablemente a la ignorancia en el terreno del conocimiento y a la imprudencia en el terreno de la acción" (Pérez Gómez, 2002: 105-106).

A continuación se expone a qué nos referimos al decir que la evaluación debe considerar los contextos y los procesos:

- *Considerar los contextos:* Se refiere a que la evaluación elabora juicios no solo sobre el rendimiento del alumnado, sino sobre la calidad de los contextos de aprendizaje, con el fin de reajustar las acciones educativas y mejorar tales contextos. De modo que, en tanto en cuanto es un proceso a través del cual analizamos la acción educativa y ajustamos nuestra intervención, es también un proceso de aprendizaje para el-la docente[39]. "Una de las competencias básicas del profesor es la de preparar las condiciones adecuadas del aula, observar permanentemente las interacciones y relaciones que se producen entre los alumnos […] Así como planificar su actuación docente, ponerla en práctica reestructurándola en función de las situaciones que se produzcan en el contexto educativo y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta concepción nos sitúa en la orientación de la "reflexión en la acción" y "sobre la acción" por parte del profesorado" (De la Blanca e Hidalgo, 2012: 20-21).

  La evaluación, así entendida y así practicada, sí es coherente con las teorías aceptadas sobre las formas de aprender, enseñar y entender el currículum escolar. Y puesto que la calidad de lo que se enseña no depende exclusivamente ni de la actuación del alumnado ni de sus

[39] En este mismo sentido, Álvarez Méndez (2001, 2003 y 2008), defiende que la evaluación tiene que estar al servicio de quien aprende, y así estará al servicio de quien enseña.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

resultados académicos, debemos trasladar la preocupación hacia el análisis y la comprensión de las características de esos contextos de enseñanza-aprendizaje. Para ello necesitamos poner en marcha mecanismos a través de los cuales recojamos información útil y relevante sobre los elementos influyentes en la vida del aula. Y dado que la vida escolar va mucho más allá de las producciones del alumnado, nuestra mirada como evaluadores-as debe alcanzar todos los recovecos de ésta.

- *Considerar los procesos*: Aunque suene a tópico, la evaluación debe centrarse siempre en los procesos, lo cual a nuestro entender, nada tiene que ver con tener en cuenta para la nota qué ha hecho un-a alumno-a a lo largo del proceso y en función de esto sumar o restar. La consideración, análisis y comprensión de los procesos, desde la perspectiva de la evaluación no debe traducirse en puntuar, premiar o castigar cada una de la actuaciones y/o actitudes que el alumnado manifiesta a lo largo de estos, o lo que es lo mismo, no podemos decir que la evaluación no se centra en los resultados finales pero sí en cada uno de los resultados parciales que el-la estudiante va consiguiendo. Cuando decimos que la evaluación no debe centrarse en los resultados, también aceptamos que ésta no debe centrarse exclusivamente en los contenidos “aprendidos”, en lo que el alumnado “consigue” o “demuestra” poco a poco. Del mismo modo, al decir que la evaluación se centra en los procesos de aprendizaje, expresamos que lo que nos interesa es el cómo, el cuando, el por qué, el para qué, etc., cuestiones fundamentales que han de plantearse docentes y estudiantes. Ya que no sólo es el-la docente quien debe comprender dicho proceso, sino que también es el-la estudiante quien ha de conocerlo y entenderlo. La evaluación es también aprender cómo aprender. En la línea que se viene exponiendo resulta obvio que si el acto de evaluar debe suponer aprendizaje del-a alumno-a y del-la docente, éste no puede dejarse para el final, tal y como ocurre con la calificación. Es decir, la evaluación siempre y en todo momento debe estar atenta a los procesos. “La evaluación es parte integrante del proceso educativo. Por tanto la evaluación no es ni puede ser

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> apéndice de la enseñanza. Es parte del mismo proceso en que se dan la enseñanza y el aprendizaje. En la medida en que un sujeto *aprende*, simultáneamente *evalúa*: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, argumenta, opta… entre lo que considera que tiene valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es *continuamente formativo*" (Álvarez Méndez, 2008: 229).

Las cuestiones planteadas anteriormente, es decir, el modo en que creemos han de ser considerados los procesos y los contextos, nos lleva inevitablemente a la siguiente cuestión: sobre qué debemos recoger información. Recordemos, según Doyle (1981) y Pérez Gómez (1998) la presencia de dos estructuras en la vida del aula: La estructura de tareas académicas y la estructura de participación social; la evaluación que trata de comprender todo lo que ocurre en la vida del aula debe estar atenta a cada uno de los elementos que componen ambas estructuras, es decir, debe conocer, comprender, cuestionar y reflexionar sobre objetivos, contenidos, metodologías, recursos y evaluación por un lado, pero también sobre tiempos, espacios, relaciones, participación y tratamiento de los posibles estereotipos, por otro. Cuando cursé la asignatura de Didáctica General en la UMA con Pérez Gómez y Encarna Soto, entendí que tal y como ellos nos planteaban la relación entre estas dos estructuras es de carácter permanente, de tal modo que para comprender qué ocurre en la escuela no podemos obviarla[40]. De ahí que la evaluación deba estar atenta a todo ello. La evaluación debe preocuparse y preguntase sobre:

- La adecuación de las finalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al evaluar debemos reflexionar sobre el sentido de nuestra acción educativa en el aula. Qué pretendemos y qué esperan los y las estudiantes. A mi parecer, cobra aquí una especial importancia la función propedéutica de la educación que a menudo se le atribuye erróneamente. ¿Tiene la educación fin en sí mismo? ¿Lo que se enseña y lo que se aprende sirve aquí y

[40] Esta información se ha obtenido de un material didáctico elaborado por los docentes.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ahora? O nuestras acciones y las del alumnado están supeditadas a prepararnos para lo que viene después (en infantil nos preparamos para la primaria, en la primaria para la secundaria, en secundaria para el bachillerato y en éste para la selectividad, y cuando llegan a la universidad decimos que no vienen bien preparados-as). Esto merece ser objeto de análisis.

- La adecuación de los contenidos que abordamos en el aula. Qué, por qué y para qué. Debemos reflexionar sobre el sentido, la relevancia y la utilidad que el alumnado le ve, así como sobre la conexión y proximidad que estos tienen con los intereses del alumnado.
- La adecuación de la metodología que empleamos en el aula o lo que es lo mismo, cómo trabajamos en ella. Debemos preguntarnos si la manera de trabajar en el aula es acorde a los principios psicológicos, pedagógicos, epistemológicos y sociológicos desarrollados a lo largo de tiempo por las distintas áreas de conocimiento. Algunas cuestiones podrían ser: Si nuestra metodología es acorde a la etapa de desarrollo en la que se encuentra el alumnado; si favorece la actividad o la pasividad del alumnado; si favorece la transmisión de información o la construcción del conocimiento; si excluye o incluye al alumnado; etc. Así como, qué y por qué el alumnado se muestra más motivado e interesado por unas formas de trabajar que por otras.
- La adecuación de los recursos y materiales. Los medios a través de los cuales tratamos de favorecer el aprendizaje ocupan un lugar privilegiado en la vida del aula. Preguntarnos y preguntarle al alumnado sobre las preferencias de unos sobre otros. Reflexionar sobre la significatividad lógica y psicológica del material que ofrecemos. Analizar la variedad y la relevancia de unos recursos sobre otros, valorar si los recursos que empleamos favorecen la experimentación, la creación, la investigación, la colaboración, la reflexión, la crítica; así como conocer el sentido y utilidad que para los-las estudiantes tienen.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- La calificación. ¿Cómo ponemos las notas? ¿Cómo percibe el alumnado este acto? ¿Qué presencia tiene en la vida del aula y qué consecuencias se derivan de ello? ¿Qué significa para nosotros-as? ¿Qué para ellos-as?, etc.
- La adecuación de la evaluación, o lo que es lo mismo, meta-evaluación. El modo en el que procedemos a acercarnos y comprender la realidad del aula. ¿Cómo, cuando y por qué? ¿Con quién contamos? ¿Para qué nos sirve? Y para qué les sirve.
- La adecuación de la organización y distribución de los espacios y los tiempos. La rigidez o flexibilidad de estos. El modo en que nos condicionan o nos favorecen, así como la manera en la que lo gestionamos nosotros-as y el modo en que lo gestionan ellos-as.
- Las relaciones, participación y los estereotipos. Para comprender la vida de un aula e intervenir a tiempo con objeto de mejorar es fundamental atender al clima de clase, comprender los entresijos de las relaciones, preguntarnos si estamos fomentando la colaboración o la competitividad; si alimentamos los estereotipos o luchamos contra ellos; si damos cotas de libertad para favorecer la responsabilidad; si damos el protagonismo necesario al alumnado y si les hacemos partícipes de las decisiones que se van tomando. A menudo nos quejamos de cuán competitivos-as son los-as estudiantes, de lo poco solidarios-as que son, de su irresponsabilidad y de lo poco que participan, pero qué estamos haciendo día a día para combatir esto. Soñamos con un alumnado participativo, responsable, empático, solidario, crítico, autónomo, pero prestamos escasa atención al modo en el que procedemos en el aula para construir ese sueño.

En definitiva, todo esto es lo que queremos decir cuando hablamos de que la evaluación debe atender a la calidad de los procesos y de los contextos.

3.2.2.2 La evaluación NO es una cuestión de poder y control sobre el alumnado sino una cuestión de confianza

Si para evaluar necesitamos contar con información relevante y útil de la vida del aula, es necesario crear un clima de confianza, haciendo del aula un

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

espacio en el que poder opinar con libertad y responsabilidad; teniendo en cuenta que la escuela es un lugar donde las relaciones de poder están desigualmente distribuidas.

En la evaluación es fundamental poner en marcha mecanismos de comunicación horizontal exentos de cualquier tipo de amenaza, ya que como vimos en el apartado dedicado a la calificación y sus malas consecuencias, en el aula existe un juego de poder en el que docentes controlan y deciden, y estudiantes acatan las decisiones relativas a la vida escolar. El mayor desequilibrio viene dado por la calificación, de modo que, es el-la maestro-a quien pone la nota. Sobra decir que en situaciones de desequilibrio difícilmente podemos crear situaciones de confianza. Éste es el reto que se torna en condición si queremos que la participación y la opinión del alumnado fluya en el aula: Que los-as estudiantes confíen en nosotros-as.

Para Crooks (2007), todas las condiciones de la evaluación para el aprendizaje en un aula implican la calidad de la interacción y desarrollar la cultura de confianza en clase. Por ello, es necesario hacer explícito y demostrar que el hecho de participar u opinar sobre lo que acontece en el aula no va a traer consecuencias negativas, en el sentido de que el-la docente haga uso de su parcela de poder. “Dado su potencial formativo, la evaluación es el medio más apropiado para asegurar el aprendizaje. Por el contrario es el menos indicado para mostrar el poder del profesor ante el alumno. Tampoco sirve “como recurso disciplinario o medio para controlar las conductas de los alumnos. Hacerlo pervierte y distorsiona además el significado de la evaluación educativa y confunde su sentido” (Álvarez Méndez, 2008: 228).

Hemos de sustituir el poder que otorga la calificación por la autoridad que nos concede la evaluación. Dice Santos Guerra (2009) que la palabra autoridad, proviene del verbo latino “auctor”, cuya raíz es “augere”, que significa hacer progresar, *hacer crecer*. En su opinión, quien tiene autoridad es aquella persona que ayuda a los demás a desarrollarse. Y lo enfrenta a la persona que tiene poder y lo usa para aplastar, oprimir, castigar, silenciar, humillar… Se podría decir que la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

evaluación al servicio del aprendizaje, es la evaluación que *hace crecer.* Nos inviste de autoridad. Autoridad que de acuerdo con Santos Guerra (2009) dimana del respeto que merece la tarea que realiza. Como decíamos antes, hay que mostrar y demostrar al alumnado que forman realmente parte activa de lo que ocurre en el aula, que lo tomamos en consideración para las decisiones, las menos y las más importantes. Tenemos que crear un clima de libertad donde se puedan asumir responsabilidades, donde exista el diálogo, la negociación, la argumentación y el debate que ayude a la reflexión conjunta de estudiantes y docentes. Aunque como veremos más adelante y como se aprecia en el informe del estudio de caso, se trata de una tarea costosa, que requiere tiempo y paciencia, pues luchamos contra años de escolarización en la institución.

3.2.2.3 La evaluación NO se hace para poner nota

Ya hemos manifestado que bajo la presencia de la calificación las actuaciones y los intercambios que tienen lugar en el aula, difícilmente pueden no estar condicionados por ésta. Ocurre que, cuando el principal cometido de la "evaluación" es poner nota al-la estudiante antes o después -esto es calificación-, éste-a lo sabe bien y actúa como ya hemos expresado en función de lo que cree que se espera de él o ella. La respuesta puede ser una producción, una actuación o una actitud, siempre mediatizada por el motivo que la origina, conseguir la nota. Lo cual dificulta que los-as docentes podamos saber con seguridad si se trata de una actuación real o interesada, condicionada. Por lo que obstaculiza la comprensión de los procesos y contextos de aprendizajes, ya que la comunicación no es transparente, no es fiable. La evaluación para que sea evaluación debería desplazar todo lo posible a la calificación, al acto de poner nota; con objeto de conseguir una mayor autenticidad. De este modo estaríamos haciendo más auténtico el proceso de comunicación y el de aprendizaje. Veamos a continuación a qué nos referimos con esto:

- *Autenticidad de la comunicación:* En el sentido de favorecer que la información que nos da el alumnado sea lo más sincera posible. Cuestión estrechamente relacionada con el apartado anterior, en el que se plantea

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sustituir poder por autoridad. Ya se ha expuesto que el acto de calificar implica un reparto desigual del poder en el aula. Cuanto más ausentes estén las notas de nuestro día a día, más auténtico será lo que acontece. Más libre, seguro y confiado se encontrará el alumnado para hacernos llegar lo que siente, lo que piensa, lo que desea, lo que entiende y no entiende, lo que le preocupa, lo que le gusta y lo que no, etc. Resulta obvio que si un-a estudiante detecta que alguna de estas manifestaciones puede repercutir de cierto modo en su calificación, ni la opinión será libre, ni la información auténtica. El-la docente tiene que hacer un "esfuerzo de transparencia" constante, que logre convencer al alumnado de que su opinión cuenta.

- *Autenticidad del aprendizaje*: Se relaciona con el *valor de uso* del conocimiento. La evaluación apuesta por éste, de modo que la participación, actuación o producción del-la alumno-a no sea exclusivamente a cambio de la nota -recuérdese la crítica de Santos Guerra (2005) al valor de cambio del conocimiento, expuesta en otra parte de este trabajo-. Entendemos que cuando la nota entra en escena, el conocimiento se convierte en mercancía, ya no se *aprehende* por la emoción que supone ni por la utilidad que éste tiene sino que, se almacena y *se gasta* cuando nos ponen la nota. La evaluación coherente con el aprendizaje relevante de Pérez Gómez (1998), debe ser aquella que devuelva al conocimiento todo su sentido educativo, haciéndole recuperar el valor de la utilidad. El sujeto que aprende lo hace por voluntad propia, con deseo, entusiasmo y ganas; esto es, por *motivación intrínseca*, porque aquello que aprende es útil para comprender e intervenir en el mundo que le rodea. Cumpliendo así, de paso, con la función educativa de la escuela de Pérez Gómez (1998), de modo que, la academia, la *cultura académica,* en términos del autor, convierta al individuo en sujeto que reconstruye conscientemente su pensamiento y su actuación.

> "Cuando la escuela solamente provoca aprendizaje académico de contenidos vitalmente indiferentes, que se aprenden para aprobar los exámenes y olvidar después y no estimula su aplicación consciente y reflexiva en la vida

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> cotidiana, su tarea no puede denominarse, a nuestro entender, educativa, sino socializadora o instructiva".
>
> (Pérez Gómez 1998: 257).

En este sentido la permanente existencia de premios o castigos en forma puntuaciones positivas o negativas, no contribuye en nada, a nuestro parecer, a la reconstrucción crítica de nuestras formas de pensar, sentir y actuar. Por ello, la evaluación no puede tener ni entre sus prioridades ni entre sus finalidades rellenar boletines de calificación.

3.2.2.4 La evaluación NO puede penalizar el error

Según Álvarez Méndez (2003) debemos preguntarnos: ¿Para qué evaluamos? Ya se ha expuesto que el objeto de juicio no es el rendimiento escolar, que la evaluación no es un acto de poder o control sobre el alumnado y que el objetivo no es poner nota; sino que evaluamos para aprender, estudiantes y docentes, para lo cual es necesario previamente comprender. En este contexto cobra especial relevancia el tratamiento que en la escuela damos al error.

En un apartado anterior nos detuvimos en analizar cuál es el valor del error en una escuela que califica. También expusimos y defendimos que el error es fuente de comprensión y aprendizaje, además de natural y humano. Nos equivocamos cuando nos enfrentamos a algo nuevo, cuando nos arriesgamos a elaborar un argumento, cuando estamos cuestionando y reconstruyendo nuestro pensamiento. El error nos acompaña en el proceso de aprender y por tanto nos debe acompañar en el proceso de evaluar. La evaluación debe preocuparse por los errores del alumnado, no en el sentido de penalizarlos, sino en el sentido de comprenderlos y transformarlos. "La historia del aprendizaje narra la aventura de superación de nuestros errores. No hay nada malo en equivocarse" (Postman, 2001: 145, según Álvarez Méndez, 2008: 226).

Por tanto, el error debería ser detectado y analizado por el-la docente, así como por el sujeto que aprende. Indagar sobre las causas de las equivocaciones para ponerlas a flote, analizarlas y comprenderlas es tarea de la evaluación. Frente a la penalización del error en los actos de calificación, la evaluación debe

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

alimentar la reflexión de la persona que aprende, sobre lo que aprende y cómo lo aprende.

Desde esta perspectiva la evaluación no debe penalizar sino informar. Cobra especial protagonismo la retroalimentación que el-la docente ofrece al-la estudiante; o como dice Pérez Gómez (2008), el *comentario reflexivo* que puede venir de la mano del-la docente o de los-as compañeros-as (véase el capítulo 5 sobre el portafolios). Ayudamos al alumnado a autoevaluarse. La evaluación así, implica autoevaluación del sujeto que aprende. “La autoevaluación ha de ocupar un lugar central si queremos que progresivamente cada sujeto vaya asumiendo la responsabilidad de conocer y autorregular sus procesos de aprendizaje y actuación” (Pérez Gómez, 2008: 94). Dicho de otra forma, la evaluación debe contribuir al proceso de metacognición del-la alumno-a. “Si el aprendizaje necesita la implicación activa del sujeto que aprende, la autoevaluación llega como consecuencia lógica. La evaluación es una forma de autorregulación constructiva del mismo proceso que sustenta y justifica los ajustes necesarios para garantizar el adecuado progreso de formación” (Álvarez Méndez, 2008: 226). Se trata, siguiendo al autor, de ayudar a que el alumnado no solo tenga una mente informada, sino una mente organizada, donde el-la docente tiene una función de orientación y ayuda, que ayude a favorecer la reflexión y la metacognición de la que hablamos en el capítulo dedicado al portafolios. No se trata por tanto, de constatar el error para enjuiciar y/o penalizar, como dice Rodríguez Sánchez (2002), la corrección no debe ser la estrategia para registrar el éxito y el fracaso, “la corrección tiene que informar constructivamente; no solo comentar en qué se falla sino por qué y de qué forma superarlo” (Rodríguez Sánchez, 2002: 395).

3.2.2.5 La evaluación NO puede obviar la voz y la participación del alumnado

Si se trata de recoger información útil en el aula para iniciar una reflexión conjunta, es condición necesaria contar con la voz y la participación del alumnado. Ojo, condición necesaria, porque no hay otro modo de comprender los acontecimientos de la vida escolar si no es contando con la perspectiva de los-as estudiantes. Pero insuficiente, porque para que esa voz y participación sean

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

valiosas tienen que cumplirse las condiciones anteriores de confianza, ausencia de nota y no penalización del error. La evaluación reclama la voz y la participación sincera del alumnado. Como ya hemos expuesto, la evaluación necesita de la autenticidad del proceso de comunicación.

Escuchar qué tienen que decir las personas que hacen uso de un servicio es algo obvio que por ejemplo ninguna empresa del mundo cuestionaría. Es importante tener en cuenta la opinión de los-as usuarios-a sobre el servicio o producto que se ofrece. Ninguna excepto la institución escolar que, curiosamente imita muchas cosas del mundo empresarial, pero no precisamente ésta.

A diferencia de la calificación en la que los-as estudiantes tienen poco que decir y mucho que repetir, poco que aportar y mucho que demostrar, la escuela que evalúa y sus docentes deben crear mecanismos, abrir vías de comunicación constantes a través de las cuales recoger manifestaciones orales, escritas, anónimas, nominales, individuales, grupales, etc., del alumnado. Debemos recoger su opinión, que poco a poco podrá ir siendo más argumentada. No podemos desesperar y abandonar porque las opiniones de nuestros-as alumnos-as no sean jugosas. Al comienzo, pueden no serlas. No se trata de despreciarlas, sino de alimentarlas. La evaluación es también aprendizaje para la democracia; es herramienta para que los-as estudiantes aprendan a expresar libremente ideas de una forma ordenada y argumentada.

3.2.2.6 La evaluación NO debe ser el punto de vista: la vista de un punto

La evaluación, a diferencia de la calificación como acto individual y aislado del-la docente, debe ser también un acto colectivo, un proceso que trata de recoger información a través de los sujetos implicados en el acto de enseñar y de aprender. Por tanto, además de la voz del propio alumnado, también las voces de las familias y la de otros-as compañeros-as del centro, pueden resultar de gran valor para acercarnos a la comprensión de dicho proceso; es lo que ha venido a llamarse en el ámbito de la evaluación de centros: Triangulación de sujetos (Santos Guerra, 1990). Igualmente reconocidas en el citado ámbito son la triangulación de métodos, cuyo principio es “recoger observaciones/apreciaciones

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de una situación (o algún aspecto de ella) desde una variedad de ángulos o perspectivas y después compararlas y contrastarlas" (Elliot, 1980, cit. por Santos Guerra, 1990: 116); y la de métodos que sostiene que, "un hecho educativo, un acontecimiento escolar puede ser explorados desde tres ángulos temporales, desde una triple perspectiva temporal. Antes, durante y después son tres momentos que permiten completar un fenómeno desde ópticas complementarias" (Santos Guerra, 1990: 119).

Frente al examen, en la mal entendida evaluación, la pluralidad de métodos o estrategias de evaluación se hace indispensable, combinar la observación, con las entrevistas individuales o grupales, con los cuestionarios (unos anónimo y otros no) y con la revisión (sin ánimo calificativo) de materiales creados por el alumnado, nos acerca de un modo más completo a interpretar la compleja realidad de un aula.

Ocurre lo mismo con la triple perspectiva temporal a la que aludíamos antes. Los procesos que tienen lugar en un aula son complejos y cambiantes. No existe una realidad estática que conocer, existen realidades interconectadas y variadas que cambian en función de las circunstancias y la interacción de los sujetos. La evaluación que trata de acercarse a esa compleja y dinámica vida escolar debe explorarse siempre, como nos dice Santos Guerra (1990), desde los tres ángulos temporales: El antes, el durante y el después, de cada circunstancia, hecho o acontecimiento que es objeto de evaluación.

En definitiva, al evaluar en un aula tratamos de acercarnos a ella desde esta perspectiva holística en la que el contraste de perspectivas, la pluralidad de estrategias y la transversalidad en el tiempo nos ayuda a comprender de un modo más ajustado y por tanto a intervenir, también, de un modo más adecuado. Haciendo honor al nombre de este epígrafe, muy usado por mi compañero Manuel, la evaluación *no puede constituir la vista de un punto con un único punto de vista* -el del-la maestro-a-, con una estrategia exclusiva –el examen- en momentos puntuales –los finales de trimestres-. Para comprender el hecho

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

educativo y el modo en el que tienen lugar los procesos de aprendizaje, la evaluación es mucho más que *la vista del punto con un único un punto de vista.*

Evaluar equivale a reconstruir todos esos puntos de vista que convergen en el acto educativo, es entender que una misma situación es construida de forma diferente por los diferentes sujetos que están inmersos en ella y esto da lugar a actuaciones diferentes por su parte. Y, por lo tanto, es tarea de la evaluación sacar a la luz, poner sobre el tapete, esa conjunción de perspectivas para emprender procesos de mejora. Desde un acto de comprensión profunda de las múltiples realidades interpretativas de nuestra aula.

3.2.2.7 La evaluación NO puede perjudicar a nadie

Como ya se expuso en otro apartado de este trabajo, la práctica de la calificación, a menudo confundida con la evaluación, es el arma más poderosa para clasificar, dividir y seleccionar a quienes supuestamente valen de quienes no, sea en el nivel educativo que sea. Tomando como referencia la imagen de la escuela fábrica de Frato vimos que son las calificaciones que obtienen los-as estudiantes las que deciden su futuro. Rivas (2013), expone con tajante claridad al respecto una pregunta y una respuesta sobre el sentido de la cuantificación. Respondiéndose a sí mismo con la única explicación posible “la competición salvaje o la segregación” (Rivas, 2013[41]).

Sin embargo, en tanto en cuanto venimos defendiendo que la evaluación es, ayuda, es comprensión, es aprendizaje en sí misma para el alumnado y para el profesorado, ésta no puede ser segregadora. Si aceptamos que el aprendizaje es un derecho, la evaluación también lo es. La evaluación no debería entorpecer la función de la escuela.

En España, desde la Ley del 70 se acepta que el sistema educativo constituye “la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas” (Ley 14/1970 del 4 de Agosto, LGE). Así la LOE establece entre sus principios: “La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus

[41] https://nachorivas.wordpress.com/2013/07/15/calificar-siempre-es-injusto/

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

condiciones y circunstancias; la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad; y la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación" (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación, LOE). También la cuestionada LOMCE establece este principio entre sus fines. Expone: "La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad[42]".

Sin embargo, a pesar de que cambian y avanzan los discursos, los términos, las leyes, etc. En lo que respecta a este complejo ámbito de la evaluación, las prácticas siguen respondiendo a planteamientos segregadores más propios de una sociedad meritocrática que de una sociedad que a través del sistema educativo aboga por la igualdad de oportunidades y las compensación de desigualdades. Álvarez Méndez (2008) sostiene que mientras la funciones, formativa y continua se hallan muy presentes en los discursos, se encuentran ausentes en las prácticas. Añade que:

> "Se hace necesario que las reformas de las palabras la deban acompañar la voluntad política y la voluntad de los profesores para hacer de la evaluación un recurso fundamental de aprendizaje, un recurso de formación, a la vez que medio que asegura el aprendizaje de calidad, y no tanto un instrumento de selección, de exclusión, tan vinculado a una visión meritocrática de la educación".
>
> (Álvarez Méndez, 2008: 214).

[42] LOMCE. Artículo único. Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Principios y fines de la LOE).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En este sentido, exponemos el último “NO” de la evaluación; la evaluación que también es ejercicio de participación y democracia en el aula tiene que acabar con el uso del juicio sancionador del-la docente que redistribuye el mérito a través de los resultados obtenidos en actividades encaminadas a obtener una nota. De este modo, abandonar el juicio sancionador pasa no sólo por desplazar del aula herramientas de calificación como el examen, sino por transformar el sentido de las correcciones diarias de clase. El sentido que otorgamos –nosotros-as y los-as alumnos-as- no sólo a la corrección de las pruebas finales sino a la de todas y cada una de las actividades que guían el aprendizaje del alumnado, depende en gran medida de las devoluciones que les hacemos. Poner nota a cada producción de los-as estudiantes en “pro” de una evaluación que se hace llamar continua, no hace más que aumentar el número de comparaciones, clasificaciones y etiquetas de nuestro grupo aula. Más que ayuda o fuente de aprendizaje, lo es de segregación. La corrección al servicio de la calificación elimina la potencialidad educativa de la vida del aula, convirtiéndola en un espacio de trabajo por y para la nota y no por y para el aprendizaje.

He abordado aquí la cuestión de la corrección porque a mi juicio, esta práctica tan habitual en los centros y vista con tan absoluta normalidad, hace que pase desapercibida y se torna en sutil, mucho más que el examen –más o menos criticado– siendo una manera casi silenciosa de beneficiar a unos-as y perjudicar a otros-as. Al respecto, ya hemos mencionado que la *corrección informada* (Rodríguez Sánchez, 2002) pretende que la información que damos al alumnado sobre las actividades que realizan no sea a través de categorizaciones o criterios estandarizados, sino que se personalice, que informe constructivamente, que se comente en qué se falla, por qué y cómo superarlos. “La corrección, el primer contacto que el profesor tiene con la evaluación debe ser informativamente formativa […] El sentido de la evaluación no está en el juicio, sino en el conocimiento, en el descubrimiento, en la explicación, en la reorientación, en el aprendizaje mutuo, en la comunicación informada y formativa, en la posibilidad de mejora” (Rodríguez Sánchez, 2002: 395). Sólo así la evaluación es fuente de beneficios para todos-as.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.2.3 Dificultades en torno a la transformación de las prácticas de evaluación

A pesar de la defensa que se viene haciendo durante todo este trabajo sobre la importancia de la evaluación en la escuela, así como las condiciones que se deben dar para que la evaluación no degenere en calificación, es necesario resaltar la enorme dificultad que supone luchar contra años y años de una tradición escolar más que arraigada en los contextos escolares. Combatir el peso de la institución no es sencillo, pero parece claro que un primer paso en la lucha puede ser precisamente tomar consciencia de lo que dicha institucionalización supone; conocerla, comprenderla y analizarla nos podría ayudar, al menos, a no aceptarla sin más, a "externalizarla", empleando el término sociológico de Berger y Luckman (1968).

Por ello dedicaré las siguientes líneas a resaltar algunos de los principales obstáculos con los que podemos encontrarnos al emprender auténticos procesos de evaluación.

Carless (2007) y Martínez (2012) recogiendo parte del trabajo del anterior, desvelan algunas de las barreras que más obstaculizan la puesta en práctica de la evaluación (se refieren a ella como evaluación formativa). Martínez hace una exposición de éstas a través de un estudio que recorre algunos de los más importantes hallazgos de la investigación relativa a esta cuestión. Existe un elemento común en todas ellas: La dificultad de cambiar las prácticas del profesorado que tan arraigadas están. La siguiente cita lo expresa con suma claridad:

> "Un maestro o maestra con 20 anos de experiencia debe haber formulado alrededor de medio millón de preguntas a lo largo de su carrera. Cuando uno ha hecho algo de cierta manera medio millón de veces es difícil hacerlo de otra forma".
>
> (William 2007: 196, cit. por Martínez: 2012: 129).

La lucha contra el peso de la tradición social, institucional, etc., ha sido y es uno de los principales y más difícil reto de la formación social y permanente del profesorado. Se trata de la institucionalización en el sentido en que los sociólogos Berger y Luckman (1968) lo hacen, explican cómo se construye la realidad social a

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

través de la idea de la "tipificación". La actividad humana se habitúa y tipifica a través de la interacción humana, encontrándose en un polo, la situación de interacción cara a cara y en el otro, las abstracciones anónimas. De acuerdo con los autores la realidad social de la vida cotidiana se aprehende a través de un "continuum" de esas tipificaciones que se van volviendo más anónimas a medida que se desplazan de un polo a otro. De este modo existe un proceso de construcción de la sociedad como realidad objetiva que la convierte en ajena y que se produce a través de dos procesos básicos: la institucionalización y la legitimación[43.] "La institucionalización tiene su origen en la tendencia del ser humano a la habituación –repetición de la misma acción según pautas que se convierten en típicas–. Las acciones repetidas pierden su significado, al ser realizadas en forma rutinaria […] La habituación es el fundamento de la institucionalización [...] Esta institucionalización conlleva la tipificación recíproca de acciones entre los actores, hasta llegar a convertirse en una forma de control social. Posteriormente, este comportamiento institucionalizado se reifica[44] […] se experimenta como una realidad objetiva […] externa a la voluntad del individuo. Se aparecen al individuo que las creó como un hecho externo a él y coercitivo" (Berger y Luckman: 1968, cit. por: Yáñez, 2010: 296).

En este sentido resulta importante insistir en la enorme dificultad que supone que docentes que actúan de forma aislada, traten de luchar contra el pasado y el presente de la escuela, y puedan obtener éxito en su reconstrucción. En el campo de la evaluación, como en otros tantos, contamos con las barreras de un pasado cargado de tradición, un presente impregnado de rutinas que parecen responder al orden lógico de las cosas y, una formación inicial –cultura

[43] Añaden que es a través de la socialización como esa realidad objetiva es internalizada por el individuo. Frente a ella se encuentra al externalización que asume que la sociedad es un producto humano y niega que ésta esté regida por leyes "naturales".

[44] Los autores se refieren a la reificación como "la aprehensión de fenómenos humanos como si fueran cosas […] como si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultados de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina. La reificación implica que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano" (Berger y Luckman, 1968, cit. por Yáñez, 2010: 116-117).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

académica– que no logra transformar en los términos planteados por Pérez Gómez (1998), la cultura experiencial de quienes serán docentes en un futuro.

Para Wiliam (2007) existe una razón profunda que explica la dificultad del cambio en docentes que aún no tienen experiencia como tal: “Los maestros aprenden la mayor parte de lo que saben sobre la enseñanza antes de llegar a los 18 anos de edad […] han interiorizado los “guiones” de lo que se hace en la escuela a partir de su experiencia como alumnos. El mejor programa de licenciatura en educación básica encontrará difícil sobreponerse a los modelos de práctica que sus alumnos, los futuros docentes, aprendieron en los 13 ó 14 años que pasaron en la escuela (Wiliam, 2007: 196, cit., por Martínez: 2013: 133).

La institucionalización, la socialización y la formación se presentan como elementos fuertemente condicionantes del desarrollo de verdaderas prácticas de evaluación en la escuela. Además otros elementos influyentes como las condiciones laborales (ratios elevadas), exigencias contradictorias de las propias leyes (que abogan por la evaluación formativa y continua y exigen boletines de calificaciones que valoren el progreso en el aprendizaje del alumnado), las nuevas políticas de “evaluaciones” externas, así como el desgaste físico y emocional personal (más tiempo, más trabajo, más conflicto…), obstaculizan el paso de nuevas prácticas de evaluación con sentido. Sin olvidar, por supuesto que también las familias forman parte de los entresijos del Sistema y que no solo el profesorado se encuentra subyugado bajo el peso de la institucionalización y la socialización, sino que el alumnado ha aprehendido los códigos que se manejan en el mismo. La lucha del-a docente que trata de emprender un cambio en las prácticas de evaluación se produce en un doble sentido, combate la institucionalización y socialización propia y la de sus estudiantes. Resulta al caso, muy ilustrativo, un ejemplo que Martínez (2013) recoge de Stobart (2005) al señalar el caso de una maestra que evitar calificar el trabajo de sus estudiantes y en cambio les hace sólo comentarios elogiosos que tratan de animarles (al margen de la consideración que el autor hace de la concepción de la retroalimentación, como pobre por falta de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

otras informaciones), lo que nos interesa destacar del ejemplo[45] es "la suprema ironía del alumno que dijo: Maestra, yo quiero conocer mis calificaciones porque los comentarios no nos dicen mucho" (Stobart, 2005: 3-4, cit. por Martínez 2013: 138).

En todo caso, sean cuales sean los orígenes de las dificultades con las que un-a docente con iniciativa por cambiar su propia práctica pueda encontrarse, dos cosas parecen claras: La primera tiene que ver con la complejidad del asunto, motivo por el que hemos de reconocer los esfuerzos puntuales y aislados que compañeros-as de la profesión hacen por transformar en parte la realidad inmediata de su aula; la segunda, relacionada con la primera, tiene que ver con la importancia de destacar, compartir y difundir estas "pequeñas-grandes" heroicidades con el fin de arrojar un poco de luz entre tanta oscuridad. Parafraseando a Wiliam (2007): El mejor modo para favorecer la experimentación de nuevas formas de evaluar –formativamente– es la creación de comunidades de aprendizaje, de docentes, basadas en las escuelas.

3.2.4 Implicaciones educativas de la evaluación

En el apartado dedicado a la calificación se concluía con un cuadro sobre los efectos de la racionalidad calificativa de Rodríguez (2003) con la intención de sintetizar las perversiones educativas que a nuestro juicio se derivan de la calificación. En esta ocasión, presentamos otro cuadro con las implicaciones educativas de la evaluación[46] tal y como venimos defendiéndola a lo largo de este apartado. Dicho cuadro se contrapone a los efectos perversos que se derivan de la lógica positivista sobre la que se sustentan las prácticas de calificación que imperan en los sistemas educativos.

[45] En la parte III dedicada al estudio de caso, veremos coincidencias con respecto a las opiniones del alumnado que participó en la investigación.

[46] Véase de nuevo Santos Guerra (1998) para entender que de la concepción crítica reflexiva de la evaluación, se deriva en cambio, una cultura de la autocrítica, del debate, de la incertidumbre y de la colegialidad.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA EVALUACIÓN

Favorece, a la vez que tiene lugar sobre la comunicación didáctica:
- Diálogo, negociación, argumentación, debate y reflexión conjunta entre estudiantes y docentes. - Motivación intrínseca. - Confianza, autoridad del-la docente (“augere” –“ hacer crecer”). - Horizontalidad.
Formativos:
- Compromiso, responsabilidad y autogestión. - Oportunidad para reorientar. - Mejora del proceso de E-A. - Sentido no propedéutico de la educación (tiene sentido en sí misma). - Favorece el aprendizaje significativo y relevante, la autonomía, el pensamiento critico y la toma de decisiones.
Valor del conocimiento:
- Valor de uso del conocimiento. - Valor intrínseco del aprendizaje. - Conocimiento compartido. - Conocer para comprender, intervenir y mejorar.
Aprendizaje:
- Perspectiva constructivista. - No trata de controlar ni predecir el aprendizaje. - Aprendizaje significativo y relevante.
Sociales:
- Colaboración, responsabilidad, igualdad de oportunidades, inclusión, función social de la escuela.
Psicológicas:
- Confianza, conocimiento de sí mismo-a. - Ausencia de estrés. - No profecía autocumplida.
Pedagógicas:
- Búsqueda de información útil. - Triangulación. - No sanciona. - Error como posibilidad de aprendizaje. - La enseñanza no causa aprendizaje. - No apéndice de la enseñanza.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Medio para mejorar la enseñanza. - Medio para mejorar el aprendizaje. - Medio para mejorar el currículum.

Cuadro XVIII. Implicaciones educativas de la evaluación (Elaboración propia a partir de los efectos internos de la racionalidad calificativa de Rodríguez, 2003).

Del mismo modo que concluíamos el apartado sobre calificación haciéndonos eco de las palabras publicadas por Espadas (2011), damos fin a este otro apartado sobre el sentido de la evaluación, rescatando nuevamente lo que el autor nos proponía como alternativa a las calificaciones en la escuela. Frente aquellas seis razones para no calificar, se plantean así las siguiente premisas: Debemos "entender que la enseñanza obligatoria es un derecho ciudadano y, por tanto, universal y absoluto"; lo cual implica la aceptación de que ésta no es un instrumento para logros posteriores (alude a la función no propedéutica de la educación). En este contexto, la evaluación se debe convertir en "una tarea para comprender y mejorar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas", cuya principal preocupación debe ser la práctica docente. "Buscar fórmulas imaginativas para solventar la exigencia burocrática de la calificación, mejor que asumir ciegamente el papel de jueces". Convirtiéndola en una "tarea compartida y consensuada entre profesorado, alumnado y familias". Basada en la "recopilación de datos múltiples y variados a través de la utilización de técnicas flexibles y adaptables al contexto, no en pruebas, controles o exámenes". Lo cual debe pasar por "independizar en la práctica, la evaluación de la calificación, abandonando el empeño de buscar fórmulas (imposibles) para traducir una a otra con el propósito de comparar, suspender o promocionar". En definitiva, "entender que la evaluación no es un fin en sí mismo sino un medio al servicio de la educación".

(Espadas, 2011, blog: "Escuela de Ciudadanía[47]).

[47] http://escueladeciudadania.blogspot.com.es/2011/07/ensenar-y-aprender-sin-calificaciones.html

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.3 LAS 1.001 CONFUSIONES SOBRE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

Antes de llegar a este apartado se han desarrollado otros dos, uno dedicado a la calificación y sus derivaciones y otro dedicado a la evaluación. Podría parecer que si las diferencias han quedado claras, y espero que así sea, para qué volver ahora al tratamiento de ambas. Considero necesario este apartado dedicado a las confusiones sobre evaluación-calificación, porque de hecho creo, que es uno de los principales obstáculos para el desarrollo y la mejora de la propia evaluación. Difícilmente podremos emprender un proceso de cambio en este ámbito si antes no desvelamos la tremenda ambigüedad que existe en las prácticas y en los propios discursos que se visten de retórica salvaguardando las apariencias, permaneciendo casi inalterables.

Estoy totalmente de acuerdo con Santos Guerra (2003: 73) cuando expone con absoluta sencillez que: “La complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en el marco de las instituciones”. Par él, una de las causas de esa simplicidad es el reduccionismo lingüístico que confunde evaluación con calificación. Al análisis de dicho reduccionismo dedicamos este apartado.

3.3.1 Los apellidos de la evaluación

De acuerdo con Álvarez Méndez (2001), la evaluación viene siendo desde siempre ejercicio natural y espontáneo, sin embargo, qué ocurre cuando ésta se institucionaliza es arena de otro costal; entonces, se desnaturaliza, se falsea. Al entrar en contextos académicos se academiza y se acaba reduciendo a ejercicios de simple calificación.

En este contexto de institucionalización la evaluación como actividad natural desaparece. Se formaliza y para ello se teoriza sobre la naturaleza, las condiciones y las implicaciones educativas de la misma. Se empiezan a dar definiciones y crece enormemente el tratamiento de la evaluación en la literatura pedagógica. Literatura, que como vimos al comienzo de este trabajo, data desde

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

hace muchas décadas, cuando las concepciones de evaluación eran sostenidas sobre el más puro convencimiento de que “evaluar” era sinónimo de medir.

Mateo (2006) en un recorrido por la evolución del marco conceptual de la medición, situaba el término en el ámbito de las Humanidades a partir del siglo XIX, cuando se intenta equiparar con las llamadas disciplinas científicas. “Medir era la condición previa necesaria para poder aplicar el método científico a cualquier área específica de conocimiento que pretendiera conseguir estatus científico” (Mateo, J., 2006: 167). De modo que ese escenario de predicalización psicométrica, la evaluación de los aprendizajes en el ámbito educativo, se aparejó según AA.VV. (2009), al examen, con la finalidad de comparar resultados con objetivos, bajo el convencimiento de que era posible y necesario comprobar el aprendizaje. Pero llegan los setenta y empiezan a crearse nuevos modelos teóricos de evaluación más acordes –conceptualmente hablando– con las ideas más frescas sobre aprendizaje, currículum y enseñanza. Surgen nuevas aportaciones y nuevas funciones para la evaluación en el campo de la educación. Sin embargo, desde entonces hasta la actualidad, y a pesar de lo prolífero del ámbito, la “evaluación” se vuelve compleja y ambigua. Su vinculación al examen aún está muy presente.

Ocurre que, de acuerdo con Álvarez Méndez (2001), se mezclan las funciones que se les asignan a la “evaluación” y se produce una gran confusión en torno al concepto, ya que muchas de esas funciones llegan a contradecirse. “Funciones relacionadas con la formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente, de motivación, orientación; funciones administrativas, académicas de promoción o recuperación, de información, de retroalimentación, de control. Tantas que, al tiempo que aumentan en proporción, pierden en transparencia” (Álvarez Méndez, 2001: 24). Como trata de ilustrar Santos Guerra (2014) con la metáfora de la flecha impactando en la diana, la evaluación puede hacerse con la intención de comparar, clasificar, seleccionar, calificar, etc.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En un intento de diferenciación y separación de funciones Scriven (1967) acuñó los término de ‘evaluación formativa’ y ‘evaluación sumativa’, contraponiendo una a la otra. Stake (2006), plantea con suma claridad la dicotomía entre ambas diciendo que cuando un cocinero prueba la sopa, está haciendo ‘evaluación formativa’, y cuando es el invitado quien la prueba, esa es una ‘evaluación sumativa’. En el primer caso, la evaluación se concibe como parte de un proceso de cambio que aporta información que contribuye a cambiar al evaluando, todavía en proceso de desarrollo. Mientras que en el segundo, ésta centra sus esfuerzos en medir los efectos del evaluando. Stake (2006) añade que aunque ambas podrían estar teniendo lugar al mismo tiempo, conviene mantener separadas las funciones de mirar hacia delante con actitud formativa y mirar hacia atrás con actitud sumativa. Hablamos de evaluación frente a calificación. La diferencia queda planteada haciéndose patente que una y otra pretenden cosas distintas; nos encontramos ante dos conceptualizaciones completamente opuestas en lo que respecta a la finalidad de ambas.

Sin embargo, aunque el esfuerzo por clarificar y diferenciar la evaluación de la calificación se hace ya viejo, aún hoy sigue existiendo confusión sobre los términos, debido quizá a lo prolífero del campo y a la multitud de conceptos que se vienen utilizando para designar a ambas, perdiéndose en muchos casos el referente al que acuden estos. Kushner y García (2010), y Santos Guerra (2014), se refieren en este sentido a la dificultad que plantea que en nuestro idioma sólo dispongamos de un significante “evaluación” para expresar significados distintos. Hecho que no ocurre en el inglés por ejemplo, donde no se emplea un único término que incluya procesos de assessment, de accountability, etc. (Santos Guerra, 2014).

Por otra parte, no es poco frecuente encontrarnos con la palabra evaluación seguida de los más variados apelativos (evaluación para la mejora, evaluación continua, evaluación para el aprendizaje…), que aunque parece que tratan de separar la acción de evaluar del acto calificador, son en mi opinión redundancias del término que en el peor de los casos acaban sumergiéndonos en un marasmo de sustantivos y adjetivos inútiles que añaden complejidad al asunto. De acuerdo

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

con Rodríguez: “Añadir apellidos al mismo concepto para distinguirlo de lo que verdaderamente ya de por sí no representa, resulta un pleonasmo[48] poco clarificador que no elimina la confusión” (2003: 405).

La consecuencia siguiente, por tanto, es la existencia de una bibliografía sobre el tema amplía y variada, pero confusa; pues hay que hacer un esfuerzo extra por tratar de diferenciar constantemente cuándo una nueva expresión se refiere a evaluación o a calificación. Ocurre que mientras sobre el papel el concepto de evaluación ha sufrido numerosas transformaciones de apellidos, en la práctica aún no hemos sido capaces de diferenciar la ‘evaluación formativa’ de la ‘sumativa’, o lo que es lo mismo, la evaluación de la calificación.

3.3.2 Nuevos términos, viejas prácticas

Que las prácticas de evaluación –desde que ésta irrumpiera en el panorama educativo en los setenta– no han sufrido modificaciones de calado, es algo que venimos anunciando a lo largo del trabajo. Ya se han mencionado opiniones al respecto como las de Álvarez Méndez (1994, 2001) o Sverdlick (2012). No ocurre igual, como ya hemos expresado, con la terminología empleada para aludir al concepto de evaluación. De modo que desde su nacimiento hasta hoy, la aparición de tantas nuevas voces y terminologías sobre evaluación han añadido dificultad al hecho de diferenciar lo esencial de dos conceptos absolutamente opuestos como son los términos sencillos de evaluación y calificación.

Al tiempo que se sofistican los conceptos, se mantienen las prácticas. Se produce una especie de enmascaramiento de prácticas “evaluadoras” tradicionales, ocultas tras novedosos e imaginativos apellidos de la evaluación.

Evaluación formativa, evaluación global, evaluación holística, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje, evaluación continua, evaluación iluminativa, evaluación respondiente, evaluación criterial, evaluación sumativa, evaluación del aprendizaje, evaluación diagnóstica, evaluación inicial, evaluación

[48] Demasía o redundancia viciosa de palabras. (Extraído de http://lema.rae.es/drae/?val=pleonasmo Último acceso el 26/08/2014).

Publicaciones y Divulgación Científica
lema UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

final, evaluación orientada a los resultados, no son más que algunas de las formas de aludir a la evaluación, en unos casos, o a la calificación, en otros.

Además del nacimiento de nuevas nomenclaturas aparecen también adjuntas al término, multitud de funciones que se le atribuyen al concepto de "evaluación". Muchas de ellas absolutamente contrapuestas. Algunas de ellas son: Función didáctica, función formativa, función heurística, función orientadora, función retroalimentadora, función acreditativa, función selectiva, función certificadora, función clasificatoria, función predictiva, función diagnóstica, función sumativa, etc. Funciones que en muchas ocasiones no hacen más que reiterar lo que ya expresa el término por sí mismo, por ejemplo: función sumativa de la evaluación sumativa. Y en otras, se atribuye una función opuesta a la naturaleza del término, tal es el caso claro de la legislación, donde el término evaluación va unido a funciones propias de la calificación. Álvarez Méndez (2001), ya resaltó que las reformas de los noventa eran un buen ejemplo de la mezcla entre los conceptos evaluación y calificación. El autor añade que un terreno tan borroso se pone poco cuidado al hablar de "evaluación, calificación, controles, exámenes, selectividad, notas, excelencia escolar, certificación y acreditación" (Álvarez Méndez, 2001: 66).

En este sentido merece la pena destacar el estudio realizado por Castillo (2010), quien recoge en su libro: "Vocabulario de Evaluación Educativa", agrupados en doce bloques, un total de 1.097 términos relacionados con el campo de la evaluación. El primer bloque, dedicado concretamente a *conceptos específicos sobre "evaluación"* aborda 209 conceptos. De estos, 96 términos designan diferentes tipos de "evaluación"; cinco se dedican a expresiones que contiene la palabra 'calificación'. Y 25 son los conceptos referidos a las funciones que se le puede atribuir a la "evaluación". Con anterioridad, Álvarez Méndez (2001) recogió un listado de conceptos que enfrentaban la evaluación entendida desde la racionalidad práctica y desde la técnica. El autor invitaba a analizar la presencia de tan variados conceptos, de usos y alcances distintos, en los discursos y en la literatura.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Retomando el inicio de este apartado, nos encontramos por tanto con dos problemas, por un lado, la permanencia de prácticas tradicionales de "evaluación" que se aproximan más a las funciones de la calificación; y por otro, la enorme proliferación de apellidos de la "evaluación", unos que son reiterativos y no añaden nada a la esencia, porque resaltan lo inherente a la propia naturaleza de la evaluación ('continua', 'retroalimentadora', 'para el aprendizaje', etc.), y otros que la contradicen ("evaluación" de 'clasificación', de 'certificación', etc.). Es decir nos encontramos ante la circunstancia que, al tiempo que aumenta la terminología referida a la evaluación y se modernizan términos, las prácticas más propias de la calificación que de ésta, se mantienen. O lo que os lo mismo, siguiendo a Santos Guerra (2003), las "funciones ideales" de la evaluación se alejan mientras las "funciones reales" se mantienen. Ambas situaciones producen dos consecuencias claras:

La primera es lo que yo vengo a llamar el nacimiento de *la quinta generación de la evaluación*, la **"generación perdida o ecléctica".** Si recordamos, en el primer capítulo de este trabajo se expusieron las distintas generaciones de la evaluación ('generación de la medición', de la 'descripción', la del 'juicio' y, la 'sensible') recogidas por Guba y Lincoln (1982, 1989). Cada una de ellas definía una época y unas características concretas en torno a la manera de entender la "evaluación". La última, la del 'juicio' según los autores, nace en 1973 con la aparición del constructivismo como nuevo paradigma en Educación. Sin embargo, en la actualidad hay tal confusión, variedad y mezcla de prácticas que, se me hace difícil encontrar un elemento común que pueda caracterizar a la evaluación de nuestros tiempos, más allá del eclecticismo y la confusión. Nos encontramos ante tal mezcla de funciones que parece que los esfuerzos se dirigen a hacerlas combinar, queremos que la evaluación suponga una comprensión, una mejora, etc., pero a la vez queremos también que sirva para seleccionar, acreditar, etc. Las primeras son funciones de la evaluación, las segunda, de la calificación. En muchos discursos –teóricos– no estamos dispuestos a renunciar a una parte de esas funciones, y si lo hacemos, defendemos las que tienen que ver con la evaluación; mientras que en la práctica no se renuncia bajo ningún concepto a las

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

relativas a la calificación. Como mucho, los esfuerzos se dirigen a matizar la calificación vinculándola a la evaluación. Es lo que mi madre diría “estar en el plato y en la tajada”.

La segunda tiene que ver con que tal proliferación de apellidos provoca la ausencia de un término de referencia que mantenga la finalidad y el sentido de la evaluación en el ámbito educativo. Si ya existen dos términos bien diferenciados y sencillos de comprender como son evaluación y calificación, y que se refieren a cosas distintas, por qué no los rescatamos y tratamos de ajustarnos a ellos. De acuerdo con Álvarez Méndez (2001) debemos reflexionar sobre la necesidad, adecuación o no, de crear palabras nuevas para explicar conceptos con una tradición y terminología asentadas. “Evitaríamos así la precipitación, si no, ligereza, con la que se introducen conceptos nuevos que ocultan o ‘distraen’ la misma realidad que quieren transformar” (Álvarez Méndez, 2001: 25).

3.3.3 ¿Por qué lo llaman *evaluación* cuando quieren decir *calificación?*

> “A veces, hay que retirar del idioma una expresión y mandarla a limpiar; después, puede volver a ponerse en circulación”.
>
> (Wittgensteing, cit. por Stobart, 2010:199).

Relacionado también con lo que se ha planteado en el apartado anterior, se encuentra una circunstancia propia del ámbito educativo que, yo creo, se acentúa en el campo de la evaluación; es el uso indiscriminado de unos término y otros, en este caso de las palabras evaluación y calificación.

Resulta muy común que el profesorado use indiscriminadamente uno y otro término. A veces porque no se sabe realmente la diferencia entre ambos, en cuyo caso lo puedo comprender. Se trata de una cuestión de desconocimiento, no poco baladí. Pero otras, se da el hecho de que aún conociendo la diferencia, al menos en el plano teórico, la palabra “evaluación” se sigue empleando mal en el día a día escolar. En este caso, no tratándose de ignorancia, no alcanzo a comprender a qué obedece; lo cual aún resulta menos insignificante.

No entiendo que en la propia Universidad donde inventamos términos y publicamos libros diferenciándolos, esto ocurra. Así por ejemplo en época de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

exámenes, se suele decir que estamos en época de "evaluaciones", cuando todo el mundo, o casi todo, sabe que no. Entiendo que hay cierto grado de dificultad en ello, a veces yo misma me descubro en una de éstas, pero sin duda, aunque el tema de la evaluación sea muy problemático en otros sentidos más importantes que en el lingüístico, esto debe también atajarse, porque al final no hacemos más que contribuir a aumentar la ambigüedad de algo que ya de por sí es bastante ambiguo.

"Por qué lo llaman evaluación cuando quieren decir calificación", es una pregunta que me ronda muy próxima desde hace tiempo. Si antes decía que era común entre el profesorado el uso de una y otra indistintamente, no digamos ya, qué ocurre en el ámbito político o en el de los medios de comunicación. La reciente noticia[49] sobre la eliminación de las notas en Francia da cuenta de ello. El titular de la noticia captaba toda nuestra atención: "Francia quiere quitar las notas para evaluar a los alumnos" […] "no preconizo una evaluación a la carta, sino una evaluación al servicio del aprendizaje", declaraba el ministro francés. Sin embargo la decepción llegaba al seguir leyendo: "La evaluación debe permitir a profesores y niños *medir* el conocimiento adquirido". De lo que se hablaba no era de evaluación, sino de calificación. Es cierto que los franceses se estaban cuestionando el actual sistema de calificación y el sentido de éste. Pensaban en apostar por nuevas formas de valorar "lo aprendido". Y eso no es que me parezca del todo mal, pero una vez más no hablábamos de lo que parecía que estábamos hablando. La noticia continuaba así: "Incorporar otras formas de medir el aprendizaje de los alumnos, más allá de las notas, como a través de proyectos que permitan ver la capacidad de trabajar en grupo". Es decir, hablaban de eliminar notas, pero se preocupaban por *medir* el aprendizaje… La ambigüedad siempre presente en es tema.

Trato de imaginar que esto ocurriera en el ámbito de la medicina o la justicia, mezclando las funciones de una ecografía y una radiografía o, utilizando

[49] Noticia en lainformación.com http://reevo.org/externo/francia-quiere-quitar-las-notas-para-evaluar-a-los-alumnos-2/

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

indiscriminadamente los términos 'imputado o acusado[50], y no veo tal indiferencia por parte de los-as profesionales de dichos campos. La libertad con la que en nuestro ámbito solemos hablar de evaluación cuando nos referimos a calificación, sin que nadie nos corrija y sin presentar excusas por la falta de conocimiento o precisión, me parece preocupante, además de una falta de responsabilidad profesional.

Estoy convencida de la importancia de llamar a las cosas por su nombre, primero, para no confundir, no engañar y sobre todo no enmascarar. Y segundo, porque como dice Gimeno (2008), el lenguaje no es inocente. "Los términos que utilizamos no son neutras lentes indiferentes en la forma de percibir, de argumentar y de situarse ante el mundo y sus problemas […] Si los lenguajes cambian en el ámbito del conocimiento es porque hay cambios sociales que los demandan" (Gimeno, 2008: 17). Iniciemos de una vez por todas ese cambio social sin olvidar reivindicar el lenguaje apropiado.

Debemos defender la evaluación como una práctica fundamental y consustancial al proceso de E-A, pero ello pasa por respetar y cuidar ciertas terminologías. Cómo podemos reivindicar más evaluación en las aulas, si a priori cualquiera nos diría que en la escuela se evalúa mucho. Como ya explicitó Álvarez Méndez: "Con frecuencia se dice que en la escuela se evalúa mucho. En contra de esta creencia, sostengo que en la escuela se examina mucho, pero se evalúa muy poco (2007: 98).

En definitiva, recojo las palabras de Fernández Sierra para concluir que la palabra evaluación "se está convirtiendo en una especie de camuflaje que se

[50] "Una persona imputada y una acusada no se encuentran en la misma situación, mientras que la primera solamente esta siendo investigada, sobre la segunda ya existe toda una investigación de la que se han desprendido suficientes indicios como para continuar el procedimiento sustentando una acusación formal, siendo finalmente juzgada". http://lamiradadeunaletrada.blogspot.com.es/2013/10/cual-es-la-diferencia-entre-imputado.html

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

utiliza como singular sinónimo de otras más clásicas en el sistema educativo, como examen, control, prueba, nota, calificación". Añade que, en lugar de producirse una ruptura conceptual, lo que ocurre es que se produce la pérdida de su "significación más profunda, contagiándose en sustancia y en forma de los antiguos conceptos y actuaciones a los que pretendía superar" (1996: 92).

3.4 ¿PUEDEN CONVIVIR EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN?: EL 'QUID' DE LA CUESTIÓN

Llegando al final de esta segunda parte dedicada al enfrentamiento entre evaluación y calificación, se hace casi obligado plantearnos la cuestión que da nombre a este epígrafe: ¿Pueden convivir evaluación y calificación? Comenzaré diciendo que la respuesta a la pregunta no cuenta con muchas opciones. Es lo que yo denomino, una pregunta trampa. Ya que al margen de que puedan o no, la realidad es que conviven.

En lo que respecta a la convivencia entre evaluación y calificación, hemos de decir, nos encontramos ante una paradoja[51]; y como tal, implica contradicción. En palabras de Álvarez Méndez: "La evaluación escolar es una práctica eminentemente contradictoria, puesto que pretende cumplir dos funciones contrapuestas entre sí: Las explícitas (lo que se dice que se hace o que hay que hacer) […] Y las implícitas (lo que se hace). Una función burocrática-administrativa, que requiere todo un sistema de calificación, acreditación y titulación […] Se favorecen de este modo prácticas confusas: se les aconseja a los profesores no examinar, pero se les exige una calificación" (1994, cit. por López Pastor, 2005: 3) .

Por ello, el problema de la convivencia entre ambas prácticas es difícil de salvar. Ocurre que, no podemos elegir si hacer convivir la práctica de la evaluación con la de la calificación en nuestro aula, porque de hecho conviven. Y esto nos complica enormemente la existencia. Pero, y he aquí el "quid" de la cuestión, sí que podemos decidir cómo será esa convivencia.

[51] En retórica es una figura de pensamiento que consiste en emplear expresiones o frases que envuelven contradicción. (Extraído de http://lema.rae.es/drae/?val=paradoja).

Publicaciones y Divulgación Científica
lema UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para ello, ejemplificaré tres situaciones: 1) Podemos anteponer o priorizar la calificación a la evaluación; 2) Podemos intentar que la evaluación sirva para la calificación. Y 3), podemos diferenciarlas y separarlas. Trataré de explicar las tres situaciones.

La primera: Parece la más habitual. Con frecuencia y sin que tiemble el pulso, la calificación ocupa el lugar privilegiado de la vida del aula. Aquello que no pasa por la nota, prácticamente no existe. La evaluación es sinónimo de calificación porque no hay distinción entre ambas. Los actos coinciden. Si embargo, de acuerdo con Álvarez Méndez "sólo la artificiosidad las hace coincidir en un mismo acto. Sólo la conveniencia las hace convivir inseparablemente en los procesos educativos" (2001: 103).

La segunda se refiere a los casos en los que se trata de diferenciarlas, para lo cual se entiende que la calificación depende de la evaluación, es decir, evaluamos a lo largo del proceso para poner una nota al final del mismo –la calificación es el resultado de la evaluación–. Creo que responde a la buena intención de quien la lleva a cabo, en un intento de incluir la tan necesaria evaluación en el proceso educativo, pero en mi opinión, resulta muy problemática; ya que mezcla las funciones de una y otra, la acepción amplia con la estrecha (Angulo, 1990, 1994). Es difícil distinguir dónde acaba una y dónde empieza otra. Acarrea confusión y además, en esa opacidad resulta fácil acabar legitimando la calificación. Lo entiendo como una mezcla imposible. Y ocurre lo que tantas veces hemos escuchado de Álvarez Méndez: "Cuando la evaluación se mezcla con la calificación, se confunde la parte con el todo" (2001: 103). Más allá aún, cuando la calificación se mezcla con la evaluación, ésta última se desvirtúa.

La tercera: debe resultar poco habitual. Apuesta por separar un acto de otro, en el tiempo, en el espacio y en las formas. Implica entender que ambas son muy diferentes y pretenden objetivos igualmente distintos. En este caso la evaluación ocupa el lugar privilegiado del aula. Pretende conocer, comprender, analizar mejorar todo lo relacionado con el proceso de E-A. No hay premios ni castigos. No hay notas que recompensan o no. Al menos en el día a día. Resulta

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

compleja porque requiere transformar la cultura del aula. Tampoco resuelve la paradoja, pero podría ser la más coherente y respetuosa de las tres. Aunque resulta difícil que en algún momento no se encuentren, ya que aquí aparece el problema de cómo trabajar bajo el paraguas de lo formativo en un contexto eminentemente sumativo. Existen posicionamientos y experiencias, una de ellas es el estudio de caso que se presenta, en las que se logra desplazar bastante la calificación del día a día del aula, otorgando protagonismo a la evaluación. Sin embargo, tarde o temprano, muy probablemente éstas se encuentren. Es el momento de poner las notas. ¿qué se tiene en cuenta? ¿a qué se vincula? ¿qué criterios?, etc. Son cuestiones antes las que debemos reaccionar probando, pues si algo sí es claro es que no existe una fórmula perfecta y exacta en la que resolver dicha contradicción. Ahora bien, llegado este momento de decisión sí entiendo fundamental reconocer que "es importante entender la calificación como lo que es, un ritual burocrático que sólo esconde una verdad: que el sistema tiene poder para seleccionar a los individuos. Después, actuar en consecuencia" (Espadas, 2011[52]).

Stobart (2001) aborda la complejidad de este tema. También lo hace Harlen (2006), y ambos reconocen que la dificultad viene dada de las presiones impuestas por el examen o las notas. Es como si en el fondo se reconociera que eso de evaluar podría ser bueno, pero cuando desciendes al plano terrenal, te topas con la realidad. Volvemos a la dificultad de hacer protagonista a la cualidad formativa en espacios sumativos que pretenden comprobar para seleccionar. "En culturas de rendición de cuentas, con frecuentes pruebas para la calificación, es más difícil hacer progresos en la evaluación formativa. En estas culturas, solo las escuelas y los profesores más seguros de sí mismos se arriesgan a promover el aprendizaje autorregulado, la autoevaluación y la evaluación" (Stobart, 2010: 186). Desde aquí, aprovecho para reconocer a esas personas que se arriesgan a transgredir los límites de lo tradicional, porque sus experiencias nutren a nuestra área de conocimiento en general y al ámbito de la evaluación en particular.

[52] http://escueladeciudadania.blogspot.com.es/2011/07/ensenar-y-aprender-sin-calificaciones.html

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Analizarlas y visibilizarlas se hace necesario, porque con seguridad que el cambio no es fácil. Pero con confianza en que probar y probarse ofreciendo alternativas al status quo, sin duda, es el comienzo.

3.5 LAS IDEAS 'AL USO' DE LO 'USOS' Y 'DESUSOS' DE LAS HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN O CALIFICACIÓN

Dedicaremos este último apartado del capítulo tres dedicado a la evaluación y la calificación, a abordar el tema de las herramientas de evaluación y/o calificación y sus usos o desusos.

De sobra es conocido que no son las herramientas en sí mismas las que limitan o posibilitan. Son sus usos; usos que dependen directamente de las concepciones de aprendizaje, enseñanza, currículum y evaluación de la persona que las ponen en práctica. De esta forma cualquier herramienta puede estar al servicio de la calificación o al de la evaluación.

Sin embargo, y aunque es probablemente cierto que lo que conocemos por examen pueda emplearse de una forma u otra en función de quien lo emplea, ocurre particularmente con el examen, que al ser una herramienta con tan larga trayectoria calificativa, la línea entre utilizarlo para calificar, creyendo que es para evaluar, es sumamente fina.

Para entender esto que digo es necesario recordar el contenido del apartado dedicado al "refinamiento de las herramientas de calificación". Considero importante hacer hincapié en que, aunque es completamente cierto que el examen como cualquier otra herramienta, pueda tener diferentes posibilidades en función de los intereses y el uso al que sea destinado, éste es un caso particular. Y como ya he expuesto, al hablar de cambiar sus usos, frecuentemente de lo que se habla es de mejorarlo –refinarlo– como herramienta de calificación y no tanto de transformarlo y usarlo para la evaluación –recordemos el caso de las rúbricas–. Motivo por el cual, creo, debemos tener especial cuidado en no confundir, el refinamiento del examen o de cualquier otro instrumento o herramienta para poner nota, con transformar su sentido y su uso con fines de retroalimentación, comprensión, mejora, etc. Por este motivo, no dejo de persistir en la crítica hacia

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los ‘usos’ y ‘desusos’ del examen como herramienta de calificación y/o evaluación; ya que en la línea de llamar a las cosas por su nombre y ofrecer claridad al debate evaluación-calificación, querer apostar por la evaluación sin desprendernos de los exámenes –pesos pesados de la calificación– o incluyendo rúbricas a las que se les mal atribuye una función de evaluación de la que carecen, es arriesgarnos a seguir mezclando todo.

Quedando clara esta cuestión cabe resaltar otra más importante, es aquello de que la “bondad” o la “maldad” de las herramientas que pretenden servir a la evaluación, viene dada por las intenciones “buenas” o “malas” de quién las ponen en marcha. Añadiendo que, las “malas” intenciones son más difíciles de convertir en “buenas” si además, éstas –las herramientas–, cargan con una larga trayectoria como herramienta por excelencia de calificación en el ámbito escolar.

El examen, las rúbricas o el portafolios pueden estar, y de hecho lo están a menudo, al servicio de la calificación; ya que como se ha expuesto en varias ocasiones, resulta bastante frecuente que se mezclen las funciones de la calificación con las de la evaluación. Quizá la ventaja del portafolios (del que hablamos en el siguiente capítulo) como posible herramienta de evaluación resida en que es, precisamente, relativamente novedosa en el ámbito de la pedagogía. Por lo que tras irrumpir en el panorama educativo nos encontramos con un problema, una ventaja, un reto y un riesgo. El problema: la trayectoria en otros contextos (por ejemplo las artes), como repositorio que “de-muestra” nuestros méritos o capacidades. La ventaja: Escasa tradición y presencia en el ámbito escolar. El reto: aprovechar el carácter continuo y reflexivo que se le otorga para transformarlo en un sistema de evaluación que incluya otras estrategias de evaluación como pueden ser materiales de autoevaluación del alumnado, fichas de seguimiento y auto-seguimiento, diarios, etc. El riesgo: Reproducir en nuestro campo el uso que se le ha dado al portafolios en otros ámbitos, haciéndonos creer que es una herramienta al servicio de la evaluación, cuando realmente está sirviendo a la calificación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Obviamente todo ello dependerá, casi en exclusiva, del ideario previo que el o la docente que pretende experimentar con ello, tenga sobre el significado de la palabra evaluación. De ahí el juego de palabras empleado en el título del apartado; pues los ‘usos’ o ‘desusos’ de las herramientas de calificación o evaluación vendrán dados por las ideas ‘al uso’, sobre una y otra, de la persona que las diseña e implementa.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Recapitulando: Una síntesis sobre la evaluación, la calificación y la confusión entre ambas

El *capítulo 3* se ha dividido en tres bloques:

En el primero, dedicado a la *calificación*, se exponen las consecuencias más importantes que tienen lugar sobre lo modos de pensar y actuar del profesorado y el alumnado bajo la lógica calificadora de la escuela para lo cual se ha introducido el análisis basándonos en el modelo ecológico de Doyle (1981).

A lo largo de este bloque se han abordado temas como la obsesión que existe por tratar de medir y controlar el aprendizaje; el protagonismo absoluto de los supuestos resultados del aprendizaje escolar; el sentido que otorga el alumnado al conocimiento que habita en la escuela; el lugar que ocupa el error en el aula; las actitudes desconfiadas y los mecanismos tramposos que ponen en marcha los-as estudiantes para salir airosos-as del sistema educativo; la interrupción de los procesos valiosos de comunicación en el aula; la búsqueda constante de nuevas y refinadas herramientas de calificación que acaban confundiéndose con la evaluación; y la función selectiva y segregadora de la calificación que, pese a no ser educativa permanece intacta en la escuela.

Hemos contado que una escuela que califica es una escuela que vive obsesionada por tratar de medir el aprendizaje de sus alumnos. Algo prácticamente imposible que trata de sostener una relación causal ficticia entre lo que se enseña y lo que se aprende. Una escuela que a pesar de ser consciente de que no existe correspondencia entre lo que los resultados muestran de las pruebas y el aprendizaje que realmente experimenta el sujeto que aprende, sigue sometida a la tiranía de los resultados. Una escuela atormentada por no perder el control sobre lo que los-as alumnos-as aprenden, cómo y cuándo lo aprenden, aunque esto signifique reducir las posibilidades educativas de la función docente. Una función relegada a la vigilancia y desprovista de autonomía. Una escuela que a través de la calificación, grita silenciosamente a sus estudiantes que sólo merece la pena de ser estudiado –aprendido– aquello que cuenta para la nota. Una escuela que, por el camino, convierte al error en enemigo del aprendizaje y fabrica sujetos desconfiados y tramposos que mienten, enmascaran, fingen,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ocultan lo que sea necesario con tal de aprobar. Una escuela donde la nota subyuga a lo educativo y no deja espacio para el aprendizaje relevante de quien estudia ni de quien enseña. Una escuela que convierte en un medio lo que debería ser un fin. La escuela que califica se pone al servicio de la selección y la clasificación, dando la espalda a su función social. En definitiva una escuela que bajo el paraguas de la calificación, se convierte en todo lo que no debería ser, y en lugar de plantarnos y combatir la práctica del examen, nos preocupamos por cómo convertir y mejorar la herramienta abanderada de la calificación.

El segundo bloque dedicado a la *evaluación*, se introduce enfrentando ésta a la calificación. De modo que frente a una que se preocupa por comprobar y controlar el aprendizaje y se obsesiona por los resultados académicos del alumnado, relegando a los procesos a un plano absolutamente secundario; la otra, la evaluación, es aquella que se pone, no en contra, sino a favor y al servicio del aprendizaje de todos los agentes que intervienen en el proceso evaluador. Lo cual implica necesariamente el respeto y la coherencia con todos los principios psicológicos y pedagógicos del aprendizaje. Así pues, si todos los agentes que intervienen en el aula, estudiantes y docentes, deben aprender con y de ella, se necesita que la visión del-la maestro-a vaya más allá de una concepción tecnocrática de la enseñanza; una concepción en la que investigar, conocer, analizar, comprender, mejorar, aprender, formar, educar, etc., sean condiciones de la práctica evaluadora de un aula. Si la escuela que evalúa es aquella que pone la evaluación al servicio del aprendizaje, de quien aprende y de quien enseña. La evaluación es fuente de posibilidades de mejora.

Partiendo de dicha premisa, el bloque se desarrolla exponiendo las condiciones que deben darse para que ésta sea siempre una ocasión de aprendizaje. Sin embargo, en lugar de iniciar la exposición con qué debe hacer la evaluación, nos resultaba más clarificador y llamativo enunciar primero qué no debe hacer. A esto le hemos llamado los “NO” de la evaluación para que sea evaluación. Siete han sido las cuestiones desarrolladas:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1. La evaluación NO es una cuestión de poder y control sobre el alumnado sino una cuestión de confianza.
2. La evaluación NO puede centrarse principalmente en los productos, sino en los procesos y contextos.
3. La evaluación NO se hace para poner nota.
4. La evaluación NO puede penalizar el error.
5. La evaluación NO puede obviar la voz y la participación del alumnado.
6. La evaluación NO debe ser el punto de vista: la vista de un punto.
7. La evaluación NO puede perjudicar a nadie.

Se da fin a este bloque con las implicaciones educativas de la evaluación, con la idea de contraponerlas a los efectos perversos que se derivan de la lógica positivista sobre la que se sustentan las prácticas de calificación que imperan en los sistemas educativos.

El tercer y último bloque del capítulo es dedicado a exponer las confusiones más habituales en torno a los conceptos y prácticas de *evaluación y calificación*; ya que las funciones asignadas a una y otra incluso llegan a contradecirse.

Se hace una crítica a la multitud de términos –apellidos– que se emplean para designar a ambas, perdiéndose en muchos casos el referente al que acuden estos, dando lugar a lo que he venido a denominar –siguiendo la clasificación de generaciones de la evaluación de Guba y Lincoln (1982)– la *quinta generación* de la evaluación, la “generación perdida o ecléctica”. Se añade que, al tiempo que se sofistican los conceptos, las prácticas parecen mantenerse, lo cual puede llegar a producir el enmascaramiento de prácticas tradicionales que se ocultas tras novedosos e imaginativos apellidos de la evaluación. De modo que, sus funciones, sus intenciones, incluso sus nombres proliferan y aumentan su complejidad hasta tal nivel que acabamos encontrándonos en un momento histórico donde a pesar de que el conocimiento sobre la evaluación es mayor que nunca, la confusión es grande. Así, muchos de los intentos que se hicieron en las anteriores décadas por distinguir medición, evaluación y calificación no obtienen recompensa. La

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

literatura sobre las nomenclaturas que acompañan al término evaluación es tan extensa que provoca confusión en cuanto al verdadero significado de dicho término. Ocurre entonces que muchas de las prácticas que dicen llamarse de evaluación, pretenden ser a su vez prácticas de calificación o de medición. De ahí que hayamos denominado a la época actual como la quinta generación de la evaluación: la evaluación ecléctica.

Se muestra como revelador el estudio realizado por Castillo (2010) en su libro: “Vocabulario de Evaluación Educativa” donde agrupados en doce bloques, se encuentran un total de 1.097 términos relacionados con el campo de la evaluación.

En este mismo bloque se dedica un apartado a llamar la atención sobre el uso indiscriminado de los términos evaluación y calificación en el campo de la educación. *¿Por qué lo llaman evaluación cuando quieren decir calificación*?, es el reclamo utilizado para abordar esta cuestión que, a mi entender, debería ser preocupante.

El capítulo se finaliza con dos cuestiones últimas. Una que hace referencia a una pregunta clave en este entresijo: *¿Pueden convivir evaluación y calificación?*, cuya repuesta, tal y como se expone en el trabajo, no es simple; pues nos encontramos ante una de las mayores paradojas de la educación. Y otra que aborda cómo los *‘usos’ o ‘desusos’* que hacemos de las herramientas de calificación o evaluación, dependen directamente de las concepciones que de una y otra tenga la persona que la emplea, o lo que es lo mismo, de sus ideas ‘al uso’ sobre el tema. En esta última se expone también la dificultad y el riesgo que conlleva intentar convertir una herramienta con una larga tradición calificativa, como es el examen, en una posible herramienta de evaluación.

Merece la pena finalizar este capítulo, recordando una reflexión de Álvarez Méndez:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"Lo más grave es la inercia al inmovilismo evaluativo; el hecho de que todo esto ya está dicho desde hace mucho tiempo, y año tras año se siga igual".
(Álvarez Méndez, 1994, 2001, cit. por López Pastor, 2005: 6).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PARTE II. PORTAFOLIOS

Publicaciones y
Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

Capítulo 4 EL PORTAFOLIOS: ORIGEN, DEFINICIONES, TIPOS Y USOS

INTRODUCCIÓN

El portafolios como herramienta que pretende "evaluar" el proceso de aprendizaje del alumnado es una cuestión que resulta relativamente novedosa. Se debe a su escasa presencia y corta tradición en el ámbito educativo ya que éste cuenta con una mayor trayectoria en contextos profesionales como los artísticos. Sin embargo, el portafolios en su sentido literal, de 'portar folios', no es tan reciente. Lo novedoso del asunto sería otra cuestión que, a continuación una vez situado el origen del mismo, se recoge. Se trata del abandono literal de la palabra que convierte al portafolios en una práctica educativa. En este capítulo se hace también un breve recorrido por el origen del portafolios, así como por los principales tipos, usos y definiciones que se encuentran del mismo.

4.1 ORIGEN: DEL ÁMBITO PROFESIONAL AL ÁMBITO EDUCATIVO

Históricamente el uso de los portafolios se sitúa en contextos profesionales relacionados sobre todo con las artes, la publicidad o las finanzas. Así lo exponen Chalotte y Leysley: "Los portafolios, desde luego, no son una invención reciente. El concepto existe desde hace mucho en numerosos ámbitos fuera del aula. Artistas, arquitectos y fotógrafos lo usan para presentar su trabajo a clientes potenciales" (1999: 7-8).

En estos contextos los portafolios profesionales tenían, y tienen como finalidad mostrar las mejores producciones elaboradas a lo largo de una determinada trayectoria profesional. Debiendo cumplir con las demandas de intereses de los clientes a los que han de ser mostrados.

En palabras de Oosterhof: "En esas profesiones, una persona compone un portafolios que contiene ejemplos de trabajo que se muestran a los clientes potenciales y a los empleadores. Los portafolios incluyen generalmente el mejor

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

trabajo. Por otra parte, el contenido del portafolios también debe responder a los intereses y necesidades del cliente o empleador" (1996: 165).

En este sentido, el uso que desde varios campos profesionales se ha venido dando del portafolios hace que éste se presente como la vía a través de la cual profesionales o futuros profesionales debían demostrar sus conocimientos y habilidades, ahora sus competencias, en un determinado ámbito profesional; siendo valorado esto por el-la destinatario-a de dicho portafolios.

Es en la década de los noventa cuando en Europa empieza a extenderse hacia el ámbito educativo el interés por el portafolios. Los noventa, sobre todo a partir de su tercera década, se caracterizan como se expuso en el primer capítulo de este trabajo, por la aparición de las ideas de Tyler, cuya intención era superar la mera "evaluación" psicológica. Es decir, el interés por el portafolios en el campo de la educación se sitúa especialmente en EE. UU y Reino Unido, cuando empieza a surgir cierto descontento con las pruebas estandarizadas tipo test que tan a la orden del día estaban.

Este desarrollo se produce principalmente en el ámbito de la lectoescritura (en su estudio como lengua materna o como segunda lengua[53]). Según Oosterhof (1996), una de las ventajas del portafolios con respecto a lo que hasta el momento existía (refiriéndose a las tradicionales pruebas de desempeño académico) era su fácil adaptabilidad a las metas educativas de cada estudiante. Sostenía que las pruebas escritas a menudo implicaban un conjunto común de ítems administrados simultáneamente a un grupo de estudiantes. Mientras que "los portafolios, sin embargo, pueden ser totalmente individualizados. Cada portafolios puede ser sensible a los objetivos establecidos por cada estudiante" (Oosterhof, 1996: 166).

[53] La referencia más antigua encontrada acerca del uso del portafolios en la enseñanza de lenguas extranjeras se remonta a una investigación del año 1976 recogida por Calfee y Freedman (1996). Se trataba de una concepción muy limitada que ha ido experimentando cambios importantes en lo que respecta al uso y aplicaciones del portafolios en el campo de la educación. Es así como durante la última década del siglo XX proliferan investigaciones en educación y en enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo del mundo, que pregonan el beneficio del portafolios como instrumento de evaluación y como estrategia metodológica de trabajo dentro y fuera del aula (Delmastro, 2005: 195).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por su parte Delmastro (2005), que también sitúa el desarrollo histórico del portafolios y su mayor proliferación, hacia mediados de los noventa en USA y Canadá sostiene que, es en los setenta cuando la UNESCO con sus programas a nivel internacional para el desarrollo de la lectoescritura comienza a provocar un mayor auge y difusión del portafolios como estrategia de "evaluación" en países del hemisferio occidental. La autora recoge que la mayoría de las investigaciones realizadas en ese ámbito, contemplan la enseñanza y "evaluación" de destrezas de lectoescritura en el contexto del aprendizaje y desarrollo de la lengua materna[54] (Jalbert, 1998; Murphy y Camp, 1996; Wile y Tierney, 1996; Hamilton, 1994; Black *et al.*, 1994; Thelin, 1994; Graves y Unstein, 1992, cit. por Delmastro, 2005). Así mismo, Bastidas, 1996; Le Mahieu *et al*., 1995; Reckase, 1995; y Delmastro (2005) exponen que el uso del portafolios se ha ido haciendo extensible hacia Israel, Francia, Italia y Australia, lográndose avances en la incorporación del portafolios en educación desde el ámbito institucional; incluso llegándose a explorar sus posibilidades en la evaluación a gran escala en instituciones de USA y Canadá.

[54] "La iniciativa de aplicar el portafolios en la enseñanza de LE puede ubicarse a fines de los años setenta y principios de los ochenta, como resultado de los cambios de paradigmas en la ciencia en general, en la educación y en la concepción del lenguaje, que se reflejaron en el surgimiento de los enfoques comunicativos (*Communicative Approach*), holísticos (*Whole Language*) y ecléctico-constructivistas en la enseñanza de lenguas extranjeras. De allí la búsqueda y necesidad de alternativas de enseñanza y de evaluación de la lectoescritura que se alejen de las pruebas objetivas y estandarizadas tradicionalmente utilizadas durante el auge de la enseñanza estructuralista, los métodos audiolinguales y la enseñanza por objetivos conductuales. En tal sentido, la insatisfacción reinante entre los docentes ante procedimientos metodológicos y de evaluación caducos, el cambio hacia paradigmas no mecanicistas e indeterministas en la construcción del conocimiento, el surgimiento de lo cualitativo en la investigación y la evaluación, el retorno a concepciones humanistas en la esfera educativa, los cambios en la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y, particularmente, el énfasis en la lectura como proceso complejo de construcción de significados a través de la interacción texto-lector-contexto, constituyen factores que contribuyen al surgimiento y expansión del uso del portafolios como alternativa de evaluación holística en el desarrollo de la lectoescritura y en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras" (Delmastro, 2005: 192).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En este sentido French (1992), centra la atención en el portafolios utilizado para atender a estudiantes de grupos minoritarios que aprenden el inglés como segunda lengua, que no son valorados de manera correcta por pruebas estandarizadas que no responden a sus características específicas.

Por otro lado, García Hernández (2000) recoge que Lyons (1999) sitúa el origen del portafolios en un clima de insatisfacción con respecto a las escuelas norteamericanas a partir de la década de los setenta y ochenta. De modo que, la experimentación con portafolios parecía responder a la necesidad de implementar innovaciones focalizando la atención en docentes y estudiantes, inicialmente en relación con “evaluación” y de manera más reciente vinculada a la formación de docentes.

La consecuencia de todo ello es la proliferación en E.E.U.U. de multitud de experiencias escolares que introducen la práctica del portafolios como herramienta alternativa de “evaluación” (entiéndase calificación), como es el caso del portafolios como herramienta de ‘evaluación auténtica’. Surgen estudios, investigaciones y publicaciones sobre el tema en cuestión que tratan de documentar los procesos de implementación del portafolios en la enseñanza obligatoria. Rober C. Calfee y Pam Perfumo publican en 1993 en una revista llamada “Journal of Reading”, un artículo titulado "Student portfolios: Opportunities for a revolution in assessment" (El portafolios de estudiantes: Oportunidades para una revolución en evaluación) . En él realizan un análisis del portafolios, a partir de una investigación en la que diferentes centros hacen uso de este nuevo sistema de carpetas. Provocando que especialistas en psicometría se muestren inquietos ante tales acontecimientos. El problema es que ya no saben cómo estandarizar el rendimiento, y están preocupados por la fiabilidad y la validez. Artículos en *Education Week* y en *Educational Leadership* sugieren que los enseñantes normales de clase están tomando la iniciativa en este movimiento. Muy pocos discuten la sustitución de programas de pruebas estandarizadas (en parte o en su totalidad) por portafolios (Pelavin, 1991, cit. Por Calfee y Perfumo, 1993).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En España, no es hasta finales del siglo XX y principios del XXI cuando se empiezan a vislumbrar experiencias escolares que ponen en práctica el uso del portafolios. Contamos por tanto con una corta experiencia en el desarrollo de éstas, especialmente en la educación obligatoria. Siendo cada vez más frecuente encontrarnos con experiencias de portafolios o de e-portafolios, sobre todo en el ámbito de la Educación Superior; de modo que la literatura educativa española que versa sobre el portafolios también comienza a proliferar.

Así por ejemplo para Barberá (2005), el interés por el portafolios surge de un creciente interés por la elaboración de instrumentos y materiales útiles, acordes a los nuevos retos educativos. Para Wiggins (1990) la aparición de esta nueva práctica es un indicador de la búsqueda de mejoras en el contexto educativo, pretendiendo subsanar algunas importantes deficiencias en los sistemas educativos tradicionales más inmovilistas (Cit. por Barberá, 2005). Otros autores y autoras como Darling-Hammond (2005); Díaz Barriga (2006), Monereo (2009); Díaz Barriga y Pérez (2010) sostienen que la revisión de los portafolios, en los niveles superiores, se centra específicamente en los portafolios como instrumentos de ‘evaluación auténtica’ de las competencias de los docentes. Díaz Barriga y Pérez (2010: 7) reconocen que “la entrada del discurso de las competencias en educación también ha resultado un factor clave que ha impulsado el interés por la evaluación mediante portafolios” (Cit., por Pérez Rendón, 2014: 26).

4.2 DEFINICIÓN DEL PORTAFOLIOS: EL ABANDONO DE SU SENTIDO LITERAL

Hace décadas que maestros y maestras incluyen el la lista del material escolar que se envía a las familias, la conocida carpeta con gomillas. La idea, especialmente en los cursos inferiores era que el niño o la niña fuese incluyendo en su carpeta cada uno de los trabajos que se iban realizando durante los tres trimestres del curso escolar para ser exhibidos a los familiares.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

También en cursos superiores se ha conocido su existencia. La “carpeta”, “dossier”, “carpeta memoria” o “portafolios” se ha venido usando como contenedor-organizador del material trabajado por el alumnado.

En este sentido el portafolios ya existía, y era entendido como un archivador que contenía el material escolar del alumnado. Se trata por tanto, de una concepción completamente estática del portafolios que, poco a poco, va tratando de superarse en un intento por abandonar el sentido literal de éste, como mero contenedor de los materiales producidos. Empieza a introducirse un nuevo componente que se convierte en uno de los elementos centrales de la literatura del portafolios: la implicación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje a través de la reflexión conjunta con el profesor o la profesora.

Empieza a cuestionarse el sentido del portafolios como una acumulación simple de trabajos (García Hernández, 2000), sin propósitos referidos a la mejora del aprendizaje o de la práctica docente. En la formación inicial de profesorado cobra especial protagonismo en el prácticum, sirviendo a la reconstrucción y reelaboración del conocimiento práctico (Hidalgo y De la Blanca, 2013). Es decir, el término portafolios abandona su significado literal y comienza a asociarse a una serie de connotaciones más educativas relacionadas con los procesos de reflexión, de aprendizaje, de feed-back, de colaboración, de participación, de diálogo, etc., incorporándose así al lenguaje educativo.

Así por ejemplo para Pollari (2000), es un portafolios “cuando el alumno participa en ello en lugar de ser objeto evaluación” (refiriéndose a calificación) (Paulson, Paulson and Meyer, 1991, cit. por Pollari, 2000: 18). El autor resalta el sentido del portafolios en tanto en cuanto éste, favorece la autogestión y autorregulación del alumnado. “Un portafolios cuenta una historia. Es la historia de conocimiento. Conocimiento sobre cosas… Conocimiento sobre uno mismo… Conocimiento sobre la audiencia. Los portafolios son las propias historias de los estudiantes, de lo que ellos saben, del por qué ellos creen que lo saben y por qué otros podrían ser de la misma opinión. Un portafolios es una opinión construida.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Los estudiante demuestran lo que conocen con ejemplos de su trabajo" (Paulson y Paulson, 1991: 2).

Shores y Grace (2004) resaltan como objetivo último de la aplicación de portafolios, el apoyo a la educación centrada en el alumnado. "El portafolios puede convertirse en el contexto en el que el niño o la niña reflexione sobre las ideas o conocimientos […] Además, pueden reflexionar sobre su progresión" (2004: 29-309).

Para Villalobos, "la reflexión es lo que diferencia a los portafolios de las carpetas sobre escritura […] En parte es a través de la reflexión que las carpetas o recopilaciones se transforman en portafolios" (2002: 391).

Pos su parte Pérez Gómez entiende que, "el portafolios se convierte en un punto de apoyo fundamental para la autoevaluación" (2012: 238). En este sentido coinciden Calero y Calero (2008) que fundamentan el uso del portafolios sobre la base del constructivismo. Para ellos éste puede llegar a ser un poderoso y flexible instrumento que está "adquiriendo una relevancia pedagógica importante como estrategia de aprendizaje y evaluación cooperativa, que guía al estudiante hacia la reflexión sobre sus propios aprendizajes y que le implica en el desarrollo de su capacidad de construir conocimiento sobre lo que aprende y cómo lo aprende" (2008: 19).

En definitiva, éstas y otras definiciones parecidas muestran cómo el portafolios desde su aparición hasta la actualidad ha ido transformando su significado, despegándose cada vez más del sentido literal que tenía hasta ir incorporando un significado con connotaciones mucho más educativas. No obstante, el sentido y significado de un portafolios concreto dependerá del tipo de portafolios que estemos implementando, lo cual a su vez estará condicionado por el uso que la persona que lo pone en marcha pretende hacer de él. A continuación se abordan esta cuestiones.

4.3 TIPOS DE PORTAFOLIOS

Si se hace un recorrido por la literatura que versa sobre portafolios es fácil apreciar que existen variados tipos de portafolios. Así por ejemplo, en el ámbito

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

universitario donde tienen una mayor presencia, se pueden encontrar prácticas con portafolios en diferentes ramas del saber como son las ciencias de la salud, ciencias experimentales, ingenierías, artes, humanidades y las ciencias sociales. Unas con mayor carga pedagógica y otras con menor[55].

Como decíamos antes, la variedad es amplia. Recojamos de Meeus y Lois (2006) citados por Pérez, Alcaraz y Fernández (e. p.), algunas de las posibles clasificaciones de portafolios: 'Portafolios de presentación, 'portafolios de trabajo', 'portafolios para la retroalimentación', 'portafolios de rendición de cuentas', 'portafolios de producto', 'portafolios de evaluación', 'portafolios de crecimiento profesional', 'portafolios de proceso', etc.[56]

Así por ejemplo, se puede encontrar una amplia tipología de portafolios. Meeus y Lois (2006), distinguen hasta 28 clasificaciones de portafolios. Algunas clasificaciones se hace en función del autor: discente o docente; del registro: papel o digital; de la defensa: escrito u oral; y del propósito: para la certificación, para la selección, para la promoción… Otra clasificación se hace en función del contenido, del momento de desarrollo del portafolios y de los objetivos que se persiguen. (Starkie, 2009; Barragán, 2005, cit. por Pérez, Alcaraz y Fernández, e. p.).

De ahí que con mucho sentido Barberá (2005: 499) exponga que: "En la bibliografía encontraremos tantas definiciones y desarrollos de portafolios como autores seamos capaces de consultar (cit. por Pérez, Alcaraz y Fernández, e. p.).

En este trabajo trataremos de simplificar de tal modo que, toda la lista antes mencionada se pueda reducir a dos categorías generales. Aunque, eso sí, no se trata de una escala de negro o blanco sino que se encuentran matices, grises.

[55] Para profundizar en ello, véase la revisión que Pérez, Alcaraz y Fernández (e. p.) hacen en un capítulo denominado: "Revisión teórica del portafolios" en Pérez Gómez (coord..) (e. p.).

[56] Además de estas clasificaciones hay que mencionar dos categorías más de portafolios que dependen del soporte: papel o virtual. El uso del e-portafolios ha proliferado mucho en la última década. Para profundizar en éste puede acudirse a Hernández (2008), Barret (2009) y Soto (e. p.) entre otros.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La primera categoría, el primer tipo de portafolios que destacaremos aquí será el *'portafolios de producto'* (traducido como showcase)[57]. La segunda categoría o tipo sería el *'portafolios de proceso'*.

En teoría las diferencias son claras, en el de *producto* 'showcase portfolio' deja de prevalecer, y así lo expone Pollari (2000), el *proceso*. Lo que importa es el resultado final que se ha de exponer a una determinada audiencia. En el otro, en el de proceso, cobra protagonismo todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, que trata de recogerlo pero que debe ir acompañado siempre de la comprensión, la reflexión conjunta y la autoevaluación del sujeto que aprende. Sin embargo, tanto uno como otro suelen usarse para obtener un mérito final. Lo cual nos lleva a diferenciar los tipos pero a mezclar las funciones. Más adelante nos centramos en ello.

4.4 LOS POSIBLES USOS DEL PORTAFOLIOS

Pérez, Alcaraz y Fernández (e. p.), recogen la lista que Klenowski (2004) expone con los diferentes usos que se pueden encontrar del portafolios en el ámbito educativo:

- 'Portafolios para la valoración del rendimiento', lo que denomina evaluación sumativa. Debe entenderse como calificación. Éste acumula el material recogido durante un periodo de tiempo determinado.
- 'El portafolios para conseguir una certificación o para la selección de profesionales'. En él, el-la candidata-a debe seleccionar los trabajos más representativos que, se supone demuestran su valía.
- 'El portafolios que permite promocionar dentro de un ámbito profesional'. En función de los criterios de valoración expuestos por el-la contratante, el sujeto que aspira a ser promocionado selecciona los trabajos más acordes a tales criterios.
- 'El portafolios para el desarrollo profesional'. Se refiere al portafolios de los-

[57] Término que los anglosajones utilizan para referirse al portafolios de producto. Showcase es traducido en español según wordreference.com como: Vitrina, escaparate, vidriera; o, exhibir, presentar, mostrar. http://www.wordreference.com/es/translation.asp?tranword=showcase [último acceso: 19/05/2014].

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

as docentes, cuyos fines son reflexionar críticamente sobre la propia práctica docente.

- Por último, 'el portafolios para la evaluación y el aprendizaje', cuyo objetivo es ayudar al-la estudiante a desarrollar y profundizar sobre su proceso de aprendizaje.

Si profundizamos en las finalidades de cada uno descubriremos que, de todos los posibles usos enumerados sólo uno de ellos se escapa de la rendición de cuentas. Nos referimos al portafolios para el desarrollo profesional o lo que es lo mismo 'el portafolios del-la docente'. El resto, incluido el 'portafolios para la evaluación y el aprendizaje' tiene un objetivo final que es demostrar algo. Con lo cual podríamos hablar de dos usos fundamentales: Para '*rendir cuentas';* y para el desarrollo personal o profesional, en definitiva '*para el aprendizaje'*.

A continuación veremos cómo tanto los distintos tipos, como los diferentes usos de los portafolios pueden acabar confundiéndose. Tiene que ver con la mezcla y fusión de funciones que se les atribuye a unos a y otros.

4.5 LA MEZCLA DE FUNCIONES, TAMBIÉN, DEL PORTAFOLIOS

En los apartados anteriores se han expuestos una serie de tipos de portafolios a la vez que de posibles usos que se derivan de su puesta en marcha. Con respecto a los tipos hemos acabado simplificándolos en '*el portafolios de producto*' y *'el portafolios de proceso*'. Con respecto a los usos, estos han sido reducidos a *'el portafolios para rendir cuentas'* y el *'el portafolios para el aprendizaje'*. Nosotros añadimos una nueva categoría: *Al servicio de qué está*, dicho de otra forma, la función que se le atribuye (ver cuadro XIX).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TIPOS	*USOS*	AL SERVICIO DE QUÉ ESTÁ O FUNCIÓN QUE SE LE ATRIBUYE
PRODUCTO **(Pone el acento en los resultados)**	- RENDIR CUENTAS - OBTENER NOTA	**CALIFICACIÓN** (Función sumativa)
PROCESO **(Pone el acento en el proceso de desarrollo)**	- APRENDIZAJE - DESARROLLO	**EVALUACIÓN** (Función formativa)

Cuadro XIX. Síntesis de las categorías de portafolios según tipos, usos y función [Elaboración propia].

A priori según el cuadro podríamos decir que el primer tipo de portafolios, el de 'producto', se corresponde con el uso de 'rendir cuentas' y 'obtener nota'; mientras que el segundo, el de proceso, se relaciona con el portafolios 'para el aprendizaje' y 'el desarrollo'. Situándose el primero al servicio de la calificación (con función sumativa) y, el segundo al servicio de la evaluación (con función formativa). Sin embargo, la correlación no es tan sencilla; al menos no en la práctica. Es decir, no está demasiado claro que un portafolios cuyo eje es el proceso de aprendizaje, el análisis, la reflexión, la autoevaluación, etc., no acabe siendo utilizado para obtener una determinada nota, y por tanto, su función sea sumativa, estando así al servicio de la calificación. De hecho, no es extraño encontrar una práctica con portafolios en la que se ponga el acento en la reflexión

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sobre el proceso de aprendizaje, pero que se usa con el objetivo final de poner una nota, es decir, se centra en el proceso y dice preocuparse por el aprendizaje a la vez que se pretende usar para la calificación, quedando por tanto al servicio de ésta y no al de la evaluación; no al menos exento de todas las contradicciones y limitaciones que, como vimos en la primera parte de este trabajo, resulta de mezclar la evaluación con la calificación.

Cabe decir en este sentido que, en un recorrido que hacen Pérez, Alcaraz y Fernández (e. p.) por diferentes áreas del saber que han desarrollado experiencias con portafolios en el ámbito de la educación superior, se detecta que todas, a pesar de sus diferencias, desembocaban en una acción común: Obtener una calificación.

He aquí –dada la importancia que venimos dando a diferenciar los conceptos de evaluación del de calificación– donde cobra especial relevancia la clasificación del portafolios en función de *al servicio de qué está*. Distinguiremos, tratando de ser coherente con la línea de trabajo que llevamos, dos categorías fundamentales del portafolios que vienen definidas según los usos que se hagan de ellos. Se trata de: El portafolios '*para la calificación'* y el portafolios '*para la evaluación'*. De modo que la clasificación, a priori, natural de los tipos de portafolios en función de en qué se pone el acento (resultados o proceso) no nos resulta válida, ya que depende del uso que se haga de ello (aprender o rendir cuentas) lo que determina al servicio de quién está (evaluación o calificación).

Nos encontramos de nuevo ante el eterno discurso que sostiene que, es el uso que hagamos de las herramientas lo que las distinguen, nos distinguen.

En este sentido me parece clave la clasificación que hace Barret (2009). La autora ilustra muy bien en una imagen la contraposición de dos usos: El de *'aprender o reflexionar'* y el de *'demostrar o rendir cuentas'* (véase ilustración 7).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

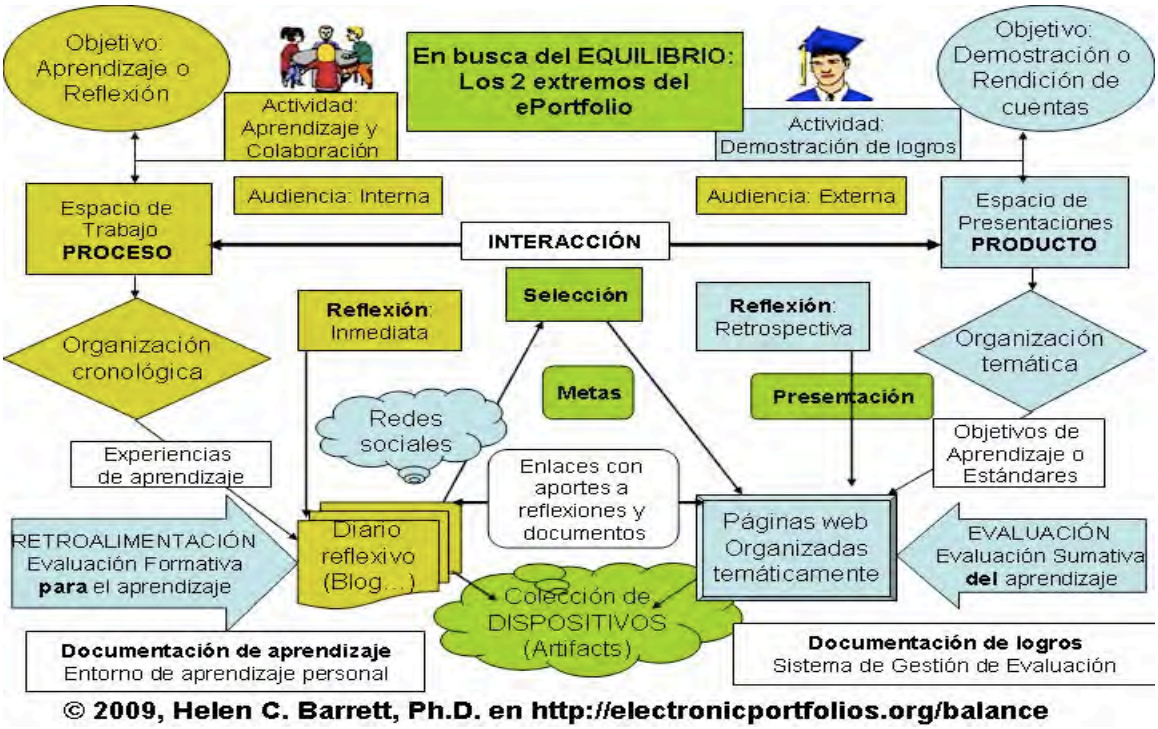


Ilustración 7. Los dos extremos del e-portfolio (Barret, 2009, cit. por Pérez, Alcaraz y Fernández, e. p.).

De acuerdo con la ilustración es, en definitiva, el uso lo que marca la diferencia. En la imagen se aprecia cómo se enfrenta el proceso al producto; la reflexión inmediata a la retrospectiva; la retroalimentación a la comprobación; la participación y colaboración a la demostración; la documentación de aprendizaje a la documentación de logros.

En principio en la imagen, la parte de la izquierda parece que se refiere *al 'portafolios para la evaluación'.* Y la parte de la derecha *al 'portafolios para la calificación'.* Aunque cabría preguntarse cuál es el objetivo final al que se refiere la autora cuando habla de documentar el aprendizaje.

En definitiva, el problema es que los usos que se hacen (para aprender o para conseguir nota) deberían marcar la diferencia y de hecho la marcan, en la teoría, pero tal y como venimos esgrimiendo a lo largo del trabajo, en la práctica pueden acabar mezclándose, fusionándose e incluso confundiéndose. Esto tiene que ver con lo que ya se ha discutido sobre la adecuación o no de atribuirles funciones formativas a lo sumativo y viceversa. La propia autora de la ilustración encabeza la misma con el título de: "En busca del *equilibrio*. Los dos extremos del

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

e-portfolio". Lo cual nos insta a pensar que su intención es la de acercar ambos extremos tratando de conciliarlos. Volvemos de nuevo al dilema expuesto en el capítulo tres sobre los usos y desusos de las herramientas de evaluación y/o calificación.

Como ya expusimos en ese apartado hablando de las herramientas en general, se expone ahora sobre portafolios en particular que éste a menudo se viste de herramienta de evaluación a la vez que se disfraza de herramienta de calificación. Se le otorgan funciones formativas en un contexto, como decíamos en el anterior capítulo, sumativo; cuyo objetivo a fin de cuentas es clasificar para seleccionar.

Cómo separar una función de otra es algo sumamente complicado mientras en la escuela la enseñanza obligatoria siga pretendiendo seleccionar. En cualquier caso, manteniendo la coherencia con lo que se viene exponiendo, es de vital importancia ser consciente de las claves y condiciones que se han de respetar para que el portafolios sirva a la evaluación y al aprendizaje. A ello dedicaremos el siguiente capítulo.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Recapitulando: Una síntesis sobre el origen del portafolios y su aparición en el ámbito educativo

En el *capítulo 4* se expone cómo los portafolios, denominados también carpeta", "dossier" o "carpeta memoria" cuentan con una larga trayectoria en los ámbitos profesionales más relacionados con las artes, la publicidad o las finanzas. Su finalidad era la de mostrar las mejores producciones diseñadas a lo largo de una trayectoria profesional con el fin de ajustarse a las demandas e intereses de los clientes a quienes se muestran.

En este sentido el portafolios se ciñe a su sentido literal de "portar" obras, producciones, trabajos, etc. Trasladado al ámbito educativo, éste se define más o menos como un contenedor, en este caso de materiales escolares. Sin embargo, nace una corriente a finales de los ochenta que se extiende desde EE. UU., hacia Europa que introduce unos elementos que poco a poco se convertirán en características principales de los portafolios en contextos escolares. Se trata de la responsabilidad, autogestión y participación activa del alumnado en la creación de su propio portafolios. Un proceso guiado por el-la docente cuyo punto de encuentro es la reflexión compartida. Es así pues, como el portafolios comienza a abandonar el sentido literal de la palabra para dar paso a un nuevo concepto del mismo centrado en los procesos más que en los productos.

Dicha preocupación va ligada a una especie de crisis de los tests de rendimiento sobre los cuales se comienzan a verter críticas. Surgen voces preocupadas por la búsqueda de herramientas de "evaluación" (calificación) alternativas que dirijan la mirada no solo a los resultados sino también a los procesos de aprendizaje. Al principio tiene una notable presencia en el ámbito de la lectoescritura, bien como lengua materna o segunda lengua; y poco a poco se va extendiendo hasta incorporarse en la educación superior, también en la formación del profesorado. Es a finales del siglo XX y principios del XXI cuando empiezan a aparecer en España estas experiencias.

Proliferan las experiencias con portafolios y aparecen clasificaciones de distintos tipos y usos del mismo. Tipos que hemos simplificado en dos categorías: '*el portafolios de producto*' y *'el portafolios de proceso*'. Y usos que hemos

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

reducido a: *la 'rendición de cuentas'* y *al 'aprendizaje'*. Sin embrago, dada la habitual mezcla de funciones entre unos y otros tipos de portafolios hemos considerado añadir una tercera categoría relacionada con el propósito final que se deriva del uso: Servir a la *evaluación* o a la *calificación.* Así pues podemos encontrar portafolios centrados en el proceso (según la categoría 'tipo'), que declara poner el énfasis en el desarrollo y el aprendizaje del-la estudiante (según la categoría 'uso'), a la vez que pretende usarse para obtener una nota, cumpliendo una función más sumativa que formativa (según la categoría: 'función').

El propósito con el que se presentaban estas tres categorías, era el de no obviar que tal y como se viene exponiendo a lo largo del trabajo, la evaluación y la calificación a menudo se encuentran mezcladas, cuando no confundidas, tratando de atribuirle a la calificación características de la evaluación que hagan a la primera menos mala. Pero como ya se ha explicado el eclecticismo no está exento de problemas, no estando del todo claro, por ejemplo, que un portafolios con función sumativa que se use para obtener una nota esté siendo realmente empleado por y para el aprendizaje.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Capítulo 5 EL PORTAFOLIOS DEBATIÉNDOSE ENTRE LA EVALUACIÓN Y LA CALIFICACIÓN

INTRODUCCIÓN

Frente a otras herramientas más tradicionales como por ejemplo el examen, cuya tradición en el sistema educativo ha marcado su función acreditativa y selectiva y cuyas características han puesto en valor la memorización y el aprendizaje mecánico, poniendo el acento exclusivamente en los resultados, el portafolios aparece como una herramienta con poca presencia aún en el ámbito educativo, al menos en la etapa obligatoria, que declara poner el acento en el proceso de aprendizaje, en la reflexión compartida, en la autogestión, en la metacognición, etc., del sujeto que aprende.

Es por ello que en este capítulo trataremos de exponer y resaltar por un lado, las características de un "buen" portafolios y la relación que éstas pueden guardar con un verdadero proceso de evaluación; y por otro, ampliar la idea ya expuesta de que en el uso del portafolios podemos encontrar un problema, una ventaja, un reto y un riesgo.

De modo que, tratando de convertir la aparición del portafolios en el panorama educativo en una ventaja diremos que, dada la escasa tradición de éste como herramienta para "evaluar" (también para calificar), podemos sacar provecho y sentar las bases de su uso encarando un reto: Aprovechar el carácter continuo y reflexivo que se le otorga para transformarlo en un sistema de evaluación que incluya la planificación, organización y uso de otras herramientas, también de evaluación, como pueden ser materiales de autoevaluación del alumnado, fichas de seguimiento y auto seguimiento, diarios, etc. Sin embargo, no podemos olvidar que nos encontrábamos también con un problema y un riesgo; ya que dada la trayectoria en otros contextos como repositorio que "de-muestra" nuestros méritos o capacidades, nos exponemos a reproducir en nuestro campo el uso que se le ha dado al portafolios en otros ámbitos, haciéndonos creer que es una herramienta al

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

servicio de la evaluación, aunque realmente esté sirviendo a la calificación. A continuación desarrollamos ambas ideas.

5.1 El reto de poner el portafolios al servicio de la evaluación

Tal y como se ha expuesto en el apartado anterior, dada la relativa novedad del uso de portafolios en el ámbito educativo, especialmente en la etapa obligatoria, nos encontramos ante el reto de tratar de dotarlo de sentido educativo, situándolo al servicio de la evaluación. ¿Qué significa esto? Significa que debemos convertirlo en un medio y en un fin para el aprendizaje. Lo cual a priori descartaría la función sumativa del mismo y resaltaría la formativa.

Veamos a continuación las características o condiciones que un portafolios educativo debe tener o cumplir para convertirlo en esa "ocasión de aprendizaje" de la que nos hablaba Álvarez Méndez (2008). O lo que es lo mismo, poner a la evaluación al servicio del aprendizaje para lo cual, tal y como se expuso en capítulos anteriores era condición necesaria que ésta fuese respetuosa con los principios psicológicos y pedagógicos que sustentan la visión constructivista del currículum y del aprendizaje en el aula, alejándose de la concepción tecnocrática de la enseñanza y suponiendo fuente de mejora para quien aprende y para quien enseña.

Seguiremos para ello la estructura planteada en el capítulo tres al que denominamos los "NO" de la evaluación para que sea evaluación, relacionando aquellas condiciones con las características que debe cumplir un portafolios para servir a la evaluación.

5.1.1 El portafolios debe centrarse en el análisis y reflexión de los procesos y contextos de aprendizaje

Como decíamos en la primera parte de este trabajo, la evaluación es también aprender cómo aprender. Es lo que Pérez Gómez et al. (2009: 6) exponen al referirse al paso de "la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes y a la evaluación como aprendizaje". Explican que "de requisito de control burocrático, mecánico y externo que sanciona los rendimientos, establece calificaciones y clasifica a los estudiantes se convierte en un proceso complejo,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cualitativo, de conocimiento de los propios procesos de aprendizaje, reflexión sobre ellos y planificación individual y compartida de proyectos de mejora, donde al final la evaluación incorporada como una cultura se convierte en el mejor instrumento de aprendizaje mediante la reflexión en la acción y sobre la acción" (209: 6). De modo que desde esa perspectiva el portafolios debe servir para auto-gestionar el propio proceso de aprendizaje, puesto que quien aprende, *evalúa* a su vez, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, etc., entre lo que tiene valor y lo que no para el proceso de aprender.

En este sentido cobran especial relevancia elementos claves en la puesta en marcha de un portafolios como son la **reflexión,** la **organización,** la **autoevaluación** y la **metacognición**. El/la docente es quien debe alimentar durante todo el tiempo tales procesos.

Hebert (2001), Barberá (2005), Klenowsky (2005), Barret (2001), Lyons (1999,), Soto (e. p.), Paulson, Paulson y Meyer (1991), Calfe y Perfumo (1993), Villalobos (2002), Calero y Calero (2008), Pérez Gómez (2012), etc., coinciden en considerar la **reflexión** como un componente vital del portafolios. Soto (e. p.) titula un capítulo[58] dedicado a éste como: "La reflexión: corazón y alma del portafolios educativo"; título sumamente ilustrativo para ofrecer la idea de que el portafolios al servicio del aprendizaje y la evaluación, implica una apuesta total por la creación de situaciones en las que el alumnado inmerso en esta práctica reflexione. Para Chan y Mazon (2002, cit. por Soto, e. p.) la reflexión en el portafolios pretende:

- Fomentar que el estudiante integre y reconstruya su conocimiento a través de experiencias de aprendizaje.
- Mejorar su auto-comprensión.
- Promover que los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Apoyar el desarrollo de la identidad intelectual de los estudiantes.

[58] En dicho capítulo pueden encontrarse una revisión y explicación muy completas sobre la reflexión en el portafolios.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Villalobos (2002: 393) expone que “cuando reflexionamos, entonces, nos proyectamos y revisamos, a menudo entrelazando las proyecciones y revisiones en un diálogo, a medida que procuramos descubrir lo que hemos aprendido, lo que estamos aprendiendo y lo que podríamos aprender”.

Ben et al. (1999, cit., por Soto, e. p.) establecen cinco niveles en la escala de reflexión que van desde la descripción hasta la reconstrucción (cuadro XX).

Cinco niveles en la escala de reflexión J. D. Bain et al. (1999)	
Describir	• El estudiante describe, informa o cuenta con un mínimo de transformación sin observaciones o ideas añadidas.
Reaccionar	• El estudiante utiliza los datos originales de alguna manera, pero con escasa transformación o conceptualización. • El estudiante hace una observación o una sentencia sin razonar los motivos de la observación. • El estudiante hace algunas preguntas de carácter retórico pero sin intentar responder o considerar alternativas. • El estudiante informa de un sentimiento como de alivio, ansiedad, felicidad, etc.
Relacionar	• El estudiante identifica aspectos de los datos que tienen una significación personal personales o que conectan con su experiencia previa o actual. • El estudiante busca una comprensión superficial de las relaciones. • El estudiante identifica algo que sabe hacer, algo que necesita mejorar, un error que ha cometido, o un área en la cual han aprendido desde su experiencia práctica. • El estudiante da una explicación superficial de la razón por la que algo que ha sucedido o identifica algo que necesitan o plan de acción para cambiar.
Razonar	• El estudiante integra los datos en una relación adecuada, por ejemplo, con conceptos teóricos, su experiencia personal, implicándose en un alto nivel de transformación y conceptualización. • El estudiante busca una comprensión profunda de por qué algo ha ocurrido. • El estudiante explora o analiza un concepto, evento o experiencia. Se cuestiona y busca respuestas, busca alternativas, especula y lanza hipótesis de porqué algo está pasando. • El estudiante intenta explicar sus propios (o ajenos) comportamientos o sentimientos utilizando sus propias ideas, inferencias, experiencias anteriores de aprendizaje, con algún

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	nivel profundo de comprensión. • El estudiante explora la relación entre la teoría y la práctica en cierta profundidad.
Reconstruir	• El estudiante muestra un alto nivel de pensamiento abstracto para generalizar y / o aplicar lo aprendido. • El estudiante extrae una conclusión original de sus reflexiones, generaliza a partir de su experiencia, los extractos de los principios generales, formula una teoría personal de la enseñanza o toma una posición sobre una cuestión. • El estudiante extrae e interioriza el significado personal de su aprendizaje y / o sus planes de formación complementaria futura en base a sus reflexiones.

Cuadro XX. Niveles en la escala de reflexión (Extraído de Soto, e. p.).

De acuerdo con Soto: "Aprender a reflexionar no es un proceso espontáneo sino que necesita de diferentes estructuras y procesos que apoyen el desarrollo de la reflexión. Tenemos que enseñar a los estudiantes no sólo qué es la reflexión sino cómo reflexionar" (e. p.). Para Soto (e. p.) y Le Boterf (2000), la reflexión implica que la persona se distancie de su actividad para poder contemplar el problema y sus variables tratando de descontaminarse de su inmediatez. A ello es a lo que denominan metacognición.

La reflexión sobre los procesos y contextos en los que tiene lugar el aprendizaje, no sólo del-la alumno-a sino del-la maestro-a como una condición necesaria a la que se debe aspirar con el desarrollo de un portafolios, convierte a la evaluación en una oportunidad de aprendizaje para el sujeto que aprende y para el que enseña. "El docente que lleva a cabo un portafolios educativo es un aprendiz más en esta comunidad de aprendizaje que constituye el aula" (Fernández Navas y Pérez Gómez, e. p.).

Tomar consciencia, conocerse a sí mismo el modo en qué aprende y cómo aprende el-la alumno-a deben ser aspiraciones de la práctica del portafolios. Es decir, estimular la **metacognición**. De acuerdo con Pérez Gómez (2012: 210): "La metacognición como medio para promover la capacidad de autonomía y autorregulación del aprendizaje y del desarrollo". Wenger (2010) cit., por Pérez Gómez (2012), propone considerar tres aspectos fundamentales del diseño como autorregulación que cobran mucho sentido en el desarrollo de un portafolios

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

educativo: Una buena orientación, una buena reflexión y una buena exploración de las nuevas posibilidades.

También la **autoevaluación** según Pérez Gómez et. Al. (2009) es un motor potente para desarrollar la metacognición. La autoevaluación como mecanismo de aprendizaje que implica organizarse, planificarse, reflexionar, etc.

En este mismo sentido, la **organización** del aprendizaje y para el aprendizaje es otra de las claves de experimentar con portafolios. Ordenar el trabajo que se va haciendo contribuye a organizar el pensamiento, a reconocer lo que se lleva trabajado y lo que queda por trabajar.

La organización cobra protagonismo en tanto en cuanto el portafolios debe tratar de presentar, representar el proceso de trabajo, la construcción del conocimiento, las idas y venidas del-la estudiante. “La organización y presentación del portafolios educativo, implica ser responsables de la construcción del propio proceso de aprendizaje, pensar y repensar, tomar decisiones, crear y mostrar un estilo propio, donde el único límite es la creatividad del alumnado” (Alcaraz, Pérez y Mayorga, e. p.).

En definitiva, el portafolios asume la condición de estar atento al proceso y al contexto en el que se produce el aprendizaje, en tanto en cuanto debe favorecer la reflexión, la autoevaluación, la metacognición, la organización y la autorregulación del conocimiento que se construye sobre el mundo y sobre uno-a mismo-a. En este sentido me gusta la idea de definir al portafolios como *la trastienda del aprendizaje.*

Ahora bien, como plantean Barry y Shannon (1997, cit. por Prendes y Sánchez, 2008), para ello debemos promover tales procesos que a veces se dan por supuestos y que los-as alumnos-as no siempre saben afrontar. Soto (e. p.) resalta como las principales dificultades que podemos encontrarnos al poner al alumnado en situación de reflexionar, las siguientes: Que el alumnado se sienta temeroso o inseguro; que no comprenda las ventajas o beneficios de la reflexión; y resistencia a expresar los sentimientos por miedo a equivocarse. Por lo que puede

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ser habitual que ante tal situación nos encontremos con respuestas estereotipadas o tipo cliché.

De ahí la importancia de enseñar al alumnado a reflexionar, ya que “la mera práctica de la escritura reflexiva no ayuda a realizar reflexiones más complejas y profundas, sino que se necesita una intervención estructurada” (Soto, e. p.).

Por eso, como veremos unas páginas más adelante, hay que convertir al portafolios en un sistema de evaluación que contemple herramientas, materiales y actividades variadas dirigidas a poner en juego, y por tanto en valor, los procesos de los que venimos hablando.

5.1.2 El portafolios debe fomentar un clima de libertad que propicie la comunicación y el aprendizaje auténticos

Que el-la estudiante asuma responsabilidades debe ser cualidad de un buena práctica con portafolios. Para ello se necesita un clima de libertad donde la autonomía de quien está aprendiendo vaya creciendo gradualmente. Autonomía del-la alumno-a combinada con guía del-la docente. El-la estudiante debe poder decidir, lo cual pasa por crear parcelas de libertad, de negociación, de argumentación y diálogo, alejadas de intenciones que pretendan oprimir, castigar, silenciar o humillar, como vimos, más propias de la calificación que de ninguna otra práctica de la escuela.

El portafolios que aspira a evaluar debe impregnar el aula de confianza, liberándola de amenazas, sustituyendo el poder que otorga la calificación por la autoridad de la que nos dota la evaluación. Es así como lograremos poco a poco que tenga lugar una comunicación y un aprendizaje auténticos, en el sentido en que lo expusimos en el capítulo tres al hablar de las condiciones de la evaluación.

Al referirnos a la condición de autenticidad de la comunicación hablamos de que el portafolios como práctica de evaluación debe dirigir todos sus esfuerzos a que la información que nos da el alumnado sea lo más sincera posible. Asimismo el portafolios que sirve al aprendizaje implica la comunicación fluida, relevante y veraz entre docente y estudiante.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A lo largo de este trabajo se ha reiterado que el acto de calificar implica un reparto desigual del poder en el aula, por lo que cuanto más desplacemos las situaciones de amenaza o presión relacionadas con la nota más auténtico será lo que acontezca, lo que el alumnado exprese. En este sentido cobra especial importancia el papel del-la docente que debe presentarse a los-as alumnos-as, tal y como plantean Gallardo et al. (e. p.), como un guía permanente que propicie confianza y seguridad. Tal y como acentúan Calero y Calero (2008), el uso del portafolios desde una perspectiva vigostkiana del aprendizaje, refuerza el papel del-la maestro-a como figura mediadora, guía, modeladora y facilitadora del aprendizaje y del contexto que lo fomente.

Del mismo modo, el desplazamiento de la calificación, la no constante presencia de la misma en la vida del aula contribuye a recuperar el tan maltrecho valor de uso del conocimiento que en tantas ocasiones ha sido relegado por el valor de cambio. Trabajar con portafolios en las aulas no debería implicar la presencia continua de pequeñas notas que van obteniendo cada una de las actuaciones del-la estudiante, que fragmentan el aprendizaje en pequeños "logros". Al contrario, debe ser una herramienta de aprendizaje a largo plazo, que ponga al alumnado en situación de construir y reconstruir su trayectoria en el proceso de aprender, con la mediación del-a profesor-a, respetuosa con los ritmos de maduración de cada alumno-a; abogando así por un aprendizaje más auténtico, no tan mediatizado por las recompensas de la calificación.

Por tanto el portafolios no debe ser, como no debe serlo el conocimiento, una mera mercancía sin ninguna utilidad más allá de recopilar los "logros" para ser expuestos y valorados por el-la docente, y así, intercambiados por una calificación. De ser así, la propuesta que hacemos de portafolios como un sistema holístico de aprendizaje y evaluación decidido a transformar los contextos y las prácticas de enseñanza-aprendizaje, caería desplomada.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.1.3 El portafolios debe apostar por el error como fuente de aprendizaje y desplazar los juicios penalizadores

Ya se expuso en la primera parte de este trabajo que una de las condiciones de la evaluación era la de preocuparse por los errores del alumnado, no en el sentido de penalizarlos, sino en el sentido de comprenderlos y transformarlos. Para ello citábamos a Postman (2001) quien reconoce que la historia del aprendizaje es la narración de nuestros errores superados. Ahora más que nunca, si el portafolios es la trastienda de ese aprendizaje también es el mirador hacia el modo en que hemos ido buscando respuesta a los problemas para solucionar los errores cometidos.

Ya se ha expuesto cómo la autoevaluación contribuye al proceso de metacognición del-la estudiante. El portafolios debe ayudar al alumnado a construir una mente informada y organizada de lo que aprende y cómo lo aprende.

Cobra relevancia la *corrección informada* de la que se habló en la primera parte del trabajo. Haciendo hincapié en que esta corrección no es aquella devolución que el-la docente hace al-la alumno con una nota, un bien o un mal. Lejos de esto, se trata de hacer comentarios que oriente a quien está en situación de aprendizaje, ayudándole a tomar consciencia de sus puntos fuertes y sus puntos débiles y de cómo fortalecer estos últimos. Ello implica abandonar el juicio que pretende sancionar premiando a unos-as y castigando a otros-as, desvirtuando así el sentido de las correcciones diarias de clase.

La corrección informada, en gran parte, es la antesala a la reflexión de la que hablábamos unas páginas más atrás. Si apostamos como Zubizarreta (2004), según Hernández (2008), por el valor del portafolios como herramienta que mejora el aprendizaje, facilitando una estructura al-la alumno-a para reflexionar sistemáticamente sobre su proceso de aprendizaje, es vital que este mismo, sea el medio en el cual equivocarse no esté mal considerado o castigado, al contrario, sea como se defiende en toda la literatura constructivista, fuente de aprendizaje.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.1.4 El portafolios debe ser un canal que recoja la voz del alumnado y ayude a la comprensión holística de la vida del aula

El portafolios para que sea útil a la evaluación debe permanecer atento a la voz y al sentir del alumnado. Es sin duda el-la alumno-a quien construye su aprendizaje y por tanto quien va dando forma y sentido al proceso de creación del portafolios. En este sentido está bastante claro que el-la portafolios tiene que dar voz al-la estudiante, porque es "su" voz la que debe sonar. Pero reconocer la voz y la participación del alumnado en el aula no es solo escuchar lo que tiene que decir sobre sí mismo-a, sobre su propio proceso; es animarle a que exprese también cuestiones sobre el contexto que rodea a ese proceso.

Los-as alumnos-as tienen opiniones sobre las condiciones en las que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje; tienen opiniones de los-as docentes, de los materiales, de las actividades, de los tiempos, de los agrupamientos, del clima de clase, etc.. Unas veces más sustanciosas y otras menos. Ahí es donde juega un papel fundamental el portafolios; que debe fomentar la participación activa en el aula. El-la maestro-a que se atreve con un portafolios debe atreverse con la democracia. Preguntar, escuchar, debatir, dialogar, argumentar, negociar cualquier aspecto relacionado con la vida escolar, es también trabajar con portafolios. Este debe ser un ejercicio de alimentar la palabra escrita pero también la palabra hablada. El portafolios al servicio de la evaluación es un ejercicio democrático.

Para ello, los-as docentes deben abrir vías de comunicación constantes que recojan manifestaciones orales, escritas, anónimas, nominales, individuales, grupales, etc., sobre los variados elementos que confluyen en el día a día del aula, no solo dando la palabra al-la alumno-a, sino ayudándole a expresarla y a utilizarla; lo cual requiere dedicación, tiempo y paciencia.

Puesto que decíamos que evaluar equivale a reconstruir todos los puntos de vista que convergen en el acto educativo, utilizar portafolios para la evaluación en el aula es preocuparse por recoger y comprender las distintas perspectivas que existen, es sacar a la luz opiniones, conflictos, inquietudes, etc., que ayuden al-la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

docente a emprender procesos de mejora. Es en este sentido en que decimos que la puesta en práctica del portafolios debe favorecer el aprendizaje de quien aprende y de quien enseña.

5.1.5 El portafolios debe convertirse en un sistema de evaluación

Llegados a este punto, tras haber expuesto todo lo que el portafolios debe ser a la vez, se hace necesario resaltar la necesidad de convertir a éste en un *sistema* de evaluación compuesto por diferentes herramientas que conectadas entre sí deben transformar la práctica educativa del aula.

El portafolios *no es un medio físico a través de cual el alumnado presenta su trabajo y el profesorado lo valora. Para que realmente éste sirva a la evaluación y por tanto al aprendizaje debe ser una manera de entender la práctica educativa, una forma de vida en el aula, un sistema complejo que pretenda abarcar todos los elementos influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que trate de arrojar luz sobre todos ellos*.

Pérez Gómez y Serván (e. p) defienden la idea del portafolios no como instrumento de evaluación sino como sistema que puede contener otros instrumentos y recursos que han de coordinarse.

Para que realmente el portafolios tenga sentido educativo no debería ser reducido a la categoría de instrumento, sino abrirse, complejizarse en el sentido de incluir un conjunto de herramientas y estrategias puestas en práctica con una finalidad: La de comprender y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello es necesario incorporar una serie de elementos que nos permitan abarcar y analizar de forma holística la realidad del aula. Alcaraz, Mayorga y Pérez (e. p.) hablan de la importancia de incluir en los portafolios educativos, material de anclaje elaborado por el-la docente, como tablas, fichas, cuestionarios, que sirvan de guía al alumnado para preguntarse y reflexionar sobre el proceso en el que se encuentra, cómo han llegado hasta ahí y cómo han de representarlo. Para ello nos sirven las *herramientas de seguimiento y análisis del aprendizaje*; se refiere al uso de instrumentos y conjunto de estrategias que el-la docente debe poner en marcha

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

para propiciar los procesos de reflexión, metacognición, organización y autoevaluación de los que hablábamos al comienzo de este apartado. Por otro lado, es importante poner en marcha mecanismos y *herramientas de evaluación de la vida del aula*, a través de las cuales recogemos el modo en que el alumnado siente y percibe los aconteceres de la vida escolar. Y por último, las *producciones del alumnado*, compuestas por aquellas actividades, proyectos, etc., que los-as estudiantes van elaborando a lo largo del curso.

- *Herramientas de seguimiento y análisis del aprendizaje*

- *Diarios*: Se trata de una estrategia importante dentro del trabajo con portafolios. A través de los diarios el profesorado puede ir promoviendo gradualmente el nivel de reflexión del alumnado que, como se ha comentado, suele estar poco habituado a ello. A medida que los-as estudiantes trabajan en solitario o en grupo, construir un diario individual o colectivo puede resultar una oportunidad para que estos-as vayan incorporando poco a poco elementos de análisis sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden. Es importante aquí no desesperar si la calidad de las primeras reflexiones es baja, y que el-la docente se configure como un elemento de apoyo en ese camino para que poco a poco el nivel de profundidad y argumentación vaya creciendo. Bean y Stevens (2002) cit. por Soto (e. p.) resaltan que es fundamental "apoyar procesos de andamiaje y orientación que apoyen las necesidades tanto cognitivas como emocionales que cualquier estudiante requiere al introducirse en un proceso que ayuda al alumnado a ser más consciente de su formación y a contribuir de forma más autónoma a la regulación de su aprendizaje". En este sentido el diario puede ser un buen recurso tanto para el-la docente como para el-la alumno-a; pero para ello hay que dotarlo de sentido. Para lo cual es imprescindible que el alumnado comprenda por qué y para qué es necesario hacer uso de él. Si los-as alumnos-as lo entienden como una tarea simplemente obligatoria que hay que realizar para entregarla al-la maestro-a, perderá toda su potencialidad. Hay que ayudarles a descubrir la utilidad del mismo. El diario del-la alumno-a puede servir para incorporar a

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la descripción del proceso de aprendizaje una narrativa reflexiva que le permita detectar y analizar los puntos fuertes y débiles del trabajo diario. Juega un papel clave la función mediadora del-la docente, quien debe ir reconduciendo y nutriendo el proceso de redacción de los diarios que gradualmente podrá ir creciendo y enriqueciéndose, siendo cada vez menos descriptivos y más analíticos. Un buen uso del diario puede ayudar a la comprensión del aprendizaje por parte del-la estudiante y del-la docente. Pero antes es necesario aclarar que un diario "no es un sumario de cosas, un diario reflexivo no es un listado de la compra o tareas cotidianas, una historia reflexiva no es un texto argumental sin tema, una reflexión no es una generalización de un tema de forma superficial y tampoco es un cliché. Una reflexión no es escribir los pensamientos que otros quieran oír o leer. Algo que suele ocurrir a menudo cuando los docentes estimulan o animan a reflexionar a su alumnado" (Riedinger, 2006: 92, cit. por Soto, e. p.). El diario puede definirse como "un ejercicio de aprendizaje en el que los estudiantes expresan por escrito su comprensión de las situaciones y la respuesta o el análisis de un acontecimiento, experiencia o concepto" (Ballantyne y Packer, 1995., cit. por Soto, e. p.).

- *Cuestionarios de autoevaluación*: Plantear al alumnado preguntas sobre cuestiones relativas a su propio proceso de aprendizaje puede resultar útil para que poco a poco éste vaya tomando consciencia de lo que ha trabajado, de lo que le ha resultado más o menos difícil, de lo que más le ha gustado, de lo que le queda por mejorar, de los compromisos que adquiere, etc. Incorpora la valoración cualitativa que el-la alumno-a hace de su trabajo. Las preguntas pueden empezar siendo sencillas y a medida que se va avanzando, éstas pueden requerir respuestas algo más elaboradas. El cuestionario de autoevaluación es un recurso útil para el sujeto que aprende y para quien enseña, puesto que de este modo el-la profesor-a "accede" a lo que el-la alumno-a piensa sobre su proceso de aprendizaje. Para que este tenga sentido es necesario demostrar al alumnado que no se trata de auto-ponerse nota y que ello no tiene implicaciones en la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

calificación final ya que si no, es muy probable que éste responda en función de lo que cree que queremos oír. Es recomendable que no sea anónimo para que de este modo el-la docente pueda detectar necesidades.

- *Fichas u hojas de registro*: Se trata de poner al alumnado en situaciones en las que deba ir anotando el trabajo que se lleva hecho. Es el lugar (puede ser una tabla compuesta por filas y columnas) donde se registran los proyectos realizados, las actividades desarrolladas, etc., de forma sintética. Para que tenga sentido educativo puede ir acompañada de observaciones tanto del-la estudiante como del-la profesor; de este modo se da lugar a una especie de diálogo entre las partes ya que el-la alumno-a registra un comentario acerca de un proyecto o actividad y el-la docente puede contestarle por escrito.

  Obviamente esta hoja no es la que conduce a la nota, pues si los-as estudiantes perciben que cuantos más trabajos se supone que hacen y más positivos son los comentarios que hacen al respecto, más nota, la información será inverosímil y la comunicación se verá perjudicada.

➢ *Herramientas de evaluación de la vida del aula*

- *Cuestionarios de evaluación:* Se trata de un listado de preguntas que el-la docente hace al alumnado sobre aspectos generales o concretos del desarrollo de clase. Debe contestarse de forma anónima dado que el sentido de éste es conocer el punto de vista del alumnado, la opinión que éste construye acerca del modo en que se trabaja, del clima de clase, de la actitud del-a profesor-a, etc. Es fundamental que el alumnado no perciba ninguna amenaza (reproche, mala nota, castigo, etc.), por parte del-a docente o, por el contrario, las opiniones no serán sinceras.

  Se trata de incorporar la voz del alumnado sobre lo que acontece en el aula, de escucharle e incorporar a nuestro quehacer diario el modo en que los protagonistas del mismo perciben y entienden nuestras actuaciones (actividades que proponemos, recursos que utilizamos, actitudes que manifestamos, etc.). Es un ejercicio que hay que incluir y alimentar poco a

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

poco de modo que gradualmente esta práctica vaya cobrando más sentido. Es importante, para ello, percibir que algunas de sus sugerencias u opiniones se incorporan a la práctica diaria.

- *Buzones de Freinet:* Son los conocidos buzones "propongo", "felicito" y "critico", cuya finalidad es animar al alumnado a dejar mensajes a compañeros-as o maestros-as del aula, incluso del centro. Felicitar a alguien, criticar una acción o proponer algo es otro modo de formar parte activa de la vida escolar. El mecanismo es sencillo, los buzones deben permanecer fijos en el aula y disponibles para ser usados en cualquier momento. Se debe planificar un día (puede ser uno a la semana o cada quince días) para la lectura de los mensajes. Como todas las anteriores, se trata de una práctica que hay que trabajar y alimentar dentro de un clima de seguridad, confianza y afecto.

➢ *Producciones del alumnado*

- *Trabajos inacabados o borradores*: Se trata de incorporar al portafolios las producciones del alumnado, en este caso no finalizadas, con objeto de ser leídas y corregidas por el-la docente que debe proporcionar retroalimentación a sus autores-as de modo que estos-as puedan reconducir el trabajo, incorporar nuevas cuestiones, ampliar o reducir, etc., atendiendo a las sugerencias del-la profesor-a. Es importante que el alumnado perciba la utilidad de los comentarios (corrección informada) en el trabajo que están realizando, más allá del bien, el regular o el mal. Se trata de una ocasión de aprendizaje en la que el-la maestro puede "tomar el pulso" de sus estudiantes, detectando dificultades, fallos, etc., a tiempo de ser reconducidos.

  Los borradores o bocetos de trabajo pueden ser una fuente de información muy útil para el-la docente, permitiéndole asomarse al proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

- *Trabajos finales o acabados*: Son las producciones definitivas que el alumnado ha elaborado. En este sentido cabe plantearse una de las principales cuestiones del debate en la evaluación a través de portafolios.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

¿Qué se incluye? ¿Las mejores producciones? ¿Las selecciona y decide el-la alumno-a? Sus respuestas dependerán en gran medida del tipo o uso que hagamos del portafolios. Dado que venimos defendiendo el portafolios como sistema de evaluación y por tanto de aprendizaje, entendemos que especialmente en la etapa obligatoria, el portafolios puede incorporar todas y cada una de las producciones del alumnado, siempre y cuando estén acompañadas de todo lo anteriormente mencionado. Así, el-la docente obtiene la máxima información acerca de todos los elementos enumerados, pudiendo tener una visión general de todo lo que el-la alumno-a hace y dice, y no sólo de sus mejores éxitos cosechados. No obstante la selección de los mejores trabajos, acompañados de una justificación de los mismos también puede ser una estrategia válida, solo que ésta tiene más sentido sumativo que formativo. En cualquier caso lo más importante es no perderlo de vista.

En definitiva, concluimos este apartado destacando que, tal y como afirman Calero y Calero (2008: 32):

> "Entendemos que el valor real del portafolios que planteamos no reside en su apariencia física o en su organización concreta, sino en el contexto que crea de desarrollo y de cooperación que generan los procesos de reflexión y colaboración entre profesor y alumno".

A su vez haremos alusión al modo en que Rué (2008), responde a la pregunta ¿para qué sirve un portafolios? Diciendo que: "Para que el alumno pueda procesar y regular mejor el conocimiento […] siendo un instrumento que "permite recoger, organizar, documentar" […] "facilita el autocontrol y la regulación de los propios aprendizajes" […] "debe admitir errores, ensayos, propuestas inacabadas, pautas de valoración…". Y destacando, a nuestro parecer, una de las principales preocupaciones del uso con portafolios, el hecho de que secundariamente pueda usarse para funciones de valoración de los trabajos o aprendizajes realizados; sobre lo cual aclara, muy acertadamente, que dicha finalidad debería pasar a un segundo plano "*si no se desea inutilizar o neutralizar la principal*". Éste es el principal riesgo que corremos con la puesta en práctica de portafolios y a ella dedicamos el último apartado del Marco Teórico de este trabajo.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.2 El portafolios: De la 'evaluación auténtica' a una auténtica evaluación

Se ha manifestado que tal y como expresan Serván y Pérez Gómez (e. p.), el portafolios puede servir para vincular dos procesos que deben caminar integrados y que frecuentemente en la práctica escolar aparecen como antagónicos: el aprendizaje y la evaluación. Sin embargo, no deja de preocuparnos el hecho de que en lugar de aprovechar la ventaja que supone la escasa tradición del portafolios en el ámbito educativo para definir y sentar las bases de lo que significa aprender y evaluar a través de portafolios en la etapa obligatoria, acabemos trasladando el modelo de portafolios usado tradicionalmente en otros campos como el de las artes o el de la arquitectura, done la intención era principalmente selectiva o acreditativa a, nuestro ámbito de intervención.

En este sentido ya se expuso en otra ocasión, cómo bajo la intención de dotar a las herramientas de calificación de un componente más formativo, lo que existe es el deseo de refinar tales herramientas, no tanto para que sirvan a la evaluación, sino para que sean más precisas y aparentemente más modernas, calificando. Siendo al fin y al cabo lo que sigue preocupando: Cómo poner la nota. Podemos recordar las palabras, por ejemplo, de Danyelson y Abrutyn (1997), quienes reconocen al portafolios como una "técnica perfeccionada de evaluación". Siendo un instrumento que permite "evaluar de manera genuina las nuevas pautas de contenido […] Incluyendo objetivos que pueden examinarse, claridad de expectativas, consideraciones sobre la evolución longitudinal, participación estudiantil, atención a los individuos…" (Danyelson y Abrutyn, 1997: 54). O, podemos acudir a donde muchos sitúan el origen del portafolios. Como ya vimos, Darling-Hammond (2005); Díaz Barriga (2006), Monereo (2009); Díaz Barriga y Pérez (2010) entre otros, plantean que el portafolios surge como herramienta para dar respuesta a la 'evaluación auténtica'. Para Hart (1994) y Torrance (1995) cit. por Monereo (2009: 11) de entre las diferentes perspectivas y acepciones que hay sobre la 'evaluación auténtica', "las que sin duda han tenido mayor eco en la literatura especializada han sido las que hacen equivalente la evaluación auténtica con una evaluación del proceso de ejecución - *performance-assessment*- y las que han subrayado el realismo de la tarea que se propone". Así pues para Monereo

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(2009: 11), "cuanto más fielmente se reproduzcan las condiciones en que esa tarea tiene lugar en su contexto habitual, más auténtica será la evaluación".

La evaluación auténtica, surge a nuestro modo de ver, como una nueva forma de calificar que trata de poner al alumnado en situaciones más reales y contextualizadas que la tradicional situación de examen, sin dejar de ser una herramienta de calificación. En este sentido, puede acudirse a la diferenciación que Wiggins (1990) cit. por Monereo (2009), hace sobre la "evaluación tradicional" y la "evaluación auténtica" (cuadro XXI).

Evaluación tradicional	Evaluación auténtica
Para evaluar, emplea ítems indirectos	Se examina directamente la ejecución del aprendiz en base a tareas relevantes
Revela solo si los estudiantes reconocen aquello que han aprendido en las aulas, fuera de ellas	Requiere que los estudiantes apliquen el saber adquirido a situaciones de la vida extraescolar
Las pruebas convencionales suelen ser de "lápiz y papel" y las preguntas a menudo suponen una única respuesta	Se evalúan a la vez un conjunto de competencias y contenidos necesarios para resolver aquella situación
Suelen tenerse en cuenta solo los resultados	Se requiere la justificación argumentada de las respuestas
La validez se determina mediante el apareamiento de ítems con el contenido del currículum	Se evalúa la capacidad de actuar en contextos sociales de manera idónea
Se evalúan elementos estáticos, y arbitrarios, que pueden resolverse casi siempre a través de la aplicación mecánica de principios y formulaciones.	Se proponen problemas mal estructurados, ambiguos, que reflejen la complejidad del mundo extraacadémico.

Cuadro XXI. Diferencias entre "evaluación tradicional" y auténtica de Monereo (2009: 11), adaptado de Wiggins (1990).

Como se puede apreciar en la columna dedicada a la 'evaluación auténtica' se utilizan expresiones como "examinar la ejecución del aprendiz", "aplicación del saber adquirido", etc., mucho más propias de la calificación que de la evaluación. Desde mi entender, el cuadro podría denominarse "diferencias entre la calificación tradicional y la auténtica".

Es aquí donde corremos el riesgo de trasladar el uso que del portafolios se ha empezado a hacer en contextos de educación superior, donde la función

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

selectiva del sistema es mucho más clara y acentuada que en la enseñanza obligatoria.

Reiteramos pues, el convencimiento de que hay que tener un cuidado especial en no acabar confundiendo el refinamiento de las herramientas de calificación que pueden ser más próximas a la valoración de aprendizajes más complejos y menos mecánicos, con lo que significa poner en marcha un verdadero sistema de evaluación, cuyo sentido, usos y fines, son difíciles de hacer encajar con las funciones selectivas, certificativas y acreditativas de la calificación.

Es importante que la cualidad continua del desarrollo de un portafolios para evaluar en el aula no se convierta en la barita con la que tratemos de “medir” constantemente, las actitudes, acciones, manifestaciones, etc., del alumnado. Como plantea Pérez Gómez (2012: 96): “Las recomendaciones de la evaluación continua se han malentendido o convertido en exigencias de examen o calificación continua”. Caer en la tentación de usar el portafolios para puntuar constantemente lo que los-as estudiantes realizan en clase es desperdiciar una buena ocasión para plantear en el aula una auténtica evaluación que no, una ‘evaluación auténtica’.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Recapitulando: Una síntesis sobre el portafolios, la evaluación y la calificación

En el *capítulo 5* se ha desarrollado cuál es la principal ventaja, para nosotros, de que la existencia del portafolios en el ámbito educativo en los niveles obligatorios sea relativamente reciente; así como el riesgo que supone tratar de trasladar las prácticas con portafolios de la educación superior u otros campos de conocimiento, a etapas inferiores. Para ello se han planteado dos apartados.

En el primero se han expuesto cuáles son las características de un portafolios para la evaluación y el aprendizaje; constituyéndose esto en un reto: El de poner el portafolios al servicio de la evaluación. En este sentido, se ha hecho hincapié en aprovechar el carácter continuo y reflexivo que se le otorga al mismo y, se han enumerado una serie de condiciones acorde a las condiciones de la evaluación. Éstas han sido: 1) *Centrarse en el análisis de los procesos y contextos de aprendizaje*, para lo cual se han resaltado elementos claves como la reflexión, la organización, la autoevaluación y la metacognición. Siendo el-la docente quien debe alimentar tales procesos. 2) *El fomento de un clima de libertad que propicie la comunicación y el aprendizaje auténticos*, para lo cual todos los esfuerzos deben dirigirse a que la información que nos da el alumnado sea lo más sincera posible, así como a desplazar el valor de cambio del conocimiento escolar y recuperar su valor de uso. 3) *Apostar por el error como fuente de aprendizaje y desplazar los juicios penalizadores.* Esta tercera condición implica que a través del portafolios debemos ayudar al alumnado a construir una mente informada y organizada de lo que aprende y cómo lo aprende, cobrando especial importancia la corrección informada del-la docente. 4) La cuarta condición dice que *el portafolios debe ser un canal que recoja la voz del alumnado y ayude a la comprensión holística de la vida del aula*; para lo cual debe contribuir a la reconstrucción de todos los puntos de vista que convergen en el acto educativo, convirtiéndolo también en un ejercicio democrático. 5) Por último, la quinta condición plantea la necesidad de convertir al *portafolios en un sistema de evaluación* que incluya diversidad de herramientas: de seguimiento y análisis del aprendizaje; de seguimiento y análisis de la vida del aula; así como producciones

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

del alumnado, tanto acabadas como inacabadas. Para lo cual se propone trabajar con diarios, materiales de autoevaluación del alumnado, fichas de seguimiento y auto-seguimiento, buzones, borradores, etc. Es aquí, además, donde se ofrece una definición propia del portafolios.

El segundo apartado se centra en el riesgo que supone que tratemos de reproducir en nuestro campo el uso que se le ha dado al portafolios en otros niveles u otros ámbitos profesionales, poniéndolo al servicio de la calificación y no de la evaluación. Para ello se muestra una breve crítica a la denominada "evaluación auténtica", sobre la cual se sitúa el origen del portafolios, aludiendo a que, una vez más, los nuevos adjetivos que acompañan a la evaluación esconden tras de sí prácticas calificadoras. Así por ejemplo entendemos la 'evaluación auténtica' como una nueva forma de calificar al alumnado que trata de ponerlo en situaciones más reales y contextualizadas que la tradicional situación de examen, pero en situación de calificación al fin y al cabo. Es por ello que se concluye este trabajo tratando de llamar la atención sobre la importancia que tiene no acabar confundiendo el refinamiento de las herramientas de calificación, más cercanas a la valoración de aprendizajes más complejos y menos mecánicos, con lo que significa la puesta en práctica de verdaderos sistema de evaluación, cuyo sentido, usos y fines, son difíciles de hacer encajar con las funciones selectivas, certificativas y acreditativas de la calificación. De ahí que hayamos titulado este apartado "el portafolios: de la 'evaluación auténtica' a la auténtica evaluación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

PARTE III. ESTUDIO DE CASO

Publicaciones y
Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

Capítulo 6 PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

El capítulo seis está dedicado a presentar la investigación realizada. En el apartado 6.1 del capítulo 6 se expone una descripción del contexto en el cual ha tenido lugar la investigación. Se relata dónde se encuentra enmarcado el estudio. A continuación en el apartado 6.2 se expone el propósito, la metodología empleada –estudio de caso– y las fases de trabajo de la investigación. En el apartado 6.3 se desarrollan las estrategias, técnicas y fuentes de información empleadas en la recolección de datos. En el último apartado de este capítulo 6.3 se encuentran una serie de apuntes y apreciaciones sobre la interpretación de los datos realizada por la investigadora; así como sobre la redacción del informe que se presenta.

6.1 Contexto de la investigación

El estudio de caso que aquí se presenta se encuentra enmarcado en el contexto de la investigación realizada, por el Grupo de Investigación del PAIDI (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación), HUM-311 “Innovación e Investigación educativa en Andalucía”, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, dirigido por Ángel I. Pérez Gómez, “la evaluación educativa de los aprendizajes de segundo orden, aprender cómo aprender, análisis de proyectos internacionales y experimentación de estrategias alternativas”, financiado por el Plan Nacional de I+D de DGI.

Entre los variados propósitos y las distintas fases de este proyecto se encuentra la pretensión de indagar la posibilidad de evaluar el desarrollo de las capacidades cognitivas de orden superior, así como determinar las estrategias e instrumentos de evaluación más adecuados.

En este sentido existe una tercera fase que constituye el eje central de la experimentación de una alternativa de docencia y evaluación adecuada a este propósito, cuya tarea principal consiste en el diseño concreto de un modelo de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

portafolios adaptado a las exigencias y posibilidades de la enseñanza primaria y secundaria. La experimentación del mismo se desarrolla mediante experiencias piloto objeto de seguimiento y estudio utilizando la estrategia del estudio múltiple de casos (Stake, 1995). Uno de los estudios de caso llevados a cabo es el que aquí se presenta, aunque con variaciones y particularidades propia del proceso idiosincrático del desarrollo de la tesis doctoral que nos ocupa.

6.2 Propósito, metodología y fases de la investigación

El principal propósito de la presente investigación es indagar, conocer, comprender y definir las potencialidades, así como, las limitaciones, del uso del portafolios como sistema de aprendizaje y de evaluación en los procesos educativos de la vida de dos aulas de secundaria[59], una correspondiente a un curso de Primero y otra de Segundo, en la asignatura de Inglés, impartida por un mismo docente[60].

El análisis y la evaluación didáctica, junto al docente y al alumnado, de la implementación, desarrollo y puesta en práctica de éste como medio de evaluación y aprendizaje, ha sido el motor de todo el proceso de investigación.

La investigación ha sido desarrollada en las siguientes fases:

PRIMERA FASE: TRABAJO TEÓRICO Y NEGOCIACIÓN[61]	**PRIMERA FASE**: EXPERIMENTACIÓN DEL PORTAFOLIOS[62]	**TERCERA FASE**: REDACCIÓN Y REVISIÓN DEL INFORME	**CUARTA FASE**: VUELTA AL TRABAJO	**QUINTA FASE**: REDACCIÓN DE CONCLUSIONES

[59] El curso de Primero de la ESO estaba compuesto por 17 estudiantes y el de Segundo, por 25 estudiantes.

[60] En adelante P.

[61] Es importante señalar que dada la naturaleza de la relación entre P y la investigadora que, desde el principio se tornó muy natural y con un nivel suficiente de confianza, la negociación inicial fue llevada a cabo sin formalismos. Por formalismos nos referimos a la elaboración de una carta de negociación, por ejemplo. En su lugar, dicha negociación tuvo lugar a través de una conversación distendida en un lugar informal, donde P y la investigadora tomaron café y establecieron por dónde y cómo empezar con el trabajo. Sí que hubo por parte de P en su centro un encuentro tanto con la dirección como con las familias y el alumnado, donde se les pidió permiso y se les informó de mi presencia y mi finalidad allí. La negociación con P tuvo lugar antes del inicio de curso. La negociación de P con la dirección, familias y estudiantes se llevó a cabo durante la primera semana del curso.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

			TEÓRICO	
Comienzo de la revisión teórica y elaboración del Marco Teórico	Recogida de información	Redacción del informe-borrador	Ampliación del Marco Teórico relacionado con las categorías emergidas	Revisión de las conexiones entre el Marco Teórico y el informe del estudio de caso
Delimitación y selección de la muestra objeto de estudio	Análisis de la información obtenida	Revisión y negociación[63] del informe-borrador con el maestro implicado en el estudio de caso		Selección y síntesis de los principales resultados de discusión
Negociación con el maestro implicado en el estudio		Redacción del informe final		

Cuadro XXII. Principales fases de la investigación.

La metodología abordada durante todo el proceso se sitúa bajo el prisma del **paradigma interpretativo o cualitativo** del conocimiento, a través de lo que se denomina **"estudio de caso"** (Stake, 1995), encargada de estudiar la realidad en su contexto natural, tratando de interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas, a través de métodos cualitativos.

De acuerdo con Simons (2011), para comprender el caso se requiere el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas; siendo el investigador, en este caso la investigadora, "el principal instrumento en la recolección de datos, la interpretación y el informe" (Simons, 2011: 21).

[62] La fase de recogida de información fue durante la experimentación con el portafolios. Duró exactamente un curso escolar (2008/2009). Aunque la relación con P se mantuvo.

[63] Una vez concluido el informe del estudio de caso, éste fue remitido a P para su lectura, revisión y aceptación que, rápida y amablemente respondió mostrando su acuerdo con el mismo. Palabras de aliento que concluían una fase importante de mi trabajo : *"Repito, no hay nada en tu documento que me resulte ajeno, extraño, a lo que viví (vivimos)"* [Palabras de P, extraídas del mail donde daba su conformidad al informe).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.3 Recogida de información

En cuanto a la *recolección de datos*, se explican a continuación las técnicas y fuentes de recogida de información utilizadas en el estudio:

- El *análisis de documentos y materiales* elaborados por el docente[64] y el alumnado, entre los que se encuentran: las propias carpetas de los-as estudiantes de ambos cursos, hojas de autoevaluación, cuestionarios de evaluación del maestro, hojas de registro y seguimiento del trabajo del alumnado, así como fichas y proyectos de trabajo relacionados con la materia y sus correspondientes correcciones[65], que han sido de gran utilidad para triangular la información obtenida en las entrevistas, así como para comprender aspectos relativos a la utilidad, sentido y valor del portafolios en ambos grupos. Por otro lado, esta revisión y análisis de materiales, tal y como expone Simons (2011), también fue útil como "precursora" de las entrevistas.

- A lo largo de los tres trimestres del curso se han realizado *entrevistas*[66] *semiestructuradas* (Flick, 2004) al maestro y *entrevistas grupales*, también semiestructuradas, (Simons, 2011) al alumnado. Como plantea Kvale, "en la investigación con entrevistas, se construye conocimiento a través de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado" (2011: 24). Tales entrevistas han sido un recurso valiosísimo para conocer y comprender el modo en que vivían la situación escolar, respecto al portafolios, estudiantes y docente. Se han llevado a cabo cuatro entrevistas al docente y seis a los-as estudiantes, de las cuales tres corresponden al grupo del Primer curso y

[64] Algunos de los materiales se encuentran en la "carpeta anexo 1" del CD. Es importante señalar que el material original revela la identidad de los participantes. Por lo que se pone a disposición, únicamente, de los miembros del tribunal, para uso exclusivo de consulta. Quedando sujeto a la ética de la investigación y debiendo ser guardado el anonimato y la confidencialidad.

[65] Todos los materiales analizados serán debidamente descritos más adelante.

[66] Las transcripciones de las entrevistas se encuentran en la "carpeta anexo 2" del CD. Es importante señalar que el material original revela la identidad de los participantes. Por lo que se pone a disposición, únicamente, de los miembros del tribunal, para uso exclusivo de consulta. Quedando sujeto a la ética de la investigación y debiendo ser guardado el anonimato y la confidencialidad.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

otras tres al grupo de Segundo. De acuerdo con Simons (2011), las entrevistas en grupo son especialmente útiles cuando se trata de estudiantes de un centro, donde de otro modo sería muy difícil realizar muchas entrevistas exhaustivas.

A través de ellas se pretendía explorar y describir el modo en que el docente y el alumnado estaban experimentado la puesta en práctica del portafolios. Las actitudes manifiestas hacia el mismo (Kvale, 2011).

Con objeto de recoger lo más fielmente posible la información y dado que el tiempo y el volumen de información lo hacía posible, todas las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas por la investigadora.

- *Registros*[67] *de observación participante* inicial y charlas informales con los-as estudiantes que ofrecieron pistas para elaborar el guión de las primeras entrevistas.

6.4 Algunos apuntes sobre la interpretación de los datos y la redacción del informe

Antes de adentrarnos en la investigación en sí misma deben quedar claros algunos aspectos:

- ✶ En primer lugar cabe decir que, para garantizar el anonimato, del centro, del alumnado y del maestro, se intentarán omitir todos aquellos detalles que puedan facilitar la identificación de los mismos, por lo que las referencias relativas a ello se harán a través de pseudónimos. El único dato que aparecerá explícito será el curso, tratándose unas veces de Primero y otras de Segundo ya que las visiones y opiniones de los protagonistas difieren al tratarse de un caso u otro por lo que, la omisión de esta información restaría comprensión y significado al análisis de la realidad acontecida en el contexto de la investigación.

[67] Recogidos en el diario de la investigadora.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- En segundo lugar, merece la pena destacar que el presente informe muestra un conjunto de opiniones, valoraciones, percepciones, visiones, actitudes, etc., de todos los-as implicados-as en la vida de estas dos aulas durante la docencia de la asignatura de inglés. Tarea que, como es lógico, provoca una gran variedad de perspectivas y posicionamientos entre los-las protagonistas de dicha realidad. Este informe pretende mostrar ese conjunto de perspectivas y visiones de una manera estructurada y organizada para comprender en profundidad la compleja realidad que subyace en el día a día de una asignatura en dos aulas diferentes durante todo un curso escolar, en el que se pretende introducir el portafolios como un sistema de evaluación y aprendizaje. Para ello se ha hecho especial hincapié en la triangulación de sujetos –docente y estudiantes– y la triangulación de métodos –entrevistas, análisis de documentos y observación– (Santos Guerra, 1990). Se trata de mostrar los puntos fuertes, así como los débiles, acompañados de un proceso de reflexión y análisis sobre los mismos que pudieran servir de referencia a futuras experiencias de trabajo, con herramientas y sistemas de evaluación y aprendizaje, contando con el mayor respeto y reconocimiento a sus protagonistas.
- En tercer lugar, dada la cantidad y la complejidad de la información recogida a lo largo del estudio de caso, cabe recordar, la imposibilidad de mostrar la totalidad de las opiniones expuestas por los-las informantes; por lo que se hace necesario llevar a cabo una “selección” en función de la utilidad que éstas tuvieran para facilitar el cuestionamiento y la reflexión de nuestra realidad particular. Tratando eso sí, de dejar reflejado el abanico en el que estas perspectivas se mueven, de manera que cualquier lector o lectora del informe pueda alcanzar una comprensión general de dicha realidad, construyendo así sus propias conclusiones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Al mismo tiempo cabe mencionar que las opiniones que en este informe se muestran son, evidentemente, fruto de mi propia interpretación. No obstante, sí será una constante en todo el trabajo, evitar la arbitrariedad. Por lo que las reflexiones que aparecen en el informe van acompañadas de los extractos textuales de las entrevistas, de las imágenes tomadas o escaneadas de los materiales y de los extractos de las observaciones registradas en el diario de la investigadora que las han motivado, para facilitar así, que el lector o la lectora pueda detectar errores en los planteamientos e interpretaciones y, a su vez, dar a luz a los suyos propios.

- El sistema empleado en la citación de los datos ha sido:

  Para citar las entrevistas del docente, se utiliza "E" (entrevista), "P" (profesor), seguida del número de dicha entrevista (entrevista al profesor uno "EP,1[68]", entrevista dos "EP,2", entrevista tres "EP,3", etc.). Tal número representa el orden de las entrevistas (la primera, la segunda, etc.). Lo que sigue a continuación "pág. x", es el número de la página en la que se encuentra la declaración transcrita. En ellas se recogen literalmente las palabras del docente.

  En las entrevistas al alumnado (entrevistas grupales) se han usado los guiones, es decir, se muestra como diálogo. Las preguntas o intervenciones de la investigadora se señalan con una "I". Para referirse al alumnado, se mantiene la "E" (entrevista), seguida del número ("E1", "E2", "E3"…, en función del orden de la entrevista). Se añade la "A" (de alumno-a: "E1, A") y número (1, 2, 3, 4…, asignado al alumno o a la alumna en función del orden de intervención[69]: "E1, A1"), seguido de un guión y el curso al que pertenece (Primero o

[68] "E1, P" significa que se trata de un extracto literal de la primera entrevista realizada al profesor.

[69] Para una mejor organización, la investigadora tiene una leyenda donde se muestra la correspondencia entre el nombre real del alumno o la alumna y el número asignado.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Segundo: “E1, A1-Primero[70]”). A continuación el número de la página donde se puede localizar la transcripción.

En cuanto a los ejemplos de materiales, estos se presentan como imagen con su correspondiente título (ejemplo de proyecto, ejemplo de hoja de autoevaluación, ejemplo de hoja de registro, etc.). En otros casos se muestran extractos que corresponden a preguntas concretas de un determinado cuestionario y a respuestas concretas de un-a alumno-a. Tales materiales pertenecen a cada uno de los portafolios individuales de los-as estudiantes[71].

Los extractos de las observaciones del diario de la investigadora son citados con una “E” (de extracto) seguidos de un guión y una “O” (de observación: “E-O”) y del curso al que corresponde (Primero o Segundo: “E-O, 1º”). Concluye con las iniciales “d-i” (diario de la investigadora: “E-O, 1º, d-i”[72]).

También se muestran ejemplos de correcciones hechas por “P” en los reversos de los trabajos originales no conservados por la investigadora, pero que fueron grabados y archivados en audios: “Corrección reverso P. W. A-primero (archivo audio 1)”. Así como ejemplos de comentarios de alumnos-as “a” y del profesor “P” en la hoja de registro y observaciones citados de la siguiente forma: “Comentarios de a-p en la hoja de registro y observaciones”.

[70] “E1, A1-Primero” significa que se trata de un extracto literal de la intervención del-la alumno-a número uno, de la primera entrevista grupal realizada a un grupo de Primero de la ESO.

[71] Parte del contenido de dichos portafolios son conservados por la investigadora en papel. También fueron digitalizados la mayoría. Excepto los proyectos realizados por el alumnado que, dado la variedad de formato eran difíciles de fotocopiar o escanear. De ellos se conservan fotos y audios grabados por la investigadora donde quedaron registrados los comentarios más significativos que el profesor anotaba en ellos (carpeta anexo 3 del CD). Tampoco los ejercicios se conservaron. Estos fueron devueltos a P.

[72] “E-O, 1º, d-i” significa que se trata de un extracto de observación del primer curso de la ESO, recogido por la investigadora en su diario de investigación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Por otra parte, es necesario explicitar que los análisis y las conclusiones expuestas en el informe, fruto del trabajo de investigación que nos ocupa, son particulares y exclusivamente relativas a la realidad estudiada. Así como que, a partir del trabajo aquí expuesto se han encontrado respuestas a algunas cuestiones planteadas antes y durante el desarrollo de la investigación, al tiempo que, se han planteado nuevos interrogantes, susceptibles de otros análisis y nuevas respuestas, que serán recogidos en el último capítulo del trabajo.

- En lo que respecta al proceso seguido en el análisis de la información conviene resaltar que como decíamos antes, el volumen de materiales con el que nos encontrábamos era importante, ya que sólo la revisión de los propios portafolios de los-as estudiantes ocupaba bastante tiempo y espacio. En un principio, tras los primeros encuentros con P y las primeras visitas al aula, inicié la revisión de los materiales que contenían las propias carpetas. Dado que las cuestiones principales que salieron en esas primeras entrevistas eran la importancia de la organización, del orden y de que el alumnado fuese corrigiendo los materiales. Fueron éstas mis principales objetos de análisis en las primeras revisiones, manteniéndolas como punto de análisis en cada una de las sucesivas recogidas de carpetas.

  Una vez situada y familiarizada con ello, tuvo lugar la revisión y análisis de las herramientas de recogida de información que P había diseñado e incluido en los portafolios (cuestionarios de evaluación del profesor, hojas de autoevaluación del alumnado, hojas de registro del trabajo del alumnado, etc.). Con toda ello y con las entrevistas se iba ampliando la información recogida, a la vez que se contrastaba se contrastaban algunas cuestiones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tras varias de esas entrevistas volvía a encontrarme con el maestro, volvía a recoger las carpetas y se iban ampliando las cuestiones de análisis, a la vez también, que se iba ampliando el material incluido en los portafolios. Por ejemplo el análisis de los proyectos de trabajo y los comentarios que P les devolvía en el reverso o los borradores de los trabajos, ocuparon mi atención en esa segunda ronda de revisiones. Combinadas nuevamente con entrevistas al docente y al alumnado.

En las siguientes revisiones de materiales centré sobre todo la atención en los cambios que habían tenido lugar (fruto de la puesta en común que hicimos P y yo) en el diseño de los cuestionarios u hojas de registros. Examinaba las preguntas y respuestas de las nuevas versiones y las comparaba con las anteriores. Luego contrastaba la información nuevamente en las entrevistas grupales y en los encuentros con P.

A groso modo y de forma muy simplificada, éste fue el proceso empleado en la revisión y análisis de los materiales, del cual casi siempre emergían nuevas cuestiones de ese universo de intereses que guiaban las siguientes entrevistas, tanto al alumnado como a P. Otras veces, era al revés. Eran las respuestas de P o del alumnado las que dirigían mis análisis de los materiales. Dichas preocupaciones fueron configurando las categorías de análisis del trabajo[73], que se materializaron en los distintos apartados del informe una vez que comencé a redactar. Encontrándome por un lado, con categorías que habían ido emergiendo durante la recogida de información y que yo no había contemplado con anterioridad, como es el caso de la sintonía con los grupos; y por otro, con aquellas cuestiones que suscitaban mi interés, previa al trabajo empírico, como pueden ser las consecuencias derivadas de la lógica

[73] El trabajo realizado para categorizar se encuentra en la carpeta anexo 4 del CD.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

calificativa de la escuela, las contradicciones producidas al coexistir evaluación y calificación, etc. En este caso las categorías se derivaban de la teoría. Siguiendo a Flick (2004), son las categorías las que se llevan al material empírico y frente a él se evalúan repetidamente y se modifican cuando es necesario.

- El proceso de narración seguido obedece, como no puede ser de otra forma, a mi propia lógica. No obstante lo que he intentado es establecer la narración en una especie de "línea temporal" que permita al lector o a la lectora reconstruir el proceso. Para lo cual he considerado necesario contextualizar el caso primero –¿quién es el docente?, ¿cómo es su situación en el centro?, ¿quiénes son los-as estudiantes? Y ¿qué elementos idiosincráticos hay en la relación del maestro con sus estudiantes en cada uno de los grupos? Para continuar narrando cómo fueron los inicios y qué supuso para el alumnado, sobre todo, adaptarse a este sistema de trabajo y de evaluación. Seguidamente se narra cuáles fueron las aportaciones que el portafolios como sistema de evaluación estaba haciendo a la vida de aula, en lo que respecta a tres de los elementos principales de una evaluación a través de portafolios: la organización, la reflexión y la comunicación. Se trata de un parte amplia del estudio de caso, donde las categorías, como hablábamos antes, estaban pensadas antes de la recogida de información; ya que la revisión teórica de la evaluación y del portafolios me había llevado hasta ellas. La última parte de la narración trata de mostrar cuáles fueron los cambios que fueron teniendo lugar gracias a la evaluación. Y finaliza, dado el carácter de línea temporal que pretendía darle, con la exposición sobre cómo fueron los momentos finales de los trimestres en los que además de la evaluación entraba en juego la calificación.
- Por último, se ha de señalar que en la redacción del informe se han unido dos partes que habitualmente se presentan separadas: el

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

análisis y la discusión de resultados. De modo que se combina la descripción y el análisis de los datos, con las opiniones de la investigadora y los apoyos teóricos de aquellos aspectos más relevantes; relacionando lo que aparece en el trabajo empírico con lo que se teorizó en el estado de la cuestión. En este sentido se parece a lo que Simons (2011) denomina “informe dirigido por las conclusiones”, donde se emplean elementos del modelo descriptivo, pero donde el objetivo es más analítico o explicativo. Suelen ser informes donde para explicar lo que ocurre en el propio caso, se incluye la interpretación de datos dentro de una o varias teorías.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Capítulo 7 PARA CONTEXTUALIZAR

INTRODUCCIÓN

El capítulo siete se torna esencial para comprender la situación de partida del trabajo realizado. En el apartado 7.1 se describen las características más relevantes del docente que protagoniza el estudio de caso, así como los elementos más relevantes de su situación en el centro de Educación Secundaria en el que se desarrolla el trabajo. En él se hace especial hincapié en explicar la trayectoria del maestro en lo referido a la concepción particular que el mismo sostiene sobre la evaluación en el aula. Se muestran declaraciones extraídas de sus tesis doctoral y de algunas de sus conferencias con objeto de que el-la lector-a pueda hacerse una idea aproximada del perfil del docente.. Del mismo modo se ha considerado necesario resaltar la situación laboral de P en el centro ya que acaba de incorporarse al mismo.

El apartado 7.2 está dedicado en su totalidad a la idiosincrasia de los grupos de estudiantes de los dos cursos que han participado en la investigación: Primero y Segundo de la ESO. En él se relatan aquellas características y particularidades que se han considerado necesarias para entender el contexto en el que se ha desarrollado la experiencia así como para interpretar el análisis realizado. Se describen los elementos más idiosincráticos de cada uno de los grupos junto a la relación que P entabló con cada uno de ellos.

Este apartado se ha considerado importante dado que parte de los acontecimientos que tuvieron lugar durante el transcurso de la experiencia con el portafolios, podían estar directamente influenciados por las peculiaridades de ambos cursos: el clima y el ambiente de clase, el nivel, el vínculo afectivo o sintonía entre el docente y el alumnado, etc.

El apartado 7.3 es unos de los principales de este trabajo. En él se exponen lo que se ha considerado como principales cuestiones de partida en la experimentación con el portafolios como sistema de evaluación en el aula. Por un

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lado, se describen detalladamente cuáles han sido los elementos que compusieron la estructura de los portafolios de los-as estudiantes, acompañados de ilustraciones que contiene ejemplos de los materiales y componentes del mismo. Se ofrece una explicación sobre por qué fueron estos los escogidos, planteando una de las principales cuestiones de partida en la experimentación de un portafolios: ¿qué debe contener el mismo? A su vez, se expone si se trata de una herramienta aislada o por el contrario el portafolios aspira a convertirse en un sistema de evaluación lo más completo posible. Ambas decisiones han sido determinantes en el sentido y la finalidad del uso del portafolios en este estudio de caso. Éstas se fundamentan sobre la concepción de evaluación y por tanto de portafolios que P tenía.

Por otro lado, se plantea como condición 'sine qua non' en la implementación de un portafolios, la necesidad de repensar el sentido de la evaluación; lo cual, hemos considerado, pasa por poner en crisis el valor del examen en la enseñanza obligatoria como herramienta mal entendida de evaluación.

Se trata de un apartado fundamental para conocer, comprender e interpretar el presente informe.

7.1 El maestro y su situación en el centro

> *"La evaluación no suele ser un motivo de reflexión por parte de los profesores. Los profesores piensan en cambiar los modelos de exámenes, piensan en modificar los criterios de evaluación para poner después la calificación final, pero no suele ser en el ámbito práctico un motivo de análisis pedagógico, no es una preocupación que nos llevemos a casa, no lo suele ser. Lo que os voy a contar aquí son cosas que empezaron hace ya mucho tiempo y tampoco es que a mi me preocupara la evaluación, que tuviera una tarde loca y me pusiera a pensar sobre esto, fue en la didáctica, es decir, con un planteamiento didáctico en una asignatura, de modo que la propia evolución de esa asignatura en la práctica me fue llevando a pensar que la calificación y crear dinámicas de calificación no tenía sentido y que a lo mejor era posible que lo que se pudiera hacer de evaluación sirviera de ayuda a la didáctica y a los alumnos".*

Las palabras que preceden han sido extraídas de una conferencia impartida a un grupo de estudiantes de la Diplomatura de Magisterio, en la asignatura

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

“evaluación de alumnos, centros y programas”, por “P”. El maestro responsable de la puesta en práctica del portafolios en el estudio que nos ocupa.

¿Por qué esta cita? Como se puede desprender de la introducción del discurso elaborado por el docente, “P” es un maestro que, desde hace ya algún tiempo, muestra una seria preocupación por el modo en que es posible arbitrar procesos de evaluación del alumnado, útiles para él y para el aprendizaje de sus estudiantes.

Se trata pues, de un docente con una experiencia escolar considerable y con una amplia trayectoria en el terreno de la evaluación del alumnado. Contamos en nuestro trabajo de investigación con una persona sensible a todas aquellas cuestiones relativas a la evaluación, entendida ésta, como un proceso constante de recogida de información útil, que permita arbitrar cambios y mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en la vida de un aula. Evaluación en el sentido en el que durante toda la primera parte del Marco Teórico de este trabajo se ha venido defendiendo. Diferente, por su puesto, a la calificación.

El motivo por el que he considerado importante hacer una presentación de “P”, es arrojar un mayor conocimiento sobre el contexto de la experimentación del portafolios, ya que, resulta una cuestión clave, el hecho de que nuestro protagonista sea un experimentado y veterano profesional, preocupado y convencido de la evaluación como mecanismo de mejora de su didáctica y del aprendizaje del alumnado.

> *“La evaluación no es independiente de la configuración curricular, indisoluble de la realidad educativa, global, al margen del hecho pedagógico. Analizar un planteamiento y desarrollo evaluativos obliga a estudiar la pedagogía que se practica. Las prácticas evaluativas, como experiencias pedagógicas consustanciales al ejercicio educativo, legitiman y rebaten propósitos y replanteamientos educacionales. La evaluación con cualquier dispar conceptualización y ejecución posible, forma parte integral e inherente del ser educativo del aula y constituye un ámbito independiente de reflexión y análisis con respecto de los demás seres pedagógicos.”*

Vuelven a ser palabras de “P”, en esta ocasión, se trata de un párrafo extraído de su trabajo de tesis doctoral cuyo contenido, aunque no directamente

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

relacionado con la evaluación, aborda en un capítulo del mismo denominándolo la evaluación como conocimiento escolar. En este sentido, ya se expuso en un capítulo del Marco Teórico cómo las concepciones de aprendizaje y currículum se encuentran estrechamente relacionadas con las de evaluación; de modo que transformar las prácticas evaluadoras en procesos con sentido de mejora pasa por asumir, en la teoría y en la acción, las ideas derivadas del paradigma constructivista sobre aquellos elementos educativos, aspirando así a ser coherentes.

Es en esta circunstancia como se pone en marcha la experimentación del portafolios como sistema de evaluación del alumnado de Primero y Segundo curso de la ESO en la asignatura de Lengua Extranjera, en un centro de Enseñanza Secundaria al que se acababa de incorporar P.

Este último, también es un dato que merece la pena destacar, con objeto de tener una visión holística de la realidad en la que tiene lugar el desarrollo de la investigación; ya que el tratarse de una nueva incorporación, en el centro se desconoce su manera habitual de trabajar.

> *Con la preocupación añadida de ser el primer año que estoy, es importante. La cosa es que por ejemplo en el otro centro, yo era públicamente así, y aquello me costó muchas discusiones y muchos debates pero ya todo el mundo asumía que era así y no sólo que era así, criticándome esa opción sino aceptando que yo era así y trabajaba de esa manera. Con lo cual cuando los dos o tres primeros años fue debatida la cuestión, el resto de compañeros lo aceptaron. Pero éste es mi primer año y quieras que no es un cierto escaparate hasta que se vea cómo encajo en este engranaje ¿no? Y la tendencia mía, normalmente, cuando llego a un sitio es pasar el primer y el segundo año lo más inadvertido posible e ir poquito a poco. Ver un poco como están las cosas, cómo funcionan, y después, ir luchando por pequeñas cositas.*
>
> (E4, P, pág. 6).

No obstante, pese a la reciente incorporación y la novedad que suponía el trabajo diferente de “P” en el nuevo centro, no tuvieron lugar complicaciones serias con respecto a la manera de trabajar del maestro. Un único incidente tuvo lugar con el departamento. Veamos las declaraciones de P:

> *He tenido este año, a mitad de curso, problemas con las fotocopias, vino el secretario a mediados de cursos diciéndome que no podía hacer más fotocopias porque había pasado el presupuesto del departamento. Y le dije*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *que cómo podía ser, que si me quitaban las fotocopias no podía trabajar. Me contestó que para eso tenía el libro de texto. Le respondí que entonces no podría trabajar con mi sistema. Y añadí que todos los demás hacen exámenes, yo no hago, con lo cual depende del trabajo que tengan a diario. Por eso el libro y el cuadernillo es muy insuficiente. Yo complemento [...] Ha sido la primera vez que he tenido este año un poquito de tensión […] Al final la cosa quedó ahí, yo seguí haciendo fotocopias y ya nadie me ha dicho nada […] ya hay una idea de que trabajo de otra manera, con otro sistema y el año que viene se aceptará mejor. Igual que hay uno que se ha preocupado de hacer un huerto escolar y que lleva su presupuesto porque trabaja con ello, pues yo trabajo de otra manera y eso necesita también una serie de requisitos, exactamente igual.*
>
> (E4, P, pág. 6-7).

Por último añadir que P siempre ha tenido preferencia por impartir docencia en la asignatura de Lengua Castellana y este año en el nuevo instituto se ve abocado a impartir clases de Inglés, al menos, en su primer año.

Todos estos acontecimientos hacen que nos encontremos ante una situación de adaptación del profesor al centro, al departamento y a los-as estudiantes, y a la inversa. Aunque esta circunstancia no resulta determinante a lo largo del trabajo.

Aventurados a comenzar este nueva andadura juntos P, nuevo en el centro, firme convencido de la utilidad de la evaluación en el aula para los procesos de aprendizaje que en ella han de tener lugar, y yo, doctoranda, sumergida en la literatura pedagógica sobre la evaluación en el aula, comenzamos a diseñar los primeros pasos de este trabajo.

7.2 La idiosincrasia de los grupos

Antes de describir y analizar el desarrollo del portafolios en los dos cursos de la ESO en los que fue puesto en práctica y antes de explicar los cambios a los que el alumnado de Primero y Segundo tuvo que adaptarse, encontramos en nuestro estudio una serie de características idiosincráticas propias de cada uno de los grupos que consideramos importante sacar a la luz ya que, quizá esas peculiaridades hicieron que la práctica del portafolios no se desarrollara exactamente igual en uno y otro. Así por ejemplo nos detendremos en describir qué ocurrió con la tutoría del grupo de Segundo; la obsesión de éste por el curso siguiente; así como la falta de aprovechamiento, por parte del mismo, del tiempo

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de trabajo en clase. Por lo que respecta al grupo de Primero, destacaremos cómo influyó en el desarrollo de la experiencia la buena disposición que éste presentó durante todo el curso.

7.2.1 La tutoría inacabada de Segundo

Una de las diferencias encontradas del grupo de Primero con respecto al de Segundo es que P era el tutor de este último. Esta cuestión, que a priori, podría parecer beneficiosa para el trabajo, las relaciones y el clima con el grupo, estuvo más cerca de convertirse en un obstáculo que en una ventaja.

Son varias las circunstancias que provocaron que la tutoría acabara casi interponiéndose como una barrera entre P y los-as alumnos-as de este grupo.

En primer lugar, cabe destacar la limitación que supuso el espacio. El hecho de que cada sesión tuviera lugar en un aula diferente; de modo, que de las tres horas que P compartía con el grupo, cada una de ellas tuviera lugar en un espacio distinto impidió que se continuara desarrollando una dinámica de tutoría basada en los conocidos buzones de Freinet, sobre los cuales se habló en el capítulo teórico sobre el portafolios, como una herramienta de seguimiento de la vida del aula.

P solía trabajar las tutorías a través de los buzones o el tablón, esta actividad consiste en que durante el tiempo de clase, cualquier alumno o alumna puede escribir un mensaje en el tablón situado en el aula o dejar una carta en uno de los buzones situados también en ese aula. De esta forma, un niño o una niña podía expresar en cualquier momento de la vida del aula un sentimiento, una emoción o una opinión, acerca de lo que allí acontece, de los-as compañeros-as, del profesor, etc., para luego ser tratado en el tiempo de tutoría. Como bien declara P a continuación, se trata de una dinámica que tiene valor sobre todo por la posibilidad que ofrece al alumnado de expresar “inmediatamente” algo que piensa o siente en cualquier momento de clase.

Sin embargo, al no disponer de un aula fija la actividad tuvo que modificarse, ya que los buzones y el tablón estaban situados en el aula donde tenía lugar la clase de tutoría, lo que impedía por tanto que durante otras clases,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

fuera de ese espacio, se pudieran verter las opiniones. Lo cual restaba espontaneidad y por tanto riqueza al sentido de la dinámica. Motivo por el cual P la desechó. Motivo, también, por el que algunos estudiantes acabaron reclamando esta cuestión en alguna de las entrevistas grupales realizadas. Tuvo lugar así, por decirlo de alguna manera, un primer reproche de algunos grupos de alumnos-as hacia el profesor.

> *Y más de uno ha reclamado esa cuestión… (después de hacérselo saber la entrevistadora). Si están siempre en el mismo sitio, tienen la oportunidad, pero si están más de la mitad del tiempo en otra (aula), pues resulta que el nivel de participación en eso es bajísimo. Un día se me ocurre hacer los papeles en tutoría, pero claro no es la inmediatez de las sensaciones rápida que hace que vayas al buzón o al tablón.*
>
> (E3, P, pág. 7).

> *- El primer trimestre hubo lo de los buzones ¿no?* (I).
> *- Sí [responde rápido]* (Todo el grupo).
> *- ¿Qué os parecía?* (I).
> *- Eso, para saber la opinión de los demás y todo eso* (E2, A8-Segundo, pág. 10).
> *- ¿Lo usaste?* (I).
> *- Yo sí puse, porque no poníamos nada pero él ya nos dijo que teníamos que hacerlo y nos pusimos a hacerlo* (E2, A8-Segundo, pág. 10).
> *- ¿Y tu? [dirigiéndome a otra persona]* (I).
> *- Yo sí, pero es que el maestro decía, yo los dejo aquí, quien quiera poner una etiqueta que la ponga, pero es que ¿dónde están los buzones?* (E2, A5-Segundo, pág. 10).
> *- Es que no están* (E2, A4-Segundo, pág. 10).
> *- Yo solamente, lo de los buzones, lo hice una vez que fue cuando nos dijo que uno era una propuesta, otro una ventaja, otro una desventaja, y es la única vez que yo he metido algo en el buzón y sacamos una opinión. Pero yo la caja no la he vuelto a ver más…* (E2, A5-Segundo, pág. 10).
> *- Y si eso os interesaba ¿por qué no se lo habéis vuelto a proponer?* (I).
> *- Sí, lo dijimos una vez, pero no sé… yo he escuchado a algunos compañeros que lo han pedido, yo no he vuelto a ver que lo ha sacado* (E2, A5-Segundo, pág. 10).

En efecto las declaraciones de algunos estudiantes muestran cierto descontento con el cese de la dinámica de los buzones durante las sesiones de tutoría, pero también muestran cierta confusión, posiblemente dada por el cambio de un aula a otra, por ejemplo cuando alguien dice: *"Pero es que ¿dónde están los buzones?".* Por otro lado, las declaraciones también corroboran lo que decía P con respecto a la participación, de modo que, al no estar siempre en el mismo lugar,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los buzones, no siempre estaban presente, con lo cual el uso de estos se reducía a un momento concreto en el que P les decía que tenían que escribir y dejar mensajes. También se puede apreciar, por parte de quienes participaron en la creación de las cajas (buzones), cierto resentimiento, ya que aquello les llevó tiempo y esfuerzo y se les ha dado poco uso.

En definitiva, podría decirse que la cuestión de los buzones supuso un primer "malentendido" con respecto al tema de las tutorías. A pesar de que P intentara aclarar el motivo por el cual se dejó de llevar a cabo la dinámica, posiblemente lo que para P sí era una razón de peso, con suficiente base, para cesar la dinámica, para algunos-as alumnos-as, no lo era.

Si bien la primera circunstancia que supuso una limitación con respecto a la tutoría con el grupo fuel el inconveniente del espacio y por consiguiente la desaparición de la dinámica de los buzones, la segunda viene dada por el tiempo dedicado a éstas. Es decir, no en todas las sesiones de tutorías estaban con P en clase ya que parte de esas sesiones eran ocupadas por actividades organizadas por el centro, contempladas en el Plan de Acción Tutorial. De modo que P disponía de una hora de tutoría a la semana con el grupo, pero cuando se daba la circunstancia de que el centro había organizado un taller sobre algún tema transversal que podía durar dos o tres sesiones, el resultado era una sola hora de tutoría al mes.

> *La ocupación de la tutoría por cosas programadas por parte del instituto. Si le pongo una película ocupo la tutoría más la sesión de Inglés, esa semana me quedo con dos clases de Inglés, a la siguiente semana les digo que hay que recuperar la hora de Inglés. Hacemos Inglés en tutoría cuando en una sesión de tutoría he puesto una película y he ocupado la hora de Inglés. En alguna sesión ellos me han pedido expresamente hacer el trabajo […] En esa queja sí tienen toda la razón del mundo porque casi puedo considerar que hemos tenido muy poca tutoría, es verdad.*
>
> (E3, P, pág. 7).

El hecho, por otra parte, de que P una semana utilizara la hora de tutoría y de Inglés para poner una película, por ejemplo, y a la siguiente semana en la clase de tutoría recuperaran aquella hora de Inglés, sumado a que debido a la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ocupación de algunas sesiones por parte del centro, el tiempo para hacer tutoría se fue reduciendo, puede que creara la sensación en el alumnado de que con el maestro casi no se hacía tutoría e incluso a veces esa hora se usaba para hacer Inglés. Podría considerarse éste, como un Segundo "malentendido" con respecto al tiempo de tutoría compartido por el grupo y P, que de hecho, se puso de manifiesto en las entrevistas grupales con Segundo.

> *- También creo que se aprovecha de ser nuestro tutor para ponernos trabajos de Inglés en tutoría, y te dice ahora vamos a cambiar no se qué. Dice ahora voy a poneros un ficha de Inglés en tutoría, y creo que eso es aprovecharse, debemos tener nuestra hora de tutoría* (E3, A1-Segundo, pág. 4).

En definitiva, el tiempo y el contenido de las sesiones de tutorías dirigidas por P no fue siempre bien valorado ni por uno ni por otros. Por lo que efectivamente podría decirse que la circunstancia de tutorizar al grupo de Segundo, más que una ventaja casi acabo suponiendo un inconveniente para el clima y las relaciones alumnado-a-profesor en clase. Veremos, más adelante, como ésta y otras circunstancias fueron conformando una idiosincrasia particular, que diferenciaría al grupo de Segundo con respecto al de Primero, en cuanto a lo que suponía la sintonía de éste con P.

7.2.2 La preocupación de Segundo por "el año que viene"

A lo largo de las entrevistas grupales aparecen declaraciones de los grupos de Segundo que muestran una preocupación peculiar con respecto al curso que se les avecina. Más adelante tales declaraciones serán expuestas y analizadas. Lo que interesa resaltar aquí es que tal preocupación por lo que les espera en el curso de Tercero lleva emparejadas varias quejas explícitas. La primera tiene que ver la escasa presencia del libro de texto. Como ya veremos, existen declaraciones que muestran la impresión por parte de varios estudiantes de que el trabajo en clase era demasiado fácil y repetido (refiriéndose a aquel que no se hacía con e libro). Lo que demandaban era trabajar más con el libro para avanzar temas y estar "preparados" para el próximo curso.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Muy relacionada con la primera queja, está esta otra, el retraso en la materia.

> *- Sí, yo decía que estamos repitiendo mucho lo del año pasado y todo lo que estamos dando ahora mismo yo ya lo sabía de sobrado y ahora mismo me está pareciendo muy fácil el curso éste, eso es lo que me parece* (E2, A7-Segundo, pág. 2).
> *- Y entonces tu preferirías tener un profesor duro a pesar de…* (I).
> *- No, porque es que yo pienso en el año que viene ya porque ya me está pareciendo muy fácil y no estoy aprendiendo nada en este curso porque vamos por el tema tres o cuatro y tenemos más de siete temas y el año que viene a lo mejor los últimos temas es por donde vamos a empezar y como no lo sepamos pues…* (E2, A7-Segundo, pág. 2).

El hecho de ir por el tema tres o cuatro, en lugar del siete o el ocho que es por donde van otros grupos, provoca en estos estudiantes (obviamente en los que tienen éxito académico), una preocupación ineludible por el curso venidero. Para ellos, trabajar en proyectos creativos en los que tengan que poner en juego la capacidad de expresarse, de comunicar ideas, de trabajar en equipo, de utilizar recursos tecnológicos, de investigar en su entorno, etc., no es aprender, porque aprender es avanzar en el libro, dar todos los temas. De modo que cuando echan un vistazo a su alrededor y ven que otros compañeros van más adelantados que ellos en el libro, se alarman y se quejan.

También a P le producía cierto desasosiego esta cuestión, en este caso no porque no estuviera convencido de qué es lo que merece la pena hacer en clase, sino por el agravio comparativo que pudiera producirse entre el profesorado, máxime siendo nuevo en el centro.

> *Pero es verdad, porque para no viciarme intento no cotejar lo que hacen otros compañeros, pero fue empezar el tercer trimestre y yo había terminado el tercer tema y ya iban por el seis o el siete y... claro te quedas con las "patas colgando". Con la preocupación añadida de ser el primer año que estoy, es importante. La cosa es que por ejemplo en el otro centro, yo era públicamente así, y aquello me costó muchas discusiones y muchos debates pero ya todo el mundo asumía que era así […] Y entonces este primer año, que vayan por el tema seis y yo vaya por el tres cuando va a empezar el tercer trimestre, hombre pues me crea una cierta… no lo puedo negar, me crea una cierta preocupación, no por lo que yo considere que hago sino por lo que los demás creen que yo hago y por lo que los alumnos puedan pensar que hago también.*
>
> (E4, P, pág. 6).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7.2.3 La premura del tiempo y el aprovechamiento del mismo en Segundo

Muy unida a la cuestión anterior también, aparece como factor condicionante en el aula de Segundo la premura del tiempo. Para P dos horas de Inglés y una de tutoría, ocupada en mucha ocasiones, por las actividades programadas por el Centro, no eran suficientes para trabajar con la tranquilidad que a él le hubiese gustado.

> *El agobio fundamental ha sido el tiempo y algunas de las quejas que yo he recibido de los alumnos ha sido el tiempo, es decir, el primer trimestre que mandé muchísimos trabajos, que las sesiones de tutorías no han sido tutorías porque estaban ocupadas por otro lado. Y como nada más que los veo en tres momentos y en este sentido acelerado, pues sí me he visto con un cierto aceleramiento en eso […] uno llega con prisa a la clase y quiere hacer las cosas rápidas.*
>
> (E4, P, pág. 4).

Encontramos que se produce una situación particular con el grupo de Segundo curso. A pesar de compartir la tutoría con P, el tiempo que pasaban juntos el profesor y el grupo, no era suficiente por factores ya expuestos, ni para llevar a cabo una tutoría satisfactoria, ni para trabajar con la tranquilidad y el ritmo que requiere la metodología de P.

7.2.4 La buena sintonía con el grupo de Primero

Frente a los inconvenientes expuestos en los apartados anteriores con respecto al grupo de Segundo, nos encontramos con una realidad distinta, más positiva, al hablar del grupo de Primero.

Si bien cuestiones como la existencia de una tutoría que no acababa de funcionar del todo, la preocupación mostrada por los-as alumnos-as de Segundo por el próximo curso o la falta de tiempo y aprovechamiento del mismo en clase, han podido resultar elementos limitadores en el desarrollo del curso; la buena disposición del grupo de Primero frente al profesor y la asignatura, y viceversa, ha hecho que el viento soplara a favor de la experiencia.

> *Pero sin embargo sí tengo, bueno, las cosas de las relaciones personales, o te llevas bien o no te llevas bien, en Segundo no tengo yo ese encandilamiento por la clase y sin embargo en esta clase sí me llevo muy*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *bien y creo que ellos conmigo también, he sintonizado bien, por un motivo o por otro. He trabajado con tranquilidad.*
>
> (E4, P, pág. 4).

> *No lo sé, por qué me llevo mejor con Primero, por qué tengo más sintonía con ellos, pues ya no lo sé. Sí me siento más cómodo con los de Primero... sí me siento con más afinidad emocional con ellos que con los de Segundo. Son más dispuestos, a decir cosas, a hacer, a participar sobre cosas.*
>
> (E2, P, pág. 8).

En definitiva, mejor clima, más sintonía, más confianza, buena acogida del trabajo con las carpetas en clase, han sido elementos que pueden haber favorecido a los procesos de comunicación y reflexión desarrollados en la asignatura, en el caso de Primero.

7.3 Diseño inicial de la puesta en práctica del portafolios: Algunas cuestiones de partida

Una vez compartido lecturas, ideas, interrogantes y propuestas sobre el portafolios como estrategia de evaluación, además de algún que otro café, P recibió al nuevo curso y al alumnado con la nueva propuesta.

Dado que se trataba de la inclusión en el aula de una práctica nueva, era importante partir de algunas cuestiones que a su vez abrieron una serie de interrogantes.

La primera cuestión que abordaremos es la relacionada con los elementos/componentes de un portafolios. La segunda tiene que ver con la necesidad de replantearse el sentido de la evaluación.

A continuación se abordan ambas en apartados separados.

7.3.1 Elementos que compusieron los portafolios

Con respecto a la primera cuestión, el primer interrogante que nos surgió en la puesta en marcha del portafolios fue su composición. Lo cual, como se ha planteado en el último capítulo del Marco Teórico depende de su sentido y finalidad. El portafolios ¿es una carpeta? Si lo es, ¿es un contenedor de todas las producciones que el alumnado va elaborando a lo largo del curso en la que se incluyen bocetos, trabajos inacabados, correcciones, comentarios del maestro,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

registros de trabajos, autoevaluaciones, etc.? O, ¿contiene una selección de materiales y trabajos de estos? En tal caso, ¿pretende convertirse en un escaparate que muestre la selección de los mejores y ya acabados productos? ¿Quién es el responsable de decidir lo que debe incluirse en el portafolios? ¿El-la alumno-a? ¿El docente? ¿Ambos?

Dado que en este caso no se trataba de un portafolios centrado en el producto, sino en el proceso, para aprendizaje y el desarrollo y al servicio de la evaluación;[74] el maestro de nuestro estudio de caso se inclinó por la primera opción: El portafolios incluiría todo lo posible. La razón de esta decisión fue mantener el sentido más puro de la evaluación, en tanto en cuanto para servir a ésta, tal y como hemos defendido en el capítulo anterior, el portafolios debía ser una fuente –lo más rica posible– de información. Estábamos ante una cuestión clave: ¿El portafolios como herramienta o, como sistema de evaluación que integrara otras herramientas? En esta ocasión fue fácil, dada la trayectoria que P tenía con las prácticas de evaluación el portafolios debía constituirse en un sistema, de modo que la carpeta física debía contener la más amplia cantidad y variedad de materiales y actividades de clase. Unos más estrechamente relacionados con el trabajo académico del alumnado, y otros orientados a la obtención de información sobre los procesos de aprendizaje de éste, esto es, información sobre “el qué” pero también sobre “el cómo”, además de aquellos directamente relacionados con la opinión y percepción de los-as estudiantes sobre los acontecimientos del día a día en el aula.

El primer paso fue pedir a cada estudiante de clase que dispusieran de una carpeta propia en la que ir organizando y guardando día a día el trabajo realizado en el aula.

A continuación se exponen cuáles fueron los principales elementos que compusieron los portafolios, así como las estrategias que integraron su puesta en marcha.

[74] Aunque como veremos más adelante hubo un momento en el que también sirvió a la calificación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Relacionándolo con la definición de portafolios ofrecida en este trabajo, el portafolios, más allá de la carpeta física, trató de ser un sistema de evaluación. Lo cual implicaba a su vez poner en marcha y diseñar otras herramientas de recogida de información que también formarían parte del contenido de las carpetas. Así pues, la estructura del portafolios quedó planteada de la siguiente forma:

- Materiales y producciones elaboradas por los-as estudiantes, es decir, *fichas, proyectos (projects work)* y en su caso*, bocetos y diarios de trabajo*.

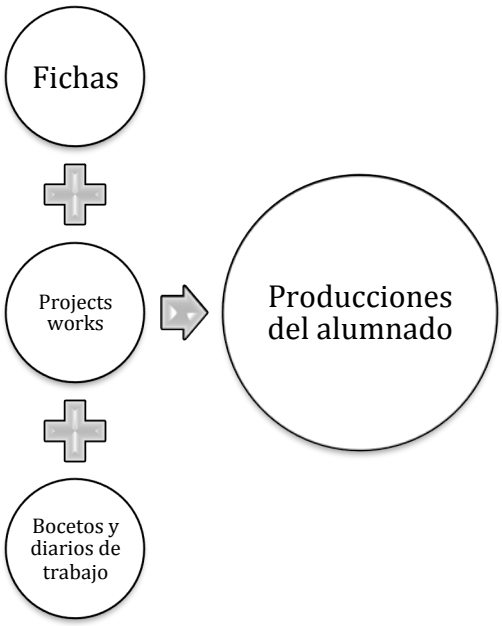


Ilustración 8. Elementos del portafolios I.

- Herramientas de seguimiento y análisis del aprendizaje del alumnado diseñadas por el maestro, esto es, *hoja de registro y hoja de autoevaluación-reflexión* (anexos 1 y 2).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

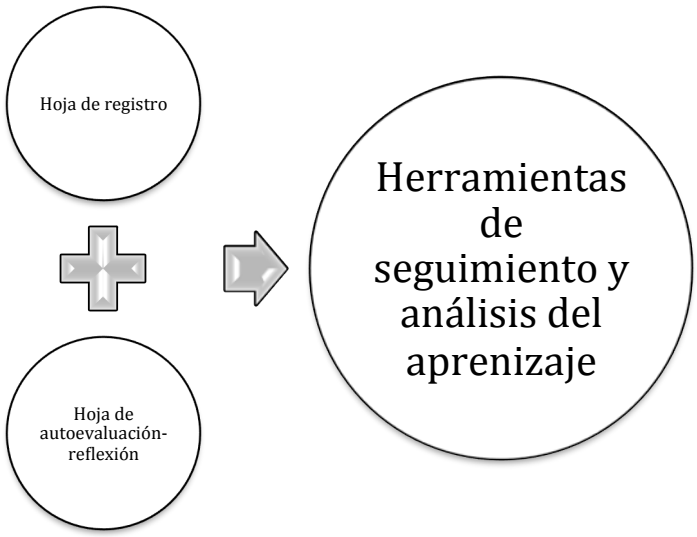


Ilustración 9. Elementos del portafolios II.

- Herramientas de evaluación de la vida del aula: La *hoja de evaluación sobre el profesor* (anexo 3)[75] concebida para recoger información sobre aquellas cuestiones relativas a la vida del aula en la asignatura de Inglés, a partir de la opinión del alumnado sobre las actividades, materiales, actitud del maestro, relaciones, etc.

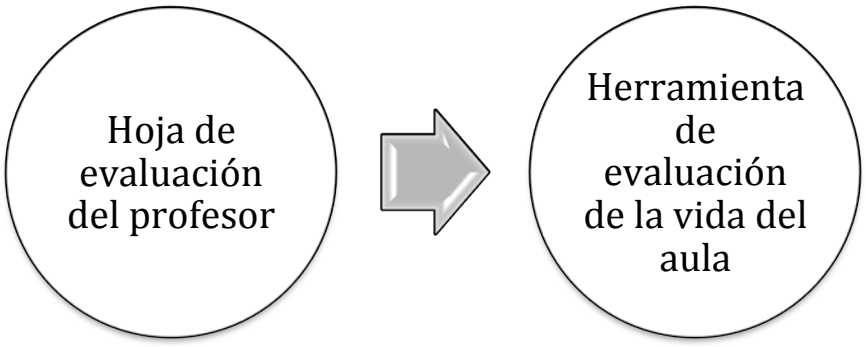


Ilustración 10. Elementos del portafolios III.

En definitiva, la estructura del portafolios quedaba de la siguiente forma:

[75] Como se puede ver más adelante en el apartado 8.3, ésta sufrió modificaciones a lo largo del proceso de experimentación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

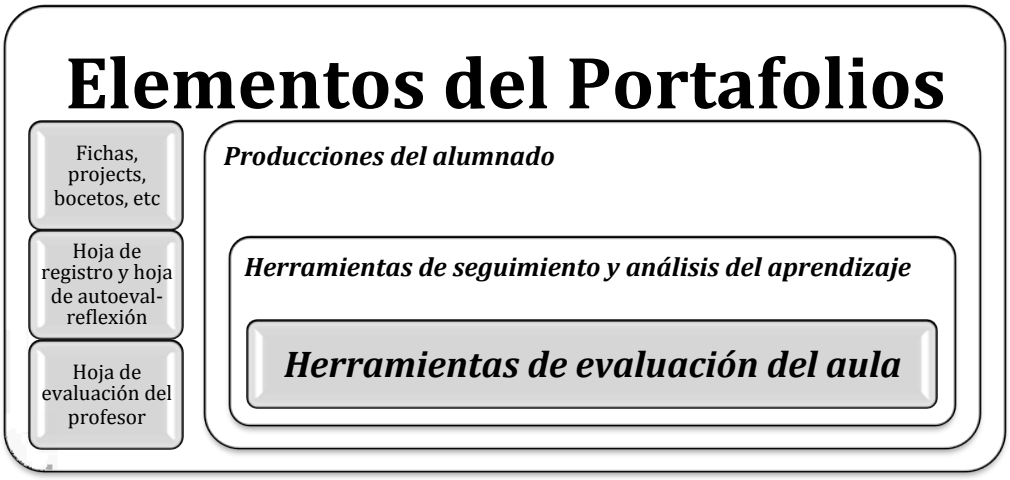


Ilustración 11. Estructura general del portafolios.

A continuación se ofrece una descripción detallada de cada unos de esos elementos. En primer lugar se expondrán aquellos componentes de lo que se ha denominado *producciones del alumnado,* constituidas fundamentalmente por los proyectos y las fichas, es decir los materiales que el alumnado iba trabajando y elaborando, tanto en sus versiones intermedias como definitivas. En Segundo, se explica cuáles fueron los materiales relativos a las herramientas de seguimiento y análisis del aprendizaje, esto es, hojas de registro y hojas de autoevaluación-reflexión del alumnado. Y por último, nos centraremos en aquellos elementos que conforman las herramientas de evaluación de la vida del aula, es decir aquellos a través de los cuales P hacía el seguimiento de los aconteceres escolares.

7.3.1.1 Producciones del alumnado

- *Los proyectos de trabajo y las fichas*

Los *proyectos de trabajo* o “projects work”: Son trabajos abiertos de elaboración individual o en grupos. En ellos el alumnado lleva a cabo tareas de búsqueda y organización de la información, de composición, de gestión y de elaboración autónomas, expresados o comunicados en diferentes formatos creativos. Los temas son propuestos por P, varían, y van desde temáticas cuyos

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

contenidos son más sencillos (“un autorretrato”, “mi artista favorito”, “mi día ideal”, “mi barrio o ciudad”, “mi álbum de fotos familiar”, “mi viaje o excursión inolvidable”) hasta los más abiertos o complejos (como hacer una telenovela en la que los protagonistas de la historia son los-as estudiantes, crear y representar una obra teatral, o elaborar un vídeo o reportaje sobre un día normal, el mejor amigo/a, un viaje, etc.). También el formato y el soporte en los que estos projects se presentan van variando. Al principio suelen entregar los trabajos en papel (cartulinas), siempre ilustrados (con fotos propias o buscadas, en función del tema). Conforme el curso avanza, estos, se hacen y presentan en power point, o en vídeo, en el caso de elaborar un video o reportaje. Una vez concluidos, los trabajos son puestos en común y comentados en clase (desde que existe la opción de solicitar pizarras digitales para el aula, las exposiciones se hacen a través de ésta). Los núcleos temáticos de los projects work dependen de las estructuras lingüísticas que están siendo trabajadas en clase en cada momento, de manera que, como veremos en el aparatado de las fichas, cada alumno-a al elaborar su project (individual o grupalmente) debe hacer uso de éstas.

> *Se trata, por tanto, de utilizar el lenguaje en una situación práctica, generalmente escrita, aunque también oral.*
>
> (E-O, Segundo, d-i).

A continuación se muestra parte del trabajo realizado por un grupo de alumnas en el project work “tu ciudad”:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

HOSPITAL

- Maybe, this is the most important place in Torre del Mar, There are a lot of doctors and nurses here. Ill people come here because this is the only one in "La Axarquía"

CHURCH

- Its is big and really beautiful. It's opposite the "Paseo de Larios" and the beach. On Sunday, people come here.

AQUAVELIS

- This is the most funny place. In summer, people come here for have a good time and a good laught. We love this place. It's got a lot of slides and water, a lot of water.

GYM

- People come here for do excercise. We can play a lot of different sports. This is very big, and we watch basketball matchs ☺

HIGH SCHOOL

- This the most boring place. There are three high schools here. WE HATE THIS PLACE. People come here for study and do exams, and have good marks. " Miraya del Mar" is the best hihg school in Torre del Mar.

SUPERMARKET

- There are a lot of supermarkets in Torre del Mar. In the supermarkets there are a lot of things.

CHOIR SCHOOL

- In the choir school you learn to play instruments.
- You can sing and learn about the music's history.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

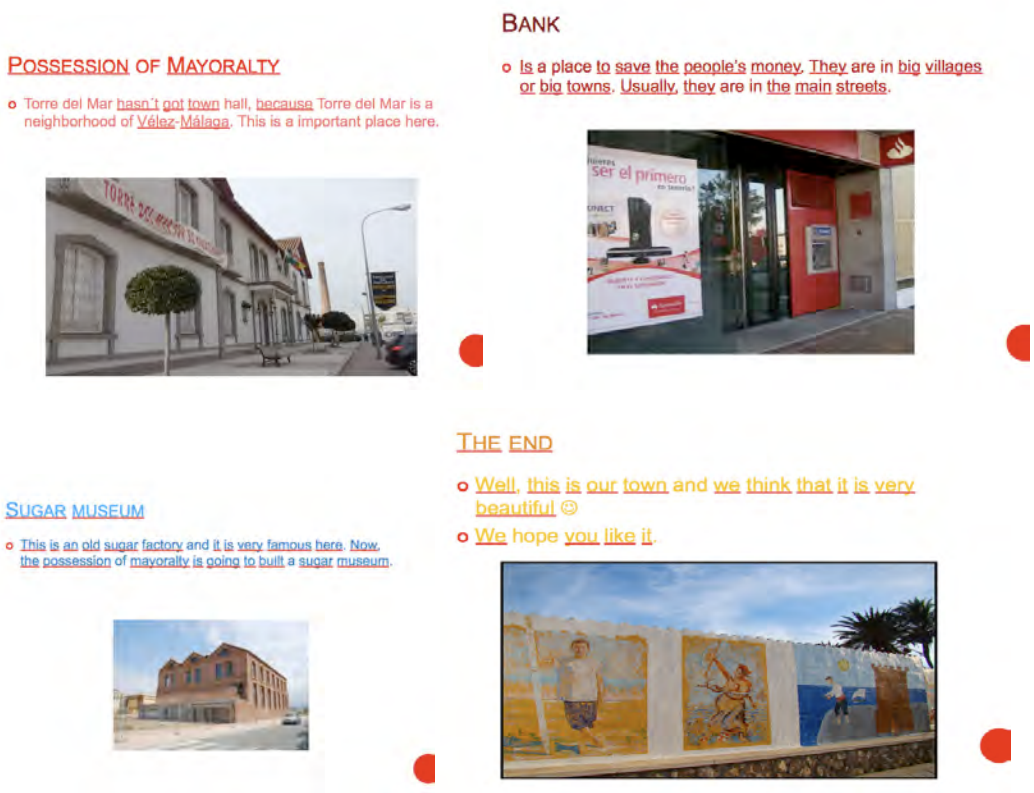


Imagen 1. Ejemplo del project work "tu ciudad", realizado por alumnas de Primero de la ESO.

Por otra parte, *las fichas* son materiales elaborados y recopilados por el docente que contienen actividades relacionadas con la temática con la cual se está trabajando en un momento determinado. P de acuerdo con el contenido que se va a trabajar, lleva a clase una serie de fichas, según el momento y situación de aprendizaje en la que el grupo se encuentra; lo cual permite avanzar o retroceder en los temas según las necesidades e intereses del momento. Así por ejemplo, éstas guardan relación con los projects. De modo que si durante varias semanas se está trabajando en un proyecto sobre "la ciudad", el contenido de las fichas aborda cuestiones como: los nombres, los adjetivos, el lugar que debe ocupar éste, los adverbios, el uso de la tercera persona del singular, etc. Se trabajan en clase, en los espacios que el maestro deja para ello; en raras ocasiones son completadas en casa. Para la realización de las fichas, los-as estudiantes se pueden ayudar del maestro, y del resto de compañeros-as, del diccionario, y del libro de texto, que solo tiene esta función, apoyo y consulta. Una vez completadas

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

son corregidas en el aula. Si la ficha es actual se corrige en “gran grupo”, si se trata de una ficha atrasada, ésta es corregida autónomamente por cada estudiante con ayuda del maestro y con ayuda de sus compañeros-as. Conforme las actividades van siendo acabadas y las fichas completadas y corregidas, al ritmo que cada estudiante tiene. Éstas deben ser incluidas *por orden* en las carpetas que cada alumno-a debe tener. De manera que durante la realización de un project el alumnado puede acudir en cualquier momento a las fichas trabajadas con objeto de resolver dudas o tener presente el contenido trabajado.

Es importante resaltar que el docente trata de adaptar el contenido de las fichas y sus actividades al momento de aprendizaje en el que se encuentran los-as estudiantes, de modo que, simultáneamente en clase pueden coexistir varios tipos de fichas. Además, existe un material complementario a éstas, denominado “progress test” que es una ficha más, con la peculiaridad de que para realizar las actividades de este “progress test” no se puede contar con la ayuda externa del libro, el profe, etc. En este sentido, durante una de mis observaciones en el aula, mientras charlaba informalmente con un alumno, tuvo lugar la siguiente conversación:

> *A1, 1º: Los progress test que tienen un cuadrito con un número no se pueden hacer con el libro, porque es una especie de control.*
> *E: ¿El maestro les pone nota?*
> *A1, 1º: No, en realidad es como cualquier otra ficha pero que no se puede utilizar el libro.*
>
> (E-O, 1º, d-i.).

Por último, veamos una breve descripción sobre el trabajo con las fichas en el aula, recogida de las observaciones iniciales:

> *Al comenzar la clase cada uno trabaja en lo suyo, unos con fichas atrasadas del primer trimestre, que faltan por corregir, otros trabajan en el project de esta semana. A mitad de clase, el maestro explica la ficha de hoy: Tiene que ver con las direcciones. Una vez terminada la explicación, que dura unos diez minutos, se reanuda el trabajo autónomo, unos continúan corrigiendo fichas anteriores y otros empiezan a trabajar con la nueva. P va pasando por las mesas, situadas de dos en dos, mientras los-as alumnos-as van haciéndole preguntas.*
>
> (E-O, Segundo, d-i).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Los borradores o trabajo inacabados

La inclusión de los bocetos o *borradores* de trabajos que el alumnado iba realizando, así como la construcción de diarios personales (sobre los cuales volveremos más adelante), son posibilidades que aunque fueron contempladas en determinados momentos, no todas y en todos los casos fueron cristalizadas.

Los borradores pretendían ser las versiones que cada estudiante, individualmente o en grupo, iba elaborando de sus trabajos conforme avanzaban y a la vez que P les devolvía comentarios, correcciones y sugerencias que podían ser incorporadas a los trabajos para ir mejorando y perfeccionando los mismos.

Se pedía al alumnado que incluyeran en sus portafolios estas versiones inacabadas, en sucio, comentadas, etc., sin embargo, solo se consiguió que se incluyera este tipo de materiales en unos casos, pero no en todos. Los motivos serán expuestos en un apartado posterior.

No obstante, es importante señalar que experimentar las posibilidades que estos recursos podrían suponer para la autogestión y autoevaluación, así como para la organización, la reflexión y la metacognición, tal y como se expuso en el Marco Teórico, es un horizonte que sigue mereciendo la pena explorar y trabajar.

- Los diarios de reflexión

Tal y como se expuso en el capítulo del Marco Teórico dedicado al portafolios, los *diarios de reflexión* del alumnado sobre su propio trabajo pueden ser una estrategia muy positiva para ayudar a éste a volver sobre sus propios pasos de un modo razonado, comprensivo e incluso crítico.

Se trata de pedir al alumnado que conforme va realizando el trabajo, en solitario o en compañía, vaya recogiendo por escrito lo que se lleva hecho, lo que queda por hacer, las dificultades que se van encontrando, las que se van superando, etc.

Sin embargo, en este caso se trató de una iniciativa del maestro, quizá tardía, ya que se trató de incorporar en el último trimestre del curso y con el grupo

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de Segundo. Aunque también se pretendió desarrollar en Primero, la premura de tiempo a final de curso y el notable esfuerzo que los-as estudiantes estaban haciendo por sacar adelante la actividad de ese trimestre, una obra de teatro creada entre todos-as, fueron razones para que el profesor no insistiera firmemente en esta idea. De modo que la propuesta no cuajó lo suficiente para seguir adelante con ella, en el grupo de Primero, sí se desarrolló en Segundo, aunque como veremos más adelante, con cierta dificultad y sin aprovechar al máximo las posibilidades de este recurso.

7.3.1.2 Herramientas de seguimiento y análisis del aprendizaje

- La hoja de registro y observaciones

Se trata de una hoja que cada alumno-a tiene en su portafolios. Se renueva cada trimestre. La estructura de ésta se compone de dos tablas, con un número variable de filas y cuatro columnas, una dedicada a la numeración de fichas, otras dos para las observaciones, tanto del alumnado como del profesor, y la última columna que reserva espacio para los comentarios del maestro sobre las correcciones. Véase un ejemplo en la imagen 2 (también en anexo 1).

En la hoja de registro cada estudiante debe aportar algún tipo de observación sobre las actividades realizadas con las fichas y sobre el trabajo llevado a cabo en relación a los projects work[76]; de manera que, cuando el docente recoge los portafolios revisa, además del resto de material, la hoja de registro en la que cada alumno-a numera en la primera columna las fichas que ha trabajado y añade en la columna anexa las aclaraciones que considere oportuna; estos comentarios pueden ir desde el grado de dificultad o facilidad de las actividades hasta una justificación de por qué tal ficha no estaba hecha.

[76] En el siguiente apartado se expone que P elaboró, para el segundo trimestre, una hoja de autoevaluación y análisis del propio project work (anexo 4) que iba incluida en la hoja de autoevaluación. el material elaborado me pareció muy interesante y útil para andamiar proceso de reflexión en el alumnado y ayudarle con la elaboración de los diarios.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

HOJA DE REGISTRO Y OBSERVACIONES CARPETA DE INGLÉS (PRIMER TRIMESTRE)

Fichas	Observaciones alumno	Observaciones profesor	Correcciones
1-6	Han estado muy fáciles y me han ~~ayudado~~ a aprender y recordar algo más	- Todo ordenado y bien realizado. ¡Muy bien!	✓
6-13	Un poco más complicado pero he aprendido mucho vocabulario	- Todo bien. ¿Sigue así?	✓
P3-25	Me han resultado fáciles pero hay algunas cosillas que no ~~he~~ comprendido.	- ¿Cuáles no entiendes? - ¿Por qué no me lo has preguntado? - Dime cuáles son.	✓

Project Works	Observaciones alumno	Observaciones profesor	Correcciones
1	Me ha resultado fácil pero he cometido errores tontos (Pero se aprenderán los errores)	- No está muy elaborado. Lo has hecho con poco esfuerzo - Bastantes errores por hacerlo tan deprisa.	
2	Muy fácil ~~Poco~~	- Quizás lo has hecho deprisa y sin fijarte en qué faltaba la descripción. - Haz los trabajos con más tiempo y esfuerzo ¡Tú puedes!	Corregido y ampliado

Imagen 2. Ejemplo de la hoja de registro y observaciones de un alumno de Primero de ESO.

Así P al revisar las carpetas y las observaciones incluidas en éstas, devuelve información al alumnado relativa al trabajo con las fichas, referente a los projects o como respuesta al comentario de un-a alumno-a.

- ¿En qué consiste la hoja de registro? (I).
- P: (Saca una de las hojas y me la enseña, con ella en la mano, la comenta). Si miro la carpeta la semana que viene, apunto por ejemplo de la ficha 1 hasta la 7, y ahí (señalando las columnas de la hoja de registro) vienen observaciones del alumno, observaciones mías y correcciones. Ellos me dicen lo que quieren decirme y yo les digo lo que quiero decirles, aquí (refiriéndose a la columna de observaciones del profesor). Puedo hacer comentarios como: La carpeta está completa, ordenada, muy bien, ten cuidado en este fallo que se repite, está más pendiente en clase, etc., en fin, consejos típicos de maestro. Y como les hablé de la posibilidad de que podían comentar lo que quisieran, ellos me dicen si les gusta, si no, si les ha resultado complicado, si ven dificultad en algo particular, etc. Y por último, la casilla de corrección, que la completo cuando me vuelvo a llevar la carpeta y veo las correcciones

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *pendientes que estaban sin hacer. Me fijo en si lo han cumplido o no lo han cumplido y anoto si siguen sin corregirse. Añado comentarios como: Está todo perfecto o, sigue prestando atención en clase, pregúntame tal cosa porque sigues cometiendo el mismo error, etc.*
>
> (E1, P, pág. 2).

- Habladme de esa hoja, la que ponéis delante, ¿qué es, para qué sirve? (I).

- La hoja de registro se llama ¿no? (E1, A1-Primero, pág. 3).
- Sí eso (E1, A2-Primero, pág. 3).
- Pues las observaciones que nosotros tenemos, la del profesor y... (E1, A3-Primero, pág. 3).
- Las observaciones de nuestros projects (E1, A2-Primero, pág. 3).
- De nuestras fichas (E1, A1-Primero, pág. 3).
- Y las observaciones ¿qué son? (I).
- Las del alumno ¿no? Pones lo que te ha parecido sobre lo que el maestro ha puesto (E1, A3-Primero, pág. 3).
- Tu opinión, si te ha parecido fácil, difícil, si te ha parecido buenas para la enseñanza (E1, A2-Primero, pág. 3).

En definitiva, la hoja de registro pretende ser un espacio de intercambio de observaciones, opiniones, comentarios, explicaciones, etc., entre el maestro y sus estudiantes. Es una forma de ir registrando lo que cada cual va trabajando, acompañado de anotaciones propias y anotaciones del maestro, a lo largo del trimestre. Más adelante profundizaremos en esta hoja que, como veremos, sufre una pequeña modificación en el segundo trimestre y es sustituida por una cuartilla en blanco en el último trimestre. Se expondrán los motivos del cambio, su evolución, el valor, la utilidad, el sentido que guarda para el maestro y para el alumnado, las limitaciones encontradas en el uso de ésta, las posibilidades, el tipo de comentarios que predominan, etc.

- Las hojas de autoevaluación-reflexión

Se trata de un cuestionario elaborado por P con preguntas para el alumnado, que hacen referencia a cuestiones relacionadas con el propio trabajo de los-as estudiantes. Dicha hoja sufrió variaciones, ya que en sus inicios se componía también de preguntas relativas a la vida del aula (cuestionario de evaluación), lo cual fue identificado como un error de confección que se corrigió en la siguiente versión (aún se conserva un ejemplo del cuestionario original que

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mezclaba la hoja de autoevaluación con la de evaluación de la vida del aula)[77]. Las razones de estos cambios, así como las limitaciones y posibilidades de ella, lo que significaban para el alumnado, el sentido y utilidad que tenía para el docente, así como la relevancia de la información que de ésta se desprendía, se abordarán más adelante.

La *hoja de autoevaluación-reflexión* (anexo 2) es el resultado de extraer las cuestiones de autorreflexión de los-as estudiantes, del cuestionario inicial de evaluación. En ella se debía reflejar la identidad de cada estudiante, ya que ésta contiene cuestiones que conciernen a varios aspectos del proceso de trabajo del-a alumno-a. En ella, cada estudiante debía 're-correr' su propio proceso de aprendizaje, expresando entre otras cuestiones, las dificultades que había tenido o estaba teniendo; por lo que tiene sentido que en este caso sea importante conocer la identidad de cada uno-a. Las preguntas no están numeradas. Por una parte, se pide que cada estudiante valore aspectos generales de su trabajo en la asignatura: 'Atención en clase', 'participación en las actividades', 'aprovechamiento del tiempo en las tareas de clase', 'trabajo en casa', 'actitud', etc. Por otro lado, se plantean cuestiones relacionadas directamente con las carpetas: 'Aspectos formales de orden, limpieza, cuidado, letra, etc.', aspectos sobre 'el contenido' (si las fichas están terminadas, si están corregidas,…). Se incluye otro apartado referido a los 'contenidos' tratados en el trimestre correspondiente, de manera que cada estudiante tiene que escoger (de una lista) los contenidos que a su parecer han sido trabajados en clase. Concluye esta parte con una pregunta en la que se pide al alumnado que exprese su opinión 'sobre lo que ha aprendido', así como sobre el 'grado de facilidad o dificultad' que ha encontrado o sigue encontrando en su proceso de aprendizaje. El cuestionario incluye un cuadro 'resumen' que solicita al-la alumno-a que escriba lo que cree que ha hecho bien durante el trimestre, lo que ha mejorado y lo que debe mejorar. Por último, a la hoja de autoevaluación-reflexión, se le añade la *hoja de análisis sobre el/los project/s work/s* (anexo 4) realizado/s en el trimestre correspondiente.

[77] Anexo 5.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ésta se inicia pidiendo que ponga el título del trabajo, y se compone de 15 cuestiones relativas al proceso de trabajo llevado a cabo en la realización del mismo, dificultades encontradas, lo que más le ha servido para hacerlo, grado de participación e implicación, si ha sido en grupo, corrección del trabajo, contenidos aprendidos, cuestiones a mejorar, grado de satisfacción con el trabajo, cuestiones que cambiarían o cosas a mejorar para el próximo project. Se trata de un material muy interesante y útil para andamiar procesos de reflexión en el alumnado y ayudarle con la futura elaboración de los diarios.

Como se puede apreciar en las siguientes imágenes, la hoja de autoevaluación-reflexión va de lo más general a lo más particular. Comienza con cuestiones sobre la asignatura, y va aterrizando en aspectos más específicos de ésta como son las carpetas, los contenidos o la realización de los projects.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

HOJA DE AUTOEVALUACIÓN DE INGLÉS (SEGUNDO TRIMESTRE)

ALUMNO/A: [redacted]

Mi opinión, valoración y comentario sobre mi actuación y proceder en los siguientes aspectos es:

- Atención en clase:
Yo creo que atiendo

- Participación en las actividades y ejercicios de clase:
Suelo participar

- Realización de las tareas en clase (aprovechamiento del tiempo):
Pienso que sí aprovecho la clase

- Realización de las tareas en casa (terminar, completar, etc., las actividades de clase):
Suelo hacerlo cuando no me da tiempo ha hacerlo en clase

- Actitud en clase (comportamiento con profesor y compañeros, respeto al tiempo de trabajo de los demás):
Creo que me comporto bien con toda la clase y el profesor

- Material de la asignatura (traigo la carpeta, los libros, las fichas, etc., a clase):
Siempre lo traigo todo

- Esfuerzo personal (interés, motivación, deseo de aprender, dedicación a la asignatura, etc.):
Pienso que me esfuerzo

- Relación con los compañeros:
muy buena

- En relación con la carpeta:

. Aspectos formales (orden, limpieza, numeración, cuidado, letra, etc.):
Siempre la tengo en orden y limpia y numerada, también están cuidadas. Pero la letra no es muy buena

. Contenido (completa/incompleta; fichas terminadas/no terminadas; corregidas/no corregidas, etc.): La tengo completas y las fichas terminadas pero me falta corregir alguna

. Comenta brevemente cómo, de qué manera, corriges los errores:
Cuando la tengo mal se lo pregunto al profesor pero ya como hay que hacerlo yo intento no hacerlo más

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- En relación con los contenidos de la asignatura de este trimestre:

. Durante este trimestre hemos estudiado:

- Las acciones cotidianas (presente simple) y el uso de los adverbios y ~~expresiones de frecuencia~~ (always, sometimes, every monday, etc.).
- Comidas (contables e incontables, "some", "any", ~~"many"~~, "~~much~~" y uso "There is/are")
- ~~Acciones en presente~~ continuo.
- La cuidad (lugares, preposiciones de lugar y ~~direcciones~~) La casa

- Valora y comenta qué cosas crees que has aprendido y asimilado, cuáles se te han dado mejor y cuáles peor, qué te ha resultado más fácil y más difícil, y en qué sigues encontrando dificultades:

He asimilado todas lo que se me da peor han sido las contables e incontables aunque el resto lo sé todo y lo más fácil los adverbios de frecuencia.

RESUMEN

- Durante este trimestre he hecho bien:

todo aunque algunas cosas me han costado más que otras

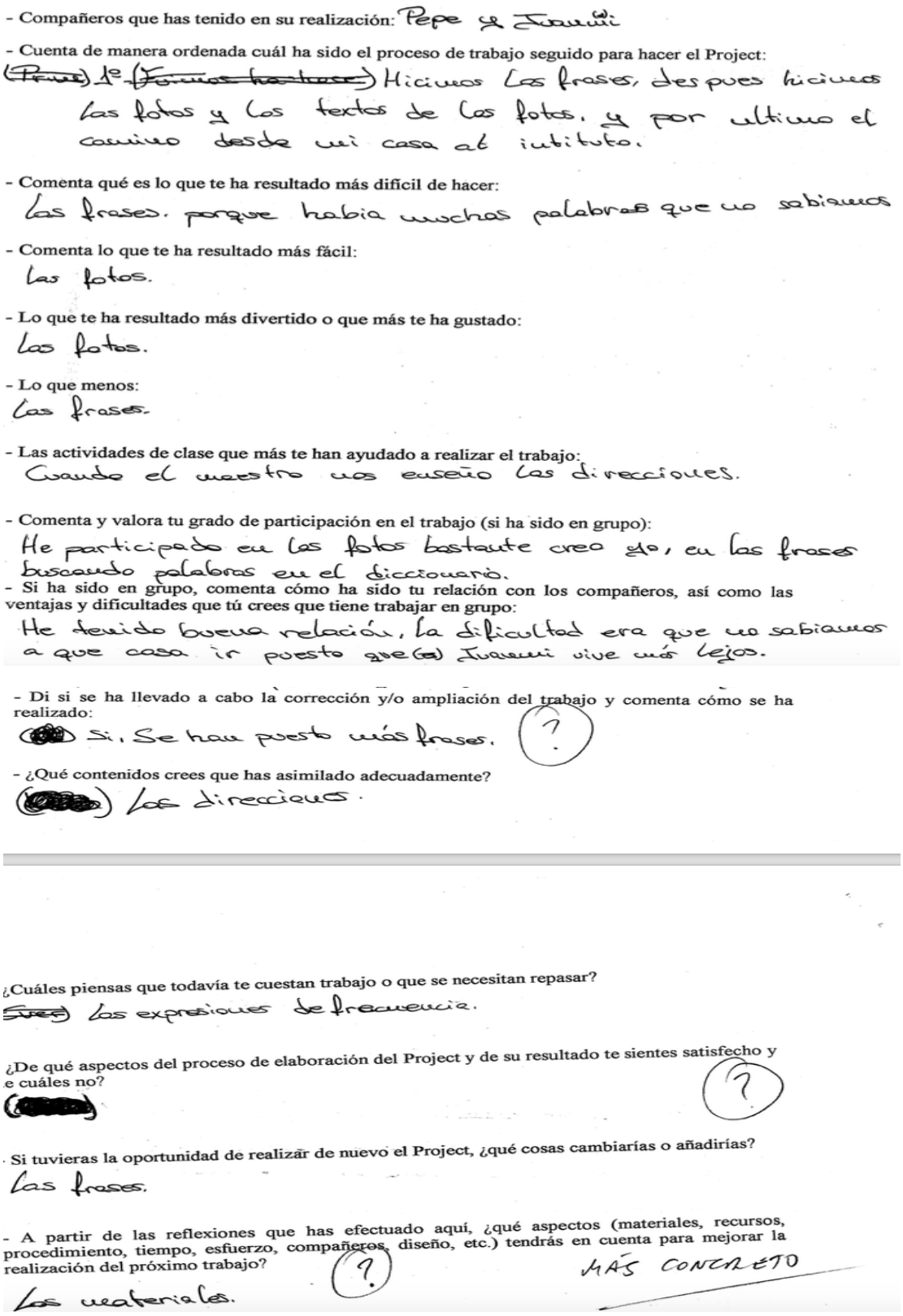
- He mejorado en: hacer los trabajos

- Debo mejorar en: la letra y en entender mejor los enunciados.

- Corregir lo anterior

Imagen 3. Ejemplo de la hoja de autoevaluación-reflexión de un alumno de Segundo de la ESO.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



- Compañeros que has tenido en su realización: Pepe y Juanmi
- Cuenta de manera ordenada cuál ha sido el proceso de trabajo seguido para hacer el Project:
~~Primero~~ 1º ~~Fuimos hasta casa~~ Hicimos las frases, despues hicimos las fotos y los textos de las fotos, y por ultimo el camino desde mi casa al instituto.
- Comenta qué es lo que te ha resultado más difícil de hacer:
Las frases, porque habia muchas palabras que no sabiamos
- Comenta lo que te ha resultado más fácil:
Las fotos.
- Lo que te ha resultado más divertido o que más te ha gustado:
Las fotos.
- Lo que menos:
Las frases.
- Las actividades de clase que más te han ayudado a realizar el trabajo:
Cuando el maestro nos enseño las direcciones.
- Comenta y valora tu grado de participación en el trabajo (si ha sido en grupo):
He participado en las fotos bastante creo yo, en las frases buscando palabras en el diccionario.
- Si ha sido en grupo, comenta cómo ha sido tu relación con los compañeros, así como las ventajas y dificultades que tú crees que tiene trabajar en grupo:
He tenido buena relación, la dificultad era que no sabiamos a que casa ir puesto que Juanmi vive más lejos.
- Di si se ha llevado a cabo la corrección y/o ampliación del trabajo y comenta cómo se ha realizado:
[redacted] Si, Se han puesto más frases. ?
- ¿Qué contenidos crees que has asimilado adecuadamente?
[redacted] Las direcciones.

¿Cuáles piensas que todavía te cuestan trabajo o que se necesitan repasar?
~~Stes~~ Las expresiones de frecuencia.

¿De qué aspectos del proceso de elaboración del Project y de su resultado te sientes satisfecho y e cuáles no?
[redacted] ?

- Si tuvieras la oportunidad de realizar de nuevo el Project, ¿qué cosas cambiarías o añadirías?
Las frases.
- A partir de las reflexiones que has efectuado aquí, ¿qué aspectos (materiales, recursos, procedimiento, tiempo, esfuerzo, compañeros, diseño, etc.) tendrás en cuenta para mejorar la realización del próximo trabajo? ?
MÁS CONCRETO
Los materiales.

Imagen 4. Ejemplo de hoja de análisis del project work de un alumno de Segundo de la ESO, incluida en la hoja de autoevaluación-reflexión.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7.3.1.3 Herramientas de seguimiento de la vida del aula[78]

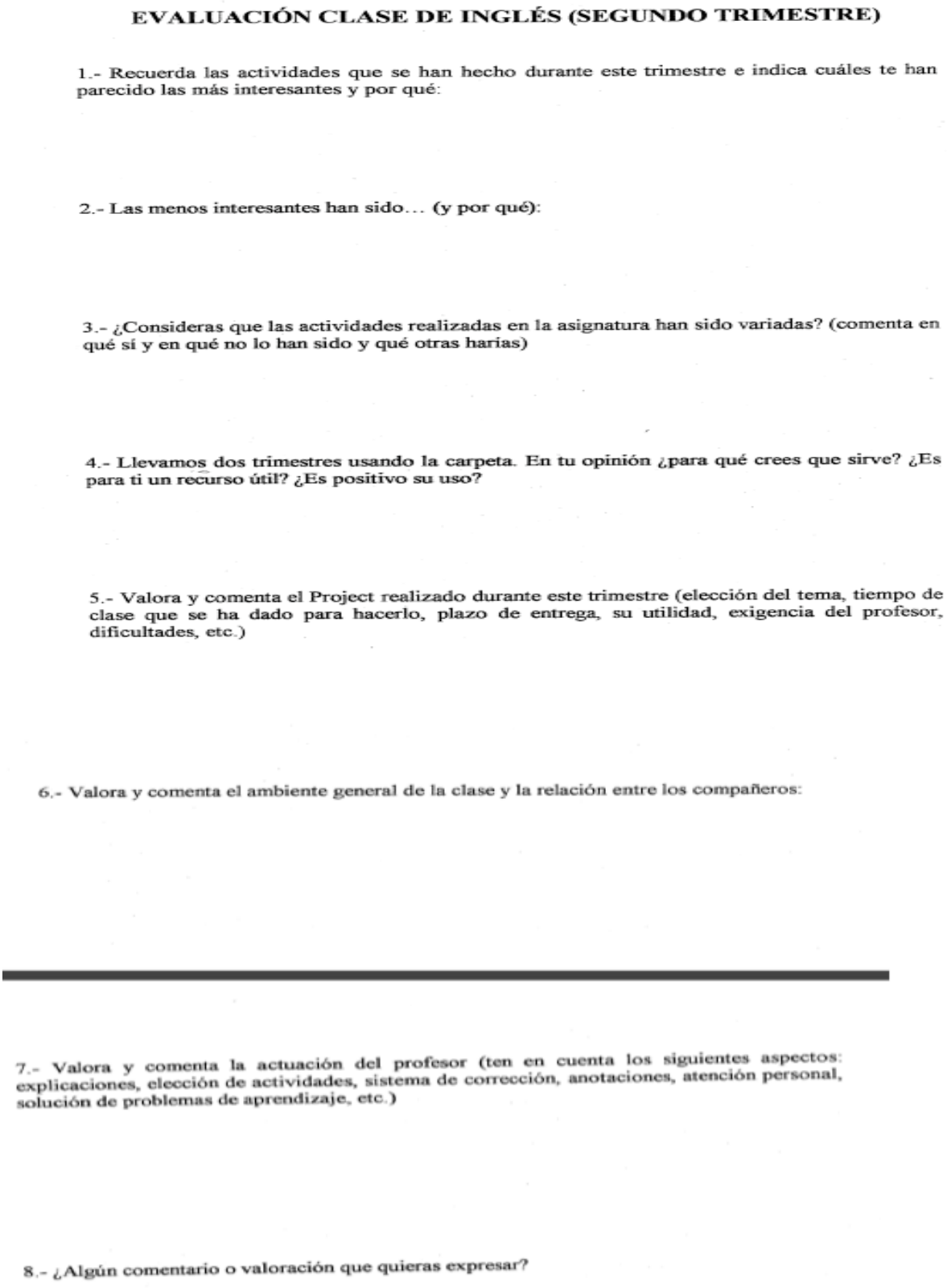
- Cuestionario de evaluación

Encontramos dos versiones de este cuestionario. La primera (anexo 5), mezclaba las cuestiones de la vida del aula y las sugerencias al profesor, con las cuestiones de autoevaluación. De esta primera versión se extrajo la hoja de evaluación y reflexión anteriormente explicada. Éste fue el motivo por el que en dicha versión se dejó en manos de cada estudiante la opción de poner el nombre o no. En el nuevo formato podía ser anónima, para que los-as alumnos-as pudieran sentirse completamente libres a la hora de valorar aspectos relacionados con la tarea, la actitud del maestro, etc.

La segunda versión (anexo 3) de la *hoja de evaluación sobre el profesor* es el cuestionario inicial, una vez extraídas las preguntas de autorreflexión del alumnado. Se compone de ocho preguntas. Se trata de un cuestionario más simple y sencillo con respecto al primero presentado. Contiene cuestiones más vinculadas a la percepción y/o opinión que el alumnado tiene con respecto al trabajo del maestro. Se trata de conocer la voz de los-as estudiantes con respecto a los acontecimientos, académicos, personales, etc., que tienen lugar en la asignatura de Inglés. Las preguntas planteadas hacen referencia a las actividades que se han realizado en clase (las más interesantes, las menos y la variedad). Una cuestión sobre el ambiente y las relaciones en clase. Y dos últimas preguntas, una en la que el alumnado tiene oportunidad de valorar la actuación del maestro (explicaciones, sistemas de corrección, atención personal, etc.) y otra para concluir con cualquier comentario o valoración personal que se deseara expresar. Veamos un ejemplo de la misma:

[78] Los buzones de Freintet a los que aludimos en el apartado 7.2.1. también podrían haber constituido una herramienta de seguimiento de la vida del aula, si hubiese seguido adelante la propuesta.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



EVALUACIÓN CLASE DE INGLÉS (SEGUNDO TRIMESTRE)

1.- Recuerda las actividades que se han hecho durante este trimestre e indica cuáles te han parecido las más interesantes y por qué:

2.- Las menos interesantes han sido… (y por qué):

3.- ¿Consideras que las actividades realizadas en la asignatura han sido variadas? (comenta en qué sí y en qué no lo han sido y qué otras harías)

4.- Llevamos dos trimestres usando la carpeta. En tu opinión ¿para qué crees que sirve? ¿Es para ti un recurso útil? ¿Es positivo su uso?

5.- Valora y comenta el Project realizado durante este trimestre (elección del tema, tiempo de clase que se ha dado para hacerlo, plazo de entrega, su utilidad, exigencia del profesor, dificultades, etc.)

6.- Valora y comenta el ambiente general de la clase y la relación entre los compañeros:

7.- Valora y comenta la actuación del profesor (ten en cuenta los siguientes aspectos: explicaciones, elección de actividades, sistema de corrección, anotaciones, atención personal, solución de problemas de aprendizaje, etc.)

8.- ¿Algún comentario o valoración que quieras expresar?

Imagen 5. Ejemplo de la hoja de evaluación diseñada por P en el segundo trimestre.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

7.3.2 Replantearse el sentido de la evaluación: Una condición ‘sine qua non’

De más es conocido que, a menudo en la escuela la evaluación es sinónimo de calificación. Como ya se explicó en un capítulo anterior, el uso indiscriminado de estos dos términos crea una confusión al uso en las prácticas educativas. Así por ejemplo, la tradicional prueba de examen o control, es utilizada comúnmente como una herramienta de “evaluación” de los aprendizajes de los-as alumnos-as; de evaluación mal entendida, ya que en la cotidianidad de la práctica el examen suele ser usado con la intención de valorar “qué han aprendido los-as estudiantes”, es decir, como instrumento de calificación. Como ya hemos visto en éste y otros trabajos, mientras que la calificación tiene que ver con cualquier intento de conocer *qué* y en qué momento han aprendido los-as alumnos-as, la evaluación, trata de recoger información sistemática sobre *cómo* está siendo el proceso de aprendizaje del alumnado y con qué dificultades se pueden estar encontrando en ese proceso. En este sentido el examen, en la escuela, suele servir a la calificación pero raramente a los procesos de evaluación, por ello al referirnos al examen estamos haciendo referencia al uso tradicional que el profesorado da a dicha herramienta.

Por este y otros motivos consideramos que la puesta en práctica de un portafolios con carácter educativo y formativo debe pasar, al menos, por el replanteamiento y puesta en crisis del valor de esos exámenes en la enseñanza obligatoria. Es decir, replantearse el sentido de la evaluación es otra de las cuestiones de partida fundamentales para poner en marcha prácticas de evaluación con portafolios.

En el caso que nos ocupa, como ya se ha comentado, estamos ante un maestro contrariado con la herramienta más tradicional de la mal entendida evaluación, que además viene, de hace tiempo, distinguiendo y diferenciando en su práctica los procesos de calificación de los de evaluación, es decir, estamos ante un docente que ya ha superado esa confusión del binomio evaluación-calificación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Contamos con un docente que, por un lado, viene preocupado por diseñar procesos de evaluación distanciados de la calificación; y que por otro, busca otras alternativas, diferentes al examen, para poner la calificación al alumnado, como por ejemplo negociar la nota con sus estudiantes a través de entrevistas personales. Es decir, P es un maestro que hacía tiempo había desechado el examen como herramienta válida para evaluar, pero también para calificar, por lo que el destierro de los exámenes en el aula, con sentido evaluativo y calificativo, era una idea más que consolidada en su práctica. Así pues, la posibilidad de evaluar y/o calificar a los/as estudiantes a través de pruebas tradicionales, en ninguna ocasión fue una opción en el diseño previo de trabajo, con lo cual, habíamos ganado tiempo.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Capítulo 8 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PORTAFOLIOS

INTRODUCCIÓN

En este capítulo trataremos de exponer el análisis y la discusión de los acontecimientos que tuvieron lugar durante el desarrollo de la experiencia a la luz de las principales ideas teóricas manifestadas en el Marco Teórico de la Tesis. De modo que tenderemos algunos puentes entre la teoría y las vivencias más relevantes que tuvieron lugar durante la investigación, teniendo en cuenta en el análisis de este trabajo el contenido teórico expuesto especialmente en el capítulo tres y cinco, donde nos referíamos a las consecuencias derivadas de la lógica calificadora que existe en las escuelas; a las condiciones necesarias para iniciar procesos de evaluación; a los elementos condicionantes para ello; a las dificultades derivadas de la convivencia entre calificación y evaluación; y a las características que un portafolios al servicio de la evaluación debe cumplir. Además de cómo éste puede ir más allá de una herramienta, convirtiéndolo en un sistema de evaluación.

En el apartado 8.1 nos centraremos en el análisis sobre los cambios más significativos que implicaba la puesta en marcha del portafolios; así como en las dificultades más destacadas a las que el docente y el alumnado hubo de enfrentarse. Expondremos entre otras cuestiones, el esfuerzo realizado por P para luchar contra el peso de la institucionalización tratando de poner el portafolios al servicio del aprendizaje y de la evaluación. Identificaremos algunas de las condiciones enunciadas como necesarias para llevar a cabo una verdadera evaluación. Y apreciaremos las principales dificultades en torno al desarrollo del portafolios como una práctica de evaluación.

El apartado 8.2 se dedica a exponer cuáles han sido las principales aportaciones que el portafolios ha hecho al sistema de evaluación diseñado por el profesor en el aula. Se centra especialmente en analizar el desarrollo de los procesos de organización, reflexión y comunicación que tuvieron lugar durante la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

experimentación. Se acude a los elementos que compusieron la práctica del portafolios descritos en el apartado 8.3 y se expone cómo cada uno de ellos sirvieron o no a tales procesos, analizando tanto sus posibilidades como las limitaciones localizadas en el transcurso de la práctica.

En el apartado 8.3 se recogen los cambios más significativos que tuvieron lugar durante el desarrollo de la experiencia fruto del proceso de evaluación llevado a cabo a través de los cauces de comunicación arbitrados para que esta mima fluyera, así como a través de la constante reflexión del docente. Dichos cambios se refieren tanto a cuestiones referentes a la vida del aula como, al diseño de las diferentes herramientas diseñadas para favorecer la organización, comunicación y la reflexión a la que dedicábamos el apartado anterior.

El apartado 8.4 se compone del análisis sobre cómo el portafolios fue empleado además de cómo sistema de evaluación, como herramienta de calificación; con todos los inconvenientes que ello provocó. Nos detenemos en él para profundizar sobre las principales dificultades que se localizaron como consecuencia de utilizar el portafolios para dos fines contrapuestos: evaluación y calificación. Se muestran a su vez los intentos hechos por el profesor para distinguir y separar todo lo posible ambos procesos. En este sentido se alude a con especial insistencia, a la importancia de reconocer y enfrentarse a la paradoja insalvable que supone evaluar y calificar.

Todo ello se ha dejado ver a través de las actuaciones y opiniones de los grupos de estudiantes que han participado en el estudio, así como del profesor.

8.1 La adaptación al cambio

A continuación se muestran cuáles fueron los cambios más importantes a los que el alumnado hubo de acomodarse para trabajar con el portafolios. Así pues, la práctica del portafolios suponía para éste: Una nueva forma de organizarse; un nuevo modo de trabajar; la adquisición de nuevos hábitos entre los que se encontraban el aprovechamiento del tiempo de trabajo en clase; una nueva forma de valorar por parte del docente, así como acostumbrarse a ser partícipes de la evaluación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

8.1.1 Una nueva forma de organización: Las carpetas

Como se puede apreciar más adelante, el uso del portafolios en los dos grupos analizados ha supuesto fundamentalmente para el alumnado y también para el maestro, un cambio en el modo de organizar el material de trabajo. Las libretas repletas de enunciados copiados literalmente del libro del texto y ejercicios mecánicos, son sustituidas por las carpetas, que han de contener los elementos ya explicados. Aunque los-as estudiantes disponen también de un cuadernillo de trabajo y una libreta que utilizan esporádicamente, para incluir ejercicios de listening o juegos relacionados con algún tema de inglés, el portafolios es el elemento principal de organización de la asignatura de Inglés.

La primera condición, pues, en esta nueva forma de organizar el material sería disponer de una carpeta y llevarla a clase a diario. La segunda, numerar las hojas incluidas en los portafolios.

> *Llevamos una numeración porque me he dado cuenta que claro la carpeta era como el baúl de los recuerdos, una carpeta física como aquella* (señala una carpetilla de cartón con gomilla*) pero que cada uno lo metía, unas para allá y otras para acá, otras dobladas…, así que hay que numerarla, ésta es la 1, la 2, la 3, y así cada dos o tres semanas, de cada uno me las llevo a casa para ver cómo van, si están todas, si no, si van completando las cosas que hay que hacer, si corrigen las cosas que hacemos en clase, etc.*
>
> (E1, P, pág. 2).

Para el alumnado, habituarse a tener siempre en clase la carpeta e incluir en ella cada uno de los materiales trabajados en clase, en orden y numerados, requería algo de tiempo. Unos-as se adaptaron más rápidamente y otros, más "desordenados", "despistados" o menos sistemáticos, necesitaron más espacio. También para el maestro fue algo relativamente costoso las primeras semanas de curso.

> *Me llevó mucho tiempo revisarlas al inicio del primer mes, con las hojas que estaban todas desordenadas, sin numerar, todo eso ha costado su trabajo.*
>
> (E1, P, pág. 8).

> *- Yo creo que la cosa de la carpeta es que en un lugar de hacer el libro nos da fichas que parece que son más organizadas y las guardamos en una carpeta para que estén organizadas, en orden* (risas) (E3, A1-Segundo, pág. 1).
> *- Para que aprendamos a organizarnos* (E3, A2-Segundo, pág. 1).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ¿Os ha costado mucho adaptaros a la carpeta, a tener las fichas ordenadas...? (I).
- No (E3, varios, alumnos- Segundo, pág. 1).
- Bueno, un poco (E3, A1-Segundo, pág. 1).
- ¿A quién sí? (I).
- Ha sido un pequeño cambio pero no tanto; a mí no me ha costado (E3, A2-Segundo, pág. 1).
- Sí, porque no sé, estoy acostumbrada a usar la libreta y al usar la carpeta pues se me pierden las fichas... un desastre (…) Da pereza ordenarla (E3, A1-Segundo, pág. 1).
- A mí sí, un poquillo porque normalmente estábamos acostumbrados a hacer exámenes, no fichas y eso, y muchas veces se te pierden (E2, A3-Segundo, pág. 1).
- A mí un poco, porque se me olvidaba guardarla en la carpeta, y no me acordaba de que había carpeta (E2, A4-Segundo, pág. 1).
- A mí no, porque yo siempre tengo las cosas bien ordenadas y todo y es como un sitio más para guardar las cosas (E2, A5-Segundo, pág. 1).

Como ocurre la mayoría de las veces, se pueden apreciar ciertas diferencias entre el grupo de Primero y el de Segundo, también en cuanto a la dificultad para adaptarse al uso de las carpetas. Son más las declaraciones que muestran que sí ha sido difícil adaptarse a organizar el material y ordenar las fichas en Segundo que en el grupo de Primero, en el que la mayoría exponía que se habían acostumbrado rápidamente.

- Y ¿os costó mucho acostumbraros al ritmo de la carpeta? (I).
- No, no, no mucho (E1, grupo entero-Primero, pág. 1).
- ¿Os costó mucho habituaros a la carpeta, a numerar las fichas, a que todo estuviera en orden...? (I).
- No, porque cada vez que él nos daba una ficha, nosotros le escribíamos el número qué nos decía (E2, A2-Primero, pág. 1).

No obstante sí es coincidente que conforme avanzaba el curso, ambos grupos se adaptaron prácticamente por completo, a organizar el material trabajado de este modo. De hecho, como se expone en un apartado posterior, una de las máximas utilidades del portafolios como sistema de evaluación, expresadas por el maestro y por el alumnado, fue la oportunidad de mantener todo el trabajo ordenado y bien organizado.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

8.1.2 Una nueva forma de trabajar: Des-escolarizar las mentes

Tal y como ya se ha mencionado en un apartado anterior, el uso del portafolios implica el desplazamiento del libro de texto como recurso central de aprendizaje. Trabajar con materiales complementarios, construir proyectos propios, incluir música o vídeos en las clases y trabajar con fichas que refuerzan y sirven de consulta a cada grupo de estudiantes durante la creación de los projects work, son los recursos de aprendizaje que P pone a disposición de sus estudiantes para crear situaciones de aprendizaje en el aula. No es difícil imaginar que este nuevo contexto de trabajo en clase les resulte a los-as estudiantes extraño. Ya que estos-as llevan más de diez años escolarizados en un sistema fanático del libro de texto, donde avanzar en el temario es la principal obsesión del profesorado. Veremos a continuación como la sensación por parte del alumnado, especialmente de Segundo, de no avanzar en los temas del libro, se convirtió conforme avanzaba el curso en una preocupación constante que salía a la luz en las entrevistas grupales.

> - *Y estamos muy atrasados en el libro. Es que el año que viene vamos a llegar a 3º pelados, porque en verdad las fichas siempre estamos haciendo lo mismo* (E3, A6-Segundo, pág. 6).
> - *Nos pone a lo mejor diez fichas del presente que tienen relaciones todas y ya luego cambia y nos pone 5 fichas del pasado* (E3, A2-Segundo, pág. 6).
> - *Aunque lleva un trimestre entero con el presente* (E3, A5-Segundo).
> - *Sí, lleva un trimestre entero con el presente* (con tono de queja) (E3, A2-Segundo, pág. 6).
> - *Entonces ¿estáis preocupados porque en 3º…?* (I).
> - *Sí, porque por ejemplo en 3º vamos a dar el participio simple o algo así en Inglés y por ejemplo el dijo que nos iba a enseñar un poco para que en 3º estemos bien y ya vamos atrasados pues... por ejemplo hay gente que el pasado no lo entiende porque vamos muy atrasados porque* ***nada más que quiere hacer fichas y projects y todas esas cosas*** (E3, A2-Segundo, pág. 6).

Como se puede apreciar la queja manifiesta, no solo la sensación que tienen de “no avanzar”, sino también la discrepancia que este grupo de alumnos-as presenta frente a la idea de trabajar más con fichas y projects y “todas esas cosas”, y menos con el libro de texto. Para ellos-as es poco razonable.

Sin embargo, frente a la idea de que el contenido es muy repetido y demasiado fácil en las fichas, cuando hablamos sobre el trabajo con los projects,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

las opiniones van en otra dirección y expresan que estos son difíciles. Precisamente en la misma entrevista grupal en la que exponían su preocupación por no avanzar en el libro y su desacuerdo con las fichas por ser tan fáciles, exponían esto otro:

> -*Y además de las fichas ¿están los projects no? Y qué os parecen?* (I).
> - *Son más complicadillos (*E3, A2-Segundo, pág. 2). [**Mismo alumno que se quejaba de lo fácil que eran las fichas**].
> - *Pero son una tontería* (E3, A5-Segundo, pág. 2).
> - *Es que son una tontería. El último trabajo que nos ha puesto ha sido hacer un trabajo sobre (ciudad en la que se ubica el centro) y eso a mi me parece una tontería, de cómo vengo de mi casa al instituto, eso me parece una tontería. O lo que hicimos un fin de semana, lo hace para que trabajemos el pasado pero nos podía poner una cosa mejor* (E3, A2-Segundo, pág. 2).
> - *Una cosa es que sea complicado y otra es que sea aburrido. Entonces ¿os parece complicado?* (I).
> - *Nos exige muchas cosas que apliquemos al trabajo y nos liamos mucho al hacerlo, por eso la mayoría de los trabajos están regular, por eso algunas veces nos liamos y nos pone tantas cosas que no entendemos lo que tenemos que poner en el trabajo* (E3, A2-Segundo, pág. 3). [**Mismo alumno que se quejaba de lo fácil que eran las fichas**].

Este tipo de contradicciones tienen que ver con el proceso ya estudiado y conocido por Berger y Luckman (1968) como “institucionalización”. A través del cual el alumnado por el mero hecho de estar inmerso en un sistema educativo con una determinada cultura aprende como tal esa cultura y se defienden ante nuevos cambios producidos en ella. Las mentes ya escolarizadas de estos-as no lo entienden y exigen (quienes tienen éxito académico) para sentirse más seguros, los modos típicos de trabajar. Demandan materiales como el libro de texto o el cuadernillo y se quejan por no avanzar en el temario, por trabajar tanto las estructuras gramaticales del presente y el pasado, aunque al mismo tiempo, cuando se trata de utilizarlas y tienen que elaborar y construir sus propios proyectos de trabajo y expresarlos oralmente o por escrito, reconocen tener dificultades. Estas mismas dificultades son también reconocidas por “P”:

> *Yo encuentro por ejemplo que en los trabajos de elaboración tienen muchísimas dificultades, y esta cuestión es interesante, tienen dificultades de escritura en otro idioma y comenten muchos errores en la elaboración. Es lo propio, lo anormal sería que no lo cometieran. A la hora de redactar*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *muchas veces redactan sin el sujeto, hay problemas con el singular y el plural de los verbos, errores al situar algunas palabras, etc. Para todas esas cosas sirven los trabajos de elaboración y siguen cometiendo fallos en ese sentido, que es lo natural. Entonces insisto en ello. En ningún curso de Segundo he dado más cosas que las que he dado aquí pero sí me parece importante que 4 ó 5 cosas básicas de normas de escritura, de composición de estructurar el pensamiento en Inglés, es fundamental, más allá de que tengan más o menos vocabulario o más o menos gramática.*
>
> (E3, P, pág. 2-3).

Al exponer a P la opinión expresada por los parte de los grupos de Segundo sobre el grado de dificultad de las fichas y el de los projects, éste manifiesta:

> *Sin embrago las fichas tienen mucha relación, mucha relación con los projects. Es enteramente un reflejo, pero un reflejo personal. En las fichas insisto en vocabulario, otras veces pretendo que tengan un componente lúdico. Por ejemplo, el primer trabajo sobre la ciudad está muy relacionado con contenidos como las direcciones. Claro que ellos se pierden y eso es lo que me interesa practicar, si lo normal es que se pierdan, y que tengan enormes dudas al escribir en Inglés, pero es justamente eso lo que merece la pena. Y eso retrasa en términos académicos el que no vayamos por la lección 8 y vayamos por la 4. Cosa que me importa poco, y a lo mejor de ahí esa referencia a que en el desarrollo del libro estén muy atrás.*
>
> (E3, P, pág. 3).

Del mismo modo, la institucionalización del alumnado a la que dedicamos un apartado en el Marco Teórico, puede explicar también otro tipo de contradicciones localizadas en el análisis de los cuestionarios de evaluación. Al preguntar por las actividades y ejercicios más interesantes, más o menos aburridas y más o menos útiles, las respuestas no siempre son coincidentes, hay casos en que aquellas que se consideran divertidas, no son a su vez las más útiles. Si a esto le sumamos que todas las actividades carecían de notas, ocurre lo que recogíamos en el Marco Teórico de López Pastor: "De esta forma lo calificable se convierte en el objetivo de la educación; y dentro de esta lógica de actuación, el trabajo que no es calificado, a menudo es considerado por los alumnos como "de bajo estatus" (Hull, 1984, cit. por López Pastor, 2005: 4).

Veamos un ejemplo de ello y una declaración de P al respecto.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

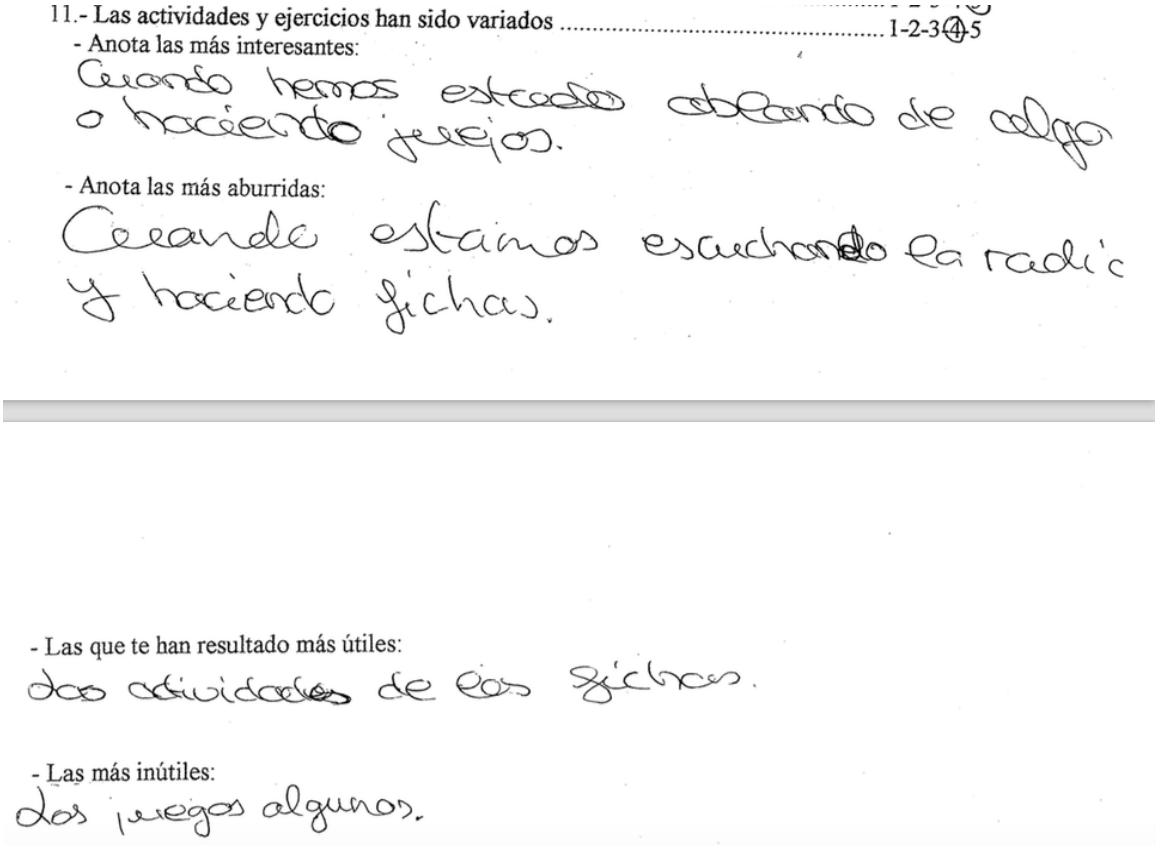

11.- Las actividades y ejercicios han sido variados 1-2-3-4-5
- Anota las más interesantes:
Cuando hemos estado hablando de algo o haciendo juegos.
- Anota las más aburridas:
Cuando estamos escuchando la radio y haciendo fichas.
- Las que te han resultado más útiles:
Las actividades de las fichas.
- Las más inútiles:
Los juegos algunos.

Imagen 6. Ejemplo extraído de la hoja de evaluación del primer trimestre.

> *Sí pero se cae en una contradicción curiosa, las actividades que ellos ven más divertidas, al mismo tiempo las consideran más inútiles y las más pesadas y más aburridas son las que son más útiles. Es una percepción biográfica de lo que es la escuela para ellos, eso es muy curioso, porque es un síntoma repetido. Hay una contradicción entre lo que es divertido y lo que es aprender. El aprendizaje está reñido con la diversión o con la actividad más distraída y como algunos tienen ese éxito fácil, no acaban de ver bien del todo el que se ponga un vídeo o una canción aunque les resulte divertido.*
>
> (E3, P, pág. 5).

Otra cuestión interesante era que frente a la sensación de facilidad de las fichas, se encontraba la sensación de dificultad de los proyectos de trabajo. Sin embargo, los contenidos abordados eran los mismos. En las fichas se abordaba de una forma más mecánica –trabajo al que están más habituados– y con el que parece que se sienten más cómodos. Y los proyectos son trabajos de creación que requieren aplicar, más que reproducir el contenido que se está trabajando, y

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

por tanto, con el que suelen estar menos familiarizados y con el que se sienten más incómodos.

Por otra parte, algunas declaraciones de alumnos-as ponían de relieve una posible cuestión de aburrimiento. Así por ejemplo el mismo alumno que reconocía que los projects eran más “complicadillos que las fichas”, se quejaba de que éstas eran muy fáciles y explicitaba su preocupación por no llegar al curso siguiente lo suficientemente preparado; exponía también que algunos projects eran una “tontería”. Sería interesante haber indagado sobre si le parecían aburridos y por eso una tontería; porque los consideraba más difíciles; porque a pesar de reconocer su dificultad, el alumno sigue teniendo la sensación de que con los proyectos no se avanza igual que con el libro o las fichas y por eso los considera una tontería. O porque la propuesta realmente no le resultaba atractiva.

En definitiva, observamos que en las mentes escolarizadas de estos-as estudiantes, a veces aprender no siempre es sinónimo de diversión. Tampoco elaborar o expresar sus propios esquemas de pensamientos en otro idioma es un trabajo que implique la sensación de aprendizaje o progreso. Para muchos-as aprender es avanzar en el libro de texto. No importa que otras actividades como puede ser representar una obra de teatro les guste, les hagan “fluir”, como planteábamos en el capítulo tres del Marco Teórico. La cuestión es que este alumnado construye la idea, a través del currículum oculto de la escuela, de que sólo es útil aquello que te sirve para aprobar, en el curso presente o en el curso venidero. Se refleja la visión mercantilista del conocimiento de la que tanto hemos hablado en este trabajo y es la motivación puramente extrínseca la que les guía en su proceso. El conocimiento debe poseer un alto valor de cambio para que les sea “rentable”. Probablemente el carácter calificativo del sistema tenga mucho que ver en ello. Motivo por el cual, como explicábamos en la parte teórica, apostar por la evaluación al servicio del aprendizaje es luchar decididamente por recuperar la “autenticidad del aprendizaje”.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

8.1.3 Un nuevo hábito: Aprovechar el tiempo para trabajar en clase

Además, en parte como fruto de esa institucionalización de la que hablábamos en el apartado anterior, surge la "no costumbre" de aprovechar el tiempo de trabajo en el aula.

> *El tiempo de la mañana no es un tiempo de trabajo, yo insisto en que este es el horario de trabajo. Y una muestra es este chico de ayer que me vino con el trabajo hecho del ordenador. Les doy tiempo para que me pregunten cómo se hace, cómo se dice, para que me utilicen. Pero no, vienen tres o cuatro. Y no aprovechan el tiempo de clase, a pesar de insistir en que quiero ver cómo se va haciendo el trabajo. Tengo el caso de un chico al que he visto trabajar varios días en un project y ha sido de lo más contradictorio, había estado haciendo en clase un cosa pero eso no lo ha considerado como buen trabajo, y lo más cómodo y más fácil es coger el ordenador en casa y traducir el texto para entregármelo.*
>
> (E3, P, pág. 3).

Aunque este sentido también se localizan diferencias entre la actitud que presentan estudiantes del grupo de Primero y del grupo de Segundo. P lo manifiesta así:

> *Y siempre ando con esto, que los de Primero lo ven como algo natural y les sorprende que les de las oportunidades que sean, "¿ah pero lo puedo recomponer?" claro que sí, para eso estamos. Cuando a los otros les supone un inconveniente, esa es la diferencia entre ambos cursos; los otros lo ven como una oportunidad asombrosa de decir "puedo recomponer sin que me apunten retraso. Lo ven como una oportunidad magnífica para hacer las cosas mejor y para los otros es una pesadez.*
>
> (E3, P, pág. 4).

Los grupos del primer curso están un poco más concienciados en que el trabajo hay que hacerlo mayoritariamente en clase y lo aceptan más fácilmente.

> *- Lo tenemos que elaborar, el principio o hasta la mitad del trabajo en clase, él nos ayuda a hacer frases y después va viendo cómo lo elaboramos* (E1, A2-Primero, pág. 6).
> *- No acepta trabajos que no hayamos elaborado allí* (E1, A4-Primero, pág. 6).
> *- Dice que lo tenemos que hacer en clase para que el vea cómo vamos trabajando* (E3, A5-Primero, pág. 4).
> *- Tenemos que hacerlo en sucio en clase y él nos lo corrige y ya después pasarlo a limpio en casa* (E3, A6-Primero, pág. 4).

Conseguir que el alumnado perciba el aula y al docente como un espacio y un tiempo de oportunidad para trabajar, resolver dudas, compartir con el-la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

compañero-a, contrastar con el maestro, revisar, reelaborar, etc., no es una tarea sencilla, más aún, conforme avanzamos de curso. Este hecho guarda mucha relación con el tipo de situaciones que se crean en las aulas. Mientras se sigan planteando actividades mecánicas, ejercicios reproductivos, preguntas cuya solución puede encontrarse literalmente escrita en el libro de texto correspondiente; en lugar de situar a los-as estudiantes ante problemas que han de resolver pensando, consultando, debatiendo, compartiendo, investigando, etc., el aula no será un espacio privilegiado de trabajo. Tampoco el maestro será un recurso excelente. Seguirán siendo la casa y la tarde, el espacio y el tiempo escogidos para resolver las tareas del "cole" lo más a prisa posible.

Aún cuando un docente, caso del maestro que nos ocupa, resalta la importancia del trabajo en clase y hace hincapié sobre el proceso, brinda la oportunidad de hacer, deshacer y rehacer los proyectos en el aula, y se ofrece como un recurso más para resolver problemas, hay alumnos-as, generalmente estudiantes adaptados y exitosos académicamente hablando, que se resisten a "malgastar" el tiempo de clase trabajando, porque tienen la idea, más que interiorizada, de que lo que vale es el producto y mientras tengan las estrategias suficientes para superar con éxito las demandas de los-a profesores-as, les resulta más cómodo trabajar en casa.

8.1.4 Una nueva forma de valorar: La constancia y el trabajo diario frente al "saber acumulado"

Si bien los-as estudiantes de los dos grupos Primero y Segundo de ESO que componen el estudio de caso han tenido que adaptarse paulatinamente a nuevos hábitos de trabajo, nuevas formas de organizar los materiales y nuevos modos de trabajo; también en lo que respecta a la manera de poner las notas, por parte del maestro, han sufrido un cambio notorio al que han tenido que acomodarse. Por una parte, P no pone exámenes; por otra, P no pone notas a las actividades, fichas, projects, etc., que realizan durante el curso, sino que devuelve los materiales con comentarios sobre lo que está muy bien, lo que debe mejorarse, lo que falta por corregir, etc. Sólo al final del trimestre en el boletín

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

correspondiente aparece una nota numérica. Esto obedece a la pretensión del docente por desplazar la calificación de la vida diaria del aula. Cómo resultó esta pretensión, qué dificultades se encontraron, qué ventajas o qué contradicciones se desprendieron de ello, será tratado más adelante en un apartado dedicado especialmente a la separación entre la calificación y la evaluación.

Nos obstante, sí expondremos aquí cuáles eran los criterios de calificación planteados por P, para valorar el trabajo de sus estudiantes al final de cada trimestre. P plantaba dos requisitos mínimos para aprobar:

- Entregar la carpeta *completa y ordenada (numerada)*, con todos los trabajos realizados (projects work) individuales y grupales, y todas fichas relacionadas con los trabajos.

- Todo el material *corregido,* esto significa que cada estudiante debía rectificar (al menos intentarlo) los errores cometidos, una vez que P le devolvía la carpeta con sugerencias de corrección.

Además, en el segundo trimestre se introdujo un nuevo elemento en la calificación. Cada estudiante valoraría su rendimiento académico, en términos cualitativos: ¿Qué he hecho bien? ¿En qué he mejorado? ¿En qué debo mejorar? Dando la posibilidad de que estudiante-docente negociaran la nota en caso de existir discrepancias.

En definitiva, según P se trataba de anteponer la constancia y el trabajo diario, frente al “saber acumulado” demostrado o no en un examen.

> *La cuestión está en que no les pido un saber en un momento determinado y preciso, cuantificado de manera arbitraria; sí les pido un compromiso de trabajo constante, longitudinal, lo cual cualitativamente tiene que ser distinto.*
>
> (E1, P, pág. 10).

Como se puede imaginar, las reacciones del alumnado ante ésta –poco común– forma de poner las notas fueron variadas. Estudiantes que pese a reconocer que a través del sistema de carpetas aprendían más, les preocupaba lo que pudiera pasar el siguiente curso cuando se encontraran con un profesor de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Inglés que sí pusiera exámenes; una alumna que reclamaba una nota para poder elaborar una opinión propia sobre su trabajo; otros que, a pesar de que P no pusiera nota a los trabajos durante el curso, sospechaban que sí que pondría notas en su cuaderno para él (refiriéndose al docente); etc. Todas esta reacciones con sus respectivas declaraciones serán analizadas en un apartado posterior.

8.1.5 La incorporación de la evaluación al aula: "Convenciéndoles del cuento"

En un contexto de rendición de cuentas, de exámenes y notas numéricas, al que está acostumbrado la mayoría del alumnado, se abre una nueva puerta, se incorpora un nuevo hábito cuyo nombre reconocen al instante y cuya práctica desconocen bastante: La evaluación. Evaluación entendida como recogida de información útil sobre los acontecimientos que tiene lugar en el aula, lo cual les implica a ellos-as, pero también al maestro.

Poder opinar sobre el trabajo del maestro en el aula, discrepar con él sobre alguna actividad, un material o una determinada actitud, tener la posibilidad de corregir sucesivas veces un trabajo, poder equivocarte sin que ello repercuta negativamente en la nota no suena muy creíble. De igual modo, hacerles conscientes de la importancia de trabar diariamente en clase para reconstruir los trabajos y reconsiderar las decisiones que se toman a partir de la sugerencias del maestro. O demostrarles el valor de recoger los pasos del proceso de elaboración de un trabajo, para detenerse, describir y analizar lo que se está haciendo, no es tarea fácil.

En este sentido, crear una cultura de la evaluación en la asignatura de Inglés, en ambos grupos, fue una tarea asociada también al trabajo con el portafolios, en el que P tuvo que invertir esfuerzo, tiempo y espacios, para romper con ciertos prejuicios muy anclados en la cultura escolar de su alumnado. Es lo que en el Marco Teórico denominamos como "esfuerzo de transparencia", aquel esfuerzo que un-a docente debe hacer durante todo el curso para mostrar y demostrar al alumnado que sus opiniones, impresiones y análisis sobre los acontecimientos que tienen lugar el aula cuentan, y de manera importante. Si queremos emprender procesos de mejora, hay que construir un espacio donde la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comunicación sea auténtica (autenticidad de la comunicación como condición de la evaluación). P tuvo que trabajar por convertir todo lo posible la relación de poder en una relación de confianza, al tiempo que se preocupó por diseñar materiales, herramientas que acompañara al trabajo de las carpetas, y que sirvieran como canales de comunicación. Recordemos en este sentido las ya descritas: Hoja de evaluación, de autoevaluación y de registro.

La hoja de registro que cada estudiante guardaba en su portafolios servía para que P al revisar las carpetas, leyera las observaciones incluidas en ésta y pudiese devolver información al alumnado, bien relativa al trabajo con las fichas, referente a los projects o bien como respuesta al comentario de un-a estudiante, produciéndose en ocasiones una especie de diálogo entre el maestro y él-ella.

Por otro lado, la hoja de auto-evaluación se componía de una batería de preguntas que cada estudiante debía responder, valorando su recorrido personal a o largo del trimestre.

Por último, la hoja de evaluación, pretendía ser un sondeo sobre las opiniones y percepciones que el alumnado tenía sobre el discurrir de las clases, de las actividades, de los materiales, de la actitud del maestro, etc.

Como se expondrá más adelante, el uso y el sentido de estas herramientas de evaluación va a variar según nos refiramos al grupo de Primero o al grupo de Segundo. Aunque en general, los comentarios y las opiniones del alumnado, en ambos grupos, no acababan de ser muy sustanciosos, menos en Segundo que en Primero, según P.

La razón podría tener que ver con la falta de costumbre que el alumnado, en general, tiene para expresar opiniones por escritos, elaboradas, fundamentadas, tanto sobre su propio trabajo como sobre cualquier otro asunto de clase.

> *Probablemente, creo que no acaban de verle del todo la utilidad a esto. Noto un cierto contraste con respecto al otro instituto, no se si será por la experiencia de los años en cuanto a que, los últimos años en el otro, los niños sabían cómo trabajaba yo, y aquí como que no acaban de creerse que no hay exámenes, no acaban de creerse que esto sirva para algo, como un poco extrañados con las cosas, me da la sensación. Pero es una*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *observación, no sé, como que no acaban todavía de asumir, no sé si el sistema.*
>
> (E1, P, pág. 3).

Confiar de repente en que a un maestro le importa tu opinión y que tu punto de vista y el de tus compañeros-as puede ser tenido en cuenta para incorporar cambios en la clase de Inglés, o que debemos pararnos a pensar, para describir y analizar el trabajo que estamos haciendo, y poder así mejorarlo, requiere, como mínimo, tiempo. Aunque de nuevo aparecen algunas diferencias entre el grupo de Primero y el de Segundo, mostrándose más confiado uno, y más incrédulo otro.

Parece obvio que para que las opiniones sean realmente útiles al proceso de evaluación, y para que el grado de reflexión sobre los recorridos de aprendizaje vaya adquiriendo madurez, hay que dar tiempo para que se instaure en el grupo clase la costumbre de poder-deber opinar razonadamente sobre cuestiones relativas al aprendizaje en la asignatura de Inglés y el convencimiento de que eso sirve para mejorar y/o cambiar algo. Como veremos más adelante, la confianza se torna un elemento indispensable en el ámbito de la evaluación si queremos "convencerles del cuento". Se puede decir que P no solo luchó por sobreponerse a sus propias "tipificaciones" –repetición de la misma acción según pautas que se convierten en típicas– (Berger y Luckman, 1968) construidas a través de sus interacciones, sino contra las "tipificaciones" de sus estudiantes. En este sentido, tal y como expresábamos en el Marco Teórico, el portafolios como sistema de evaluación suponía también un ejercicio de democracia.

8.2 Aportaciones del portafolios al sistema de evaluación

En este apartado trataremos de ofrecer de una manera clara y diferenciada las oportunidades y los condicionantes que se han localizado en la experiencia desarrollada con el portafolios respecto a tres elementos fundamentales como son la organización, la reflexión y la comunicación, trabajadas en el Marco Teórico de esta tesis.

Sobra decir, pero lo diremos, que si bien en este trabajo se presentan divididos en tres apartados diferentes, ésta se trata de una división absolutamente artificial. Hacemos esta disección en pro de facilitar al-la lector-a la comprensión

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

completa de dichos procesos. No obstante en la práctica, no se trata de compartimentos estancos, sino relacionados y prácticamente indisolubles unos de otros.

8.2.1 En cuanto a la organización

Ya se ha expuesto en el apartado anterior que la puesta en práctica del portafolios supuso fundamentalmente, tanto para el profesor como para el alumnado de Primero y de Segundo, una nueva forma de organizar el material y el trabajo en la asignatura de Inglés. Aunque al principio como todo cambio requirió una adaptación; conforme avanzaba el curso, llevar a diario a clase la carpeta, incluir los materiales en ellas ordenados, numerados y corregidos se fue convirtiendo en una rutina más.

> *- Yo creo que la cosa de la carpeta es que en un lugar de hacer el libro nos da fichas que parece que son más organizadas y las guardamos en una carpeta para que estén organizadas, en orden* (E3, A1-Segundo, pág. 1).

También para P (recordemos una de sus declaraciones) supuso una novedad recoger las carpetas de los-as estudiantes dos o tres veces al trimestre en función de la duración de éste, llevárselas a casa y devolver los comentarios, en el caso de las fichas, en la hoja de registro y en el caso de los projects, en el reverso de estos.

> *Me llevó mucho tiempo revisarlas al inicio del primer mes, con las hojas que estaban todas desordenadas, sin numerar, todo eso ha costado su trabajo.*
> (E1, P, pág. 8).

Para comprender bien el análisis recordemos en qué consistía la hoja de registro. Esta hoja[79] se incluía en cada una de las carpetas de los-as estudiantes (una nueva para cada trimestre) de modo que antes de cada entrega al profesor, los-as alumnos-as debían tener completadas las dos primeras columnas (fichas y observaciones del-la alumno-a). Esta dinámica fue convirtiéndose poco a poco en una especie de ejercicio de orden intelectual que requería que el alumnado tomara conciencia del trabajo que iba realizando, repasando el material trabajado y

[79] Anexo 1.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

elaborando una opinión sobre el mismo. Si bien las opiniones en general, como veremos más adelante, no eran todo lo sustanciosas que se hubiese deseado, el esfuerzo por ordenar, corregir y llevar al día las actividades que se iban realizando, tomando consciencia de lo que se había hecho y de lo que quedaba por hacer, sí podría ser un mecanismo que ayudara a ordenar el pensamiento y tomar conciencia del proceso de aprendizaje. En este sentido, el portafolios servía en cierto grado para organizar el pensamiento del alumnado, tomando consciencia de su recorrido por el aprendizaje. Se abrían vías para estimular los procesos mentales de orden superior como la metacognición, de los que ya se ha hablado en el Marco Teórico. Para P la vertiente organizativa del portafolios era la más destacada.

> *Sí es verdad que es una herramienta útil ya te digo, para tenerlo ordenado, se van dando cuenta de que falta alguna cosa y entonces van completándola; es una especia de orden personal y de orden intelectual […] Es más una tarea didáctica, de organización, de orden personal, intelectual, de hábito de trabajo.*
> (E1, P, pág. 5)

También algunos estudiantes hacían explícitas sus opiniones sobre la utilidad de las carpetas en este sentido:

- [Al preguntarle para qué sirve la carpeta] *Para que aprendamos a organizarnos* (E3, A2-Segundo, pág. 1).

- *Yo siempre tengo las cosas bien ordenadas y todo y es como un sitio más para guardar las cosas* (E2, A5-Segundo, pág. 1).

- *Sirve para tenerlo todo más ordenado y para aprender nosotros también* (E1, A12-Segundo, pág. 3).

- *¿A quién creéis que le sirve, a vosotros, al profe..?* (I).

- [Piensan] *Al profesor también* [Mismo alumno que decía que les servía para aprender a ellos mismo] (E1, A12-Segundo, pág. 3).

- *Pero a nosotros más porque nosotros tenemos que corregir* (E1, A13- Segundo, pág. 3).

- *Pero al profesor para, si se le olvida a lo mejor decirte algo, lo apunta* (E1, A12-Segundo, pág. 3).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La carpeta completa, ordenada y corregida daba la posibilidad al alumnado de repasar y consultar alguna ficha concreta en la que se trabajó algún aspecto determinado y que a la hora de realizar el project work puede servirle de ayuda. Se encontraron declaraciones en este sentido:

> *- Y por ejemplo a la hora de hacer los projects ¿os sirve la carpeta con todas las fichas?* (I).
> *- Sí, sí* – (Varios, E2, Primero, pág. 9)
> *- Sí una vez la utilicé, porque no me acordaba de algo y sí la miré* [refiriéndose a un momento en el que realizaba uno de los proyectos]. *Yo hay veces que la utilizo, incluso, para hacer las actividades del libro, algunas, porque no me acuerdo mucho y las uso las más antigüillas (*E2, A2-Primero, pág. 9).

Como estrategia organizativa, el portafolios puede ser una ventana al trabajo realizado a lo largo del curso, ordenado, con opiniones del profesor y del niño o la niña respecto a ese trabajo, con un registro de las cuestiones que quedaban por corregir y de aquellas que fueron corregidas, con sugerencias por parte de P, con bocetos inacabados de los trabajos, etc. Podría decirse que es una especie de trastienda del proceso de aprendizaje, que contiene todo lo que se ha ido haciendo, acompañado de comentarios de los propios agentes. Una fuente de información para el profesor y para el alumnado que puede ser aprovechada para dar lugar a procesos de autorreflexión y reflexión que pueden convertirse en estrategias metacognitivas muy valiosas para el desarrollo de competencias de orden superior en los-as estudiantes de secundaria.

A pesar de que en el estudio de caso que nos ocupa, no hubo un proceso de selección del material a incluir en el portafolios y tampoco un momento de presentación del mismo, en el sentido de “escaparate” que muestra los mejores trabajos; sí que las carpetas retrataban una historia, la historia personal de cada uno-a en el transcurso de la asignatura de Inglés. En el capítulo cinco del Marco Teórico vimos como Paulson y Paulson (1991) definían al portafolios como contar una historia. “Es la historia de conocimiento. Conocimiento sobre cosas… Conocimiento sobre uno mismo… Conocimiento sobre la audiencia. Los portafolios son las propias historias de los estudiantes, de lo que ellos saben, del

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

por qué ellos creen que lo saben y por qué otros podrían ser de la misma opinión. Un portafolios es una opinión construida" (Paulson y Paulson, 1991: 2).

El portafolios se convirtió en la estela del proceso de enseñanza-aprendizaje del-la estudiante cumpliendo con una de las estrategias que Barry y Shannon (1997) recomiendan en la implementación de un portafolios en Educación: Enseñar y facilitar los procesos de auto-reflexión y auto-evaluación, a los que dedicamos un apartado en la parte teórica de este estudio. En la misma línea, veíamos como bajo la intención de convertir al portafolios en un sistema de evaluación, se citaba a Alcaraz, Mayorga y Pérez (e. p.) que hablan de la importancia de incluir en los portafolios educativos material de anclaje elaborado por el-la docente como tablas, fichas y cuestionarios que sirvan de guía al alumnado para preguntarse y reflexionar sobre el proceso en el que se encuentra, cómo han llegado hasta ahí y cómo han de representarlo.

Podríamos concluir que la hoja de registro diseñada por P y que los-as alumnos-as debían completar e incluir en sus carpetas en cada momento de entrega, es un ejemplo de material de anclaje que puede ayudar al-la estudiante a tomar conciencia sobre el trabajo que se está desarrollando, por dónde van, qué hay corregido, qué les queda por completar, rehacer o corregir, qué actividades les ha gustado más, las que les han resultado más difíciles, las más sencillas, etc. reflexionar sobre su propio recorrido de aprendizaje. Aunque como veremos a continuación la vertiente metacognitiva o reflexiva del portafolios no fue explotada lo suficiente en este caso. Sí queda reconocida, sin embargo, como una aportación positiva, la vertiente organizativa del mismo, que se torna en una condición indispensable para favorecer procesos de comunicación y reflexión (a los que dedicamos los siguientes dos apartados).

> *Lo que facilita el portafolios es tener un instrumento con el que se organiza mejor, se pueden organizar mejor los alumnos y se visualiza mejor la dinámica de trabajo diaria y donde se reconoce el trabajo realizado con la posibilidad de cambiarlo, esa posibilidad siempre está abierta.*
>
> (E4, P, pág. 3).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

8.2.2 En cuanto a la reflexión

Como se expuso en el capítulo teórico dedicado al portafolios, son muchoas los-as autores-as que al hablar de prácticas con portafolios ponen el acento en los procesos de reflexión por parte del alumnado.

Resaltábamos en ese mismo capítulo como Soto (e. p) utiliza un título muy sugerente e ilustrativo para recalcar la vertiente reflexiva del portafolios y enunciando el capítulo dedicado a éste como: "La reflexión: corazón y alma del portafolios educativo". Decíamos que la reflexión es uno de los procesos más deseables en el desarrollo de un portafolios en educación, pero también el más difícil de alcanzar. Si recordamos lo ya expuesto citando a Fernández Navas y Péréz Gómez (e. p.), se definían cuatro procesos en la implementación de un portafolios educativo: Recopilación y selección, organización para la presentación y reflexión. Tales procesos no son independientes o consecutivos, sino dependientes y coexistentes. Sin embargo no cabe duda de que, como plantea Soto (e. p.) apoyada en los trabajos de Samuels y Betts (2007), Maykut y Moorhouse (citado en Dart et al., 1998), Boud et al., (1985), Kember et al., (1999), Kreber (2004), Mezirow (1990) y Bain et al., (1999); existe cierto grado de complejidad en el desarrollo del pensamiento reflexivo, en función de los niveles de reflexión que se puedan alcanzar. Así pues lograr situar al alumnado en el quinto nivel de reflexión, según la clasificación de Bain et al., (1999), el de reconstrucción o, desde la clasificación de Shön, en la reflexión sobre la reflexión en la acción (grado más alto de reflexión) en el que se integra conocimiento en el análisis de las situaciones, requiere más tiempo y una mayor práctica reflexiva.

En cualquier caso y para promover la reflexión en los niveles planteados, el-la docente en cuestión tiene que diseñar estrategias para poner al alumnado en situaciones de reflexión[80]. Investigaciones de autores como Samuels y Betts y Bain et al., citado en Soto (e. p.) ponen de manifiesto que: "aprender a reflexionar no es un proceso espontáneo sino que necesita de diferentes estructuras y

[80] Acúdase al apartado de estrategias para favorecer la reflexión de Soto (e. p.) en el capítulo 5 del Marco Teórico.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

procesos que apoyen el desarrollo de la reflexión descriptiva a los niveles más analíticos como el de razonamiento y reconstrucción, donde el protagonista de la acción debe aprender a extraer todo el potencial reflexivo reconstruyendo la experiencia para ver las múltiples historias y variables que se ponen en juego y ser capaz de reconstruir la historia de una forma diferente" .

En el caso que nos ocupa podemos decir que, la *hoja de registro y observaciones*, la *hoja de autoevaluación-reflexión*, los *borradores* y los *diarios* fueron estrategias desarrolladas por el docente con la intención de promover procesos de reflexión en el alumnado. Sin embargo, como veremos después, la reflexión por parte del alumnado no tuvo ni la presencia, ni el protagonismo que hubiera sido deseable. Ya fueron expuestas en el Marco Teórico algunas de las barreras que pueden dificultar los procesos de reflexión en el alumnado y aquí se localizan algunas de ellas.

A continuación se expone el uso y el aprovechamiento que los dos grupos de secundaria hicieron de las herramientas diseñadas por P y se muestran a su vez algunas de las posibles barreras por las cuales resultó difícil provocar procesos de reflexión en los-as estudiantes.

8.2.2.1 La reflexión a partir de la hoja de registro y observaciones

Ya se ha hablado mucho sobre ésta. Hemos visto que si bien el esfuerzo por ordenar, corregir y llevar al día las actividades realizadas en clase sí se convirtió en un hábito que ayudaba a ordenar el pensamiento y que por tanto, podría servir para tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje e iniciar procesos de reflexión; las opiniones del alumnado, en este sentido, no eran del todo sustanciosas. Especialmente en el caso de Segundo. Veamos algunos ejemplos de comentarios y observaciones del alumnado.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

HOJA DE REGISTRO Y OBSERVACIONES CARPETA DE INGLÉS
(PRIMER TRIMESTRE)

Fichas	Observaciones alumno	Observaciones profesor	Correcciones
1–6	Me han resultado faciles y entretenidas, menos la número 6, que me costo terminarla.	Todo ordenado, completo y bien realizado	✓
6-13 ?	Han sido muy facils.	- ¡Perfecto! Ordenado, completo y bien hecho. ¡Muy bien!	✓
13–19	Un poco complicadas, pero muy entretenidas.	- ¡Muy bien!	✓

Imagen 7. Ejemplo de comentarios en la hoja de registro de un alumno de Segundo.

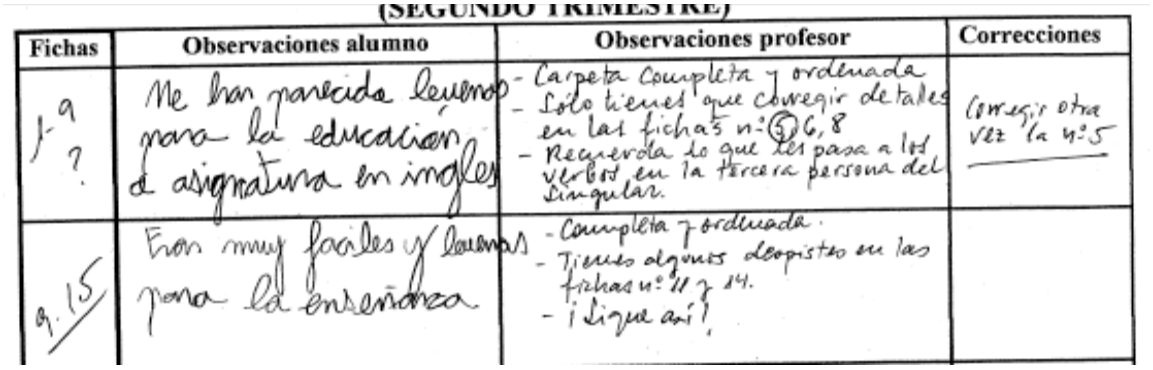
Project Works	Observaciones alumno	Observaciones profesor	Correcciones
1	Me resulto bastante facil, pero el autorretrato me salio con cara de pan	Bien realizado, completo y bastante bien redactado.	Corregido
2	Me resulto un poco difícil, sobre todo en la hora de buscar fotos sobre los personajes famosos, ya que tenían que ser más o menos del mismo tiempo	- Bastante bien elaborado y redactado. - Para mejorar: La presentación y la escritura de algunas palabras.	Corregido
3	Tarde bastante en hacer el trabajo, pero quedo muy bien aunque en algunas fotos tenga cara de pena.	- Original ¡ilustración. - Muy bien trabajado - Completo y muy bien redactado!	✓

Imagen 8. Ejemplo de comentarios en la hoja de registro de un alumno de Segundo.

Project Works	Observaciones alumno	Observaciones profesor	Correcciones
1	me a parecido un poco corto mi trabajo, el otro trabajo lo intentare hacer más largo	¡qué bien el dibujo! - El próximo trabajo tiene que ser un poco más extenso. - ¡Repasa el Verbo "TO BE"!	Corregido
2	- Este trabajo creo que lo e echo más largo, y no he tenido tantas faltas	- Bastante bien presentado y elaborado. - Repasa como se expresa la edad en inglés.	Sin corregir

Imagen 9. Ejemplo de comentarios en la hoja de registro de un alumno de Primero.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA


(SEGUNDO TRIMESTRE)

Fichas	Observaciones alumno	Observaciones profesor	Correcciones
9 ?	Me han parecido buenas para la educación a asignatura en inglés	- Carpeta completa y ordenada - Solo tienes que corregir detalles en las fichas nº 6, 8 - Recuerda lo que les pasa a los verbos en la tercera persona del singular.	Corregir otra vez la nº 5
9.15	Eran muy faciles y buenas para la enseñanza	- Completa y ordenada. - Tienes algunos despistes en las fichas nº 11 y 14. - ¿Sigue así?	

Imagen 10. Ejemplo de comentarios en la hoja de registro de un alumno de Primero.

Como se puede apreciar en los cuatro ejemplos, los comentarios de los alumnos no son ni muy largos ni muy profundos. Observaciones como “han sido muy fáciles”, “un poco complicadas pero entretenidas” (Imagen 6), son bastante generalizadas. En la imagen 7, se puede observar como aunque el alumno hace cierto amago de análisis acerca del tiempo que le llevó hacer el trabajo y lo bien que quedó finalmente, pone el acento un par de veces en cuestiones más superficiales como es la cara que se hizo a sí mismo en el autorretrato o la cara “de penco” que tiene en las fotos del último project. No obstante en la imagen 8, se puede observar cierto grado de análisis en los comentarios del alumno de Primero que reconoce que el trabajo ha sido poco extenso y se propone hacerlo más largo la próxima vez. En la imagen 9 cabe resaltar la opinión de otro alumno de Primero que expone que le han parecido “buenas para la educación de la asignatura de Inglés”. Es frecuente también encontrar ejemplos de observaciones de Primero que, aunque tampoco sean especialmente sustanciosas, sí que tratan de reconocer positivamente el trabajo de P y se toman el tiempo, al menos, de escribirlo.

A continuación se exponen dos declaraciones de P opinando sobre la vertiente reflexiva de esta estrategia, marcando una vez más la diferencia entre Primero y Segundo:

> *Con el grupo de Segundo estoy más descontento, hay que ir tirando de ellos. Tienen la idea muy clara en su cabeza de hacer lo mínimo para pasar de curso y ya está […] ¿Esto para qué es?* [refiriéndose a los-as alumnos-as].

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *Hombre para que tú pienses... **Es como una cosa que no pega dentro del territorio de la escuela**, en Segundo, me refiero.*
>
> (E1, P, pág. 6).

> *Y como documento de reflexión tiene sus limitaciones. En una cultura académica, tiene muchas. Tenemos el caso de Primero en que efectivamente sirve, en el que los chicos lo han visto con toda naturalidad que sirve para eso; y en el caso de Segundo que en general les ha importado un rábano, **mienten o no dicen lo que piensan**.*
>
> (E4, P, pág. 3).

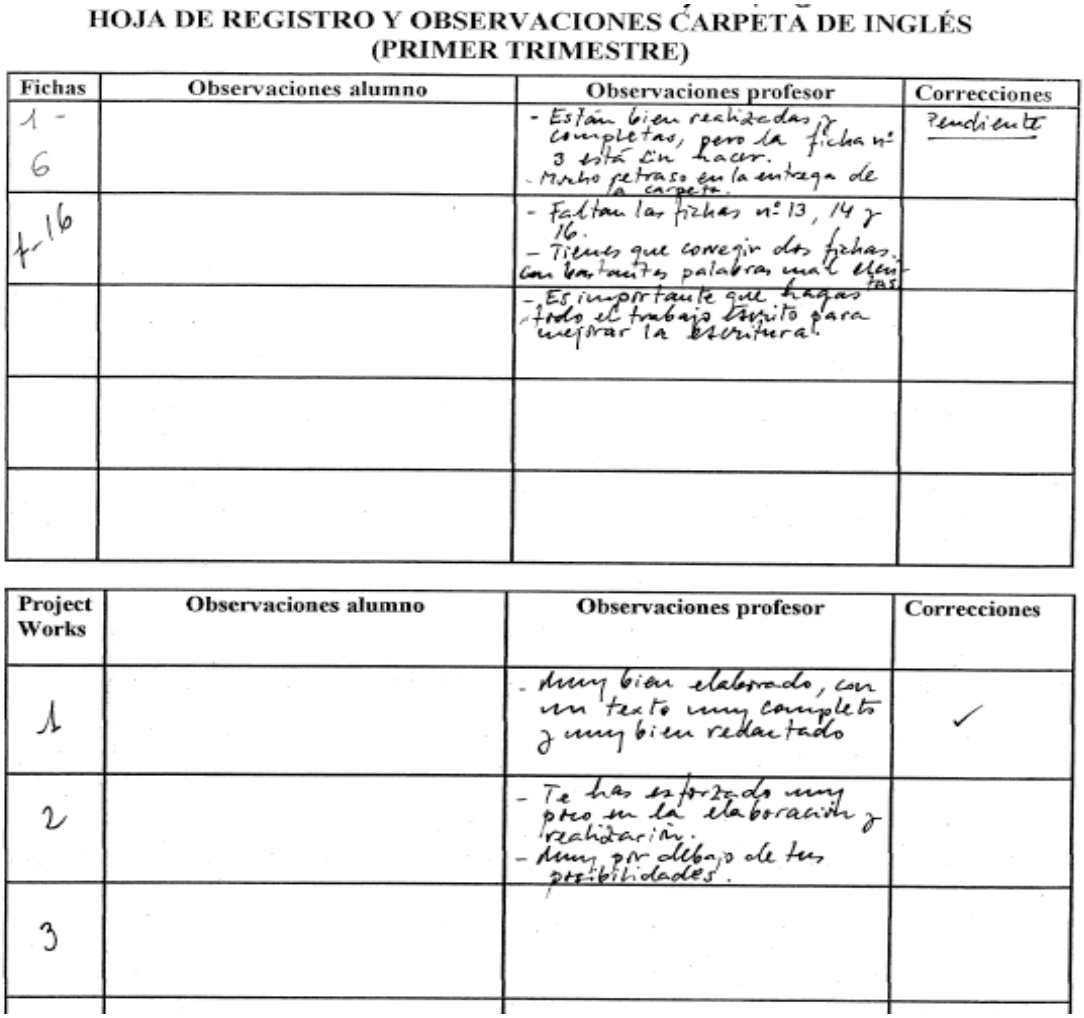
Como se puede apreciar en las declaraciones de P y en algunos de los ejemplos rescatados de las hojas de registro de los-as alumnos-as, se reconocen dos de las barreras mencionadas en el Marco Teórico de este trabajo con respecto al desarrollo de los procesos de reflexión en el alumnado. Por una parte, la falta de comprensión sobre los beneficios de la reflexión, dada por la falta de experiencias en este sentido a lo largo de la trayectoria académica que provocan cierta resistencia en el alumnado a invertir tiempo y esfuerzo en esta tareas; lo que le lleva en muchas ocasiones a escribir algo rápidamente para salir del paso, más en el caso de Segundo que en el de Primero. Como exponía P en su declaración: "¿Esto para qué es?". Parece que al alumnado no le encaja muy bien que se le pida esto –especialmente al grupo de Segundo–. Un ejemplo de ello es la imagen 10. Muestra la hoja de registro de una alumna de Segundo, "buena" académicamente hablando, que deja en blanco sus observaciones porque como ella misma expone, no le ve sentido:

> *- ¿La rellenáis siempre? [Refiriéndome a la hoja de registro]* (I).
> *- Yo nunca* (E3, A1-Segundo, pág. 3).
> *- ¿Por qué?* (I).
> *- Porque me parece... le veo poco sentido* (E3, A1-Segundo, pág. 3).
> *- Es que es como una opinión que se la puedes estar dando, no escribiendo, es que es una tontería también* (E3, A2-Segundo, pág. 3).
> *- También hay gente que tiene miedo a decírselo a la cara y se lo escribe, y me parece ético y personal pero...* (E3, A1-Segundo, pág. 3).

Por otra parte, con frecuencia las observaciones del alumnado suelen ser respuestas estereotipadas que tratan de responder a lo que éste cree que se espera de él; o respuestas dadas para "salir del paso". El academicismo y las estrategias desarrolladas para tener éxito en la academia –¿qué quiere el maestro

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que yo le diga?, ¿qué se supone qué debo contestar?, le escribo lo que sea y ya está–, no dejan de estar presentes, alterando la autenticidad de los procesos de comunicación y reflexión que puedan darse y a los que ya se ha hecho mención en otras ocasiones.



HOJA DE REGISTRO Y OBSERVACIONES CARPETA DE INGLÉS
(PRIMER TRIMESTRE)

Fichas	Observaciones alumno	Observaciones profesor	Correcciones
1 - 6		- Están bien realizadas y completas, pero la ficha nº 3 está sin hacer. - Mucho retraso en la entrega de la carpeta.	Pendiente
7-16		- Faltan las fichas nº 13, 14 y 16. - Tienes que corregir dos fichas, con bastantes palabras mal escritas	
		- Es importante que hagas todo el trabajo escrito para mejorar la escritura.	

Project Works	Observaciones alumno	Observaciones profesor	Correcciones
1		- Muy bien elaborado, con un texto muy completo y muy bien redactado	✓
2		- Te has esforzado muy poco en la elaboración y realización. - Muy por debajo de tus posibilidades.	
3			

Imagen 11. Ejemplo de la hoja de registro y observaciones de A1, de Segundo.

Cabe decir que en ambos casos estas barreras son reconocidas con más facilidad en el grupo de Segundo que en el de Primero, lo cual nos podría llevar a resaltar otra barrera que puede tener mucho que ver con las dificultades mencionadas. Se trata de la falta de confianza en el docente, una de las principales consecuencias de la lógica calificadora. Más adelante dedicaremos especial atención a ésta.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Además de las barreras mencionadas más relacionadas con el peso de la institucionalización, cabe resaltar una posible limitación derivada del propio diseño de la herramienta que será recogida más adelante en otro apartado.

Esta última limitación y las barreras antes mencionadas podrían tener que ver en el hecho de que, con respecto a la utilidad de esta herramienta se puede decir tal y como se planteaba en el apartado anterior sobre la organización que, la hoja de registro y observaciones, en general, tuvo potencialidad en cuanto a estrategia de reconocimiento y seguimiento del proceso de aprendizaje, para el docente y para el-la estudiante, y menos como estrategia de análisis y reflexión para el alumnado. Sin embargo, sí que merece la pena reconocer que ésta suponía un escalón, un puente tendido entre los niveles más básicos de reflexión y aquellos otros, más profundos, que los-as alumnos-as pueden alcanzar. Sí se trataba de una estrategia basada en un material de andamiaje que creaba andamios hacia posibles procesos de reflexión del alumnado y también del maestro. Ésta fue más aprovechada por los-as estudiantes de Primero que por los-as de Segundo. Los motivos de esta disonancia entre ambos grupos podrían tener que ver con las características idiosincráticas expuesta en el apartado dedicado a la idiosincrasia de los grupos; especialmente a la mayor sintonía que parecía existir con el grupo de Primero.

A continuación, se muestran declaraciones del maestro sobre la utilidad y el aprovechamiento que se hizo de la hoja de registro; y de los-as alumnos-as de Segundo y de Primero hablando sobre el uso y el sentido que tenía para ellos-as dicha hoja.

> *Esto sirve más para... un control mutuo, personal, un reflejo para mí de si van siguiendo, si no, y también un espejo para ellos para ver lo que falta. En algunos casos hay algunas indicaciones de… repasa, recuerda tal. En Primero sí vienen a preguntarme dudas como "y esto cómo era". En Segundo no, pero en general es más un intercambio al mes o cada tres cuatro semana de qué están haciendo, que les sirva un poquito de compromiso para tener actualizadas las cosas y orden personal, ese hábito […] En el mismo proceso lleva implícito, aunque no sea explícito en el papel, un análisis de lo que van haciendo aunque no sea muy explícito, en Segundo, supone un poco una valoración al mismo tiempo de lo que van haciendo. En Primero casi les sale automático; ya te digo que la idea me parece especialmente una idea didáctica aprovechable. Lo otro pues depende, que sea una herramienta de*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

reflexión… es verdad que está la oportunidad, que ya eso es positivo, o que lleva al mismo tiempo un proceso intuitivo de reflexión, en algunos casos bien aprovechados y en otros no, pero al menos esa oportunidad.

(E3, P, pág. 7-8).

- La hojita de registro, contadme de esa hoja (I).
- Yo la he perdido (E2, A7-Segundo, pág. 4) [Risas]
- ¿Con los comentarios o sin comentarios? (I).
- Yo no llegué a poner comentarios (E2, A7-Segundo, pág. 4).
- […]
- Y a ti por ejemplo [dirigiéndome a otra alumna] *¿qué te parece?, ¿entiendes para qué es? ¿la usas, no la usas?...* (I).
- La uso pero... a veces se me olvida escribir por ejemplo qué me ha parecido la fichas, que si me ha costado trabajo que si no, y "tó" eso pero, yo que sé, a veces.... la tenemos numeradas por ejemplo del uno al nueve así más o menos, pero a veces se me olvida escribirlo, pero el maestro lo pone, lo que falta y "tó" eso (E2, A3-Segundo, pág. 4).
- [Hacia otra alumna] ¿Y tú? ¿Sueles anotar comentarios? (I).
- Sí, de tarde en tarde pero... cuando pasa el tiempo y escribo las cosas... (E2, A8-Segundo, pág. 4).
- ¿Y te acuerdas? (I).
- Él, después de corregirlas, pone su comentarios y después nosotros tenemos que ver lo que él ha puesto para que nosotros le pongamos un comentario y eso, y yo después ya lo pongo cuando veo (E2, A8-Segundo, pág. 5).
- ¿Te parece interesante hacer comentarios? (I).
- No mucho. No sé, lo veo como que para mí no me hace falta (E2, A8-Segundo, pág. 5).
- Para ti no pero, ¿y al profesor? (I).
- [Responde otra a la que no iba dirigida la pregunta] *Es que él te pide tu opinión para él ¿no? No lo quiero decir bordemente sino que... que yo que sé... sino que él también quiere conocer nuestras opiniones ¿me entiendes?, por eso nos da esa hoja* (E2, A4-Segundo, pág. 5).
- Y para qué crees tú que quiere saber vuestras opiniones? (I).
- El quiere saber lo que nosotros pensamos de los trabajos que él hace, de su método de enseñanza… (E2, A4-Segundo, pág. 5).
- ¿Para qué? (I).
- "Pa" mejorar... "pa" cambiar cosas –Varios a la vez (E2, Segundo, pág. 5)

- ¿Y qué apuntas? (I).
- Si me han parecido fáciles y cosas de esas. Si he aprendido y... Y luego también en lo del comentario nos dice lo que tenemos mal, si lo hemos hecho bien, si tenemos que esforzarnos en algo (E2, A2-Primero, pág. 2).
- ¿En el apartado de profesor no? (I).
- Sí –Varios (E2, Primero, pág. 2).
- Y por ejemplo, tú haces comentarios en esa hoja [hacia otra alumna] (I).
- Sí (E2, A17-Primero, pág. 2).
- Y ¿qué comentas? (I).
- Si han sido fáciles, difíciles, si nos han servido para ayudarnos (E2, A2-Primero, pág. 2).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Ajá, ¿y el profe te responde? (I).
- Sí (E2, A2, Primero, pág. 2).
- Y ¿tú qué haces con el comentario del profe? ¿Para qué te sirve a ti? Si es que te sirve (I).
- "Pa"... "pa" saber en lo que hemos fallado... (E2, A17-Primero, pág. 3).
- Yo iba a decir eso (E2, A17-Primero, pág. 3).
- A mí igual, para saber si alguna ficha no la tengo hecha porque se me haya olvidado o no haya venido, me pone por qué no tengo puesta la ficha o por qué no la he hecho y eso (E2, A2-Primero, pág. 3).

El análisis de los comentarios realizados por los-as estudiantes en las hoja de registro y observaciones manifiesta coherencia con las opiniones de P al respecto. La hoja de registro no logró convertirse en una estrategia potente de reflexión para el alumnado, aunque sí bien es cierto, algunos-as alumnos-as de Primero la aprovecharon más y mejor que el grupo de Segundo.

Las anteriores declaraciones muestran qué significa para algunos de los-as alumnos-as la hoja de registro y para qué entienden ellos-as que sirve. Las respuestas como: "Para saber si nos han servido para ayudarnos"; "para saber en lo que hemos fallado"; "para saber si alguna ficha no la tengo hecha", etc., son más frecuentes en el grupo de Primero que en el de Segundo. Aunque como se puede apreciar, también en Segundo hay varios estudiantes que piensan que el maestro les da esa hoja para saber lo que piensan de sus trabajos y así poder cambiar las cosas y mejorar. No obstante, si se analizan las declaraciones sobre este aspecto, se desprenden de ellas que los-as más pequeños-as son más conscientes de que aquello que el "profe" hace es para que ellos-as aprendan, mejoren, etc. Posiblemente esto tenga que ver, una vez más, con la idiosincrasia del grupo de Primero y con el elemento de confianza que se mencionó antes. Y al que aludimos con insistencia en el Marco Teórico.

En definitiva, la estrategia con sus limitaciones y sus dificultades, aunque no fue explotada al máximo de sus posibilidades, sí que ofreció oportunidades de análisis y reflexión al alumnado y por supuesto, también al maestro que, a través de los comentarios de estos en la hoja de registro podía tener una visión aproximada sobre el trabajo realizado, una especie de estela del aprendizaje que informaba, al menos, sobre los trabajos realizados, los que quedaban aún por

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

realizar, el grado de facilidad/dificultad, satisfacción o insatisfacción del alumnado con las actividades realizadas, etc., que servían al maestro para plantear y replantear cuestiones relativas al proceso de enseñanza.

8.2.2.2 La reflexión a partir de la hoja de autoevaluación-reflexión

En este apartado nos centraremos en analizar la utilidad, el sentido y las dificultades encontradas con respecto al uso de la hoja de autoevaluación-reflexión como motor de la reflexión del alumnado.

Además de las barreras localizadas en el apartado anterior (resistencia a invertir tiempo y esfuerzo en tareas de reflexión y la tendencia a dar respuestas estereotipadas en función de lo que el alumnado cree que se espera de él) también nos encontramos en este caso particular, con un error de concepción en el diseño inicial del cuestionario: Mezclar las cuestiones que tiene que ver con el recorrido personal de cada uno-a, con las preguntas de valoración sobre el maestro o las clases. Lo que provocó que en el primer trimestre algunos-as alumnos-as no acabaran de comprender el sentido de las preguntas.

Una vez corregido este fallo de diseño, en el que se profundiza más adelante, se consiguió un Segundo cuestionario que constituyó un mejor material de andamiaje que el Primero en dos sentidos: tender puentes que ayuden al alumnado a recordar, reconocer y reflexionar sobre el trabajo que se va realizando, haciendo una especie de ‘alto en el camino’ para analizar qué llevamos hecho, qué hemos conseguido, cómo lo hemos conseguido, qué nos queda mejorar, cómo nos gustaría seguir trabajando, etc., poniendo al alumnado en situación de pensar sobre cuestiones más generales de su paso por la asignatura, así como sobre aspectos más concretos de la misma. Y, ofrecer al docente una información más clara, más útil, sobre la interpretación que cada estudiante hace sobre su recorrido de aprendizaje en la asignatura en general y en el proyecto realizado, en particular. En este sentido P tenía la oportunidad de cuestionar alguna opinión expresado por algunos-as, en caso de que éste no estuviera de acuerdo (por ejemplo un alumno podía decir que ha trabajado mucho y si P, en

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

base a la información de la que disponía, no estaba de acuerdo con ello, entonces hablaba con él y "debatían".

Con respecto al aprovechamiento que se hizo de esta estrategia como recurso para propiciar la reflexión, una vez más, como en casos anteriores, P declara que existen diferencias entre el grupo de Primero y el de Segundo. Tal y como ocurría con los comentarios de la hoja de registro y observaciones, también de la hoja de autoevaluación-reflexión se desprende que los-as estudiantes de Primero, en general, siempre contando con excepciones, daban algunas respuestas más elaboradas que los de Segundo. En el caso de Primero se localizan respuesta que, a priori, parecen más sinceras, mientras que los comentarios en muchos casos de Segundo, tratan de salir del paso. No obstante, el grado de reflexión encontrado en los comentarios de ambos grupos, en la mayoría de los casos, no llegó a ser alto.

> *Las cosas que me dicen, pues sí, aunque otras también están completadas en plan de compromiso, a la ligera, mucho más en Segundo que en Primero. En Primero han sido mucho más sincero, honesto, con explicaciones más pensadas, con reflexiones hechas. En Segundo suelen poner cualquier cosa para que el maestro se calle. Algunos casos sí ¿no?*
>
> (E1, P, pág. 4).

A continuación se exponen ejemplos de respuestas de alumnos-as de Primero y de Segundo en la hoja de autoevaluación-reflexión.

***Pregunta**: Comenta brevemente como, de qué manera corriges los errores.* *Respuesta: Pues si tengo una palabra mal escrita la busco en el diccionario, si alguna frase está mal le pregunto al maestro cómo es.* ***Pregunta**: Valora y comenta qué cosas crees que has aprendido y asimilado, cuáles se te han dado mejor y cuáles peor, qué te ha resultado más fácil y más difícil y en qué sigues encontrando dificultades.* *Respuesta: El presente simple y el uso de adverbios ya lo sabía de antes y me resulta fácil. Lo de contables o incontables me cuesta un poco, pero lo entiendo bien. La ciudad y la casa me parecen fáciles.* (Extracto hoja autoevaluación-reflexión A1-Primero)

***Pregunta**: Realización de las tareas en clase (aprovechamiento del tiempo).* *Respuesta: Prácticamente hago todos los deberes en clase pero hay veces que me entretengo y no me da tiempo.* ***Pregunta**: Esfuerzo personal (interés, motivación, deseo de aprender, dedicación a la asignatura, etc.).*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Respuesta: Este trimestre me he esforzado bastante más que el Primero y en el tercero intentaré hacerlo mejor.
(Extracto hoja autoevaluación-reflexión A6-Primero)

***Pregunta** (en relación a la carpeta): Contenido (completa/incompleta, fichas terminadas/no terminadas, corregidas/no corregidas, etc.).*
Respuesta: Está completa aunque me falta alguna porque falté con el ojo, están todas terminadas menos algunas cosillas que tengo mal, están todas corregidas.
***Pregunta** (del cuadro resumen): Debo mejorar en…*
Respuesta: En las oraciones pretérito perfecto simple, etc. Porque lo estuve viendo el año pasado pero no quiero que se me olvide. Cuando escucho la radio me cuesta mucho entenderlo.
(Extracto hoja autoevaluación-reflexión A8-Primero)

***Pregunta**: Atención en clase.*
Respuesta: Creo que mi atención en clase puede mejorar mucho más.
***Pregunta**: Actitud en clase (comportamiento con profesor y compañeros, respeto el tiempo de trabajo de los demás).*
Respuesta: No he aprovechado la ayuda del profesor pero he respetado el tiempo de los demás compañeros.
***Pregunta**: Esfuerzo personal (interés, motivación, deseo de aprender, dedicación a la asignatura, etc.).*
Respuesta: Yo creo que no me he estado esforzando lo suficiente.
(Extracto hoja autoevaluación-reflexión A5[81]-Primero)

***Pregunta**: Si tuvieras la oportunidad de realizar de nuevo el Project, ¿qué cosas cambiarías o añadirías?*
Respuesta: Nada, porque creo que estaba bien hecho.
***Pregunta**: A partir de las reflexiones que has efectuado aquí ¿qué aspectos (materiales, recursos, procedimientos, tiempo, esfuerzo, compañeros, diseño, etc.) tendrás en cuenta para la realización del próximos trabajo?*
Respuesta: Pues no lo sé, porque creo que estaba todo bien hecho.
(Extracto hoja autoevaluación-reflexión A14-Segundo)

***Pregunta**: Valora y comenta qué cosas crees que has aprendido y asimilado, cuáles se te han dado mejor y cuáles peor, qué te ha resultado más fácil y más difícil y en qué sigues encontrando dificultades.*
Respuesta: He aprendido mucho, pero algunas cosas no me entran en la cabeza.
***Pregunta**: Si tuvieras la oportunidad de realizar de nuevo el Project, ¿qué cosas cambiarías o añadirías?*
Respuesta: No lo sé.
(Extracto hoja autoevaluación-reflexión A15-Segundo)

[81] Alumno que suspendió el segundo trimestre.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tal y como se desprende de la lectura de los propios comentarios de los-as alumnos y de la opinión de P sobre si esta hoja de autoevaluación-reflexión (que incluía la hoja de análisis del project) logró fomentar la autorreflexión del alumnado sobre sus propios recorridos de aprendizaje, cabe decir que, si bien no se logró explotar al máximo por motivos ya mencionados, sigue constituyendo, a mi parecer, una oportunidad excelente para que el alumnado de secundaria pueda y deba detenerse varias veces a lo largo del curso a elaborar algún tipo de pensamiento y de respuestas acerca de sus logros, dificultades, preferencias, metas, etc., y por supuesto, una oportunidad para el maestro que pueda orientar y reorientar su quehacer docente.

8.2.2.3 La reflexión a partir de los borradores y diarios de trabajo

En otro apartado se expuso cómo en la dinámica de trabajo con el portafolios donde el recorrido, el proceso y el durante, cobran especial relevancia. La falta de hábito de trabajo en el aula se tornaba en un inconveniente con el que hubo que convivir durante el desarrollo de la experiencia. De este modo, la inclusión de los borradores de los projects o la tarea de elaborar diarios durante la realización de los proyectos para resaltar la importancia del proceso, el valor del error y de la corrección, la reflexión, etc., no fueron muy bien acogidas.

> *Otra de las cosas en que he insistido es que quería ver en los projects cuál era el proceso, o sea, los borradores, etc., y de esos tengo poquísimos. La razón es esa que te digo, como los momentos que he dado para trabajar en clase han sido muy desaprovechados pues lo han hecho en casa y me lo han traído ya limpio, mira que les he dicho que lo vayan presentando, que lo corregimos que les voy dando las explicaciones, pero no hay manera o por lo menos hasta ahora no ha habido manera, me lo han entregado completo porque lo han hecho en casa "yo es que en casa lo hago mejor que aquí". Este es el sitio donde lo tienes que hacer, porque puedes consultarme, pues nada. Y les he dicho, bueno pues todos los pasos previos del trabajo que estén en la carpeta, en algún caso, alguna cosa, pero insistiré en eso también en este trimestre. Algunos sí han venido a preguntarme, "maestro esto ¿cómo se dice?", pues mira búscalo en tal sitio, si es una cosa que no hemos dado ya se lo digo yo, etc. Y en algún caso sí ha habido, me han usado para eso, pero no mayoritario. Prefieren hacerlo en casa.*
>
> (E1, P, pág. 12).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De la declaración de P se desprende cómo la falta de costumbre por parte del alumnado (dada por la falta de costumbre del profesorado), de recrearse en el proceso de elaboración de un trabajo y dedicarse con detenimiento a construir y reconstruir los pasos, supuso en este caso un elemento limitador en la faceta reflexiva del uso del portafolios, que reducía también las posibilidades de P para intervenir siempre a tiempo y no sólo al final de una actividad.

Muy parecido ocurrió con respecto a la elaboración de los diarios que, en general en el grupo de Segundo[82] no funcionó con mucho éxito. El principal motivo, la falta de sentido de la tarea para el alumnado. Para los-as estudiantes sentarse a escribir sobre su propio trabajo es algo –además de poco usual– que no sirve para mucho ya que no tiene sensación de estar avanzando en el trabajo que hay que entregar. Si recordamos algunas de las características idiosincráticas expuesta en el capítulo anterior con respecto al grupo de Segundo, merece la pena destacar aquí cómo el alto grado de academicismo del grupo, preocupado por avanzar en el libro para completar todos los temas y poder pasar "preparados" a Tercero, pudo suponer un obstáculo en el desarrollo de la actividad de los diarios.

Veamos declaraciones de P en las que se muestra la impresión que éste tiene cuando pone en marcha la realización de los diarios.

> *Me entregan el diario con dos renglones, pero chiquillo ¿esto es un diario? En esto del diario yo he percibido eso, oigo de fondo, ohhh, ¿esto para qué?, Pues cada rato que os pongáis simplemente poned lo que habéis hecho, opinad si esto es una lata o no, si no me sale esta cosa, id comentando impresiones del momento. Me entregan el trabajo sin el diario, ahora el diario se lo inventan, ponen algo de lo que se acuerden cuando estuvieron trabajando. No es que me parezca mal del todo, porque es la primera vez que se hace una cosa así y supongo que tampoco están con la cabeza en ello, están más puesto en hacer las cosas que de preocuparse de esta cuestión que es completamente adicional.*
>
> (E3, P, pág. 4).

[82] En primero, la propuesta, como la de los borradores, no cristalizó en nada serio, debido fundamentalmente a la falta de tiempo. Recuérdese que en segundo "P" era el profesor-tutor.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *Salvo alguna excepción, 5 ó 6 de los que lo han hecho cuando se ponían a hacer el trabajo, salvo esos que venían más o menos detallados, los demás una simple rutina, en algunos casos eran casi de guión, poco jugo a la cuestión del diario, en algún casos sí hay una aportación personal de expresión de dificultades o de atoramiento en algún momento con la organización, pero la sensación general era que era otra cosa más que entregar, otra cosilla más que hacer y sin que ellos vieran un poquito el sentido o la idea de la cuestión.*
>
> (E3, P, pág. 1).

Efectivamente para la mayoría la realización del diario suponía una pérdida de tiempo, una tarea adicional, complementaria que hay que hacer para salir del paso y poder entregarla.

Este aspecto que ya fue contemplado en el apartado 5.1.1., refleja lo que allí decíamos sobre la dificultad de favorecer que el alumnado avance de los niveles más inferiores de reflexión (describir y reaccionar) a los mayores (relacionar, razonar y reconstruir). En gran parte, debido a esas dificultades que enumeraba Bain et al. (1999, cit. por Soto, e. p): El miedo o inseguridad del alumnado a expresar lo que piensa; el hecho de que no comprenda las ventajas o beneficios de la reflexión; la resistencia a expresar los sentimientos por miedo a equivocarse. De lo que se derivaban respuestas estereotipadas o tipo cliché.

Consideramos que a la premura del tiempo y a los condicionantes propios de la institucionalización del alumnado, se le sumó la falta de cierto grado de sistematicidad de la tarea que habría requerido de un mayor control y acompañamiento por parte de P, al menos en los comienzos, para poco a poco ir “acostumbrando” al alumnado a la tarea de expresarse y reflejar por escrito el recorrido de su propio aprendizaje. Porque tal y como recogíamos en ese apartado teórico, de acuerdo con Soto: “aprender a reflexionar no es un proceso espontáneo sino que necesita de diferentes estructuras y procesos que apoyen el desarrollo de la reflexión. Tenemos que enseñar a los estudiantes no sólo qué es la reflexión sino cómo reflexionar” (e. p.); ya que sólo la práctica de la escritura reflexiva no ayuda a realizar reflexiones más complejas y profundas, es necesario una intervención estructurada que lo apoye. Posiblemente esta intervención estructurada es la que faltó en nuestro caso.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En definitiva, como expresa Korthagen (1988, cit. por Soto, e. p.): Aprender a reflexionar lleva tiempo, no se aprende de forma instantánea. Por lo que cabe pensar que un elemento limitador más para favorecer los procesos de reflexión y metacognición del alumnado fue la escasez de tiempo. Un solo curso escolar no es, posiblemente, suficiente para romper con una larga y marcada trayectoria escolar. Así mostraba P la sensación que tenía en este nuevo centro con respecto a su antiguo instituto:

> *En cuanto a las observaciones en general, lo he visto más artificial, o más forzado, de… el maestro me pide esto, lo tengo que poner y pongo cualquier cosa, en la mayoría de los casos. Probablemente, creo que no acaban de verle del todo la utilidad a esto. Noto un cierto contraste con respecto al otro instituto, no se si será por la experiencia de los años, en cuanto a que, los últimos años en el otro los niños sabían cómo trabajaba yo, y aquí como que no acaban de creerse que no hay exámenes,* ***no acaban de creerse que esto sirva para algo****, como un poco extrañados con las cosas.*
>
> (E1, P, pág. 3).

No obstante para concluir este apartado sobre la reflexión merece la pena destacar que, pese a los condicionantes y las dificultades que se puedan encontrar, la apuesta por que los-as alumnos-as elaboren diarios de reflexión merece la pena. Aunque como hemos visto, ello requiere un trabajo constante por parte del docente, que debe sistematizar –al menos al principio– el proceso. Hasta que poco a poco el diario se convierta en una actividad más del trabajo de clase. En este sentido, tal y como recogemos en el apartado de síntesis reflexiva, esto ha sido una debilidad detectada en nuestra experiencia.

8.2.3 En cuanto a la comunicación

Ya se ha expuesto que es sobrada la literatura pedagógica acerca de la importancia de los procesos de comunicación y retroalimentación en el aula. En diferentes capítulos del Marco Teórico de este estudio recogíamos de Calero Guisado y Calero Pérez (2008) que un principio fundamental del enfoque Sociocultural de Vigotsky es la vital importancia de situar al alumnado en contextos sociales de interacción, con iguales y con docentes. Perspectiva desde la cual, el portafolios debe potenciar por un lado, la implicación activa del-a estudiante en su propio proceso de construcción y evaluación, potenciando la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

autorreflexión y autoevaluación de sí mismo (de ahí la relevancia de los dos apartados anteriores: organización y reflexión); y por otro, la colaboración esencial del docente, cuyo papel sea guiar, mediar y facilitar aprendizajes y contextos favorecedores de estos aprendizajes, (siendo aquí donde cobra especial protagonismo la importancia de la comunicación). La comunicación es un elemento imprescindible para favorecer y mejorar los proceso de organización para el aprendizaje y de reflexión.

Como ya se ha manifestado, aunque en este escrito se presenten los tres procesos por separado, en la práctica son indisociables. Cualquier sistema de evaluación en el sentido que venimos defendiendo, tiene que nutrirse de estrategias que traten de fomentar y mejorar la organización del aprendizaje y la reflexión sobre el aprendizaje, arbitrando para ello canales de comunicación, abiertos, flexibles y ricos, entre todos los agentes implicados. Analizaremos a continuación los procesos de comunicación que tuvieron lugar durante el desarrollo de la experiencia.

8.2.3.1 Comunicación docente > estudiante

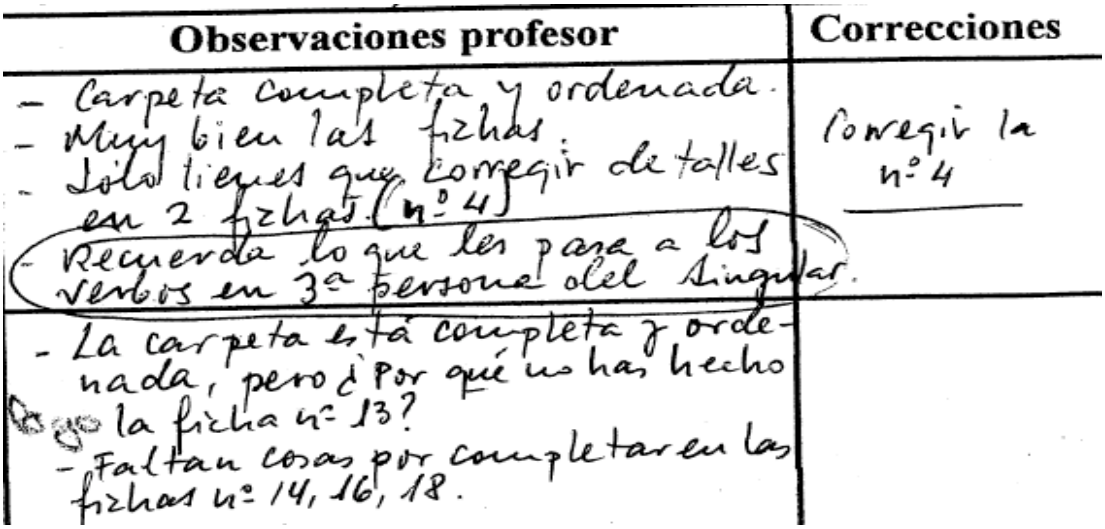
Fernández Navas y Pérez Gómez (e. p.), plantean como un de los cinco requisitos del portafolios educativo la función tutorial del docente. En este sentido P asume su rol de guía y acompañante y pone en juego una serie de mecanismos de interacción y comunicación a través de los cuales pueda hacer llegar al alumnado sus recomendaciones, sus correcciones, sus felicitaciones y también sus interrogantes.

Recuperando el Marco Teórico de este trabajo localizaremos la importancia de la corrección por parte de los-as docentes y de la información de esa corrección al alumnado. Para Álvarez Méndez (2001), desde una intención formativa de la evaluación (la única que se ha considerado plausible en esta tesis), la calidad de la información que se aporta al alumnado de las correcciones de su trabajos y tareas de aprendizaje, importa mucho. Es fundamental que esta información sea clara y de calidad. “Información que realmente dé cuenta razonable del estado en el que se encuentra el sujeto, los motivos que provocan la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

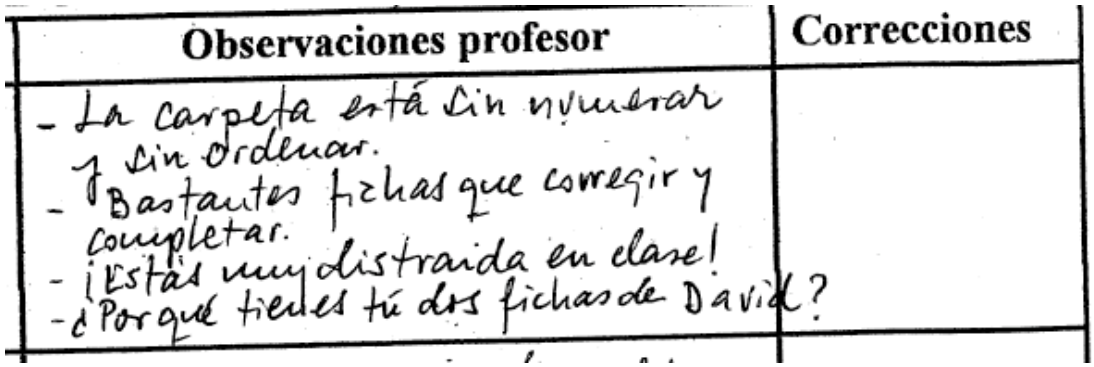
situación analizada, las posibles soluciones que aseguren el aprendizaje correcto de tal forma que el valor de lo aprendido esté siempre por encima del fracaso y que, por la información recibida, el sujeto pueda mejorar y perfeccionar el aprendizaje" (Álvarez Méndez, 2001: 106). Es por ello que, podemos destacar en este apartado los espacios dedicados por P a informar a sus alumnos-as de sus errores, sus logros, sus mejoras, sus tareas pendientes, etc.

Se muestran a continuación una serie de comentarios hechos por P en la hoja de registro y observaciones sobre el trabajo realizado con las fichas.



Observaciones profesor	Correcciones
- Carpeta completa y ordenada. - Muy bien las fichas. - Solo tienes que corregir detalles en 2 fichas (nº 4) - Recuerda lo que les pasa a los verbos en 3ª persona del singular.	Corregir la nº 4
- La carpeta está completa y ordenada, pero ¿por qué no has hecho la ficha nº 13? - Faltan cosas por completar en las fichas nº 14, 16, 18.	

Imagen 12. Comentarios del maestro en la hoja de registro y observaciones (archivo 2_coment_profe).



Observaciones profesor	Correcciones
- La carpeta está sin numerar y sin ordenar. - Bastantes fichas que corregir y completar. - ¡Estás muy distraída en clase! - ¿Porque tienes tú dos fichas de David?	

Imagen 13. Comentarios del maestro en la hoja de registro y observaciones (archivo 3_coment_profe).

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

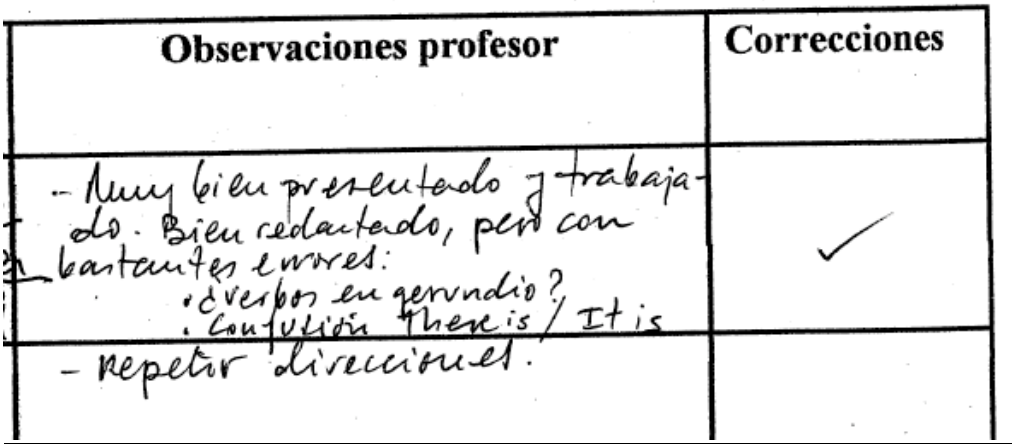
Las imágenes 11 y 12 muestran los comentarios realizados en la columna de “observaciones del profesor” en la hoja de registro y observaciones, sobre las fichas trabajadas por los-as alumnos-as (merece la pena recordar que se trata de una hoja que el alumnado incluía en sus carpetas y que entregaban a P para su revisión). Si observamos, los comentarios del maestro solían mantener siempre una estructura similar: Primero, hace referencia a si las carpetas estaban completas y ordenadas (con las fichas numeradas) o por el contrario faltaba material o debía organizarlas. Segundo, informa al-la estudiante del estado de las fichas, si en general están bien, si falta alguna por completar o si faltan por corregir. Y por último, añade un breve comentario más específico sobre aspectos más concretos que el-la alumno-a debe repasar o tener en cuenta.

Las siguientes transcripciones e imágenes reflejan los comentarios elaborados por P acerca de los projects work, bien en la columna correspondiente de la hoja de registro, bien en el reverso de dichos projects.

“Bien presentado, aunque hay que mejorar el diseño, el texto está bien y bien redactado, recuerda que todas las frases tienen que llevar un sujeto delante del verbo. ¿Cómo se dice desayunar o cenar en Inglés?”
Ej. Corrección reverso P. W. A-primero (archivo audio 1)

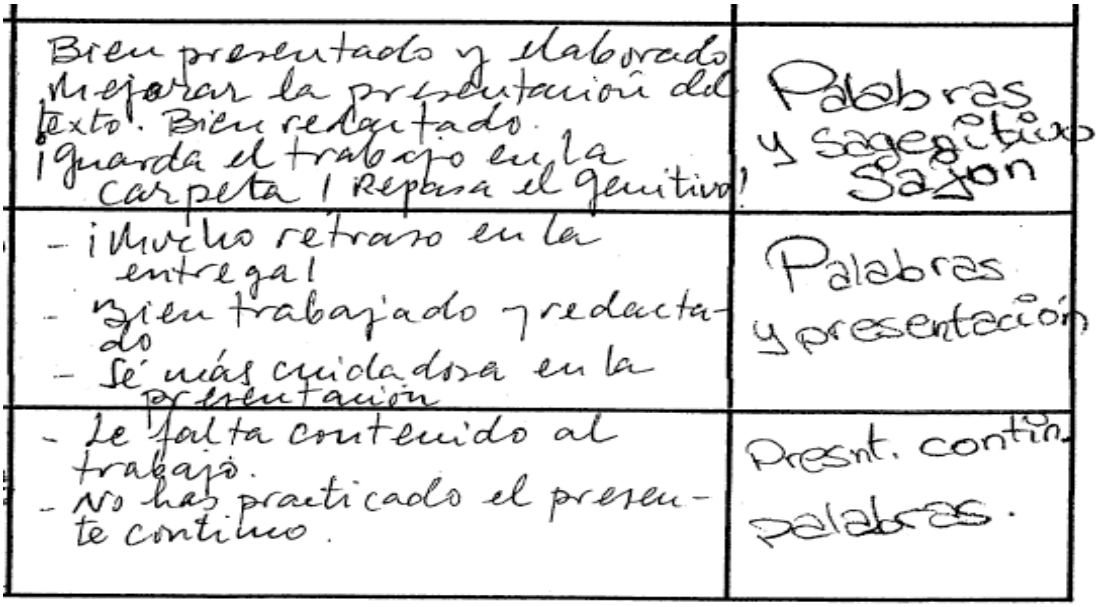
“Bien presentado y trabajado. Bien redactado. A veces se te olvida poner el verbo en la frase. ¿Te acuerdas como es el genitivo sajón?”
Ej. Corrección reverso P. W. A-segundo (archivo audio 3)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Observaciones profesor	Correcciones
- Muy bien presentado y trabajado. Bien redactado, pero con bastantes errores: • ¿verbos en gerundio? • Confusión there is / It is	✓
- repetir direcciones.	

Imagen 14. Comentarios del maestro en la hoja de registro y observaciones (archivo 4_coment_profe).



Bien presentado y elaborado. Mejorar la presentación del texto. Bien redactado. ¡guarda el trabajo en la carpeta! Repasa el genitivo	Palabras y sagacitivo Sajon
- ¡Mucho retraso en la entrega! - Bien trabajado y redactado - Sé más cuidadosa en la presentación	Palabras y presentación
- Le falta contenido al trabajo. - No has practicado el presente continuo.	Present. contin. palabras.

Imagen 15. Comentarios del maestro en la hoja de registro y observaciones (archivo 5_coment_profe).

Como se puede observar se trata de comentarios que el docente hace sobre los projects work realizados por los-as alumnos-as. Por lo general, se hace mención a la adecuación o no del estilo de redacción, de la composición de las oraciones, del uso del vocabulario trabajado, expresiones, formas gramaticales, etc., y a la presentación. Esta información llegaba al alumnado por dos vías: a través de los comentarios que P iba haciendo en el reverso de los trabajos durante la realización de estos; y a través de la hoja de registro, en cada entrega de los portafolios. Normalmente, una vez que los-as estudiantes entregaban sus carpetas

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

con los projects incluidos, ya habían recibido retroalimentación de los mismos. Se puede observar que las observaciones de P en la hoja de registro son bastante parecidas a las realizadas previamente en los propios trabajos.

Un denominador común en los comentarios que P realiza es la intención de destacar lo positivo frente a lo negativo. En la mayoría de los casos existen palabras para reconocer las cuestiones bien trabajadas. En otros casos también se pueden apreciar expresiones de apoyo y aliento como “tú puedes”, “sigue así”, que pretenden animar al-la estudiante a seguir trabajando.

Es fundamental destacar en este apartado que, en ninguno de los casos los comentarios o correcciones que el docente hace van asociadas directamente a una nota. Ni las correcciones de las fichas, ni de los projects, ni del resto de actividades de clase acompañan a una calificación numérica. Los-as alumnos de P no son premiados ni penalizados en sus trabajos, con notas. Las correcciones pretenden informar a cada sujeto de sus logros, sus carencias, sus errores, sus posibilidades, etc., con la intención de intervenir en los procesos de aprendizaje del-la estudiante *durante* el aprendizaje. Se trata de correcciones informadas al alumnado que ayude a éste a conocer, comprender, organizar, gestionar y reflexionar sobre su propio trabajo.

P consciente de las consecuencias que recogíamos en el Marco Teórico sobre la lógica calificadora, se abstuvo de poner notas mientras pudo.

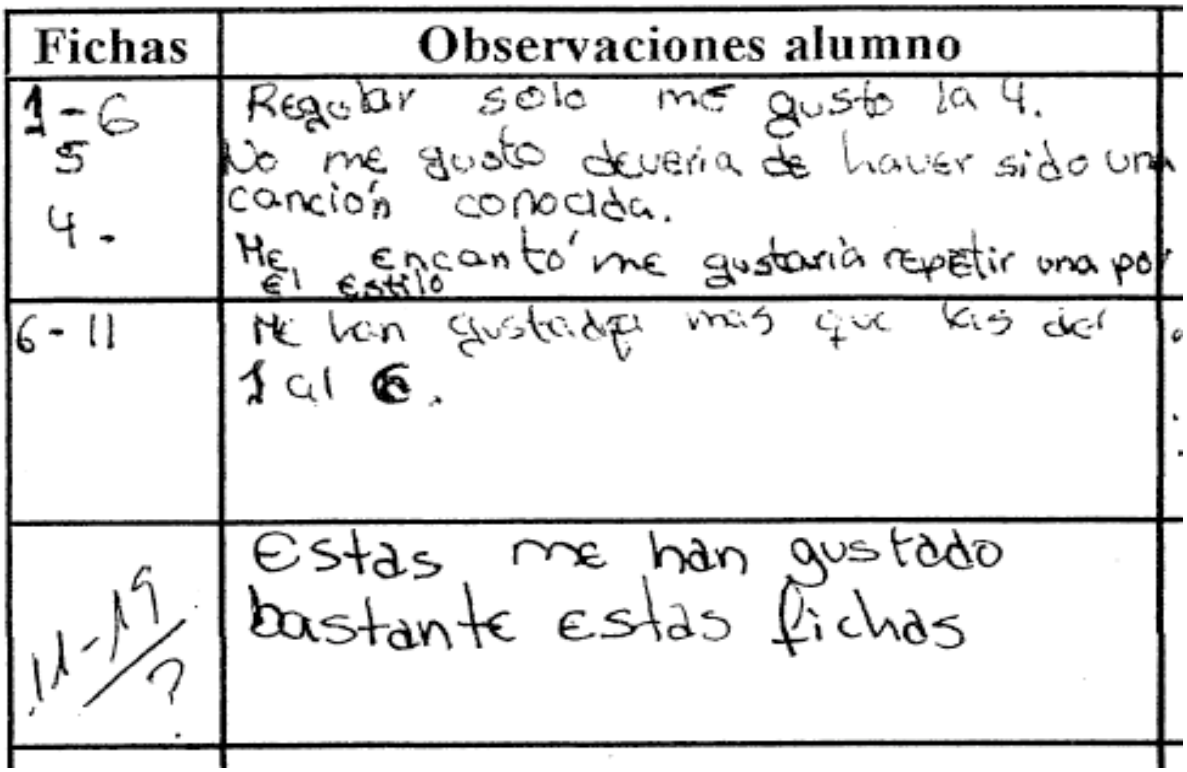
8.2.3.2 Comunicación estudiante > docente

En el apartado anterior se han mostrado algunos ejemplos de comunicación en un solo sentido, docente > alumno-a. En éste se expondrán ejemplos de comentarios en el sentido opuesto.

Como ya se expuso, la hoja de registro y observaciones integra dos columnas de observaciones, una de las cuales está dirigida a recoger los comentarios que los-as alumnos-as hacían sobre el trabajo con las fichas y con los projects. Si bien dijimos que en general, los comentarios no llegaron a ser muy profundos o analíticos en el sentido de provocar metacognición, no cabe duda de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

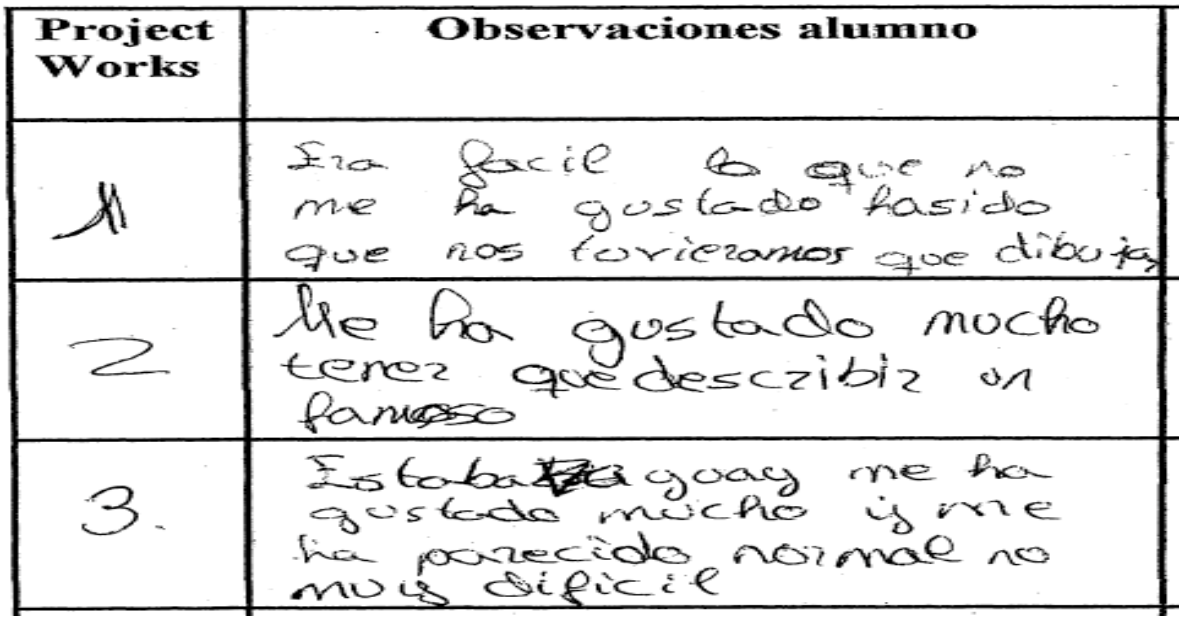
que sí constituía un canal de información a través del cual P podía estar al tanto de las preferencias, de las dificultades y en algunos caso, de las peticiones del alumnado sobre el trabajo que se iba realizando con las fichas y los projects. En otros casos, también constituía una vía a través de la cual algunos-as estudiantes daban razones por las que no tenían hecha o faltaba por corregir alguna actividad.



Fichas	Observaciones alumno
1-6 5 4-	Regular solo me gusto la 4. No me gusto deveria de haver sido una cancion conocida. He encanto' me gustaria repetir una por el estilo
6-11	Me han gustado mas que las del 1 al 6.
11-19/2	Estas me han gustado bastante estas fichas

Imagen 16. Comentarios de estudiante en la hoja de registro y observaciones (archivo 5_coment_alum).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Project Works	Observaciones alumno
1	Era facil lo que no me ha gustado hasido que nos tuvieramos que dibujar
2	Me ha gustado mucho tener que desczibir un famoso
3.	Estaba guay me ha gustado mucho y me ha parecido normal no muy dificil

Imagen 17. Comentarios de estudiante en la hoja de registro y observaciones (archivo 5_coment_alum).

Además de esta hoja de registro, también el cuestionario de evaluación que P hacía al alumnado al final de cada trimestre, constituía un canal de comunicación a través del cual los-as estudiantes tenían la posibilidad de comentar y valorar diferentes aspectos de la asignatura de forma anónima.

Algunos ejemplos extraídos de ese cuestionario son los siguiente:

> ***Pregunta**: Recuerda las actividades que se han hecho durante este trimestre e indica cuáles te ha parecido las más interesantes y por qué.*
> *Respuesta: La de los projects me ha parecido interesante, porque teníamos nuestro tiempo libre y pasábamos más tiempo con la amiga.*
> (Extracto hoja evaluación de un alumno de Segundo)

> ***Pregunta**: Consideras que las actividades de clase han sido variadas (comenta en qué sí han sido y en qué no y qué otras harías).*
> *Respuesta: Han sido variadas, pero cuando dábamos algo lo repetíamos mucho, deberíamos hacer más películas y después comentarlas.*
> (Extracto hoja evaluación de un alumno de Segundo)

> ***Pregunta**: Escribe algunas otras ideas de trabajo para desarrollar en los proyectos y que no se han hecho.*
> *Respuesta: Hacer teatros y lo que he puesto antes sobre videos y canciones.*
> (Extracto hoja evaluación de un alumno de Primero)

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Aunque la impresión general de P sobre las respuestas del alumnado en el cuestionario de evaluación, y así lo pone de manifiesto una lectura detenida de los mismos, es que no son del todo sustanciosos y en ocasiones son respuestas de mero trámite que se hacían porque el profesor lo pedía, sí que suponía una posibilidad, una oportunidad, una puerta abierta a recoger las impresiones y opiniones de los principales protagonistas del aula. Y así lo reconoció P durante toda la experiencia.

> *Tampoco son muy sustanciosos los comentarios. En la mayoría de los casos el comentario es bastante superficial o no es sincero; quiero decir, no es sincero en el sentido de pongo lo que sea […] salvo casos particulares, han sido poco sustanciosos, la verdad […] ha sido como una cosa metida con calzador, en algún caso sí, me dicen que pongo muchos trabajos, todos seguidos y doy poco tiempo para pensar, bueno pues eso sí me viene bien, alguna cosa así que verbalmente no hay oportunidad de que me lo digan y aprovechan ese espacio. Por eso está bien, al menos tener esa ventana abierta, con lo cual no me parece mal.*
>
> (E1, P, pág. 3).

Cabe la pena recordar antes de terminar este apartado que como sosteníamos en el Marco Teórico, cuando estamos dispuestos a recoger la opinión del alumnado sobre las actividades, los materiales, la metodología, las relaciones, etc., el anonimato se convierte en una condición necesaria para garantizar la veracidad de la información que da el alumnado, lo que denominábamos *autenticidad de la comunicación* como una clave del proceso de evaluación. Veremos a continuación algunas declaraciones que ejemplifican como esta cuestión era algo que preocupaba a algunos-as alumnos-as, sobre todo de Segundo (la confianza aparece de nuevo).

> *- A ver por ejemplo, concretando, de los que estáis aquí, ¿quién contesta sinceramente en la hoja de evaluación y de registro, y quién no?* (I).
> *- Yo contesto, pero a veces lo del profesor muchas veces se lo digo sinceramente y otras veces me da cosa decírselo* (E1, A3-Segundo, pág. 11).
> *Yo sinceramente, con otras palabras a veces, pero sinceramente…* (E1, A5-Segundo, pág. 11).
> *- Yo sí* (E1, A7-Segundo, pág. 11).
> *- Sí, pero con lo del profesor, cuando a veces pienso que algo no me gusta mucho, no lo pongo porque vaya que se enfade o algo, pero el resto sí lo pongo bien* (E1, A8-Segundo, pág. 11).
> *- Es que a lo mejor tu le pones un comentario negativo y a él le sienta mal y dice mira ésta por poner no se qué, voy a bajar nota en... yo que sé en la carpeta o en lo que sea* (E1, A4-Segundo, pág. 11).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ¿Vosotros creéis de verdad que puede influir en la nota? (I).
- Sí [varios].
- Que por ejemplo que tú le escribas eso y después cuando le preguntes algo te pueda contestar mal, te conteste sin ganas, como diciendo tú no decías que no se qué y entonces pues.... (E1, A3-Segundo, pág. 11).

Como se desprende de estas declaraciones, que son un ejemplo de algunas de las respuestas obtenidas al plantear la cuestión de la sinceridad en las respuestas, la preocupación por que al maestro le pueda sentar mal o incluso pueda tomar represalias contra ellos siempre estaba presente entre los grupos de estudiantes entrevistados. A veces incluso, la preocupación iba más allá, ya que al plantearles que al ser anónimas y que no conoce de quién se trata, había quienes reaccionaban así:

- Bueno, pero también se fijará en la letra de cada uno (E2, A3-Segundo, pág. 8).
- Entonces qué propuesta podemos hacer para que podáis expresar las opiniones, si habéis dicho que aunque sea anónimo reconoce la letra, ¿qué podemos hacer? ¿Que os llevéis la hoja a casa y la contestéis por ordenador? (I).
- Sí, pero también la forma de escribir… (E2, A7-Segundo, pág. 11).
- Si lo haces por ordenador es imposible que sepa quién es (E2, A5-Segundo, pág. 11).
- Sí, porque él sabe cómo escribes (E2, A7-Segundo, pág. 11).
*- Que no va a mirar las huellas ni nada de eso (*E2, A5-Segundo, pág. 11).

Como se exponía en el Marco Teórico y se recogía también en el apartado "una nueva forma de evaluar, convenciéndoles del cuento", los esfuerzos y ejercicios de transparencia que un docente debe hacer para conseguir que los mecanismos de recogida de información para comprender y mejorar la vida del aula, siempre han de ser pocos; porque a pesar de ello, los-as estudiantes, entrenados a lo largo de su vida escolar no se creen del todo que sus opiniones cuentan, que cuentan para bien, no para mal. Como también ya se ha señalado, la cualidad de la relación estudiantes-docente va a condicionar estos procesos. De ahí que este tipo de reacciones fueran mucho más frecuentes en el grupo de Segundo que en el de Primero; pues como se viene exponiendo a lo largo de todo el trabajo, la sintonía y la confianza con éste último era mayor y mejor.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

8.2.3.3 Comunicación docente <> estudiante: El diálogo

Hasta el momento solo se han mostrado ejemplos de comunicación unidireccional en las que los-as estudiantes hacen comentarios dirigidos al docente y viceversa. Veremos aquí algunos ejemplos de comunicación bidireccional, en los que las observaciones hechas por P obtenían alguna respuesta de un-a alumno-a, o al contrario.

De la importancia de abrir espacios de diálogos y cómo la retroalimentación es la base en cualquier sistema de evaluación ya se ha hablado en el Marco Teórico. Trataremos aquí de ejemplificarlo, relacionándolo con la importancia de la transparencia y la confianza que ha de mostrar y ganarse cualquier docente para que la veracidad, la utilidad y la calidad de la información que obtenemos del alumnado no se vean obstaculizadas directamente por estas cuestiones, tal y como expresábamos en el capítulo tres.

Se expone a continuación un ejemplo que refleja esa falta de confianza, de convencimiento de unos-as estudiantes con respecto al sentido y la utilidad que ellos-as entienden que tiene dar al profesor su opinión sincera, a pesar incluso, de los esfuerzos hecho por P en este sentido.

> *- ¿Y tu crees que el profe no tiene en cuenta las opiniones?* (I).
> *- Yo... no opino "ná" [risas]* (E3, A16-Segundo, pág. 10).
> *- Pero tiene que tener, tiene que... ¿cómo se dice esto? Se tiene que empeñar en preguntarles, no les puede decir… si no quieres opinar no opines, él tiene que decir ¿te parecen fáciles, quieres que vayamos más a tu ritmo...? [refiriéndose a otros no a él mismo]* (E3, A16-Segundo, pág. 10).
> *- Claro, tiene que poner interés* (E3, A16-Segundo, pág. 10).
> *- ¿Y os parece poco el empeño que pone? Hay una hoja en la carpeta para que deis las opiniones sobre las fichas y él os da las opiniones también, sobre lo que tenéis que corregir o no, os pone los comentarios en los projects, luego os hace un cuestionario sobre el trabajo para opinar sobre fichas, trabajos; y otro cuestionario para que opinéis sobre su forma de dar clase… ¿No os parece eso una clara intención, un empeño por saber vuestra opinión?* (I).
> *- Sí…* [Varios, pág. 10.]
> *- Pero no la toma en cuenta. No nos dice nada de que las tiene en cuenta o no, no nos viene a decir me parece bien tu opinión o me parece mal, no nos pregunta nada* (E3, A2-Segundo, pág. 10-11).

Como adelantábamos, se trata de varios alumnos de Segundo que creen que dar la opinión no vale de nada. A pesar como decía, de todas las estrategias

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

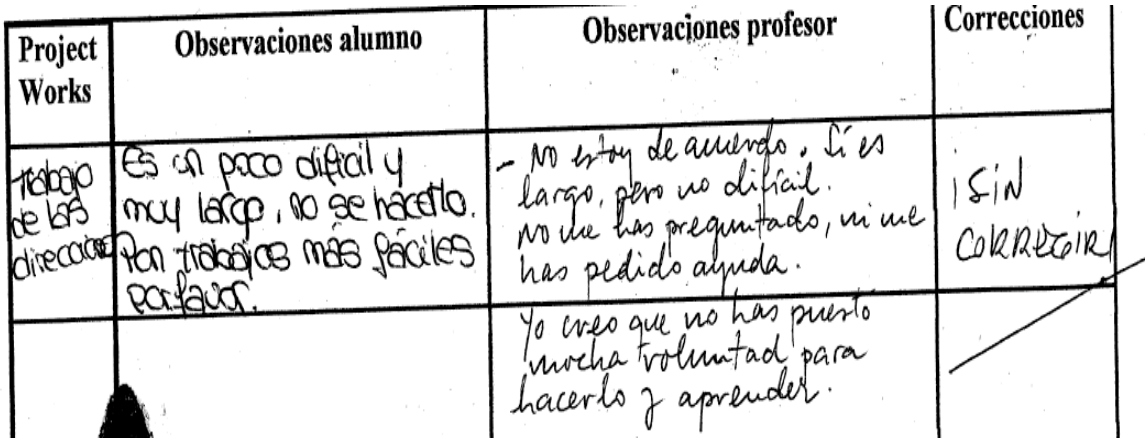
desarrolladas por P para conocer lo que piensan, a pesar de haberse provocado cambios a partir de sus peticiones, como por ejemplo el tiempo para realizar los projects y a pesar de que, frente a lo que el alumno 2 declara, P compartía en clase algunas de las opiniones expuesta por ellos de forma anónima.

> *- A lo mejor las lee y después al día siguiente viene y dice pues... me he dado cuenta de que hay ciertas personas que han dicho esto... por ejemplo, hay personas que prefieren hacerlo oral…* (E3, A2-Segundo, pág. 3).

La reticencia de algunos-as estudiantes a creer que el maestro quiere conocer lo que piensan y quiere conocerlo y tenerlo en cuenta, incluso cuando un docente se esfuerza por demostrarlo, es la máxima expresión del peso de la institucionalización. También es la máxima razón para entender que abrir canales de comunicación en ambos sentidos, horizontales, es fundamental para que se crean la "película". No vale de nada diseñar miles de herramientas de recogida de información si no se habilitan espacios para intercambiar y negociar cuestiones que emergen en esa recogida de información. Aún así, no siempre ni en todos los casos funciona, ya que hay otros factores que podrían estar condicionando como en este caso podría ser, la falta de sintonía, la ausencia de "feeling" entre el docente y el grupo, o la existencia de una relación jerárquica en la que solo uno de los agentes tiene el poder: poner la nota.

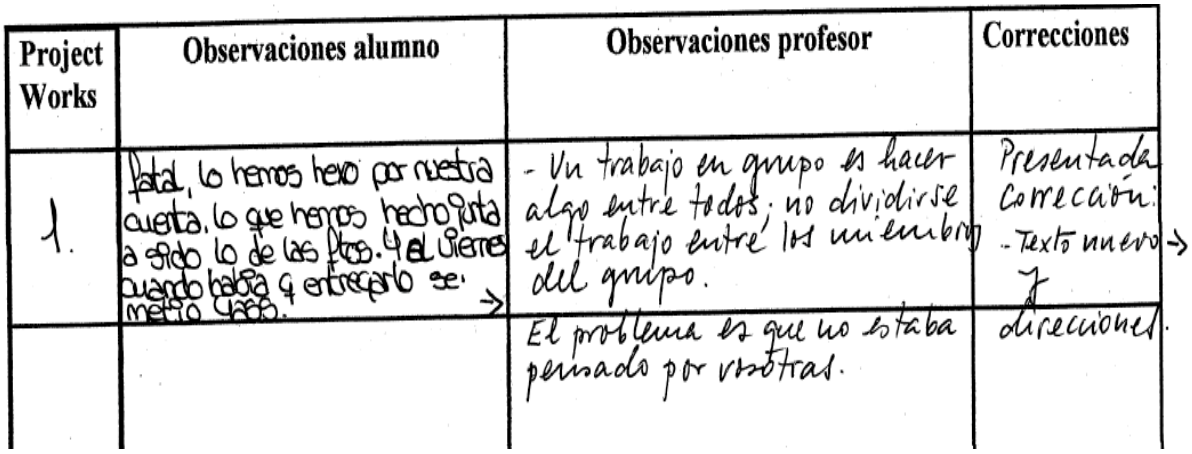
Como contrapunto, se exponen a continuación ejemplos de situaciones de diálogo (escrito) entre el profesor y el-la alumno-a en ambos grupos:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Project Works	Observaciones alumno	Observaciones profesor	Correcciones
Trabajo de las direcciones	Es un poco difícil y muy largo, no se hacerlo. Son trabajos más fáciles porfavor.	- No estoy de acuerdo. Sí es largo, pero no difícil. No me has preguntado, ni me has pedido ayuda.	SIN CORREGIR
		Yo creo que no has puesto mucha voluntad para hacerlo y aprender.	

Imagen 18. Comentarios de a-p en la hoja de registro y observaciones de Segundo (archivo ej_3_dialogo2).



Project Works	Observaciones alumno	Observaciones profesor	Correcciones
1.	Total, lo hemos hecho por nuestra cuenta, lo que hemos hecho para a sido lo de las fotos. Y el viernes cuando había q entregarlo se. metio Yago. →	- Un trabajo en grupo es hacer algo entre todos; no dividirse el trabajo entre los miembros del grupo.	Presentada Corrección: - Texto nuevo → y direcciones.
		El problema es que no estaba pensado por vosotras.	

Imagen 19. Comentarios de a-p en la hoja de registro y observaciones de Primero (archivo ej_4_dialogo1).

Al preguntar a los-as estudiantes de Primero sobre si a través de la hoja de registro se establecía algún diálogo, respondían:

> *- Sí, yo pongo por ejemplo, esto no lo he entendido o esto sí lo he entendido y el maestro pues te contesta, como hay dos apartados, uno para la opinión del alumno y otro para el maestro, a veces te dice pues esto es así porque tal tal tal tal...* (E2, A9-Primero, pág. 9)
> *- ¿Y os parece importante entonces que haya una hoja, la de observaciones en la que tengas que poner tu opinión y el profe ponga la suya ?* (I).
> *- Sí, sí* [varios, pág. 9].
> *- ¿A ti te lo parece? ¿Por qué?* (I).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Uum.... es que así nosotros podemos saber su opinión, él puede saber la nuestra... (E2, A2-Primero).
- ¿Y para qué sirve que vosotros sepáis su opinión y él sepa la vuestra? (I).
- Porque si él nos dice a lo mejor de su opinión que un verbo, por ejemplo, puede ir de otra forma, así nosotros podemos aprender (E2, A2-Primero, pág. 9).
- ¿Creéis que él tiene en cuenta vuestras opiniones? (I).
- Yo creo que sí. Sí, para que nosotros también sepamos en lo que fallamos y "todo". Lo que se nos da mal o bien (E2, A2-Primero, pág. 10).

Se aprecia en estas declaraciones cierto grado de diferencia con respecto a las declaraciones manifestadas por el grupo de Segundo. La mayoría de los-as alumnos-as de Primero (también algunos de Segundo), entendían que el maestro estaba preocupado por conocer sus opiniones y por darles la suya, y así poder aprender mejor. Por las declaraciones de P, las opiniones del propio alumnado y el análisis de las hojas de registro y de evaluación, parece que los espacios dedicados a esta comunicación bidireccional funcionaron más en el caso de Primero que en el caso de Segundo.

En definitiva, en cualesquiera de los casos como decíamos antes, se hace fundamental para la evaluación contemplar y poner en marcha estrategias de comunicación y retroalimentación en las que el docente no solo recoja las opiniones, valoraciones, reflexiones, etc., de sus estudiantes, sino que también él les devuelva esta información. Ser transparentes en este proceso para hacer ver al alumnado que su voz en clase también cuenta y dedicar tiempo y espacio a ello, es una condición inherente a cualquier sistema de evaluación. Hasta qué punto este proceso no se ve desmerecido y desvirtuado por las relaciones de poder propias del sistema educativo y especialmente por las calificaciones, será un tema tratar un poco más adelante. Lo que parece claro es que si en clase existe un buen clima, una relación de confianza entre el alumnado y el docente, y una buena sintonía; la información fluye mejor y el alumnado se muestra más crédulo.

8.2.3.4 Comunicación estudiante <> estudiante

Más allá de la interacción informal propia de la vida de cualquier aula y de los trabajos desarrollados por pareja o en grupo, el único intento sistemático por abrir canales de comunicación formal entre los-as estudiantes fue la iniciativa, sin

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

éxito, de los buzones de Freinet. Como ya se expuso en el apartado 7.2.1. “La tutoría inacaba de Segundo”, por motivos ajenos al docente (no disponer de una aula fija para la clase de Inglés) en este caso, dificultó el trabajo con los buzones en tutoría hasta el punto de desaparecer. En el caso de Primero no se desarrolló ninguna estrategia concreta para favorecer procesos de retroalimentación entre pares. En este sentido hubiera merecido la pena explorar las posibilidades de participación del alumnado en tareas de co-evaluación.

8.2.3.5 Comunicación docente <> familias

Como en el caso anterior, tampoco las familias tuvieron un participación relevante en los procesos de retroalimentación de la asignatura, más allá de los típicamente usuales. Del mismo modo, este hubiera sido un horizonte interesante de explorar dentro del portafolios como sistema de evaluación.

8.2.3.6 Comunicación estudiante <> investigadora <> docente

Antes de finalizar este apartado en el que venimos hablando de la importancia de abrir canales de comunicación que nutran a los proceso de retroalimentación y reflexión en el aula, incluiremos como vía de comunicación la presencia e intervención de la investigadora a lo largo del proceso.

Conforme avanzaba la experiencia y disponía de información procedente del alumnado y del docente, pensaba que no debía dejar pasar esa oportunidad para, siempre con medidas de precaución que salvaguarden el anonimato de los agentes, hacer fluir la información entre ellos, casi siempre en el sentido estudiante > docente.

De esta forma, las entrevistas grupales con el alumnado se convirtieron en ricas fuentes de información sobre la opinión, perspectiva, valoración, etc., que éste tenía sobre la clase de Inglés y sobre el maestro. Al mismo tiempo, las entrevistas con el docente me permitían contrastar ciertas opiniones al respecto. De modo que, entre el análisis de las carpetas, con sus correspondientes materiales, la perspectiva de los grupos de estudiantes y la visión que P me ofrecía una vez puestas en común algunas cuestiones, se empezó a producir una

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

triangulación de sujetos bastante nutritiva para el proceso de evaluación. Es decir, en sí misma la recogida de información para la investigación basada en el estudio de caso, se estaba convirtiendo en información útil también para el maestro que, siempre dispuesto a escuchar, tomó en cuenta tales cuestiones para introducir algunos cambios en el proceso.

En este sentido, se puede decir que el canal de comunicación entre estudiante > docente se vio enriquecido, de algún modo, por la presencia y mediación de la investigadora que se convirtió en el punto de encuentro en el que confluían ambas perspectivas.

Se exponen a continuación algunas muestras de interacción entre el docente y la investigadora en el sentido que venimos exponiendo:

> *- Entonces partía de un error de concepción claro que mezclé por no hacer dos instrumentos distintos, por no hacer dos momentos distintos en el desarrollo de las clases y no dedicarle excesivo tiempo a esta cuestión. O sea, que hay un error de concepción claro* (E2, P, pág. 6).
> *- ¿Por qué debería ser anónima? [refiriéndonos a la hoja de evaluación]* (I).
> *- Hombre porque supongo que se sentirán con más libertad de comentar lo que quisieran comentar* (E2, P, pág. 6).
> *- De hecho es otra cuestión que ha salido* (I).
> *- ¿Que no comentaron todo lo que quisieron no? Sí, había un error de concepción claro en el instrumento.* (E2, P, pág. 6).
> ……
> *- ¿Podría ser una limitación el diseño del instrumento? [refiriéndome a la hoja de registro]* (I).
> *- Podría ser, sí. Sí, podría ser, sí, perfectamente* (E2, P, pág. 4).
> *- De hecho hay comentarios de ellos en ese sentido [refiriéndome al alumnado]. Que a veces no se entiende porque es muy pequeño el espacio* (I).

Por último, en la última entrevista realizada a P le pregunté explícitamente sobre esta cuestión, con la intención de conocer cómo él había entendido o percibido mi intervención en el proceso:

> *- Con respecto a mi presencia en el proceso ¿si ha influido en positivo o en negativo en algún aspecto? Yo, por ejemplo, he tenido que buscar un equilibrio entre tener información de los niños y de las niñas y preguntarme si debía dártela para que tú la conocieras. Y quiera o no eso es evaluación también* (I).
> *- Bueno, en el caso de Primero ha habido por tu parte casi confirmación de lo que iba pasando ¿no? Porque eso prácticamente se vive con el curso. Y en el caso de Segundo había cosas, porque los alumnos ocultaban información o no la expresaban. Información que tú me has vertido a mí,* ***con lo cual se ha***

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> ***puesto luz y taquígrafo a una situación que estaba bajo tierra****; y toda intervención en ese sentido es altamente positiva y me ha permitido conocer y ver (*E4, P, pág. 5).
> *- En ese sentido pues ha habido tres o cuatro indicadores que tú me has ido dando de la limitación de las hojas de autoevaluación, de la bipolaridad que tenían, como que era inconsistente o bien que podían servir mejor por separado, la cuestión del diario, etc. En fin esas cuestiones que son síntomas que iban como liberándote lo niños de alguna u otra manera. Las prisas, bueno eso me lo habían dicho a mí también, lo de la tutoría, el cambio de la hoja de registro, la inutilidad que tenía tal y como estaba diseñada, otro aspecto u otra forma de diseñarlo para que tengan más oportunidades para escribir, para comentar, todas esa cuestiones. Con lo cual eso son síntomas de problemas que abren oportunidades, abren perspectivas* (E4, P, pág. 6).

8.3 Algunos cambios desarrollados a partir de la evaluación

En este apartado se tratará de recoger los cambios más significativos que tuvieron lugar durante el desarrollo de la experiencia, como fruto del proceso de evaluación llevado a cabo a partir de la información recogida. Hay que decir que, en este proceso fueron de especial relevancia dos cuestiones: los cauces de comunicación arbitrados para que ésta misma fluyera, y el permanente estado de reflexión del maestro que siempre se mostró abierto y atento a conocer y comprender el sentir del alumnado, ya fuese directamente o a través de mi intervención.

Veamos qué cuestiones referentes a la vida del aula o al diseño de las estrategias desarrolladas para favorecer la organización, comunicación o la reflexión (del alumnado y del docente), fueron incluidas o transformadas persiguiendo una mejora.

Podríamos diferenciar tres tipos de decisiones. Aquellas que implicaron cambios en el diseño de los propios instrumentos, como es el caso de la ampliación del espacio de la hoja de registro y la modificación de los cuestionarios de autoevaluación-reflexión; aquellas que supusieron la introducción de una nueva estrategia en el proceso no contemplada al principio, tal es el caso de los diarios y los borradores de trabajo; y esas otras que derivaron de las peticiones del propio alumnado como por ejemplo, reducir el número de projecst work a realizar y dejar más tiempo en su realización.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

8.3.1 Cambios en el diseño de los instrumentos

8.3.1.1 En la hoja de registro:

En cuanto al diseño de esta hoja ya se ha apuntado que, el espacio disponible para escribir en los recuadros de observaciones del-a alumno-a y del maestro supuso una posible limitación. En las entrevistas realizadas durante el primer trimestre coincidieron opiniones tanto de P como de los-as estudiantes.

> *La cosa es que siendo más gráfico, más esquemático, me he sentido más libre en las otras clases en las que no he hecho esto* [refiriéndose a la hoja de registro] *en las que simplemente ha sido en una cuartilla y he ido poniendo lo que me parecía. Aquí me he sentido más coartado por el espacio y con menos amplitud incluso a la hora de comentarles, por espacio. Entonces no estoy muy contento.*
>
> (E1, P, pág. 2).

> *- Por ejemplo, lo de la hoja de registro, ¿os parece que hay muy poco espacio o que es suficiente para hacer vuestros comentarios?* (I).
> *- Debería dejarlo un poco más grande por si quieres comentar otras cosillas y eso* (E1, A3-Primero, pág. 13).
> *- Sí, a lo mejor un poquillo más grande sí que debería ser* (E1, A1-Primero, pág. 13).
> *Alguna vez se queda chico* (E1, A4-Primero, pág. 13).
>
> *…….....*
>
> *- A ti te parece inútil ¿por qué ?* (I).
>
> *- Porque lo veo una tontería* (E1, A13-Segundo, pág. 6).
>
> *- ¿Por qué ?* (I).
>
> *- No sé, porque a lo mejor…, es que no sé explicarlo [...] porque no entiendo las palabras del maestro ni lo que me pone* (E1, A13-Segundo, pág. 6).
> *- ¿No lo entiendes? Y en los trabajos ¿sueles entender la letra?* (I).
> *- En los trabajos sí porque hace la letra más grande, pero en las fichas pone en un recuadrito, así de chiquitillo, te pone ahí siete u ocho frases en un recuadrillo muy chiquitillo, entonces yo no entiendo* (E1, A13-Segundo, pág. 6).

Este posible inconveniente físico de la hoja de registro fue subsanado por P en el segundo trimestre, ampliando el espacio del cuadro de observaciones que como se aprecia en las declaraciones, fue demandado por algunos-as estudiantes, ya que efectivamente el espacio acotado para escribir condicionaba el contenido de lo que se escribía, provocando en ocasiones que P hiciera la letra tan pequeña que dificultaba la comprensión al alumnado.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

También para el tercer trimestre se pensó en un nuevo diseño que, dada la premura del tiempo y las aceleraciones propias de final de curso, no se llevó a cabo. A cambio, P decidió suprimir el formato de la hoja de registro y se introdujo en las carpetas una cuartilla en blanco en la que el maestro hacía sus anotaciones, con la posibilidad de que comentaran los-as alumnos-as pero sin un espacio concreto para ello; lo cual, pese a que P declara haberse sentido más libre a la hora de escribir en un espacio más amplio, quitaba, a mi parecer, sistematicidad a la tarea, restando oportunidades al alumnado para habituarse al ejercicio de pensar y elaborar opiniones sobre el trabajo realizado y expresarlas por escrito; aun cuando éstas no eran del todo profundas.

8.3.1.2 En la hoja de autoevaluación-reflexión:

En otro apartado de este informe se expuso en qué consistía la hoja de autoevaluación-reflexión. Tal y como se indicaba en ese mismo apartado, esta hoja es el resultado de dividir un cuestionario inicial de evaluación más amplio y general que mezclaba opiniones sobre el propio trabajo de los-as alumnos-as, con opiniones acerca del maestro, en dos cuestionarios separados: la hoja de autoevaluación-reflexión, por un lado (referida al trabajo de cada estudiante), y la hoja de evaluación del profesor, por otro (con opiniones sobre el maestro y el tipo de actividades propuestas).

Tal y como se ha expuesto en varias ocasiones, el cuestionario original del primer trimestre sufrió cambios una vez concluido éste. Dicho cambio vino dado por varias cuestiones: Primero, la dificultad que supuso para el alumnado, en algunos casos, comprender si las preguntas eran referidas a sí mismo o al maestro; Segundo, la extensión del mismo; y tercero, la cuestión del anonimato[83]. El propio P lo reconoce así:

> *Bueno, todo el proceso de las carpetas ha terminado después con un cuestionario a final de trimestre, que yo hice, y ese cuestionario, del cual tampoco estoy muy contento, la verdad, tiene contradicciones en lo que preguntaba, un poco por el sentido que tiene. Yo lo he hecho siempre con el*

[83] La cuestión del anonimato afectaba directamente a la veracidad y sinceridad en el proceso de comunicación entre el alumnado y el maestro, como se ha expresado en otras ocasiones.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *sentido de dar la oportunidad a ellos de valorar su propio trabajo y con la finalidad de que reflexionaran. Esa reflexión terminaba en una entrevista con ellos y acababa con un compromiso de trabajo. Y aquí me ha salido una cosa que no es ni una cosa ni otra. El cuestionario es bastante larguito, y tiene bastantes preguntas que son de valoración personal de su trabajo, pero la mayor parte es de valoración hacia mí. Entonces no se veía mucho el sentido de la cuestión. Bueno que no se sabe en qué acaba […] Y algunas de las preguntas han dado lugar a confusión porque o no está bien formulada la pregunta o no la han entendido bien y me refería a que dijeran cosas sobre mí y han dicho de ellos y al contrario. Habrá que cambiar.*
>
> (E1, P, pág. 4).

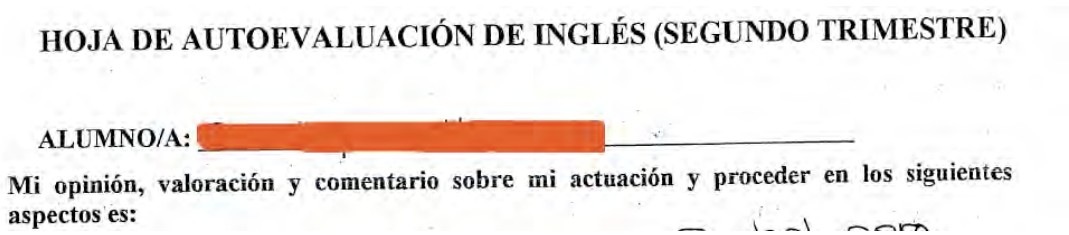
> *Pretendía dos cosas a la vez, y las dos cosas a la vez requieren dos instrumentos distintos, una es las valoraciones que hagan sobre la clase, sobre mí, etc., lo cual tiene que ser anónimo, con un diseño de preguntas expresamente para ello, y otro distinto sobre su propio proceso. Eso sí tiene que ser visible, con su nombre y su valoración del recorrido personal que han hecho durante el trimestre. Entonces partía de un error de concepción claro. Mezclé por no hacer dos instrumentos distintos, por no hacer dos momentos distintos en el desarrollo de las clases y no dedicarle excesivo tiempo a esta cuestión. O sea, que hay un error de concepción claro […] La cuestión ahora es ver cómo hacer dos instrumentos distintos y que no sea excesivamente pesado para ellos, insistir otra vez en cosas trabajadas. Entonces tienen que ser concretas, no demasiado largas.*
>
> (E2, P, pág. 6).

La diferencia en número y tipología de preguntas entre el cuestionario original y el modificado puede verse repasando el apartado 7.3.1.3. en el que se describen ambos cuestionarios. De dicha comparación se desprende cómo la hoja de autoevaluación-reflexión se reduce y se centra exclusivamente en cuestiones relacionadas con el trabajo del propio alumnado. Por otra parte, además de separar físicamente las preguntas de reflexión de las cuestiones relativas al maestro, se produjo una separación temporal, dedicando a cada uno de ellos momentos distintos. Lo cual pudo facilitar que al pasar la hoja de autoevaluación-reflexión de forma independiente, los-as estudiantes pudieran centrarse exclusivamente en aspectos más concretos de su trabajo.

Aunque las diferencias entre ambas versiones ya fueron expuestas, cabe resaltar nuevamente un par de cuestiones: la primera es que, en la versión mejorada de la hoja de autoevaluación-reflexión se encabeza la batería de preguntas con el enunciado: "*mi opinión, valoración y comentario sobre mi actuación y proceder en los siguientes aspectos*" (ver imagen 15), lo cual ayuda a

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que el-la estudiante se sitúe en la tarea. La segunda tiene que ver con un nuevo elemento que contiene el cuestionario, el cuadro 'resumen' (ver imagen 16) que solicita al-la alumno-a que escriba "*lo que cree que ha hecho bien durante el trimestre", "lo que ha mejorado" y "lo que debe mejorar"*, lo cual obliga en cierto modo a sintetizar en pocas líneas sus logros, sus dificultades y sus metas. La última novedad tiene que ver con la inclusión de las 15 cuestiones relativas a los projects work realizados a lo largo del trimestre, centrándose exclusivamente en el proceso de trabajo llevado a cabo en la realización de estos. Como ya se expuso en otra ocasión, el cuestionario de autoevaluación-reflexión incluye preguntas que van de temas más generales relacionados con el trabajo de cada alumno-a en la asignatura de Inglés a aspectos más concretos de la misma, como son los projects work.

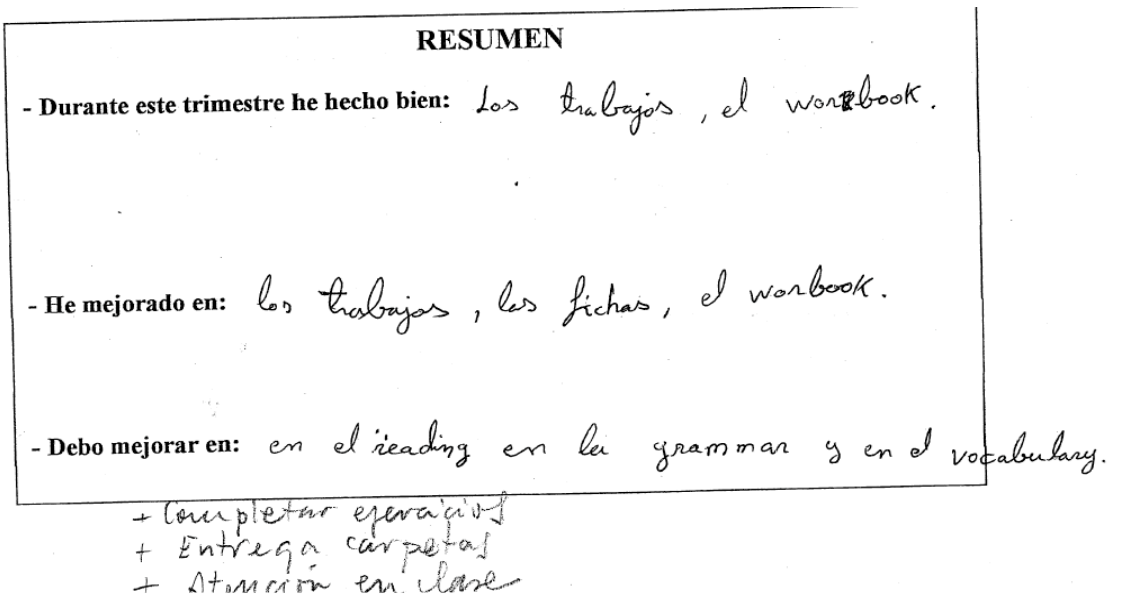


HOJA DE AUTOEVALUACIÓN DE INGLÉS (SEGUNDO TRIMESTRE)

ALUMNO/A: [redacted]

Mi opinión, valoración y comentario sobre mi actuación y proceder en los siguientes aspectos es:

Imagen 20. Encabezado modificado de la hoja de autoevaluación-reflexión.



RESUMEN

- Durante este trimestre he hecho bien: los trabajos, el workbook.

- He mejorado en: los trabajos, las fichas, el workbook.

- Debo mejorar en: en el reading en la grammar y en el vocabulary.

+ Completar ejercicios
+ Entrega carpetas
+ Atención en clase

Imagen 21. Cuadro resumen incluido en la hoja de autoevaluación-reflexión.

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Al preguntar a P su opinión sobre si había existido variación en cuanto a la cantidad y/o calidad de las respuestas de la versión mejorada con respecto a la primera, contesta:

> *- Sí, sí ha habido más análisis. Se incluyó un cuadro resumen de qué es lo que he hecho bien, qué es lo qué puedo hacer todavía bien y qué cosas más o menos me comprometía a hacer. Yo creo que en general, incluso en Segundo, cuando la participación había sido muy demasiado elemental, ha sido mayor* (E3, P, pág. 1).
> *- Y eso ¿puede deberse a?* (I).
> *- Pues no lo sé, no sé si por sí mismo el instrumento ha favorecido o que se hayan implicado más, no lo sé* (E3, P, pág. 1).

No existe una razón taxativa para atribuir esa mayor implicación del alumnado a la hora de responder las preguntas de valoración personal, pero como decíamos algunos párrafos más arribas, sí existen motivos para pensar que la segunda hoja de autoevaluación tras el cambio y su re-diseño constituyó una mejor estrategia para favorecer procesos de reflexión.

En definitiva, si bien en un primer momento el diseño de la herramienta dificultó al alumnado la comprensión de la misma y provocó que en algunos casos las respuestas de los-as alumnos-as no se correspondieran con las preguntas planteadas, debido a una mala interpretación de las mismas (ya que en el mismo cuestionario coexistían cuestiones que buscaban la opinión del alumnado sobre el trabajo del maestro y cuestiones que pretendían obtener información sobre la opinión del alumnado acerca de su propio trabajo); la separación de tales cuestiones, fruto del análisis y la reflexión que se hizo, en dos cuestionarios distintos (en momentos diferentes), implicó una indudable mejora en la herramienta y en sus posibilidades de comprensión y reflexión por parte de los-as estudiantes.

8.3.1.3 Inclusión de nuevas herramientas

Dado que la cuestión de la recopilación y selección de los materiales y trabajos que los-as estudiantes han de incluir en un portafolios ha ocupado un

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

espacio grande en la literatura sobre el tema, la decisión sobre qué y quién o quiénes son los responsables de recopilar y seleccionar el contenido de dichos portafolios se convirtió en una decisión que debíamos abordar.

Si retrocedemos al último capítulo del Marco Teórico recordaremos que hay autores-as que advierten que el portafolios no debe estructurarse incluyendo meramente los éxitos, sino también los fracasos y dificultades, ofreciendo información acerca de por qué sucedió eso y qué deberíamos haber hecho (Shulman, en Lyons, 2003). De acuerdo con Mayorga Fernández, Gallardo Gil, Pérez Granados y Alcaraz Salarirche (e. p.), un portafolios educativo debe intentar reflejar el proceso de aprendizaje del alumnado así como su autorreflexión sobre el mismo, para lo cual sería interesante que se incluyeran posibles incidentes críticos surgido a lo largo de todo el proceso.

Es por ello que, desde esta perspectiva y desde el sentido más educativo de evaluación defendido en el Marco Teórico de este estudio, una vez conseguido el hábito de utilizar las carpetas, organizarlas, etc., y dado que el grado de reflexión por parte del alumnado sobre su propio trabajo seguía siendo pobre durante el segundo trimestre; al rediseño de las herramientas le sumamos la decisión de incluir otras dos más, con el objetivo de dar sistematicidad a los momentos de reflexión de los-as estudiantes. Fue así que se decidió que, entre el contenido de los portafolios de los-as estudiantes no solo debían encontrarse las tareas acabadas sino también todos los bocetos, borradores, tareas sin terminar, errores, correcciones, reflexiones, etc., cosechadas a lo largo del proceso de aprendizaje. Para ello seguía siendo necesario insistir al alumnado en la importancia de trabajar en clase. Se expuso que había que ir paso a paso en la elaboración de cada uno de los projects, para que esos pasos pudieran ser revisados por P, y reelaborados por los-as estudiantes, bajo la convicción y la condición de que los errores no penalizan y que forman parte de nuestro aprendizaje.

Sin embargo como se exponía en otro apartado del informe, la mala costumbre por parte del alumnado de no aprovechar el tiempo de trabajo en clase

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

y acabar las tareas en casa, provocó en muchas ocasiones que las intenciones de P con respecto a la inclusión de los borradores en las carpetas cayeran en saco roto.

La segunda herramienta introducida con la intención de crear más espacios de reflexión entre el alumnado, una vez analizado el transcurso del primer trimestre, fue la elaboración de los diarios de trabajo. Se propuso a los-as estudiantes que a lo largo de la creación de los proyectos en los que trabajaban de forma autónoma individualmente o en grupo, cada cual elaborara un diario personal en el que quedara recogido el trabajo que se estaba realizando, decisiones tomadas, decisiones por tomar, dificultades, impresiones del momento, etc. Como ya se mencionó esto no terminó de formalizarse, principalmente por falta de tiempo. Fue una propuesta que no derivó en algo concreto.

8.3.1.4 Un cambio a petición del alumnado: Más tiempo para realizar los projects

En el Segundo trimestre, a raíz del análisis del cuestionario de evaluación que se pasó al alumnado, la mayoría de alumnos y alumnas del grupo de Segundo coincidieron en que el número de projects realizado durante el primer trimestre fue excesivo y se quejaron de la falta de tiempo. P tomó buena nota y tuvo en consideración la petición del grupo, reduciendo el número de trabajos a realizar y aumentando el tiempo entre los mismos. Así lo reconocen los propios protagonistas en las siguientes declaraciones:

> *- A ver, ¿creéis que tiene en cuenta los comentarios y opiniones?* (I).
> *- Sí* [varios, pág. 8].
> *- ¿Por qué?* (I).
> *- Porque el año pasado* [refiriéndose al trimestre anterior] *por ejemplo, nos mandaba muchos trabajos y antes de terminar el primer trimestre nos dio en tutoría una ficha que teníamos que poner lo que habíamos opinado de si habíamos hecho muchos trabajos y la mayoría de la gente puso que habíamos hecho muchos trabajos y daba muy poco tiempo para hacerlo y ahora ha hecho un trabajo* (E1, A9-Segundo, pág. 8).
> *- Ahora ha hecho un trabajo en todo el Segundo trimestre y ha dado mucho tiempo* (E1, A10-Segundo, pág. 8).
> *…….....*
> *- ¿Ha habido cambios a partir de sus sugerencias en ambas hojas?* [refiriéndome a la hoja de registro y la de evaluación] (I).
> *- Por mi parte, en Segundo la queja con más insistencia es que les ponía demasiados trabajos, entonces este trimestre ha habido bastantes menos, les*

Publicaciones y Divulgación Científica
UMA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *he dado más tiempo para hacerlo en clase. Otros momentos por ejemplo, esta semana en una hora de tutoría me pidieron ellos que en esa hora pudieran dedicarle más tiempo al trabajo, ha sido más pausado. A lo mejor fue un poco atosigante por mi parte en el primer trimestre.*
>
> (E2, P, pág. 8).

En definitiva cabe resaltar que, lo importante no han sido tanto los cambios en sí, sino el uso de una metodología que ha permitido establecer canales de comunicación, reflexión y análisis de todos los implicados en este procesos y que nos han permitido emprender acciones de mejora conjuntas.

8.4 El portafolios como herramienta de calificación

Hasta el momento en este capítulo se ha expuesto el análisis del portafolios como herramienta de evaluación en el sentido más educativo de la palabra. Sin embargo, en este apartado pretendemos exponer cómo el portafolios, en el estudio de caso que nos ocupa, también se usó como herramienta de calificación; no sin exponer también los "contras" localizados de utilizar el portafolios para ambos fines: evaluación y calificación. En cualquier caso, empezaremos por mostrar y tratar de dejar claro cómo P se enfrentó a la paradoja insalvable que supone evaluar y calificar.

8.4.1 Separando la calificación de la evaluación

Que en la escuela debemos evaluar es una cuestión de manual incuestionable. Menos incuestionable es el asunto de la calificación. Pero no por menos deseable deja de ser menos real. Es por ello que llegado a este punto del trabajo no podemos eludir hablar sobre las notas y sobre los criterios utilizados por P para decidir las mismas.

Estos ya fueron expuesto en otra ocasión, recordémoslos:

- Entregar la carpeta *completa y ordenada (numerada)*, con todos los trabajos realizados (projects work) individuales y grupales, y todas fichas relacionadas con los trabajos.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Tener todo el material *corregido,* esto significa que, cada estudiante debía rectificar, al menos intentarlo, los errores cometidos, una vez que P le devolvía la carpeta con sugerencias de corrección.

También en el Segundo trimestre se introdujo un nuevo elemento. Cada estudiante valoraría su rendimiento académico en términos cualitativos: ¿Qué he hecho bien? ¿En qué he mejorado? ¿En qué debo mejorar? Dando la posibilidad de que estudiante-docente negociaran la nota, en caso de existir discrepancias.

Como ya adelantábamos, según P era una forma de anteponer la constancia y el trabajo diario frente a un "saber acumulado". Es decir, la alternativa escogida por el docente para calificar al alumnado requería unos criterios de calificación que no trataran de cuantificar lo que éste había aprendido, en términos de ese "saber acumulado", sino criterios más relacionados con el trabajo durante el trimestre, valorando cuestiones más tangibles, tales como organización, orden, presentación, realización y corrección de las actividades.

En este sentido cobra especial importancia la transparencia para con el alumnado sobre qué se va a valorar, tratando de reducir lo máximo posible la arbitrariedad; y la accesibilidad y asequibilidad, es decir que lo que se le exija al alumnado sea por un lado accesible pero también fácilmente asequible. Lo cual parecía estar bastante claro para los-as estudiantes.

Durante las entrevistas grupales la mayoría expuso con claridad cuáles eran los requisitos mínimos a los que se comprometían para superar la asignatura de Inglés. Síntoma de la transparencia, imprescindible en la calificación, y llevada a cabo por P. También se extraen respuestas que muestran que incluso quienes habían suspendido el primer trimestre, reconocían que aprobar no era difícil[84].

- *¿Qué valora el profe para aprobar?* (I).
- *La limpieza* (E2, A7-Segundo, pág. 2).
- *No, espérate, eso es lo último* (E2, A5-Segundo, pág. 2).

[84] Esta información se desprendía también del primer análisis del cuestionario de evaluación, donde al pedir al alumnado que valorara en una escala del 1 al 5 la facilidad para aprobar, la mayoría marcaba el 4 ó el 5. No obstante, debido a que este instrumento presentaba un error de concepción en su diseño, se consideró necesario contrastar tal información en las entrevistas.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Que esté completa y corregida (E2, A7-Segundo, pág. 2).
- Ahí va que tú te esfuerces en corregir las fichas (E2, A5-Segundo, pág. 2).
- Y en orden también (E2, A8-Segundo, pág. 2).
- En que esté el ejercicio completo y no te dejes una pregunta sin hacer y después esté mal escrita o algo (E2, A5-Segundo, pág. 2).
- ¿Creéis que es importante para el profe que esté bien a la primera o lo importante es otra cosa? (I).
- Lo importante es que tú por lo menos vayas sabiendo hacerlo poco a poco. O que lo entiendas aunque sea en una vez o dos, que a la última vez que lo hagas lo entiendas bien y esté más o menos bien hecho (E2, A3-Segundo, pág. 2).
- Lo importante es que lo hagamos, ya está (E2, A8-Segundo, pág. 2).
……

- ¿Y te ha parecido fácil la forma de aprobar o no? (I).
- Sí, porque no es muy difícil (E1, A11-Primero, pág. 11).

- Y tu por ejemplo, ¿crees que podrías aprobar con las carpetas, dices que suspendiste el primero porque estabas despistadillo, no? Pero ¿crees que es posible? (I).
- Me confié demasiado. Posible sí es (E1, A3-Priemro, pág. 18).
- Y tú por ejemplo, ¿también has mejorado este trimestre? Crees que la carpeta te da la posibilidad a que sea más fácil aprobar? (I)
- Sí, y a que sea más difícil suspender, porque el que no lo tenga hecho, si tú tienes la carpeta con todas las fichas que él ha mandado corregidas y los trabajos que él ha mandado en el trimestre y todo corregido, pues apruebas seguramente con más de un 6 ó un 7, pero si tú en cambio te faltan, bueno, dos fichas no creo que le importe mucho pero si a lo mejor te faltan 10 u 11 fichas y un trabajo […] a lo mejor te puede poner un 5 ó un 4 (E1, A4-Primero, pág. 18).
- ¿Os parece que es una manera fácil para aprobar? (I).
- Sí. [varios responden que sí a la vez] (E1, A varios-Segundo, pág. 11).

Por otra parte, P siempre explicó que no habría notas hasta el final del trimestre y que éstas serían sustituidas por anotaciones, comentarios y sugerencias que él haría en los projects o en las hojas de registros en cada entrega. Es decir, en el día a día de la asignatura de Inglés la calificación no estaba presente. Esta fue desplazada y su lugar lo ocupó la evaluación.

Frente a la nota y a su carencia de valor educativo, los esfuerzos del docente se centraron en el proceso de evaluación, es decir, en desarrollar y poner en práctica estrategias que sirvieran tanto a él como al alumnado, para conocer, comprender, analizar y mejorar el proceso de aprendizaje que iba teniendo lugar.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para lo cual contaban con la hoja de registro, la hoja de evaluación, la hoja de autoevaluación-reflexión y los borradores y diarios de trabajo. Con mayor o menor éxito, como ya se ha mostrado, estas estrategias son las que nutrieron y dieron vida al portafolios en el proceso de evaluación a lo largo del curso, tratando de favorecer procesos de comunicación en el aula, estrategias de organización y autogestión del aprendizaje, mecanismos de reflexión y metacognición en el alumnado, así como la propia reflexión del docente.

P siempre tuvo claro, y por eso siempre intentó mantenerlas separadas que, la calificación y la evaluación tienen naturalezas diferentes y fines distintos; y que como ambas coexisten, deben convivir, pero lo más separadas posible, es decir, el docente trabajó bajo el convencimiento de que se deben separar ambos procesos. Para ello, desplazó la calificación del día al día hacia el final de cada trimestre. Es fácil deducir que este decisión hizo que surgieran una serie de peculiaridades que se exponen el en siguiente apartado.

8.4.2 Cuando la calificación se ausenta en el día a día

8.4.2.1 "Maestro ¿pero qué nota tengo?"

Este es el epígrafe que he elegido para encabezar el apartado porque creo que refleja lo mejor posible la reacción de algunos grupos de alumnos y alumnas cuando les preguntaba su opinión sobre el hecho de que los trabajos diarios no llevaran nota. No importa que el trabajo esté bien hecho, que el maestro te felicite y dé su enhorabuena, que te diga en qué cuestiones tienes que mejorar o qué te queda por hacer. Los-as estudiantes no entienden, en su lógica institucional, qué representa todo esto si no es a través de una nota numérica.

Veamos algunas declaraciones en las que se demanda al profesor una nota numérica en los trabajos. Las razones expuestas no tienen desperdicio.

> - *¿Os pone nota en los trabajos?* (I).
> - *Te pone si está bien o mal y los fallos que has tenido* (E1, A9-Segundo, pág. 4).
> - *Sí, pero notas así...* (E1, A10-Segundo, pág. 4).
> - *No puntúa* [Varios, pág. 4].
> - *Y eso ¿qué os parece?* (I).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *- Regular, a mi me gustaría que me puntuara, para saber qué nota tengo en ese examen, vaya en ese trabajo* (E1, A10-Segundo, pág. 4).
> *- ¿Para saber qué notas tienes?* (I).
> *- Ajá, para sabe qué he hecho y **cuánto** es la mejor presentación; que me vaya puntuando todos los trabajos y así sé cuál es mejor y cuál es peor y cuál tengo que corregir* (E1, A10-Segundo, pág. 4).
> *- Y a través de los comentarios ¿no te de esa información?* (I).
> *- Sí, pero también... es que es diferente porque te pone, a lo mejor te pone un comentario y te dice cosas así que él ve pero tú no. Entonces si no te pone nota pues a lo mejor, él sabe su opinión pero nosotros a lo mejor pues nos quedamos con ello en duda* (E1, A10-Segundo, pág. 4).
> *- A ver no te entiendo, imagínate que no hace comentarios y que pone una nota ¿vale? Te pone un 8, ¿qué significa eso para ti?* (I).
> *- Pues... es que... vamos a ver, si me pone a mí por ejemplo algún texto (comentario), yo sé su opinión, **pero si no me pone nota, yo no sé qué opinión darle a ese trabajo**, entre un trabajo y otro* (E1, A10-Segundo, pág. 4).

Como se puede apreciar, la alumna reclama nota numérica en los trabajos y su argumento es que si no, ella misma no sabe qué opinión tener sobre su propio trabajo, es decir, conoce a través de lo comentarios lo que el maestro opina, pero no es capaz de elaborar un juicio sobre su trabajo a partir de los comentarios cualitativos que le hace el profesor. Necesita una puntuación numérica porque solo así, traduciendo la nota, es capaz de hacerlo. Es un razonamiento que retrata a la escuela; una escuela en la que la capacidad de memorizar, de comunicar, de relacionarse, el esfuerzo, el interés, la motivación, etc., es siempre o casi siempre, traducida a un número. No es suficiente con que el maestro felicite a un-a estudiante por la buenísima presentación que ha hecho de un trabajo, que le dé la enhorabuena por haber elaborado una redacción sin fallos, que le anime a seguir trabajando en un aspecto concreto, que le explique en qué y por qué falla para que mejore la próxima vez, que le ofrezca su apoyo para mejorar en algo, etc., si eso no va acompañado de un número, porque como dice la alumna: “No sé que opinión darle a ese trabajo”. El propio P lo reconoce así:

> *Y curiosamente les digo* [al respecto de una obra de teatro que hicieron en Primero]*, la verdad es que me habéis dejado sorprendido porque lo habéis hecho magníficamente, con más de cinco intervenciones, que no ha habido olvido, habéis inventado la situación para utilizar el Inglés que sabemos en las situaciones, magníficamente bien interpretado, así que mi enhorabuena... Bueno maestro y esto ¿es un 10 no? Ha sido la pregunta, y le digo si sabes que nunca pongo nota, y dice ¿entonces? pues lo que*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *te he comentado mi más sincera enhorabuena por lo bien que lo habéis hecho, por lo bien que lo habéis trabajado y eso les ha parecido poco, mi comentario que además era tal como te digo en esos términos, pues les ha parecido poco, porque querían el reflejo...*
>
> (E3, P, pág. 9).

He aquí la primera peculiaridad localizada. El propio alumnado, en algunos casos, demandan nota numérica a sus trabajos porque no son capaces de interpretara través de los comentarios que P hace, cuánto de bien están estos. La lógica cuantitativa de la calificación resulta aplastante. De nuevo P situado ante las dificultades que conlleva iniciar prácticas de evaluación. La institucionalización y la socialización del alumnado hacen contrapeso.

Merece la pena recordar nuevamente palabras (que expusimos en el Marco Teórico): "De la misma forma que el alumnado espera ser calificado, por lo que consideran que el profesor que no califica no es un buen profesor" (Wood, 1986: 109); o al menos "se extrañan y desconfían cuando un profesor les devuelve sus trabajos corregidos, pero sin una calificación" (López Pastor, 2005: 4).

8.4.2.2 "¿Y si el año que viene tenemos a un maestro más duro?"

Si bien el tema de la ausencia de notas durante el curso fue una situación escolar nueva a la que el alumnado tuvo que ir adaptándose, no siempre de buen grado; el hecho de no hacer exámenes, "controles" como les suelen llamar, fue una noticia mejor acogida entre la mayoría, aunque no para algunos escépticos, sobre todo de Segundo curso, a quiénes les preocupaban acostumbrarse a aprobar fácilmente ese año y que el próximo fuera más duro.

> *- ¿Qué diferencias veis con otros profesores a la hora de evaluar?* (I).
> *- ¡Hombre, el maestro no hace controles!* (E1, A9-Segundo, pág. 11).
> *- Hay mucha diferencia* (E1, A10-Segundo, pág. 11).
> *- ¿No tenéis exámenes?* (I).
> *- No* [varios, pág. 11]
> ---
> *- A mí no me parece bien porque a lo mejor este año me está pareciendo más fácil el curso pero el año que viene por ejemplo, si nos toca un profesor duro con exámenes...* (E2, A7-Segundo, pág. 1).
> *- Eso también es verdad, porque ya te acostumbras un año a las fichas y después volver a los exámenes…* (E2, A4-Segundo, pág. 2).
> *- ¿Pensáis que con el examen se aprende más?* (I).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *- No, con las fichas se aprende más todavía que con los exámenes* (E2, A5-Segundo, pág. 2).
> *- Es que las fichas es como si fuera un examen* (E2, A3-Segundo, pág. 2).
> *- Entonces ¿por qué os preocupa que el año que viene...?* (I).
> *- No son tan difíciles, no son tan difíciles como a lo mejor un examen duro* (E2, A7-Segundo, pág. 2).
> *- La única diferencia que hay es que tú estudias del libro y no tienes fichas y este año solamente fichas que es como si fuera un examen, es la única diferencia y no te pone y no te pone nota en cada ficha, ni eso, te evalúa en tu evaluación y entonces es más fácil. Es como si cada vez al trimestre hiciéramos un examen* (E2, A5-Segundo, pág. 2).
> *- O sea, la revisión que él hace de las carpetas es como si... o sea, como si hiciésemos un examen y nos pusiese nota* (E2, A4-Segundo, pág. 2).

Aparece nuevamente entre los-as alumnos-as de Segundo la preocupación por el próximo curso, dando lugar a la segunda peculiaridad encontrada: Aunque reconocen que es más fácil aprobar con los portafolios y pese a que incluso creen que se aprende más con ellos que con un examen, muestran preocupación por lo que pueda pasar al año siguiente. Véase una vez más el peso de la institución que, vuelve a caer sobre sus argumentos, envueltos del más puro academicismo escolar. Si no hay exámenes, no hay notas, si no hay notas, no se está aprendiendo "lo suficiente". Entre otras muchas consecuencias de la lógica calificadora, a la que dedicamos en el Marco Teórico un extenso apartado, podemos ver con claridad en este caso cómo no les importa el valor de uso del conocimiento. Para el alumnado es más importante el valor de cambio.

8.4.2.3 "Te pone un 2 y ya está, tú no sabes el motivo del 2"

Puestos a hablar de las reacciones peculiares localizadas en las entrevistas al alumnado, me parece importante recoger la que a continuación se muestra. En este caso no se trata de una opinión que actuara como limitadora a la decisión tomada por P, sino todo lo contrario.

> *- Por ejemplo en los projects ¿preferiríais que pusiera nota?* (I).
> *- A mí me da igual, a mí me da igual con nota o no, es que en realidad es lo mismo porque en la hoja ya te pone si lo has hecho bien, si lo has hecho mal* (E1, A1-Primero, pág. 11).
> *- Yo lo vería mejor así como está* (E1, A4-Primero, pág. 11).
> *- Así el maestro es como si nos dijera qué tenemos que estudiar para repasar y eso, si nos equivocamos en algo, para estudiarlo. La nota no, la nota te pone un 2 y ya está y tú no sabes el motivo del 2. Él te pone bien o*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> *mal y te dice las cosas y tú las aprendes y ya está. Por eso es que hace eso, yo creo* (E1, A3-Primero, pág. 11).

Son declaraciones de algunos alumnos de primer curso que, no demandan una nota numérica al maestro ni muestran preocupación por lo que puede pasar el próximo curso si vuelven a ponerles examen. En este caso valoran positivamente los comentarios del maestro en los trabajos y los prefieren frente a la nota, ya que como sorprendentemente expone A3: *"La nota te pone un 2 y ya está, y tú no sabes el motivo del 2*". Estamos ante un alumno de Primero de ESO capaz de cuestionar el valor de la calificación acudiendo, sin querer, a uno de los argumentos más potentes de la evaluación: La importancia de conocer el por qué de lo que hacemos bien y lo que hacemos mal para mejorar nuestro aprendizaje. Las declaraciones de este estudiante podría resumir el apartado dedicado en la teoría al "valor del error" en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hasta aquí las peculiaridades más significativas que aparecieron con respecto al desplazamiento de la calificación, a favor de la evaluación. No obstante, pese a la intención clara de separar ambos procesos, hubo un punto en el que ambas se encontraron. A ello dedicamos el siguiente epígrafe.

8.4.3 Donde la calificación y la evaluación se encontraron…

Si bien es cierto que la separación que el docente hizo de la evaluación y la calificación tuvo enormes ventajas de cara a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, para él mismo y por supuesto para sus estudiantes; como toda paradoja que se precie, ésta también tiene sus propias contradicciones. En este caso se trata del punto en el que la evaluación y la calificación se encontraron, es decir, el momento de poner las notas en el boletín. Hasta ese momento, como se ha expuesto ya, la calificación había estado ausente, ocupando su lugar la puesta en práctica de estrategias dirigidas a favorecer la comunicación, la autoevaluación, la reflexión, etc., en el alumnado y en el docente, con objeto de reconocer "síntomas" que pudieran obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y actuar en consecuencia. Pero llega un punto en el que inevitablemente P tiene que poner la nota, y lo hace en función de los requisitos expuestos a sus estudiantes

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

desde el inicio de curso. Recordemos que tales requisitos mínimos para aprobar eran: la entrega de los portafolios completos, bien organizados y corregidos. Es aquí donde el portafolios, que sirve a la evaluación y al aprendizaje, presta su colaboración ahora a la calificación, lo que provoca casi inevitablemente tal y como reconoce P que, el alumnado una el trabajo que se hace en el portafolios con la nota. Lo cual no implica que el docente -y esto es importante resaltarlo- utilice el portafolios como excusa para aproximarse más exactamente a lo que sus estudiantes han aprendido, traduciéndolo a una nota, sino que lo une, como él mismo declara, al compromiso de trabajo. A P no le obsesiona, ni siquiera le preocupaba "medir", comprobar, el conocimiento o el aprendizaje de sus estudiantes.

> *- Tú unes simplemente a los requisitos, pero ¿es la excusa para decir, como tengo constancia del proceso, puedo estimar más fiablemente lo que han aprendido?* (I).
> *- No me sirve para estimar con más certeza qué calificación o no, pero como al final tengo que ponerlo, pues entonces prefiero unirlo, no a lo que saben sino al compromiso de trabajo y eso está al alcance de todos en una educación que es comprensiva y obligatoria y lo tengo que unir al compromiso. Y ese es el punto de conexión que tiene en este caso la calificación y la evaluación, que ellos lo unan y digan "hago la carpeta para que el maestro me apruebe", pues seguramente.*
>
> (E2, P, pág. 10).

Veamos a continuación las dos ocasiones reconocidas por P en las que evaluación y calificación se mezclan.

La primera coincidencia se produce como consecuencia de que los portafolios que han formado parte del aprendizaje de los-as estudiantes, al margen de puntuaciones y notas, son a su vez el requisito para aprobar la asignatura de Inglés. Se produce por tanto, un cierto malestar por parte del maestro que debe cumplir con unas obligaciones que "alteran" en cierta medida el sentido del trabajo que viene haciendo durante el trimestre con respecto a la evaluación, haciéndose visible la principal contradicción: Todo aquello que el alumnado ha ido haciendo día a día, porque se supone que era necesario para aprender, se convierte ahora en necesario para aprobar.

> *Vamos a ver, yo creo que la realidad, al final, uum... se quiera o no, va a servir para las dos cosas, porque estoy obligado a poner una nota. Cuando no lo estaba, pues lo*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que hacía era un informe y participaban los niños y los padres, y era fácil salvar la contradicción porque la calificación no estaba presente. Bueno aquí, tengo que tomar una decisión con respecto a la calificación, y lo tengo que unir forzosamente a algo que hagan en la clase, porque es que no me queda otro remedio. La cuestión que les planteo es que no lo uno al saber, sino a la cuestión de tener un compromiso de trabajo, a ese compromiso de trabajo puede llegar cualquiera. Al final se acomoda una cosa a la otra, pues inevitablemente sí.

(E2, P, pág. 10).

La segunda coincidencia se produce en la negociación de la nota, es decir, el momento en el que el alumnado debe valorar su trabajo preguntándose qué ha hecho bien, en qué ha mejorado y en qué debe mejorar. Interrogantes que a priori sirven para pensar sobre su propia trayectoria de aprendizaje y tomar conciencia sobre las propias fortalezas y debilidades, juegan un papel ahora en la calificación, siendo éstas el punto de partida para la negociación de la nota entre P y sus estudiantes.

- ¿Entonces tú hacías una propuesta de nota? (I).

- Eso es, y ahora cuando yo iba a repartir, todos aquellos que quisieran preguntarme, decirme, esto por qué o lo que sea, da lugar a una especie de entrevista en la que yo anoto en qué no se está de acuerdo, en qué sí o lo que fuera. No todos vinieron pero sí unos cuantos. Esto de la propuesta de nota por mi parte pues tiene sus más y sus menos como todas las cosas. En primer lugar lo que me pareció favorable era el hecho de que pudieran participar en esa cuestión, tiene una versión digamos negativa y es que mezcla evaluación con calificación, lo mezcla. Y por otro lado permite que se participe en esa valoración en la que también pueden intervenir.

El no mezclar una cosa con otra, separa un proceso de otro, que también está bien pero después hace que la decisión sea solo mía, de manera que ahí hay un cruce que no se satisface de ninguna de las formas.

(E3, P, pág. 2).

Su intervención en la nota, eso tiene sus más y sus menos como ya hemos visto, pero después de un proceso de reflexión, no está mal su intervención también, no solo en la evaluación sino en la calificación.

(E4, P, pág. 3).

Como declara P se trata de dar la posibilidad al alumnado de intervenir también en la decisión sobre su nota que, además de ser partícipe, como venimos viendo de la evaluación, ahora es co-responsable también de su propia calificación. Como contrapartida, como el mismo reconoce, evaluación y

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

calificación se mezclan. A continuación se exponen algunas consecuencias derivadas de ello.

8.4.4 …Y la contradicción se hizo patente

> *No, la contradicción no se salva. Y... puesto que hay que poner una calificación hay un momento en el que esa contradicción se visualiza, se ve.*
>
> (E2, P, pág. 9).

Como se puede observar en la declaración anterior y en otras expuestas más adelante, el propio P es consciente y reconoce ese punto de encuentro como algo contradictorio. Efectivamente el trabajo realizado por el alumnado durante todo el trimestre con el fin de aprender y reflexionar sobre ese aprendizaje y, el esfuerzo hecho por el docente por acompañarle en ese proceso, confluyen ahora con la nota.

> *Las notas* [refiriéndose al boletín trimestral] *van con números, lo único es que antes les explicaba por qué, a qué se debe la nota y luego adquieren compromisos, pero* ***es un momento contradictorio como sabes.***
>
> (E1, P, pág. 9).

Efectivamente se producía una contradicción que P visualizaba perfectamente y que en cierto modo, también era visible para algunos-as estudiantes que no entendían por ejemplo, a qué obedecían sus notas.

> *Y algunos me preguntaban pero bueno ¿un 7 por qué? Bueno pues porque los trabajos están bien, la carpeta está bien, está todo completo, pero yo creo que tú puedes mejorar en el desarrollo de elaboración de los trabajos, ya que yo creo que han sido un poco cortos y tienes que darle más extensión y elaboración. Porque los trabajos son una cosa especial…*
> *Así que les cuesta trabajo como a mí, la traducción a un número de lo que se ha hecho; porque no la tiene. No lo pueden entender, pues tampoco yo la entiendo […] claro ellos dicen es que como no haces exámenes y no tenemos notas ¿cómo te sale un 7?*
>
> (E1, P, pág. 10).

Se puede decir por tanto que, no solo para el docente resulta contradictorio el momento de poner las notas sino para los-as propios-as estudiantes. Algunos-as de ellos-as, desde su lógica exteriorizan cierto desconcierto al respecto, preguntándose de dónde sale la nota final si durante el trimestre no hay exámenes ni notas. En cualquier caso, me voy a permitir decir que, este hecho me parece un mal menor en todo este entramado.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Más importante sin embargo me parece el hecho de que, la contradicción que suponía que la evaluación y la calificación se mezclaran, añadiera dificultad a dos cuestiones que por sí mismas son dificultosas y que son fundamentales para el proceso de evaluación: El esfuerzo de transparencia y la horizontalidad en el proceso de comunicación. Ambas fueron tratadas en la parte teórica.

8.4.4.1 La transparencia se puede empañar

Aunque P nunca puso nota a los trabajos, las fichas, etc., que se iban entregando en la carpeta durante el transcurso del trimestre, la sombra de ésta seguía presente para algunos-as que, no terminaban de tener clara o de creerse esta cuestión.

> *- Y tú has dicho, es que si no lo haces te suspende, o algo así no?* (I).
> *- Sí, si no las tienes y no las corriges cuando te dice que las corrija pues...* (E2, A2-Primero, pág. 2).
> *- No te suspende sino que te baja nota porque no la tienes completa* (E2, A7-Primero, pág. 2).
> *- Te baja la nota, ¿pero la carpeta tiene nota?* (I).
> *- Sí son las fichas. Bueno no pone nota pero lo tienes que tener bien y así te evalúa. Por eso no hace exámenes, hace como un tipo de ficha, no hace exámenes y nos manda como una ficha. Pero lo hacemos con el maestro y todo* (E2, A2-Primero, pág. 2).
> *- Pero ¿pone nota?* (I).
> *- Sí. La pone para evaluarnos todo* (E2, A2-Primero, pág. 2).
> *- ¿Dónde?* (I).
> *- En…* [duda] *su libreta* (E2, A2-Primero, pág. 2).
> *- En su libreta ¿pone nota?* (I).
> *- Pero no pone...* (E2, A2-Primero, pág. 2).
> *- Pero a vosotros no os la pone ¿no?* (I).
> *- No...* (Varios, pág. 2) [Silencio, algunas caras de confusión].
> *- ¿Él os ha dicho que pone nota en la libreta?* (I).
> *- No, pero es que nosotros le entregamos el trabajo y las fichas y lo que tengamos mal nos lo escribe. Nos lo pone y dice por ejemplo está bien, presentado y todo, así es como nos lo pone* (E1, A2-Primero, pág. 2).
> *- ¿Os pone un comentario?* (I).
> *- Sí* (E1, A2-Primero, pág. 2).
> *- Pero ¿eso es una nota?* (I).
> [Silencio].
> *- Sí, porque eso sirve para las notas de evaluación. Sí porque si lo tienes bien te sube la nota, si lo tienes mal te baja* (E1, A2-Primero, pág. 2).
> [Silencio de nuevo].

Como se puede apreciar, pese a la claridad que P mantuvo desde el principio con respecto a lo que había que hacer para aprobar, lo que llevaba y

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

nota y lo que no e incluso a pesar de que, al preguntar al propio alumnado por los requisitos necesarios para aprobar, la mayoría manifestaba tenerlo muy claro; no estaba tan claro para algunos-as si el maestro aunque no les pusiera nota en las actividades, los projects, etc., sí que ponía nota en su libreta. Es decir, hay una especie de desconcierto, de confusión con respecto al tema de las notas, en el sentido de que aunque la mayoría reconoce que el profe no les pone notas, hay quienes no están del todo seguro de que esto sea así, porque al final sí que hay una nota.

Otras declaraciones muestran un razonamiento más cercano a la realidad*;* no obstante, la cuestión de si el maestro ponía notas o no a lo que iban entregando, casi siempre despertaba cierta confusión en las entrevistas grupales.

> - *Cada ficha es como un examen, lo único que con menos valor* (E1, A3-Primero, pág. 19).
> - *¿Con menos valor de qué?* (I).
> - *De... de evaluación ¿no? Es como si fuera cada ficha, como si fuera un punto…* (E1, A3-Primero, pág. 19).
> - *Sí, yo creo que es algo de eso, es algo como así* (E1, A3-Primero, pág. 19).
> - *A ver, ¿algo cómo qué?* (I).
> - *Es como, tú haces una ficha y él no te la valora como un examen sino que él te corrige para ver lo que tú tienes mal, pero tú lo corriges lo que él te ha dicho y se lo enseñas y ahora dice él me ha corregido las cosas y me lo ha hecho bien lo que yo le he corregido y me ha hecho caso y tiene una buena evaluación y ha aprendido de los errores, él te valora sobre eso pero si por ejemplo, te dice que corrijas una ficha y la dejas sin corregir y se la das a él, dice no, porque no la has corregido y si no la has corregido no has aprendido y entonces él a lo mejor te va quitando puntos* (E1, A4-Primero, pág. 20).

Parece comprensible que aparezcan declaraciones confusas respecto al tema de la calificación. Ese curioso “a lo mejor”, nacido de no se sabe bien dónde, puesto que P nunca dijo que el trabajo del día a día de clase sumara ni restara puntos; es la consecuencia de la trayectoria escolar de estos-as estudiantes, la socialización y el peso de la institucionalización. Provocando en el alumnado un halo de desorientación que se muestra a veces confuso, a veces incrédulo y otras reacio ante una situación novedosa en la escuela: El maestro no solo no hace exámenes, sino que además no pone nota a los trabajos ni a las fichas durante el

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

curso. Y como novedosa y extraña que es la situación, los esfuerzos que los-as docentes han de hacer para aclarar la situación, siempre son pocos. Como ya se ha expuesto en este trabajo, hay que eliminar todo lo posible, cualquier tipo de ambigüedad con respecto a este tema, que ya de por sí es confuso, porque nos encontramos con que además de la dificultad, digamos de fábrica, que es el peso de la institución, tan difícil de combatir, se da otra dificultad añadida a ello, fruto de la paradoja escolar en la que evaluación y calificación han de convivir; lo cual deriva a veces en acabar mezclando evaluación y calificación. Emerge de aquí una contradicción que produce, en este caso, ese desconcierto de algunos-as alumnos-as con respecto a dónde, cómo y cuándo pone las notas el maestro, pudiendo llegar a empañar el esfuerzo de transparencia; ya que aunque el docente nunca puso nota en el día a día, sí que lo hacía al final del trimestre en el boletín de notas; momento en el que como ya hemos dicho la evaluación y la contradicción se encuentran y la contradicción se hace patente.

8.4.4.2 La comunicación se puede desvirtuar

Si el hecho de que evaluación y calificación se mezclen en un punto, puede suponer un inconveniente para la transparencia que hemos de hacer siempre con respecto al acto de calificar, también lo es para mantener la horizontalidad y confianza de la que ha de gozar cualquier sistema de comunicación que pretenda servir a la evaluación. Si queremos sinceridad en las opiniones de los-as estudiantes -y solo si son sinceras sirven de verdad para la evaluación- tenemos que situarnos, como ya se expuso en el Marco Teórico, en un plano horizontal que desplace cualquier relación de poder en el aula. Obviamente, cuando nos vemos obligados a poner notas existe una clara jerarquía entre el maestro y sus estudiantes. Por lo tanto, de nuevo los esfuerzos por mostrar y demostrar claramente que la opinión que manifiesten los-as estudiantes a través de los cuestionarios de evaluación sobre la clase, las actividades o el profesor no están vinculados a la nota, tienen que ser más intensos y convincentes que nunca. Pues nos encontramos con dos posibles inconvenientes. El Primero tiene que ver con lo ya expuesto en el apartado sobre “Comunicación estudiante > docente”, en el que

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

recordemos, el hecho de que la opinión expresada por un-a alumno-a pudiera influir en la nota, era una preocupación que algunos-as tenían presente, incluso cuando el anonimato estaba garantizado. El segundo inconveniente tiene mucho que ver con la contradicción que P reconocía al respecto de la negociación con la nota y que ya ha sido expuesto también. Es decir, si un-a estudiante ha de responder sinceramente a cuestiones como: ¿qué he hecho bien?, ¿en qué he mejorado?, y ¿en qué debo mejorar?, parce inevitable pensar que, las respuestas de éste-a puedan estar condicionadas por el hecho de que éste sea el punto de partida para negociar la nota. Desengañémonos, yo siempre digo que, cuando uno-a de mis estudiantes de magisterio viene a tutoría para revisar su nota, con mucho interés en cómo puede mejorar el trabajo hecho para aprobar o sacar más nota, no lo hace por el deseo irresistible de mejorar su aprendizaje, sino por tratar de enmendar como pueda –en función de lo que yo le pido– el trabajo del cual depende su nota. Similar puede ocurrir cuando les hacemos partícipes de la calificación. Los interrogantes planteados para repasar lo que se ha trabajado, pensar sobre lo que se ha mejorado y sobre lo que se debe mejorar no surgen del convencimiento de lo importante que es reflexionar sobre ello, sino del convencimiento de que, en parte, tu nota está en juego.

En definitiva, corremos el peligro de que este proceso a priori natural y esencial de comunicación que pretende ofrecer retroalimentación al docente que enseña y que, trata de desligarse de las calificaciones, al menos a corto plazo, para ganar valor educativo; pueda perder sentido, espontaneidad y naturalidad, por la presencia inevitable de la nota.

No obstante me gustaría concluir este apartado recordando que, como ya se ha expuesto, servir a dos fines tan distintos, entiéndase evaluar y calificar, provoca a mi entender, en cualquiera de los casos algún mal. Analizar cuál es el mal menor y en función de ello, decidir cómo actuar ante la mayor contradicción inherente al sistema educativo, en cualquiera de sus niveles, sigue siendo un reto que merece la pena tener presente. En este sentido hay que reconocer, valorar y resaltar que, los planteamientos y replanteamientos que el docente de este estudio de caso hace al respecto de la evaluación y la calificación son valiosos por esto

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mismo, por ser inacabados, con cuestionamiento permanente, reconociblemente mejorables, aunque con difícil solución. Pensar y probar cómo y de qué manera podemos separar dos procesos tan naturalmente distintos, en un contexto en el que deben convivir, es a mi entender el mejor favor que podemos hacerle a la evaluación.

> *- En toda la recogida de información, hoja de evaluación, hoja de registro…, ¿alguna información relevante que te haya hecho cuestionarte o cuestionar algo?* (I).
> *- ¿De mi práctica? Bueno, la cuestión de la nota que haga lo que haga está mal.* ***Eso es un cuestionamiento permanente.***
>
> (E4, P, pág. 3).

Con esta declaración podemos concluir el informe del estudio de caso, para dar paso a la síntesis reflexiva de la tesis.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

PARTE IV. SÍNTESIS REFLEXIVA

Publicaciones y
Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

Capítulo 9 ALGO ASÍ COMO “METABOLIZANDO IDEAS”

INTRODUCCIÓN

Llegado a este punto del trabajo es el momento de recopilar las principales cuestiones que han revelado tanto el estudio teórico como el estudio de caso, para hacer hincapié en ellas, reflexionar nuevamente, cerrar algunos interrogantes y abrir otros.

Para ello volveremos sobre la importancia que, como exponíamos, tiene replantearse el sentido de la evaluación y junto a ello el del currículum y el del aprendizaje. Insistiremos nuevamente en la diferenciación entre evaluación y calificación que hemos hecho y que ha sido la base sobre la que hemos desarrollado este trabajo. Uniremos ideas que en la tesis se encuentran separadas por decenas de páginas, para mostrar de forma sintética el modo en que hemos relacionado las condiciones definidas para la evaluación (en la primera parte del trabajo), las condiciones establecidas para el portafolios al servicio de esa evaluación (segunda parte) y finalmente relacionarlas con la práctica del portafolios desarrollada en el estudio de caso (parte tres).

Recordaremos y reflexionaremos de nuevo sobre aquellas posibilidades y dificultades que se pueden encontrar en el desarrollo de una práctica de evaluación y de portafolios y aquellas sobre las discutidas en el caso que nos ocupa.

Volveremos a incidir en un problema expuesto en la primera parte de la tesis: la confusión que se suele producir entre mejorar las estrategias de evaluación y refinar las herramientas de calificación. Lo cual nos lleva a cuestionar si el portafolios como sistema de evaluación defendido en este trabajo, constituye o no una herramienta de “evaluación” auténtica. Muy relacionado con esto, abordaremos otra problemática que a nuestro parecer requiere una reflexión final en voz alta: el uso indiscriminado de los términos evaluación y calificación en el ámbito educativo.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por último, se concluye con una mirada hacia atrás, compartiendo con los-as lectores-as algunas de las cuestiones más personales vividas en el transcurso de este trabajo, me refiero a mi intervención en el proceso de evaluación desarrollado por P; a aquellas cosas que ahora, una vez finalizado el trabajo, entiendo que podían haberse abordado más o mejor; a aquellas otras que pueden constituir nuevas líneas de investigación; y al modo en que junto a esta tesis, también yo he madurado.

9.1 Replantearse el sentido del aprendizaje, del currículum y de la evaluación para trabajar con portafolios

Dado que tal y como exponíamos en los capítulos uno y dos, el concepto de evaluación fue evolucionando en función de la época y del paradigma dominante, más en la teoría que en la práctica, ésta parece una cuestión crucial de nuestro trabajo.

Recordemos que Álvarez Méndez (2001) exponía que la visión constructivista de la evaluación debía exigir una visión concreta respecto del conocimiento, ligada a una determinada manera de entender el hecho educativo. Es decir, en el día a día del aula, el constructivismo debe situarnos frente a una idea de currículum, de aprendizaje y de evaluación. Aunque como apuntaba Moreno (2014), es precisamente ésta, una de las mayores paradojas de la evaluación en educación, ya que: “mientras que en las últimas tres décadas hemos cambiado —al menos en teoría— radicalmente nuestra mirada acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, en la práctica persiste una evaluación entendida como sinónimo de medición, estandarizada, externa, sumativa y centrada en productos” (2014: 16).

Es decir, pese a que las nuevas concepciones del aprendizaje y el currículum debían implicar nuevos modos de entender y de hacer la evaluación en el aula; abrimos un interrogante sobre si de verdad esas nuevas concepciones tuvieron o tienen consecuencias más allá del discurso teórico. No obstante lo que sí creemos claro es que tal y como expone Santos Guerra (2003), la evaluación sirve para poner “sobre el tapete” nuestras concepciones. Él dice que podríamos

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

deducir qué concepciones tiene un-a docente sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje, etc., conociendo el modo en que practica la evaluación.

De ahí que el estudio de caso comenzara con una presentación del docente protagonista de nuestra investigación. En ella se hace especial hincapié en explicar la trayectoria del maestro en lo referido a la concepción que tenía sobre la evaluación en el aula. P es un maestro que desde hacía tiempo mostraba una seria preocupación por el modo en que es posible arbitrar procesos de evaluación, útiles para sí mismo y para el aprendizaje de sus estudiantes. Es decir, se trata de un docente cuya trayectoria muestra que es una persona sensible a todas aquellas cuestiones relativas a la evaluación, entendida ésta, como un proceso constante de recogida de información útil, que permita arbitrar cambios y mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en la vida de un aula. Evaluación en el sentido en el que durante toda la primera parte del Marco Teórico de este trabajo se defendió. P diferencia la evaluación de la calificación.

Por tanto, podríamos concluir que no está tan claro que la parte que corresponde al éxito de esta experiencia esté ligada al portafolios como estrategia o sistema de evaluación sino que muy posiblemente haya sido el pensamiento práctico que el docente tenía sobre la evaluación, el responsable de tales logros.

Planteo esto porque a lo largo de todo el trabajo nunca he dejado de preguntarme hasta qué punto un-a docente con ideas ambiguas sobre el significado práctico de la evaluación y la calificación, podría poner en marcha una experiencia con portafolios en el aula sin acabar pervirtiendo el sentido de este mismo. Por muchas ventajas que se planteen en la literatura sobre el uso de portafolios para evaluar en un aula y por más que se establecen condiciones que éste debe cumplir para servir a tal fin –todas necesarias pero no suficientes– existe una que es condición “sine qua non”: replantearse el sentido de la evaluación, lo cual pasa por replantearse el sentido del aprendizaje y del currículum. Es decir, si aceptamos que para introducir esta estrategia en el aula, sin desvirtuarla, es necesario partir de una idea renovada de la evaluación, hasta qué punto el portafolios como sistema de evaluación estaría modificando las

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

prácticas evaluadoras en el aula y el sentido de éstas. Aceptar esta premisa es en gran parte, aceptar que el motor de la transformación de la realidad (evaluadora) de un aula no es la introducción de un nuevo sistema de evaluación, sino las ideas previamente concebidas y/o preconcebidas por el-la docente, sobre lo que significa la evaluación, la calificación, el currículum o el aprendizaje.

Es por esa razón por la que me atrevo a exponer que el éxito de esta experiencia no radica tanto en la elección del portafolios como un sistema de evaluación, sino en las ideas reconstruidas de P. En este caso, no se trata tanto de que el portafolios sea un sistema de evaluación privilegiado sino que *privilegiadas son las ideas* (las de P) que sustentan el uso y el sentido de dicho portafolios. De ahí que llamáramos al apartado 3.5. “las ideas al ‘uso’ de los ‘usos’ y ‘desusos’ de las herramientas de evaluación o calificación”; puesto que la bondad o la maldad de tales herramientas vendrán dadas por las buenas o malas intenciones de quienes las ponen en práctica.

Soy consciente de que no se trata de una idea novedosa. Hace tiempo que se conoce que las herramientas por sí mismas no son las que trasforman las prácticas; es el uso que de ellas se hagan y, por tanto, las ideas educativas de quienes las van a poner en práctica las que producen esa transformación. Sin embargo me parece importante apuntarlo como una de las reflexiones a resaltar de este trabajo, ya que para atravesar la opacidad que envuelve a la evaluación creo que hay que explicitar de acuerdo con Álvarez Méndez que: “El sentido que tenga o que demos al conocimiento y la actitud que como docentes adoptemos ante el mismo, debe ser el referente teórico que da sentido global al proceso de hacer una evaluación […] Y cuando la desligamos del conocimiento la convertimos en una herramienta puramente instrumental que sirve para todo, aunque realmente valga para muy poco [...] La evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento”. (Álvarez Méndez, 2001, p. 27). El reto debería ser *la búsqueda* de esta coherencia. En nuestro caso se trata de un reto conseguido, puesto que a lo largo de toda la experiencia se observa el cuestionamiento y la puesta en crisis de prácticas escolares habitualmente arraigadas al quehacer docente. La ausencia de exámenes, el desplazamiento del libro de texto, el aula

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

como espacio de trabajo compartido frente a las eternas tareas para casa, o la no obsesión por valorar el “saber acumulado”, son actuaciones de P que han resultado claves en la búsqueda de esa coherencia de la que hablaba antes. Aunque como veremos un poco más adelante no todo han sido éxitos cosechados, también se han encontrado por el camino dificultades que revelan también las debilidades de nuestro caso.

Aún no estoy segura si emprender auténticos procesos de evaluación pasa primero por repensar la evaluación y desde ahí el sentido del currículum y el del aprendizaje o, son las concepciones sobre estos dos últimos las que desembocan en repensar la evaluación. Supongo que sería como intentar responder ¿qué fue antes, el huevo o la gallina? Lo que sí sé es que, de acuerdo con otros autores y con Moreno (2014: 4), la evaluación “es «la piedra de toque» del currículum escolar, lo que significa que si cambiamos todos los demás componentes pero dejamos intacto el sistema de evaluación empleado por el docente, no debemos esperar cambios en el aula porque nada nuevo ocurrirá. Es así de simple y de complejo el asunto”. Santos Guerra lo expresa de otro modo y dice: “Uno de los elementos más decisivos del currículum es la evaluación. Porque suele condicionar todo el proceso de aprendizaje. Y porque está transido de dimensiones éticas, sociales, psicológicas y no meramente didácticas. Comprender y realizar bien la evaluación constituiría un camino inmejorable para mejorar la práctica de la enseñanza en las escuelas” (Santos Guerra, 2014, 135).

9.2 El enfrentamiento entre evaluación y calificación

Es lógico pensar que si establecemos como condición indispensable repensar la evaluación, antes hemos de tener claro que evaluar no es calificar. Que ambas prácticas obedecen a fines distintos. Mientras que la calificación está al servicio de la clasificación y selección de individuos; Wittrock (1990), Bruner (1996), Martínez Rodríguez (1999), Rodríguez (2003) y se convierte en el principal recurso del sistema para reproducir y legitimar las desigualdades sociales; la evaluación está al servicio del aprendizaje de las personas –estudiantes y docentes–. La evaluación forma, educa (Álvarez Méndez, 2001), lo cual implica

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ser respetuosa con los principios psicológicos y pedagógicos del aprendizaje y que la visión del-la maestro-a vaya más allá de una concepción tecnocrática de la enseñanza. *Evaluar implica también investigar, conocer, analizar, comprender, mejorar, aprender, formar, educar*… En definitiva, hemos definido la evaluación como: *un proceso planificado y horizontal a través del cual el profesorado recoge y devuelve información sobre los procesos y los contextos de su aula, con el fin de conocer, analizar, y comprender todo aquello que pueda estar influyendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la intención de mejorar la calidad del aprendizaje –de su alumnado y del suyo propio–. Hemos considerado que la evaluación más que un proceso, es una forma de vivir en –y para– el aula*. Dicha forma de actuar exige respetar una serie de condiciones, condiciones a las que hemos denominado: los “NO” de la evaluación para que sea evaluación. El establecimiento de tales condiciones obedece a la necesidad de distinguir claramente cuándo estamos evaluando y cuándo calificando. De esto modo, aquella que se obsesiona por controlar, predecir o medir el aprendizaje centrándose exclusivamente en los resultados e intercambiar notas por supuestos aprendizajes, es la calificación. Sin embargo, aquella otra que centra su atención en los procesos y también en los contextos de enseñanza aprendizaje, con intención de analizarlos y mejorarlos, es la evaluación. La evaluación no es una cuestión de poder del profesorado sobre el alumnado; no es un recurso disciplinario ni es un medio para controlar las conductas (Álvarez Méndez, 2001). La evaluación no es ni el proceso ni la excusa para rellenar boletines con notas. La evaluación se preocupa por los errores, pretende comprenderlos y transformarlos; no penalizarlos. Evaluación es comunicación sincera, es participación auténtica del alumnado. Evaluar es escuchar a nuestros-as estudiantes. La evaluación es un acto colectivo, de indagación y contraste de perspectivas, de pluralidad de métodos y estrategias. La evaluación no etiqueta, divide o selecciona. Evaluar es sumar, sumar necesidades, intereses, perspectivas, análisis, opiniones, diferencias; es sumar oportunidades, posibilidades. La evaluación es fuente de beneficio para todo el mundo. Y si no es así, no es evaluación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

9.3 Poner el portafolios al servicio de la evaluación

En el capítulo cinco de este trabajo se han expuesto cuáles eran las condiciones que debía poseer un portafolios para que realmente estuviera al servicio de la evaluación. Para ello se acudió a las condiciones desarrolladas en el capítulo tres (apartado 3.2.) y rescatadas en el apartado anterior.

En el siguiente cuadro se recogen sintéticamente los listados de condiciones de la evaluación y del portafolios que sirve a la evaluación (columna izquierda y columna derecha). En la columna central se recogen las principales características del portafolios de nuestro estudio, derivadas del análisis realizado. Con ello pretendemos que se pueda valorar la coherencia que existe entre estas características y aquellas condiciones; pues en definitiva, poner al portafolios al servicio de la evaluación no es más que cumplir con las condiciones de ella.

<table>
<tr><th>CONDICIONES DE LA EVALUACIÓN
(Según M. T.)</th><th>EL PORTAFOLIOS DE NUESTRO ESTUDIO DE CASO
(Según INFORME)</th><th>CONDICIONES DEL PORTAFOLIOS
(Según M.T.)</th></tr>
<tr><td>No centrarse en los productos, sí en los procesos</td><td>PROTAFOLIOS DE PROCESO
- Producciones del alumnado (fichas, proyectos, bocetos, etc.).
- Herramientas de seguimiento y análisis del aprendizaje (hoja de registro y autorreflexión del alumnado).
- Herramientas de evaluación del aula (hoja de evaluación del profesor).</td><td>Debe centrarse en el análisis de los procesos y contextos de aprendizaje</td></tr>
<tr><td>No es una cuestión de poder y control, sí de confianza</td><td>ESFUERZO DE TRANSPARENCIA</td><td rowspan="3">Debe fomentar un clima de libertad que propicie procesos de comunicación y aprendizaje auténticos</td></tr>
<tr><td>No se hace para poner nota</td><td>AUSENCIA DE NOTA DIARIA
NO EXÁMENES
NO LIBRO DE TEXTOS</td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
</table>

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

No debe penalizar el error	NO NOTAS NO PENALIZACIONES RETROALIMENTACIÓN COMENTARIOS POSITIVOS	Debe apostar por el error como fuente de aprendizaje y desplazar juicios penalizadores
No debe perjudicar a nadie		
No debe obviar la voz y participación del alumnado	SE TRABAJA EN CLASE EL AULA COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN CONJUNTA ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN METAEVALUACIÓN	Debe recoger la voz del alumnado y ayudar a la comprensión holística de la vida del aula Debe ser un sistema, no solo una herramienta
No puede ser “el punto de vista” (requiere contraste y triangulación)		

Cuadro XXIII. El portafolios como sistema de evaluación.

- En cuanto a la primera condición de la evaluación; ésta hacía referencia a la necesidad de *centrarse en los procesos y no sólo ni prioritariamente en los productos*. Planteábamos que a diferencia de la calificación, ésta, no puede dirigir su atención a los resultados académicos del alumnado, ya que la evaluación no debe obsesionarse ni por medir el aprendizaje, ni por controlar lo que aprende el-la estudiante. Más bien se preocupa por el cómo, y lo que trata de controlar son las condiciones en las que éste se produce. De modo que, ya que son múltiples los factores que intervienen en el aprendizaje, múltiples han de ser los elementos que intervengan en la evaluación. Una evaluación centrada en los procesos es a su vez una evaluación centrada en los contextos, es decir, atenta a todos los posibles elementos influyentes en la vida del aula. Es una evaluación que analiza y trata de comprender el proceso a través del cual tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje. Y por tanto, se desliga de la obsesión por valorar lo que el alumnado “consigue” o “demuestra”. Si la evaluación debe ser una ocasión más de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2008); el portafolios que sirve a ésta también debe constituir dicha oportunidad.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De acuerdo con ello, el portafolios que quiera servir a la evaluación debe ser lo que se conoce como un “portafolios de proceso” (Pollari, 2000), cuyo uso no esté dominado por la rendición de cuentas. Cuestión ésta poco común, ya que como veíamos en el capítulo cinco, con frecuencia encontramos unos usos (para el aprendizaje y para el desarrollo) mezclados con otros (para rendir cuenta y obtener notas).

En el caso que nos ocupa, el portafolios o lo que es igual, P, dirigió todos sus esfuerzos a conocer y comprender las barreras y las posibilidades del aprendizaje y de la enseñanza; desplazando la calificación del día a día escolar. Si bien es cierto, como veremos un poco más adelante que el hecho de que al final de cada trimestre P tuviera que otorgar una nota al alumnado, añadió complejidad al asunto, revelando una de las debilidades de nuestra práctica con portafolios. Aunque hay que decir que el portafolios cumplió en su mayoría la condición de centrarse en los procesos y contextos de aprendizaje.

Para ello se tomaron las siguientes decisiones: 1) Incluir todas las producciones del alumnado, es decir, todo lo que se iba trabajando en clase. 2) Incluir herramientas de seguimiento que sirvieran de reflexión para el alumnado (como por ejemplo, la hoja de registro y hoja de auto-reflexión). 3) Y herramientas de seguimiento de la vida del aula que sirvieran de reflexión al docente (como la hoja o cuestionario de evaluación del profesor).

La primera decisión nos conduce a recordar una cuestión importante: ¿Por qué incluir todo? Que se contesta con esta primera condición de la evaluación que venimos exponiendo. Dado que pretendía centrase en el proceso y no en los resultados, se hizo un gran esfuerzo por que los portafolios de los-as estudiantes fueran una fuente lo más rica posible de información. De ahí que no solo contuvieran sus mejores producciones, sino todo el trabajo que se iba realizando, incluido los bocetos y borradores del mismo.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La segunda y la tercera decisión son estrategias que trataron de completar el sistema de evaluación que pretendía ser el portafolios. Es decir, para cumplir la condición de centrarse en los procesos y los contextos, se requería poner en marcha mecanismos que favorecieran la organización, la reflexión, la autoevaluación y la metacognición del propio alumnado; aunque como se expuso en el estudio de caso y recordaremos un poco más adelante en el apartado sobre dificultades, no todos estos procesos se dieron con la misma intensidad ni con la misma frecuencia.

- Con respecto a la segunda y la tercera condición de la evaluación y por tanto del portafolios al servicio de ésta, destacábamos que *la evaluación no debía ser una cuestión de poder, sino de confianza*; que no se obsesiona por comprobar el aprendizaje y poner una nota.

  Dado que en la escuela existe una marcada relación de desigualdad, donde el poder se concentra en manos del profesorado que es quien aprueba o suspende, a fin de cuentas; aquellas personas que quieran poner en marcha un verdadero proceso de evaluación deben dirigir parte de sus esfuerzos a liberar de amenazas la vida del aula. Es decir, si la evaluación debe ser una cuestión de confianza, el portafolios debe propiciar un clima de libertad, donde pueda darse una comunicación fluida. Si la evaluación ha de ser una oportunidad para aprender y no para calificar, el portafolios debe favorecer un aprendizaje auténtico, relevante, donde la motivación sea intrínseca y el valor del conocimiento, de uso y no de cambio (Pérez Gómez, 1998; Santos Guerra, 2005).

  En este sentido P y su puesta en marcha del portafolios fue una apuesta por la transparencia, la ausencia de notas, de exámenes y el desplazamiento del trabajo exclusivo con libros de texto. Cuando decimos “esfuerzo de transparencia”, nos referimos a aquel que debe hacer un-a docente para demostrar a su alumnado que puede discrepar con él sobre alguna actividad, un material o una determinada actitud; que tiene la posibilidad de corregir sucesivas veces un trabajo y que equivocarse no

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

repercute negativamente en la nota. Esfuerzo por hacerle ver la importancia del trabajo diario en clase para reconstruir los trabajos y reconsiderar las decisiones que se toman a partir de la sugerencias del maestro. Igualmente, esfuerzo por demostrarle el valor de recoger los pasos del proceso de elaboración de un trabajo, para detenerse, describir y analizar lo que se está haciendo. Lo cual implica invertir esfuerzo, tiempo y espacios, para romper con prejuicios muy anclados en la cultura escolar del alumnado y convertir la relación de poder en una relación de confianza.

No podemos cerrar el tema de la transparencia, la confianza y la comunicación, sin aludir a un elemento fundamental en ellas: El anonimato. Siempre que estemos dispuestos a recoger la opinión del alumnado sobre las actividades, los materiales, la metodología, las relaciones, etc., que tiene lugar en el aula; el anonimato se convierte en una condición imprescindible para garantizar la veracidad de la información que da el alumnado. Es a lo que denominábamos como “autenticidad de la comunicación”. Lo cual nos lleva inevitablemente a hablar de otras dos de las condiciones de la evaluación: *No obviar la voz y participación del alumnado*, así como la *necesidad del contraste y la triangulación*. Para lo cual, el portafolios también es un medio de expresión del alumnado que nos ayude a obtener una comprensión holística de la vida del aula.

En este sentido, hemos considerado que el portafolios debe constituirse como sistema de evaluación, más que como herramienta aislada. A lo largo de este trabajo hemos considerado que *el portafolios no es un medio físico a través de cual el alumnado presenta su trabajo y el profesorado lo valora. Sino que para que realmente éste sirva a la evaluación y por tanto al aprendizaje debe ser una manera de entender la práctica educativa, una forma de vida en el aula, un sistema complejo que pretenda abarcar todos los elementos influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que trate de arrojar luz sobre todos ellos.*

Y así lo enfocó la experiencia que nos ocupa, donde el aula era el espacio

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

privilegiado de construcción conjunta de los procesos de aprendizaje, reflexión, etc. Donde la metaevaluación (evaluación de la evaluación) también estuvo presente; y donde por supuesto, como ya se ha expuesto, se arbitraron valiosas estrategias de comunicación.

- Estrechamente relacionadas con las condiciones que se vienen recogiendo, encontramos otras dos más: *La evaluación no penaliza el error* y *evita perjudicar a alguien*. Dado que el error nos acompaña en el proceso de aprender, éste ha de acompañarnos en el proceso de evaluar. La evaluación debe preocuparse por los errores del alumnado, no en el sentido de penalizarlos, sino en el sentido de comprenderlos y transformarlos (Álvarez Méndez, 2008; Astolfi, 2004). Igualmente, en tanto en cuanto venimos defendiendo que la evaluación es ayuda, es comprensión, es aprendizaje en sí misma para el alumnado y para el profesorado, ésta no puede ser segregadora. Si aceptamos que el aprendizaje es un derecho, la evaluación también lo es. La evaluación no deber entorpecer la función social de la escuela.

  Ante estas exigencias, hemos considerado que un portafolios para la evaluación debe apostar por el error como fuente de aprendizaje y evitar juicios penalizadores.

  El estudio del portafolios que nos ocupa reflejaba que entre las principales preocupaciones del docente se encontraban las de realizar comentarios positivos al alumnado, frente a los juicios penalizadores basados en las malas notas o tachones rojos. Ambas con la intención de servir a la retroalimentación propia de la evaluación. De modo que frente a la presencia constante de la nota, los esfuerzos del docente se centraron en desarrollar y poner en práctica estrategias que sirvieran tanto a él como al alumnado para conocer, comprender, analizar y mejorar el proceso de aprendizaje que iba teniendo lugar. Dan ejemplo de ello el contenido de las hojas de registro, de evaluación y de autoevaluación-reflexión. Así como los borradores, diarios de trabajo, etc. Que con mayor o menor éxito, nutrieron y dieron vida al portafolios en el proceso de evaluación a lo largo del curso.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En cuanto al portafolios como posibilitador de crear más oportunidades de éxito, debemos decir que si bien las respuestas y actitudes del alumnado menos aventajado –académicamente hablando–, parecían desvelar que la puesta en marcha del portafolios alimentaba las expectativas de éste. Considero una debilidad de este trabajo no haber incidido en este análisis de una manera más profunda y seria.

Para finalizar con este apartado diremos que el análisis de la puesta en práctica del portafolios revelaba que en efecto, el portafolios ha constituido un sistema de evaluación en y para el aula, sustentados por los principios definidos en el Marco Teórico de la evaluación, por una parte, y del portafolios por otra.

Lo cual no quiere decir que no haya unas cuestiones que han funcionado mejor que otras (tal y como se puede apreciar a lo largo del capítulo 8.2 “aportaciones del portafolios al sistema de evaluación”), de modo que se han detectado tanto fortalezas como debilidades y dificultades en su desarrollo. A continuación recogemos las principales fortalezas o posibilidades que se derivan de la teoría y práctica del portafolios; para continuar más adelante con las dificultades y puntos débiles.

9.4 Posibilidades educativas que puede ofrecer la introducción en el aula de este sistema de evaluación

En el capítulo cinco del Marco Teórico se establecieron las bases teóricas del portafolios al servicio de la evaluación. Para ello se partió de las condiciones establecidas para la evaluación y se desarrollaron las cinco condiciones a las que hemos aludido en el apartado anterior. Además, se hizo hincapié en considerar y aprovechar la escasa tradición de prácticas con portafolios en la escuela, así como el carácter continuo y reflexivo que se le otorga al portafolios en la literatura pedagógica. Nos referíamos a ello como una ventaja que localizábamos en el desarrollo y puesta en práctica futuras y que ahora constituye un reto: El de poner al portafolios al servicio de la evaluación.

De modo que incorporar en un aula el sistema de evaluación a través de portafolios es ofrecer también los beneficios educativos de ésta: Existencia de

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

diálogo, reflexión conjunta alumno-a/docente, confianza, horizontalidad, responsabilidad, autogestión, oportunidad para reorientar, mejora del aprendizaje, de la enseñanza, del currículum, etc. Implicaciones educativas de la evaluación según Rodríguez (2003), que se enfrentan a las no educativas de la calificación: Perversión del aprendizaje, control, sumisión, competitividad, clasificación, separación enseñanza y “evaluación”, currículum y “evaluación”, etc., (recuérdese apartados 3.1.9 y 3.2.4.).

Se podría decir que la evaluación a través de portafolios puede ofrecer al alumnado estrategias de organización, de reflexión y de metacognición, basadas en la importancia de la comunicación en el aula.

En el caso que nos ocupa, una de las cuestiones más destacadas del trabajo con portafolios por parte de los-as estudiantes y del docente, fue la *organización del aprendizaje y para el aprendizaje*. La organización cobró protagonismo en tanto en cuanto el portafolios debía tratar de presentar y representar el proceso de trabajo, la construcción del conocimiento, las idas y venidas del-la estudiante. Es decir, el portafolios como estrategia organizativa favoreció el orden del aprendizaje. Al incorporar poco a poco el trabajo realizado a lo largo de todo el curso, ordenado, con opiniones del profesor y del-a estudiantes, con un registro de correcciones y sugerencias, con bocetos inacabados de los trabajos, etc., se convierte en lo que hemos denominado la “trastienda del proceso de aprendizaje”, que contiene en la estela de todo lo que se ha ido trabajando. En este sentido supone una fuente importante de información para el profesor y para el alumnado que puede ser aprovechada para dar lugar a procesos de auto-reflexión, reflexión, autoevaluación, metacognición.

Enlazando con esto último cabe decir que, otras de las grandes posibilidades localizadas en el desarrollo del portafolios fueron la *comunicación* y la *retroalimentación*. Arbitrar cauces de comunicación efectivos es absolutamente necesario en la evaluación a través de portafolios. Álvarez Méndez (2010) y Stobart (2010) aluden a la importancia de que la información recogida sea veraz y útil; así como a que la retroalimentación sea eficaz.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En la práctica que nos ha ocupado, los procesos de comunicación han constituido un elemento central de la evaluación y del portafolios. En cuanto a la comunicación docente > estudiante, P asumió desde el principio su rol de guía y acompañante y puso en juego una serie de mecanismos de interacción y comunicación a través de los cuales pudiera hacer llegar al alumnado sus recomendaciones, sus correcciones, sus felicitaciones y también sus interrogantes. Las observaciones del docente se abrían paso y se materializaban por escrito entre las hojas de registro de los-as alumnos-as y la parte trasera de los “projects works” (además de las tutorías, los momentos de clase, etc.). Dichas observaciones destacaban lo positivo frente a lo negativo, huían de la penalización y se centraban en sugerencias, apreciaciones, etc. Además estaban cargadas de reconocimiento, apoyo y aliento; y carecían, por supuesto, de calificaciones. Las correcciones de P se sustentaban sobre la intención formativa de la evaluación y dotaba de claridad y calidad (Álvarez Méndez, 2001) la información aportada al alumnado.

En lo que respecta a la comunicación estudiante > docente, la hoja de registro y observaciones, así como los cuestionarios de evaluación (anónimos), constituyeron los principales mecanismos de comunicación escrita del alumnado hacia el profesor. Y aunque como veremos en el siguiente apartado sobre las dificultades, los comentarios no llegaron a ser todo lo profundo que se deseaba, no cabe duda de que sí constituía una oportunidad para que el docente pudiera estar al tanto de las preferencias, dificultades, opiniones, argumentos y peticiones del alumnado sobre el trabajo de clase. Así como una oportunidad para que el alumnado aprendiera en este sentido.

En definitiva, el portafolios como sistema de evaluación ha actuado también como un sistema de comunicación donde prevalece el diálogo, la escucha y la corrección informada, con objeto de conocer los entresijos de la vida del aula, pues para analizar y comprender, antes que nada, hemos de conocer.

Si bien la comunicación y la organización son dos ejes fundamentales al evaluar con portafolios, no menos claves son la reflexión, la autoevaluación y la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

metacognición. El portafolios puede favorecer la autogestión del propio proceso de aprendizaje. Al evaluar y autoevaluarse, el-la alumno-a discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, etc., entre lo que tiene valor y lo que no para el proceso de aprender. La reflexión (Soto, e. p.; Hebert, 2001; Barberá, 2005,…) es un elemento crucial en el trabajo con portafolios. La autoevaluación y la reflexión como mecanismos de aprendizaje implican organizarse, planificarse, etc., esto es, estimulan la metacognición, máxima aspiración de la práctica con portafolios.

En nuestra experiencia, la reflexión y la metacognición tuvieron menor presencia. Posiblemente debido a una mezcla entre dificultades asociadas a la puesta en marcha de un nuevo sistema de evaluación y las limitaciones del propio diseño. A ello dedicamos el siguiente apartado.

9.5 Dificultades que pueden encontrarse por el camino

En cuanto a los obstáculos localizados en el desarrollo del portafolios, nos hemos encontrado como decíamos antes, con lo derivados de la institucionalización. Tal y como plateábamos en el apartado 3.2.3 del Marco Teórico dedicado a desarrollar las principales dificultades en torno al desarrollo de nuevas prácticas de evaluación; no solo el profesorado se encuentra subyugado bajo el peso de la institucionalización y la socialización, sino que el alumnado también ha aprehendido los códigos que se manejan en el mismo. Por lo que en la puesta en marcha de un sistema alternativo, la lucha del-a docente se produce en un doble sentido: combatir la institucionalización y socialización propia y la de sus estudiantes.

En el caso que nos ocupa, partíamos con una ventaja que planteamos en el apartado del estudio de caso dedicado a describir al maestro y su situación en el centro: Contábamos con una persona sensible a todas aquellas cuestiones relativas a la evaluación, entendida ésta, como un proceso constante de recogida de información útil, que permita arbitrar cambios y mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en la vida de un aula. De modo que una de las partes protagonista del estudio sí era un profesional preocupado y convencido de la evaluación como mecanismo de mejora de su didáctica y del aprendizaje del

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

alumnado; diferente ésta a la calificación. Sin embargo la contraparte, lógicamente, era el alumnado, donde el peso de la institucionalización (Berger y Luckman, 1968; Yáñez, 2010; Stobart, 2005), causaba estragos.

De nuestra experiencia emergieron dificultades, dudas, inquietudes y miedos, derivados de la lógica calificadora a la que durante tantos años los-as estudiantes fueron sometidos. La nueva lógica, la de la evaluación requirió un importante proceso de adaptación que ya fue analizado en el apartado 8.1 del estudio de caso “la adaptación al cambio”. El alumnado había construido la idea, a través del currículum oculto de la escuela (Torres Santomé, 1991) de que sólo es útil aquello que te sirve para aprobar, en el curso presente o en el curso venidero. Por lo que nos encontrábamos con una visión puramente mercantilista del conocimiento, donde es la motivación extrínseca la que guiaba. El conocimiento debía poseer un alto valor de cambio para que les fuese “rentable”. Por lo que conseguir que el alumnado entendiera que el aula constituía un espacio y un tiempo de oportunidad para trabajar, resolver dudas, compartir con el-la compañero-a, contrastar con el maestro, revisar, reelaborar, etc., no fue fácil. Seguramente, no fue del todo posible.

Como no fue del todo posible desplazar la preocupación por la nota. En nuestro caso la ausencia de nota en los trabajos diarios provocó confusión, convirtiéndose en una dificultad para abordar esta nueva práctica de evaluación. Si no hay notas ¿cómo sabemos si estamos aprendiendo o no? En muchas de las entrevistas grupales al alumnado aparecía esta preocupación. Eran ellos-as mismo-as quienes demandaban nota numérica a sus trabajos porque no eran capaces de interpretar a través de los comentarios que P hacía. La lógica cuantitativa de la calificación era aplastante. En el apartado 8.4.2. del informe ya se profundizó sobre cuáles fueron las principales reacciones del alumnado ante la ausencia de notas durante el trimestre. Algunas de las declaraciones del alumnado mostraban hasta qué punto las interpretaciones que éste hacía sobre su propio aprendizaje, estaban sometidas a la lógica de la calificación. De modo que, la mayoría de los-as estudiantes reconocían el valor positivo de los comentarios del maestro; y consideraban que aquello de no tener exámenes era “chulo”. Sin

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

embargo no era extraño encontrar demandas de nota numérica de quienes hacían esas mismas consideraciones, bajo la explicación de que si no les dan una nota no saben qué opinión hacerse sobre su trabajo o sobre cuánto han aprendido. Les resultaba muy difícil elaborar un juicio a partir de los comentarios cualitativos que les hacía el profesor. Necesitaban una puntuación numérica.

Son las consecuencias derivadas de un sistema que acostumbra a sus estudiantes a que la capacidad de memorizar, de comunicar, de relacionarse, el esfuerzo, el interés, la motivación, etc., es casi siempre traducida a un número. El hecho de que el maestro les felicite, les anime, les oriente, les sugiera, etc., es absolutamente secundario. No es lo que esperan.

En este sentido también recogíamos en el Marco Teórico otros ejemplos. Stobart (2005) señalaba el caso de otra maestra que evitaba calificar el trabajo de sus estudiantes y les hacía sólo comentarios elogiosos para tratar de animarles; encontrándose, para su sorpresa, con un alumno que le decía: “maestra, yo quiero conocer mis calificaciones porque los comentarios no nos dicen mucho”.

Hull (1984) y Good (1986) ya reconocieron que el peso de la institucionalización hace que el alumnado espere ser calificado y cuando no lo es, o piensan que el profesor no hace su trabajo o, desconfían de él. Es el precio que hemos de pagar quienes aspiramos a eliminar la calificación del trabajo diario. Nuestros-as estudiantes tienen tan interiorizada esta cuestión que a veces es como luchar contra molinos de viento.

También Hull (1984) exponía otras de las consecuencias que se derivan de todo ello y que en nuestro caso hemos localizado. El alumnado no sólo espera su nota y si no la tiene no puede crear una opinión sobre su trabajo, sino que a veces aquello que no lleva nota es considerado un trabajo menor. “Si no lleva nota será que no es importante”. Es el mensaje, cada vez menos implícito, que enviamos a los-as estudiantes y a sus familias: las cosas más importantes son aquellas que se traducen a una nota. Si nos recomiendan leer un libro pero no hay que hacer un trabajo sobre él y entregarlo para la nota, ¡será que no es importante!

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De nuevo aparece el valor de cambio del conocimiento (Pérez Gómez, 1998; Santos Guerra, 2005) frente a la utilidad del mismo, con consecuencias importantes en el quehacer educativo. Un ejemplo de ello lo veíamos en nuestro estudio cuando los-as estudiantes manifestaban que aquello que debían hacer, si no servía para aprobar o para tener una mayor preparación en un curso venidero, preferían no hacerlo, se quejaban. No le veían rentabilidad académica, pese a que ellos-as mismos consideraran que aquello era interesante o divertido. Tenían muy claro qué vale y qué no vale la pena hacer en la escuela. Para ellos-as resultaban más “útiles” las tareas relacionadas con el libro de texto, las que les permitían “avanzar”. Les preocupaba –a los-as aventajados-as académicos-as– que en el curso siguiente les exigieran otros “saberes” más adelantados y más propios de los libros; como si con los proyectos de trabajo no estuvieran aprendiendo. Tenían la sensación de perder el tiempo con esos trabajos. Pensaban que la mejor manera de aprovecharlo era avanzar en los temas del libro, de hecho, los contaban. Les había calado la visión utilitarista del conocimiento, en el sentido mercantilista y la finalidad propedéutica de la enseñanza (Santos Guerra, 2011). Era importante trabajar el participio en inglés en el libro porque sabían que en tercero de ESO se lo exigirían.

Esta visión, como se puede imaginar se convirtió en otro de los obstáculos con los que el docente se encontró a la hora de plantear una forma alternativa de trabajo y de evaluación en clase. Y es que no podemos obviar que en el sistema educativo aprendemos, además del contenido, el modo en que nos lo hacen aprender (Rodríguez, 2003). La práctica de la calificación, los constantes intercambios de “saberes” por notas contravienen la intención de crear un contexto en el que aprender sea el fin en sí mismo y no el medio para obtener éxito exclusivamente académico. Porque como veíamos en el apartado 3.1.4., éste es el sin-sentido del mensaje que damos en la escuela. Recordemos que: “no todo lo que se puede contar y medir merece realmente la pena. De hecho, las cosas más importantes de la vida se resisten a la medición, como, por ejemplo, el amor, la libertad, la generosidad […] Olvidamos frecuentemente la importancia de cultivar lo menos medible, como el deseo de aprender, la pasión por el descubrimiento, el

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

placer de la expresión, la riqueza de la comunicación, la búsqueda de la autonomía y de la identidad singular de cada aprendiz” (Pérez Gómez, 2014: 64).

Si bien la queja sobre la falta de notas y del trabajo con libros de textos supuso una dificultad, no menos difícil resultó “convencerles” de la importancia que tenía el revisar su propio recorrido de aprendizaje, andar y desandar los pasos, anotar las dificultades y los logros, más allá de que aquello fuera una “exigencia” del maestro. De ahí en parte que nos encontráramos con que los comentarios, las opiniones, las reflexiones sobre su propio trabajo o sobre el trabajo del profe no llegaran a ser en todos los casos, lo jugosas que hubiésemos deseado.

Por otra parte hubo que luchar, siendo muy transparente y conscientes de la importancia del anonimato, para que el alumnado se creyera que sus opiniones contaban. Pesaba tanto la tradición que, aquello de que pudiera opinar y argumentar sobre el trabajo de clase sin posibles repercusiones, no acababa de calar. Como tampoco lo hacía el hecho de que los errores no fuesen penalizados. Debían entender que lo importante del error era, una vez identificado, ser capar de corregirlo. Los errores no bajaban nota, como los aciertos no la subían. Lo importante era hacer el trabajo, realizar las actividades y revisarlas para recrearlas y corregirlas. Y es que como planteábamos en el apartado 3.2.5.1. del Marco Teórico, la práctica de intercambiar “aprendizajes” por notas desplaza al error del proceso de enseñanza-aprendizaje, y deja de ser fuente de conocimiento para el alumnado y para el profesorado. El error es temido y lo que cuenta es no equivocarse, o en su caso, ocultarlo. Como plantea Álvarez Méndez (2001), penalizar el error es silenciarlo. Del mismo modo Salinas (2002) expone que los-as estudiantes en la institución escolar aprenden poco a poco tres principios básicos: Las reglas internas a la escuela y el aula; las formas de demostrar que se cumplen dichas reglas de la mejor manera posible; y las formas de violar o eludir las reglas, con el mínimo riesgo posible. Hacer que el alumnado desaprendiera por completo esas reglas implícitas requeriría algo más que un curso escolar.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En definitiva, la realidad del aula suele estar tan mediatizada por la calificación –intercambio de actuaciones del-la alumno-a por calificaciones del-la profesor-a– (Doyle, 1981) que es ésta la que acaba estableciendo los modos de aprender y de enseñar y condicionan los movimientos del alumno y del grupo, configurando el modo en que se experimenta en el aula el conocimiento académico (Pérez Gómez, 1992). Romper completamente con esos modos configurados, como dije antes, requeriría como mínimo más tiempo. Un tiempo del que en nuestro caso no dispusimos. No obstante si bien es cierto que no se consiguió desmontar por completo los viejos esquemas con los que los-as estudiantes llegaron a clase, sí que cada actuación en este sentido era un paso hacia delante, un aire fresco en un lugar, a veces, muy manido; un poco de “sensatez pedagógica” en un sistema que se olvida de lo realmente educativo; un esfuerzo que pese a no cosechar grandes éxitos, siempre merecerá la pena. Necesitamos para ello disponer de suficiente tiempo para desmontar todas esas ideas implícitas que el alumnado trae consigo sobre el trabajo escolar. Ya que una empresa de tal envergadura requeriría por ejemplo más tiempo de trabajo con el grupo de estudiantes (en nuestro caso sólo teníamos una asignatura, inglés); así como tener la posibilidad de continuar más de un curso con el mismo grupo (en nuestro caso fue un curso). Hay que añadir que para “P” supuso también, al principio, un inconveniente el hecho de ser nuevo en el centro, ya que era su primer año. Por lo que las explicaciones y justificaciones de lo que hacía y cómo lo hacía eran mayores que las que acostumbraba a dar en su antiguo centro, donde ya era conocido.

Como se puede apreciar afrontar un nuevo sistema de evaluación en un lugar donde la calificación ha sido y es lo natural, supone hacer frente a un reto importante donde los obstáculos van a emerger por muchos sitios. Ya hemos visto que combatir el peso de la institución y de las consecuencias derivadas de la lógica calificadora no es sencillo y hemos de insistir en la enorme dificultad que supone que docentes que actúan de forma aislada, luchen contra el pasado y el presente de la escuela, y obtengan éxito. No obstante está claro que un primer paso en la lucha es precisamente tomar consciencia de lo que dicha

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

institucionalización supone; conocerla, comprenderla y analizarla nos podría ayudar, al menos, a no aceptarla sin más, a “externalizarla”, término que empleaban los sociólogos Berger y Luckman (1968).

Otras de las dificultades encontradas en la puesta en práctica de nuestro portafolios y que quizá haya supuesto la principal debilidad de nuestra experiencia es el bajo nivel de reflexión elaborado por el alumnado.

Como ya apuntábamos antes, en nuestro caso el nivel de reflexión que manifestaban los-as alumnos-as no fue el que hubiésemos deseado. En parte por la trayectoria académica del alumnado y en parte por limitaciones del propio diseño del sistema de evaluación. El portafolios con cada una de las estrategias que lo componían, contribuyó más a la organización y comunicación que al análisis y la reflexión del alumnado. Aunque sí es cierto que ésta suponía una oportunidad y una posibilidad para dar el salto de los niveles más básicos de reflexión a los más profundos. De modo que sí eran estrategias basadas en un material de andamiaje que creaba andamios hacia posibles procesos de reflexión del alumnado. Sin embargo, para luchar contra la lógica bajo la cual el alumnado está acostumbrado a funcionar habría sido necesario además de más tiempo, como hemos expuesto varias veces, una mayor sistematicidad en el uso de una de las herramientas más importantes en la puesta en práctica del portafolios: el diario.

Aunque en las hojas de registro y de autoevaluación se les daba la oportunidad de volver sobre sus pasos, tomar consciencia de lo trabajado, valorar, analizar, reflexionar y expresarlo por escrito. Y en el cuestionario de evaluación podían valorar la metodología, los recursos, etc., que más creían que les servía, que les gustaban, etc., hay que decir, que en general, los comentarios de los-as estudiantes no llegaron a ser todo lo profundo que se deseaba en este sentido. Samuels y Betts (2007, cit. por Soto, e. p.) exponen que cuando los-as estudiantes reflexionan sobre su aprendizaje, las descripciones son más bien descriptivas, por lo que necesitamos poner en marcha diferentes estructuras y procesos que puedan apoyar el proceso de reflexión. Tratando de ir de los niveles más inferiores

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

y descriptivos a los más analíticos de razonamiento y reconstrucción, para extraer todo el potencial reflexivo reconstruyendo la experiencia.

Ya fueron expuestas en el apartado 5.1.1. del Marco Teórico, los cinco niveles de reflexión definidos por Bain et al. (1999, cit. por Soto, e. p): Describir, reaccionar, relacionar, razonar y reconstruir; así como las dificultades que se podían encontrar a la hora de que el alumnado pudiera avanzar de los niveles más inferiores a los más superiores: Que el alumnado se sienta temeroso o inseguro; que no comprenda las ventajas o beneficios de la reflexión; y que se resista a expresar los sentimientos por miedo a equivocarse. De lo que se derivan respuestas estereotipadas o tipo cliché. Es precisamente esto último con lo que nos encontrábamos en los comentarios de los-as estudiantes. A veces parecían escribir lo que creían que el maestro quería leer. Otras, lo que querían era salir del paso, cumplir con el comentario porque el profe así lo pedía. Pero no eran conscientes de la valía o del beneficio del proceso de reflexión. De ahí que para la mayoría la realización de un diario supusiera como una pérdida de tiempo, una tarea adicional, complementaria que no servía para adelantar materia y que había que hacer para cumplir.

De modo que entre la premura del tiempo, los condicionantes propios de la institucionalización del alumnado y la falta de un mayor grado de sistematicidad de la tarea de elaborar los diarios; estos no llegaron a desarrollar todos los beneficios que se le atribuyen en la literatura, donde el diario del-la alumno-a es considerado una herramienta que puede servir para incorporar a la descripción del proceso de aprendizaje una narrativa reflexiva que le permita detectar y analizar los puntos fuertes y débiles en su aprendizaje.

No obstante hemos de resaltar que pese a los condicionantes y las dificultades que se puedan encontrar, la apuesta por que el alumnado elabore diarios de reflexión debe ser una constante siempre presente en el trabajo con portafolios pues, la narrativa reflexiva propuesta en este trabajo favorece la reflexión en torno a los propios procesos de aprendizaje; asunto del que destaca

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

su importancia Schön (1987), haciendo referencia a la formación profesional, pero extrapolable a cualquier proceso de aprendizaje.

Cabe decir también que haber incrementado el protagonismo de los borradores y bocetos de trabajo o incorporar estrategias de co-evaluación y de diálogo entre iguales (Soto, e. p.; Richert, 1990) habrían sido cuestiones que podrían haber merecido la pena poner en práctica y analizar.

La última dificultad a la que vamos a hacer referencia –no menos importante– que desembocó en una limitación o debilidad de la práctica desarrollada, es el punto en el que la evaluación y la calificación se encontraron.

Como se ha expuesto a lo largo de toda esta tesis, calificación y evaluación son dos actos que obedecen a lógicas distintas, incluso contrapuestas, por lo que la inevitable convivencia de ambas en ciertos momentos de la vida escolar provoca las típicas contradicciones propias de una paradoja.

Estas contradicciones reconocidas por el propio docente fueron por un lado, la negociación de la nota a final de curso; y por otro, que el criterio para aprobar fuese la entrega del portafolios. En ambas situaciones evaluación y calificación se mezclaban en gran parte.

En el primer caso, al hacerles partícipes a los-as estudiantes de la calificación, los intereses que les movían iban más allá de la mejora del aprendizaje; por lo que aquellas preguntas últimas que se les hacían sobre lo que se ha mejorado y sobre lo que se debe mejorar, perdían parte del valor para la reflexión, porque perdían sinceridad. Cuando las notas asoman, existen muchas posibilidades de que la comunicación y con ella la evaluación, se desvirtúe.

En el segundo caso, el hecho de que el trabajo realizado a través del portafolios como parte del aprendizaje, al margen de puntuaciones y notas, era a su vez el requisito para aprobar la asignatura, también supuso una dificultad. La decisión del docente de desplazar todo lo posible a la calificación del día a día del aula, dejando espacio y dando protagonismo a todas las estrategias de evaluación que se han venido explicando y analizando en este trabajo; no evitó que llegara un momento en el que poner notas a sus estudiantes fuese una exigencia. El criterio

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

decidido para aprobar sería la entrega completa, ordenada y corregida de todos los trabajos que se habían ido incluyendo en el portafolios. Lo que se pretendía era plantear un requisito asequible y al alcance de todos-as, de modo que el aprobado fuese la recompensa, no de un saber acumulado puntual sino de un cierto compromiso de trabajo durante todo el curso. Así, el-la estudiante que hubiese estado trabajando, revisando y corrigiendo las actividades, proyectos, etc., no tendría ninguna dificultad para aprobar. Así lo reconocían los-as estudiantes al preguntarles por la dificultad o facilidad para aprobar con P.

Este momento –el de poner notas al final del trimestre– produjo por una parte, el malestar de P que era consciente de que aunque él había dirigido sus esfuerzos a desligar el aprendizaje de la calificación, habría un momento en el que el alumnado lo acabaría ligando: el portafolios a cambio de la nota. Por otra, la confusión de algunos-as alumnos-as que no entendían de dónde salía la calificación final. Si durante el trimestre no hacían exámenes y no había notas: ¿Por qué un siete ahora? Recogíamos en unas de las entrevistas al alumnado.

Es un interrogante que podría plantearse en cualquier situación de calificación, ¿por qué tengo la nota que tengo? Pero que quizá no sería tan patente en situaciones donde hacer exámenes cada quince días es lo habitual. En nuestro caso lo que hacía que saliera a flote era precisamente haber desplazado a la calificación del trabajo diario. En el primer caso no hay contradicción, lo que tiene lugar es habitual; en el segundo sí.

En definitiva podríamos decir que el modo en que P se enfrentó y afrontó el dilema es lo que puso negro sobre blanco. No es que otras actuaciones aparentemente exentas de contradicciones sean mejores, educativamente hablando; simplemente es que cuando alguien se arriesga a cuestionar el status quo, se expone; y lo “invisible” se hace visible.

Tal y como expusimos en el apartado 3.4 del Marco Teórico, antes la pregunta ¿pueden convivir evaluación y calificación? Dejábamos entrever que no, pero que de hecho conviven. La denominábamos como pregunta trampa, ya que dado el sistema en el que nos encontramos resulta más importante preguntarse

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

¿cómo resolvemos esa convivencia? Allí expusimos tres posibles casos: La opción de anteponer o priorizar la calificación a la evaluación; la de pretender que la evaluación sirva para la calificación; y la diferenciarlas y separarlas –todo lo posible–. Nuestra experiencia es un ejemplo sujeto a esta tercera opción y pone de relieve cómo esta respuesta tampoco está exenta de dificultades o contradicciones, porque la realidad es que incluir lo formativo en un clima sumativo o huir de lo sumativo en el sistema educativo es siempre una tarea complicada, donde lo fundamental es no perder nunca de vista a qué fines sirven uno y otro. Rescatando la palabras de Espadas (2011) refiriéndose a la calificación, lo primero más importante es ser consciente de que se trata de un acto burocrático con una sola una verdad: la necesidad del sistema para seleccionar a los individuos. Lo siguiente más importante es, actuar en consecuencia. Y eso es lo que a mi entender, hizo con éxito P.

Me gustaría concluir este apartado recordando a Stobart (2010: 186) cuando decía que: “En culturas de rendición de cuentas, con frecuentes pruebas para la calificación, es más difícil hacer progresos en la evaluación formativa. En estas culturas, solo las escuelas y los profesores más seguros de sí mismos se arriesgan a promover el aprendizaje autorregulado, la autoevaluación y la evaluación”. Porque al fin y al cabo, el problema de la evaluación y la calificación siempre supone asumir un riesgo.

9.6 ¿Portafolios vs. evaluación auténtica?

Al hablar sobre el portafolios nos hemos referido en varias ocasiones a una ventaja (escasa tradición en el ámbito educativo y carácter formativo que se le atribuye), pero también a un problema y a un riesgo. Nos referimos a la trayectoria que éste tiene en otros contextos como repositorio que “de-muestra” nuestros méritos o capacidades. Por lo que nos exponemos a reproducir en nuestro campo el uso que se le ha dado al portafolios en otros ámbitos, haciéndonos creer que es una herramienta al servicio de la evaluación, aunque realmente esté sirviendo a la calificación. Es lo que en mi opinión ocurre con la atribución que se le hace al portafolios como “herramienta de evaluación auténtica”.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Recordemos que en los apartados 5.2. del Marco Teórico y 3.1.8., denominados: “de la evaluación auténtica a la auténtica evaluación” y “el refinamiento de las herramientas de calificación” exponíamos que, bajo la intención de dotar a las herramientas de calificación de un componente más formativo lo que existía era el deseo de refinar tales herramientas, no tanto para que sirvieran a la evaluación, sino para que fuesen más precisas y aparentemente más modernas, para mejorar la calificación. La evaluación auténtica puede ser un ejemplo de ello, ya que ésta se presenta como una nueva forma de calificar que trata de poner al alumnado en situaciones más reales y contextualizadas que la tradicional situación de examen –idea que no cuestiono, siempre y cuando reconozcamos que se trata de calificación–. Lo cual no siempre ocurre, pues puede acudirse por ejemplo a la diferenciación que Wiggins (1990) cit., por Monereo (2009), hacía sobre la “evaluación tradicional” y la “evaluación auténtica”, donde expresiones como examinar la ejecución del aprendiz” o “aplicación del saber adquirido” eran atribuidas a la “evaluación auténtica”. Términos como vemos, mucho más relacionados con la calificación que con la evaluación. Por lo que es importante resaltar la importancia de no confundir el refinamiento de las herramientas de calificación, preocupadas por la valoración de aprendizajes más complejos y menos mecánicos; con lo que significa poner en marcha un auténtico sistema de evaluación, cuyo sentido, usos y fines distan mucho de las funciones selectivas, certificativas y acreditativas de la calificación. De ahí la necesidad de reclamar como exponemos en el siguiente apartado, que llamemos a las cosas por su nombre.

Merece la pena recordar a Gimeno (2010) al considerar que hay quienes pretenden mejorar las pruebas con un doble fin: mejorar la capacidad de diagnosticar situaciones individuales y de colectivos; y que el sistema curricular se acomode a los tipos de exigencia que plantean las pruebas, lo cual acaba acotando los resultados deseables, que a su vez son los “evaluados”. Es decir sólo acaba mereciendo la pena lo que es “evaluado”, es decir, calificado. Motivo por el que tratar de recuperar el valor y el sentido educativo del aprendizaje y la enseñanza tratando de “mejorar” las herramientas de calificación –llámense

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

exámenes o portafolios– es como decíamos, rendirse ante lo educativo. Podemos aceptar que se refinen las herramientas de calificación que exijan y pongan en juego capacidades más ricas y superiores que las de memorizar y reproducir, pero nunca perder de vista que sea como sea, la lógica de la calificación seguiría imperando, puesto que como hemos repetido una y otra vez, la práctica de la calificación nace con unos fines y un sentido muy determinados. No podemos conformarnos tan sólo con mejorar las herramientas que califican por el simple hecho de que existen y no van a desaparecer. No es así como se consiguen las grandes cosas.

Mientras esto siga ocurriendo, seguiremos mezclando las funciones de una y otra, tratando incluso de combinarlas –queremos que la evaluación suponga una comprensión y una mejora, pero a la vez queremos también que sirva para seleccionar y acreditar–. Lo que revela que no estamos dispuestos-as, al menos en la práctica, a renunciar a las funciones propias de la calificación, aunque en los discursos elogiemos las de la evaluación. Acabamos como decíamos antes mezclando una y otra tras la excusa de matizar la calificación vinculándola a la evaluación. Estamos ante la generación que hemos denominado: “perdida o ecléctica”.

9.7 La necesidad de llamar a las cosas por su nombre

En el apartado 3.3. dedicado a la “1.001 confusiones sobre evaluación-calificación”, se planteaba que otro de los obstáculos para mejorar la evaluación es la ambigüedad que existe en las prácticas y los discursos sobre las mismas. Santos Guerra (2003) se refiere a ello como el reduccionismo lingüístico que acaba confundiendo ambos términos.

En mi opinión dicho reduccionismo se ve favorecido por la costumbre que tenemos en nuestro ámbito en general, y en el de la evaluación en particular, de cambiar las nomenclaturas. De ahí que encontremos muchos nombres y apellidos para la “evaluación”: –evaluación global, evaluación holística, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje, evaluación continua, evaluación iluminativa, evaluación respondiente, evaluación criterial, evaluación sumativa,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

evaluación del aprendizaje, evaluación diagnóstica, evaluación inicial, evaluación final, evaluación orientada a los resultados, etc–. Llegando a perderse en muchos casos el referente al que acuden tales términos; que a veces suponen una redundancia, por ejemplo “evaluación global” y otras, incluyen el término “evaluación” pero realmente se están refiriendo a calificación; por ejemplo “evaluación final”.

En este sentido podemos recordar a la mal interpretada evaluación continua de la LOGSE, convertida en una práctica de *calificación continua* a través de la cual examinábamos al alumnado cada quince días. Cumplía con la condición de continua, pero no con la de formativa. Posteriormente con la LOE también se hicieron oídos sordos, incluso en Infantil, donde la ECI/734/2008 del 5 de Marzo enunciaba que la evaluación debía ser global, continua y formativa. Al tiempo que se obvió en gran parte el artículo 10 del Real Decreto 428/2008 del 29 Julio, de Andalucía, en el que, consecuente con la óptica constructivista del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, se determinaba que el profesorado tendría la obligación de evaluar tanto el aprendizaje del alumnado como *los procesos de enseñanza y su propia práctica docente*.

Que las reformas no son el motor del cambio de las concepciones que el profesorado tiene sobre el sentido y finalidad de su práctica docente en general y sobre la función de la escuela y el papel de la evaluación en particular no es ningún secreto. Sin embargo, resulta triste cuando no alarmante que sea “por decreto” como demos cobijo y sostén a la cara más fea de la escuela: la selectiva, la clasificadora, la excluyente. Buen ejemplo de ello da la actual ley educativa, LOMCE; la cual obsesionada por la evaluación, confundida ésta con la calificación, supone que las notas reflejan lo aprendido, y pone un gran empeño en darle un valor que no tienen. Así, en lugar de reconocerlo y dirigir los esfuerzos a otras tareas más provechosas, educativamente hablando, lo que hacemos es incidir en la búsqueda de nuevas formas de calificación más complejas en incluso permanentes.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La LOMCE –autoproclamada abanderada de la “evaluación”– entre sus muchas inconsistencias educativas recupera una de las prácticas más añeja de la educación: las reválidas. El artículo 31 de la Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece que para la obtención del título en Educación Secundaria Obligatoria será necesario haber superado además de las materias cursadas en la etapa, la prueba de evaluación final (con un peso del 30%), la cual “comprobará el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias” (BOE, 2013: 97879), correspondientes a una serie de materias según se hayan cursado. Además, en la etapa de Primaria, al finalizar el tercer curso se contará con evaluaciones individualizadas, “en las que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia lingüística y de la competencia matemática” (BOE, 2013: 97872). Por supuesto no faltará una nueva prueba al finalizar sexto curso de Primaria donde se “comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa (BOE, 2013: 97872).

La nueva ley, lejos de incorporar en sus enunciados sobre la evaluación, los discursos constructivistas sobre ésta y la imposibilidad de medir los aprendizajes del alumnado, así como la necesidad vital de analizar y evaluar los contextos y los procesos a través de los cuales tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje, centra toda su atención en aumentar el número de pruebas a las que el alumnado ha de enfrentarse en su trayectoria escolar, situándolas cada vez a edades más tempranas. Y lo hace, utilizando la palabra evaluación como sinónimo de calificación.

En definitiva nos encontramos con que frente a la concepción formativa, comprensiva, global, compleja y holística del aprendizaje, el currículum y la evaluación ofrecidas por los discursos pedagógicos, la LOMCE no solo la simplifica, tecnifica y estandariza sino que alardea de ella en su preámbulo, y la confunde; presumiendo de ser medidas que tratan “de encauzar a los estudiantes

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades" (BOE, 2013: 97858), sin preocuparle lo más mínimo que haya muchas posibilidades de estar siendo arbitrarios, de andar cometiendo errores y de estar determinando el futuro de las personas. La evaluación es vapuleada, transformada en mera calificación obsesionada por los resultados de las pruebas, como si estos estuvieran mostrando con exactitud las carencias del alumnado y no las miserias del Sistema. Sola (2015) lo expresa con sumo acierto, al decir que la LOMCE ha dado la espalda a la Ciencia, "sí, de la Ciencia. La misma que bien podían haber consultado el ministro y quienes le hayan asesorado antes de promulgar la LOMCE, una ley que prescribe un currículo cerrado, parcelado, atomizado, instrumental, tedioso, sin atractivo, referido a estándares que no son más que objetivos operativos […] una ley que destierra a las humanidades y a las artes y está cargada de pruebas, llamémoslas exámenes para entendernos, que buscan sin el menor disimulo clasificar y etiquetar al personal. A todo el personal"[85].

Y es que recuperando el discurso sobre los apellidos de la "evaluación", consideramos que la existencia de tantas terminologías, a veces eufemismos, añaden más dificultad al hecho de diferenciar lo esencial de dos conceptos absolutamente opuestos como son los términos sencillos de evaluación y calificación. Más aún, cuando en nuestras propias leyes educativas seguimos usando uno y otro término indistintamente. Por ello, el título de este epígrafe es un alegato a favor de recuperar los términos de evaluación y calificación para tratar de poner las cosas en su sitio. Ya que tal y como planteábamos en el apartado 3.3.3. "por qué lo llaman evaluación cuando quieren decir calificación", es muy propio de nuestro ámbito utilizar indiscriminadamente amabas palabras. Por tanto, las nuevas terminologías no hacen más que enmarañar y favorecer el eclecticismo del que hablábamos antes. "Evaluación lo mismo vale para un roto que para un descosido", hemos manifestado en alguna ocasión.

[85] Post "propaganda contra la educación pública" en el blog "canal educación" http://www.blogcanaleducacion.es/propaganda-contra-la-educacion-publica/

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Deberíamos reclamar esta cuestión porque como sabemos el lenguaje no es inocente. Gimeno lo explicaba mucho mejor que yo cuando exponía que “los términos que utilizamos no son neutras lentes indiferentes en la forma de percibir, de argumentar y de situarse ante el mundo y sus problemas […] él plantea que los lenguajes cambian porque hay cambios sociales que los demandan (Gimeno, 2008: 17). Así que el cambio social y educativo en lo que respecta a la evaluación, demanda también abandonar el uso indiscriminado del término. Y de ello somos responsable toda la comunidad educativa.

9.8 Evaluación de la evaluación: Volviendo sobre mis pasos y abriendo nuevos horizontes

En este apartado me gustaría hacer referencia por una parte, a aquellas cuestiones que se expusieron en el apartado 8.2.3.6. dedicado a la comunicación investigadora > docente, con respecto al modo en que mi presencia allí y la recogida de información que hacía para la investigación se podía convertir en información también para el maestro, siempre dispuesto a escuchar y tener en cuenta mis ideas. Es decir, si tal y como expusimos en el apartado 8.3. hubo cambios en la asignatura como consecuencia de todo el sistema de evaluación puesto en marcha, también hubo puntos de análisis y encuentros de impresiones y puntos de vistas entre P y yo que fueron desembocando en algunas transformaciones de la práctica. Son esos cambios que tuvieron lugar en el proceso de evaluación de la evaluación. Un proceso que para mí fue apasionante pero en el que en ocasiones no sabía cómo actuar. El hecho de disponer de información cuyas fuentes eran estudiantes y maestro, me situaba en una posición “privilegiada” para comprender y analizar lo que allí estaba ocurriendo. Era una oportunidad para utilizar esa información, ponerla en común con P y contrastarla. Así lo percibía yo; sin embargo mi preocupación por no “traicionar” ni a unos ni a otros me ataba en ocasiones. Otras, mi impulso era salir en “defensa”, a veces de P y otras de algún alumno o alguna alumna. Con esto quiero decir que tuve que aprender a gestionar sensaciones, impulsos, emociones que nunca antes había contemplado. Es decir, cuando inicié el estudio de caso no había previsto tan

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

claramente que yo sería un elemento vivo más de aquel sistema de evaluación que se ponía en marcha.

Tuve que aprender además a discernir qué información merecía la pena poner sobre la mesa y cuál no. Es lógico que al dar voz al alumnado haya opiniones muy variadas y en muchas direcciones. Para ello me sirvió un consejo del propio P. Había que detectar síntomas de problemas. Dirigir la atención hacia aquellas cuestiones más o menos recurrentes que podían estar obstaculizando el proceso de evaluación o el de aprendizaje y sacarlas a la luz. Y así lo hice o así intenté hacerlo.

Por otra parte, dedicamos este apartado también a aquellas otras cuestiones que merecían haber sido exploradas con mayor profundidad y no lo fueron. Me refiero aquí a esas cosas que me dejé por el camino y que ahora con tiempo y perspectiva considero que eran interesantes. Es por ejemplo el caso de las familias. Haber explorado el modo en que ellas vivieron la situación. Dado que no es muy habitual que los-as estudiantes lleguen a casa con trabajos corregidos pero si notas, entrevistarlas para conocer sus reacciones y opiniones ante tal circunstancia y poder triangularlas con el modo en que lo vivía el alumnado y P, es algo sobre lo que volvería de nuevo.

Otra de las cuestiones que se asomaban y que merecería un estudio más profundo era el tema de la sintonía entre el docente y los dos grupos. Hasta que punto el “feeling” con el alumnado de un determinado grupo puede condicionar un proceso de evaluación es algo muy interesante de explorar. Si el hecho de que al llevarnos mejor con un grupo parezca que las cosas salen mejor obedece a una realidad o, a las expectativas que nos vamos creando a lo largo de los acontecimientos. También en qué modo el propio proceso de evaluación podría poco a poco transformar una sintonía regular en una mejor sintonía.

Por último, habría sido interesante profundizar en nuestro caso en el cómo y el por qué el portafolios podría estar constituyendo que el alumnado con menos ventaja académica –refiriéndome en este caso a estudiantes que venían repitiendo curso– aumentaran sus propias expectativas al no recibir, entre otras cuestiones,

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

notas negativas constantemente y eliminarse los exámenes. Lo cual me lleva a considerar que un elemento crucial al que no presté atención y que merecería su propia tesis es el análisis de la práctica del portafolios como estrategia de inclusión educativa. En tanto en cuanto la evaluación en un aula debe preocuparse y ocuparse de todos y todas sin distinción, ofreciendo posibilidades de éxitos. ¿Podría ser una buena estrategia el portafolios para atender a los distintos intereses, necesidades, niveles, etc., que se presenta en un aula? ¿Podría constituir la evaluación a través de portafolios un “arma” para luchar contra las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2002; Echeita 2002), y minimizar así las dificultades educativas?.

García y Cotrina (2012) reclaman desde la perspectiva de la diversidad y la inclusión, la necesidad de diseñar espacios de aprendizaje universales a los que todo el mundo pueda acceder y usar, independientemente de sus características propias. Es lo que se ha venido a llamar: “DUA” –Diseño Universal de Aprendizaje– (Cast, 2008). Para ello señalan tres aspectos claves que debe cumplir cualquier “DUA”: Proporcionar múltiples medios de representación, proporcionar múltiples medios de acción y expresión, y proporcionar múltiples formas de implicación. Por tanto, ¿podría constituirse el portafolios en un sistema de evaluación y aprendizaje que respetara los principios del “DUA”?

Para finalizar, antes del apartado “elogio a la utopía”, me gustaría concluir este trabajo compartiendo con todos-as vosotros-as que junto a los altibajos que he sufrido a lo largo de esta investigación, junto a las inquietudes surgidas por el camino, las idas y venidas de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría; esta tesis ha ido constituyendo poco a poco un antes y un después en mi identidad profesional. La evaluación y la controversia entre ésta y la calificación siempre había supuesto una temática que me interesaba; ahora es algo que me apasiona y me obsesiona a la vez, no sé muy bien si me apasiona porque me “obsesiona”, o me “obsesiona” porque me apasiona.

Espero haber sido lo más coherente posible a lo largo de todo el trabajo, y aunque una buena parte del discurso recoge lo que “ya se ha dicho”, deseo que el

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tono cuestionador y reflexivo del enfoque, tanto de la parte práctica como de la parte teórica, pueda servir para arrojar algo de luz al campo de la evaluación.

Me gustaría incidir por último en que, el discurso que he construido sobre la evaluación, no es sólo la suma de los –valiosos– discursos que me encontré por el camino. Ahora, es mi propio discurso. Y por ello, me siento inmensamente afortunada.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

Elogio a la utopía

Haber tenido la oportunidad de experimentar en primera persona la puesta en marcha de un sistema de evaluación de la mano de P y sentirme parte de la evaluación, ha sido un regalo pedagógico en todos los sentidos. Un regalo para tomar consciencia de todas las dificultades que alberga tal propósito. Pero sobre todo un regalo para ser consciente más que nunca de que con una buena evaluación se abre un mundo nuevo de posibilidades educativas, pues aunque son bastantes los interrogantes que rodean al debate “evaluación vs., calificación”, de una cosa sí estoy segura: El día que consigamos sustituir realmente la evaluación por la calificación; ese día, habremos dado con la llave que abre el candado de la escuela.

Y aunque como dice Magris: “Este intento de salvación es utópico y el arca a lo mejor se hunde […] la utopía da sentido a la vida, porque exige, contra toda verosimilitud, que la vida tenga un sentido” (2001: 12).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

Reflective summary

Publicaciones y
Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

Capítulo 10 A FORM OF METABOLISING IDEAS

INTRODUCTION

At this point in the work it is time to deal with the different questions the theoretical study and the case study have revealed, in order to focus on them, reflect, reach some conclusions and open up new issues for consideration.

To this end it is necessary to return to the importance of considering the meaning of assessment and, along with it, of the curriculum and learning. We shall once again insist on the differentiation made between assessment and evaluation, which has been the basis for the development of this work, joining together ideas which, in the thesis, were found many pages apart. This will allow us to resume how the conditions defined for assessment (in the first part of the work) and the conditions established for the portfolio at the service of this assessment (second part) interrelate, and, finally, how these both relate to the portfolio practice developed in the case study (part three).

We shall once again remember and reflect on the different possibilities and difficulties which can be found when developing assessment and portfolio practice, and those discussed in the present case.

We shall also return to a problem outlined in the first part of the thesis: the confusion which often occurs between improving assessment strategies and refining evaluation tools. This leads us to question of whether the portfolio, as the assessment system defined in this work, constitutes a true "assessment" tool or not. Closely related to this, we shall deal with another question which, in our opinion, is deserving of a final reflection: the indiscriminate use of the terms assessment and evaluation in the educational sphere.

By way of conclusion, we shall look back over the experience and share some of the most personal aspects deriving from it: my intervention in the assessment process developed by P; those things which, with the benefit of hindsight, I believe could have been dealt with better; those questions which could

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

open up new lines of research; and the way in which I have, in developing this thesis, also matured.

10.1 Rethink the meaning of learning, the curriculum and assessment, in order to work with portfolios

It should be remembered that Álvarez Méndez (2001) stated that the constructivist vision of assessment required a specific approach with regards to knowledge, bound to a specific way of understanding education. In other words, constructivism should place us before an idea of curriculum, learning and assessment in the day-to-day classroom, even though, as stated by Moreno (2014), this is precisely one of the greatest paradoxes of assessment in education, since: "whilst over the last three decades, we have radically changed –in theory at least– our perspective of teaching, learning and assessment, in practice this assessment continues to be understood as being synonymous with standardised, external, summative, product-focused measuring" (2014: 16).

In other words, although the new concepts of learning and the curriculum should imply new ways of understanding and carrying out assessment in the classroom, we question whether these new concepts have had consequences beyond the theoretical discourse. Notwithstanding, what we do believe is clear is that, as outlined by Santos Guerra (2003), assessment brings our conceptualisations out into the open. This author claims we can deduce a teacher's conceptions of teaching, learning, etc., simply by seeing the way in which he or she carries out assessment. It is for this reason that we chose to present the teacher in our research. The research places great importance on explaining the trajectory of the teacher in terms of his conceptions of classroom assessment. The teacher (hereinafter P) had long been concerned with how to implement assessment processes which are useful for teachers and pupils alike. In other words, this teacher's background shows that he is sensitive to questions regarding assessment, this being understood as a constant process of collecting useful information which can bring about changes and improvements in teaching-learning processes in a classroom. P differentiates assessment from evaluation.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

We could therefore conclude that the success of the experience is not necessarily bound exclusively to the portfolio as an assessment system or strategy, but rather is likely to have been achieved thanks to the teacher's practical thinking with regards to assessment.

This is an important aspect, since throughout this work I have constantly questioned to what extent a teacher with ambiguous ideas on the practical meaning of assessment and evaluation could implement a portfolio experience in the classroom without perverting its meaning. Although the advantages of using portfolios for assessment in a classroom are well documented in literature, and even when the conditions (which, whilst being necessary, are never sufficient) are in place, there will always be a "conditio sine qua non": rethinking the meaning of assessment involves rethinking the meaning of learning and the curriculum. If we accept that this strategy can only be introduced in the classroom without distortion if it is based on a renewed idea of assessment, then to what extent does the portfolio, as an assessment system, affect assessment practice in the classroom and its meaning? To accept this premise is, to a large degree, to accept that the driving force behind the transformation of a classroom (in terms of assessment) is not the introduction of a new assessment system, but rather the teacher's previously conceived and pre-conceived ideas on the meaning of assessment, evaluation, the curriculum and learning.

For this reason I would go as far as to state that the success of this experience is not due so much to the choice of the portfolio as an assessment system, but rather to P's reconstructed ideas; it is not so much the case of the portfolio being a privileged assessment system, but rather its use and meaning being supported by *P's privileged ideas.*

I am fully aware that this is not a new idea. In the same way that it is not tools which transform practice but rather the way they are used, transformation is the result of the educational ideas of those in charge of implementing it. I believe it is important to highlight this as one of the reflections of this work, casting light on the darkness surrounding assessment in accordance with Álvarez Méndez, who

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

says that: "The meaning of, or given to, knowledge, and the attitude we adopt as teachers in this regard, must be the theoretical reference framework which gives overall meaning to the assessment process [...] Whenever this is not the case, assessment becomes a purely instrumental tool which serves all purposes but is worth very little [...] Assessment is closely linked to the nature of knowledge" (Álvarez Méndez, 2001, p. 27). The challenge should be *to search* for this coherence. In our case this challenge has already been achieved, since throughout the experience we have observed the questioning and doubting of deep-rooted school practice. P's actions (absence of exams, displacement of the textbook, the classroom as a space for shared work rather than eternal tasks to be completed for homework, refusal to obsess over appraising "accumulated knowledge") have been key in the search for the coherence mentioned previously. However, as we shall see later on, not all aspects have been successful, and there have been many difficulties which reveal the weaknesses of our case study.

I still question whether authentic assessment processes involve first rethinking assessment, giving meaning to the curriculum and to learning, or whether, to the contrary, rethinking assessment is the result of conceptions on these two aspects. I guess it would be like trying to answer which came first, the chicken or the egg. What I am fully aware of is that, in accordance with Moreno (2014: 4) and other authors, assessment "is the cornerstone of the school curriculum", meaning we should not expect changes in the classroom if we change all elements but leave the assessment system used by the teacher intact, as nothing new will happen. The matter is as simple and as complex as that".

10.2 The confrontation between assessment and evaluation

It stands to reason that, if we establish rethinking the meaning of assessment as a prerequisite, it is necessary to have a clear understanding that assessment is not evaluation. Each practice has its own specific purpose. Whilst evaluation serves for the purpose of classification and selection of individuals (Wittrock (1990), Bruner (1996), Martínez Rodríguez (1999), Rodríguez (2003)) and is the main resource in the system to reproduce and legitimise social

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

inequalities, assessment serves the purposes of learning for both pupils and teachers. Assessment forms and educates (Álvarez Méndez, 2001), which implies respect for the psychological and pedagogical principles of learning and requires the teacher to go beyond a technocratic conception of teaching. *Assessing also implies researching, understanding, analysing, knowing, improving, learning, forming, educating*... In short, we have defined assessment as: *a planned, horizontal process through which the teacher collects and returns information about classroom processes and contexts, in order to understand, analyse and understand everything that could affect pupils' learning, with the intention of improving the quality of learning not only of pupils but also of the teacher him or herself.* We have considered that assessment is more than a process: it is a way of living in, and for, the classroom. This way of acting demands respect for a series of conditions, which we have called: the “NOes” for proper assessment. Establishing such conditions is a response to the need to clearly distinguish between assessment and evaluation. In this way, all that which is obsessed with controlling, predicting and measuring learning, focusing exclusively on results and giving marks in exchange for supposed learning, is evaluation. To the contrary, that which focuses on processes and also on teaching and learning contexts, with the intention of analysing them and improving them, is assessment. Assessment is not a question of teacher power over pupils; it is not a disciplinary resource, nor a means to control behaviour (Álvarez Méndez, 2001). Assessment is not the process of filling in records with marks. Assessment is concerned with understanding and transforming errors, rather than penalising them. Assessment is sincere communication; it is true pupil participation. Assessment is listening to our pupils. Assessment is a collective action which involves analysing and contrasting perspectives, based on a plurality of methods and strategies. Assessment does not label, divide or select. Assessment is adding together: adding together needs, interests, perspectives, analyses, opinions, differences, opportunities, possibilities. Assessment is a source of benefit for everybody. Anything else is not assessment.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

10.3 Place the portfolio at the service of assessment

The conditions for assessment and for the portfolio used for assessment are summarised below (left and right columns). The middle column shows the main characteristics of the portfolio of our study, deriving from the analysis made. The aim of this summary is to consider the coherence between these characteristics and conditions, since, ultimately, to place the portfolio at the service of assessment is merely to meet its conditions.

<table>
<tr><th>CONDITIONS OF THE ASSESSMENT
(In accordance with M. T.)</th><th>OUR CASE STUDY PORTFOLIO
(In accordance with REPORT)</th><th>CONDITIONS OF THE PORTFOLIOS
(In accordance with M.T.)</th></tr>
<tr><td>Not focus on products, but on processes</td><td>PROCESS PORTFOLIOS
- Pupils' productions (cards, projects, sketches, etc.).
- Strategies for monitoring and analysis of learning (log sheet and self-reflection of pupils).
- Classroom assessment strategies (teacher assessment sheet).</td><td>Should focus on analysing processes and learning contexts</td></tr>
<tr><td>It is not a question of power and control, but rather of trust</td><td>STRIVE FOR TRANSPARENCY</td><td rowspan="2">Should promote a climate of freedom which encourages communication processes and true learning</td></tr>
<tr><td>The purpose is not to give marks</td><td>ABSENCE OF DAILY MARKS

NO EXAMS</td></tr>
</table>

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

<table>
<tr><td></td><td>NO TEXTBOOKS</td><td></td></tr>
<tr><td>Mistakes not penalised</td><td rowspan="2">NO MARKS

NO PENALISING

FEEDBACK

POSITIVE COMMENTS</td><td rowspan="2">Should subscribe to learning through mistakes, without any penalising judgements</td></tr>
<tr><td>Should not harm anybody</td></tr>
<tr><td>Should not silence pupils or quell participation</td><td rowspan="2">CLASSWORK

THE CLASSROOM AS A JOINT CONSTRUCTION SPACE

COMMUNICATION STRATEGIES

META-ASSESSMENT</td><td>Should listen to pupils and strive for holistic understanding of life in the classroom</td></tr>
<tr><td>Cannot be "point of view" (requires contrast and triangulation)</td><td>Should be a system, rather than a tool</td></tr>
</table>

CHART XXIII. The portfolio as an assessment system.

- The first condition of the assessment referred to the need *to focus on processes and not only, or primarily, on products*. Unlike evaluation, assessment cannot focus its attention on the academic results of pupils, nor should it obsess over measuring learning or controlling what pupils learn. It should be concerned with how learning comes about and with controlling the conditions to enable it. In consequence, since learning involves a multitude

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

of factors, there must also be many elements which intervene in the assessment. Assessment focused on processes is in turn assessment focused on contexts, i.e. attentive to all possible influences in the life of the classroom. It is assessment which analyses and tries to understand the process through which teaching and learning take place. It therefore moves away from the obsession with appraising what pupils "achieve" or "show". If assessment must be a further opportunity for learning (Álvarez Méndez, 2008), the portfolio can provide this opportunity.

In this regard, the portfolio to be used in assessment must be what is known as a “process portfolio” (Pollari, 2000), the use of which is not dominated by accountability.

In the present case, the portfolio –or, in other words, P– strived to know and understand the possibilities and barriers to learning and teaching, moving away from day-to-day evaluation. However, as we shall see a little later on, the fact that P had to give pupils a mark at the end of each term made the matter more complex, revealing one of the week points of our portfolio-based practice. Even so, it should be stated that the portfolio mostly achieved the condition of focusing on learning processes and contexts.

To this end the following decisions were taken: 1) Include all productions by pupils, i.e. everything to be worked on in class. 2) Include monitoring strategies for reflection by pupils (for example log sheet and self-reflection sheet). 3) Classroom life monitoring strategies for reflection by the teacher (such as the teacher's assessment questionnaire or sheet). The first decision leads us back to an important question: why include everything? The answer can be found in the first condition of the assessment outlined. Since the aim was to focus on the process rather than results, great effort was put into ensuring the portfolios contained a wealth of information. In consequence, it would contain not only the best productions, but all work carried out, including rough drafts and sketches. The second and third decisions are strategies which aimed to complete the portfolio-based

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

assessment system. In other words, in order to comply with the condition of focusing on processes and contexts, it was necessary to implement mechanisms which promoted organisation, reflection, self-assessment and metacognition among pupils, although, as outlined in the case study and also below in the section on difficulties, not all processes had the same intensity or the same frequency.

- With regard to the second and third assessment condition, and, in consequence, the portfolio which serves it, we stressed that *assessment should not be a question of power, but rather of trust*, and should not obsessed with checking learning and giving marks.

  Given the pronounced relationship of inequality in schools, where power is concentrated in the hands of the teachers who can decide who passes and who fails, an authentic assessment process can only be achieved if effort is given to freeing the classroom of threats. In other words, if assessment is a question of trust, the portfolio must encourage a climate of freedom where fluid communication can take place. If assessment is to be an opportunity for learning rather than for evaluating, the portfolio must encourage true, relevant learning where motivation is intrinsic and value of knowledge comes from use rather than change (Pérez Gómez, 1998; Santos Guerra, 2005).

  In this sense, P and his portfolio approach was a clear belief in transparency, the absence of exams and marks, and the displacement of work based exclusively on textbooks.

  The portfolio should therefore constitute an assessment system rather than an isolated tool. *The portfolio is not a physical means which pupils use to present work for the teacher to appraise; in order to truly serve the purpose of assessment and learning, the portfolio must be a way of understanding educational practice, a way of classroom life, a complex system which takes in all elements which influence the teaching-learning process and which aims to cast light on them.*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

This is the approach we implemented: using the classroom as a privileged area for the joint construction of learning processes, reflection, etc., where meta-assessment (assessment of the assessment) played a role and valuable communication strategies were present.

- In this regard we find two closely related conditions: a*ssessment does not penalise any mistakes,* and a*ssessment does not cause harm to anybody.* Since making mistakes is part of the learning process, it must also be present in the assessment process. Assessment should not be concerned with mistakes in order to penalise them, but rather to understand and transform them (Álvarez Méndez, 2008; Astolfi, 2004). Likewise, since we have defended assessment as help, understanding and learning in itself for pupils and teachers, it cannot be segregating or divisive. If we accept that learning is a right, then assessment must also be so. Assessment must not impede the social function of school.

  Given these requirements, we believe that an assessment portfolio should see mistakes as a source of learning and avoid penalising judgements.

  The current portfolio study showed that the teacher's main concerns included making positive comments on pupils rather than penalising judgements based on poor marks or on crossing out mistakes in red ink. The intention was to provide feedback on the assessment. Faced with the constant presence of marks, the teacher's efforts focused on developing and implementing strategies which would allow him and his pupils to know, understand, analyse and improve the learning process which was taking place. The log, assessment and self-assessment/reflection sheets are examples of this, along with the drafts, work diaries, etc.

In short, the analysis of the implementation of the portfolio revealed that it is an assessment system both in and for the classroom, supported by the principles defined in the Theoretical Framework of the assessment and also by the portfolio itself.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

10.4 Educational possibilities offered by introducing this assessment system in the classroom

Including a portfolio-based assessment system in a classroom also provides educational benefits: existence of dialogue; joint pupil/teacher reflection; trust; horizontality; responsibility; self-management; chance for reorientation; improve learning, teaching, curriculum, etc. Rodríguez (2003) stresses the educational implications of assessment, as opposed to the non-educational implications of evaluation: perversion of learning, control, submission, competitiveness, classification, separation of teaching and "assessment", curriculum and "assessment", etc. It could be said that portfolio-based assessment offers pupils strategies for organisation, reflection and metacognition, based on the importance of communication in the classroom. In the case in question, one of the most outstanding aspects of teachers and pupils working with portfolios was the *organisation of learning, for learning*. Organisation played an important role since the portfolio aimed to present and represent the work process, the construction of knowledge, the ups and downs of each pupil. In other words, the portfolio as an organisational strategy encouraged orderly learning by gradually incorporating the work completed over the course in a timely manner, with opinions of both the teacher and pupils, with a record of corrections and suggestions, with drafts of uncompleted work, etc. This became what we have called the "back room of the learning process", containing all that which the learning process left in its wake. In this regard it is an important source of information for teachers and pupils, which can be used to bring about self-reflection, reflection, self-assessment and metacognition processes.

Furthermore, developing the portfolio provided the opportunity for *communication* and *feedback*. Overseeing effective communication channels is absolutely essential in assessment through portfolios. Álvarez Méndez (2010) and Stobart (2010) allude to the importance of the information collected being truthful and useful, and of the feedback being as effective as possible.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

In the present case, the communication processes have formed a core part of the assessment and of the portfolios. With regards to teacher>pupil communication, from the very beginning P assumed his role as a guiding companion and implemented a series of interaction and communication mechanisms through which his recommendations, corrections, praise and questions would reach pupils. The teacher's observations were taken on board and later took shape in pupils' log sheets and in the back room of the project work (in addition to tutoring, class time, etc.). These observations highlighted the positive rather than the negative, fled from any form of penalisation, and focused on suggestions, remarks, etc. They were also full of recognition, support and encouragement, whilst any evaluation was, naturally, absent. P's corrections were based on the formative intention of assessment and provided the information given to pupils with clarity and quality (Álvarez Méndez, 2001).

With regard to pupil>teacher communication, the main mechanisms of written communication were the log sheet and observations, along with the (anonymous) assessment questionnaires. Although, as seen later on in the section on difficulties, the observations were not as in-depth as we would have liked, they nevertheless provided an opportunity for the teacher to keep abreast of pupils' preferences, difficulties, opinions, arguments and requests with regard to classwork. They also provided an opportunity for pupils to learn in this regard.

In short, the portfolio as an assessment system has also acted as a communication system in which dialogue, listening and informed correction are prevalent, allowing the teacher to know the ins and outs of classroom life and therefore analyse and understand it.

10.5 Difficulties which may be found along the way

With regard to the obstacles found in the development of the portfolio, we have, as mentioned previously, come up against problems of institutionalisation. Although the teacher in our practice was sensitive to all matters regarding assessment, the counterparty to the teacher was, logically, the pupils.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Our experience brought out different difficulties, doubts, concerns and fears deriving from the evaluation logic which pupils had been subjected to for years. The new logic –assessment– required an important adaptation process, since pupils had built up the idea, through the hidden school curriculum (Torres Santomé, 1991), that only that which counts towards passing is of any value. We were therefore faced with a purely mercantile view of knowledge, guided by intrinsic motivation. Knowledge should have a high value of change in order to make it "profitable". Getting pupils to understand that the classroom constituted space and time to work, answer questions, share with colleagues, compare with the teacher, review, redraft, etc., was not easy. Indeed it was not entirely possible.

Hull (1984) and Good (1986) recognised that the weight of institutionalisation means pupils expect to be graded; any teacher who does not give marks is either mistrusted or believed not to be doing his or her job properly. This question is so internalised in our pupils that occasionally it is like tilting at windmills. Hull (1984) outlined other consequences deriving from this, including, in our case: that which does not have a mark is considered minor work ("If it doesn't carry a mark, it can't be very important"; this is the message –ever more implicit– which we send to pupils and their families, i.e. the most important things are those which lead to a grade). The appearance of value of change (Pérez Gómez, 1998; Santos Guerra, 2005) as opposed to usefulness has important consequences on educational activity.

Moreover, it was difficult to get pupils to understand that the most important part of making mistakes was being able to correct them. Marks were not increased for correct answers or decreased based on mistakes. The most important thing was to do the work and activities, and review them in order to recreate and correct them. Indeed the practice of exchanging "learning" for marks drives errors out of the teaching-learning process. As stated by Álvarez Méndez (2001), penalising mistakes is counter-productive.

A further difficulty found in the implementation of our portfolio, and possibly the greatest weakness of our experience, is the low level of reflection among

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

pupils. The level of reflection of pupils was much lower than we would have liked, due partly to the academic background of pupils, and partly to the limitations of the design of the assessment system. The portfolio, with each of its component strategies, contributed more to organisation and communication than to pupils' analysis and reflection. Nevertheless, it provided an opportunity to move up from the most basic levels of reflection. In this sense, it could be seen as creating basic strategies which could be used to form possible reflection processes by pupils. However, fighting against the logic which pupils are so used to would require much more time, along with more systematic use of one of the most important tools in putting portfolio into practice: the diary.

The final difficulty we are going to refer to, which is no less important, is the point in which assessment and evaluation came together and brought about a limitation or weakness in the practice developed.

As indicated throughout this thesis, assessment and evaluation are acts which obey different, even opposite, logics, meaning the inevitable coexistence of both in certain moments of school life results in the typical contradictions of a paradox.

These contradictions, recognised by the teacher, were, firstly, negotiation of the end of year mark, and, secondly, that the criteria to pass was to hand in the portfolio. Both situations contained a mix of assessment and evaluation.

In the case of negotiation of the end of year mark, getting pupils involved in the evaluation meant their interest went beyond simply improving learning; those questions they were asked about which aspects had improved and which aspects needed to improve lost part of their value for reflection, because they were less sincere. When marks are used, there is a high chance that communication –and, along with it, assessment– is impaired.

The second case, namely that the work carried out through the portfolio as part of the learning would, aside from any marks or grades, be required to pass the subject, also lead to difficulties. The teacher's decision to, as far as possible, remove evaluation from day-to-day life in the classroom in order to focus more on

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

the assessment strategies explained and analysed in this work did not remove the need to give pupils a mark. The criteria decided on to pass would be the complete, orderly and correct handing in of all work included in the portfolio. The aim was to set a requirement all pupils could meet, meaning that passing would not be a reward for specific accumulated knowledge but rather for commitment to work throughout the school year. Pupils who had worked on, reviewed and corrected the activities, projects, etc., would have no problem passing.

P found this situation somewhat annoying, as he was aware that, despite all the effort he had put into separating learning from evaluation, there would come a moment when pupils came to the conclusion: the portfolio in return for a mark. Moreover, there was confusion among some pupils, who did not understand where the final grade came from. If there were no exams and no marks during the school term: why now a seven? This is set out in one of the pupil interviews.

It is a question which could be considered in any evaluation situation: why have I been given such and such a mark? However, it is probably less evident in situations in which exams are carried out every fortnight. In our case it was particularly striking since it had done away with evaluating day-to-day work. In the first case there is no contradiction, as it is commonplace; this contradiction is only found in the latter.

In short, we could say that the way in which P faced and dealt with the dilemma is what bought this aspect to light. It is not that other actions –apparently exempt of contradictions– are better in educational terms, it is simply that they are exposed when somebody dares question the status quo: the invisible becomes visible.

This was considered by Stobart (2010: 186): "In cultures with accountability, with frequent tests for evaluation, it is difficult to progress in formative assessment. In such cultures, only the bravest teachers and schools risk promoting self-regulated learning, self-assessment and assessment". Ultimately the problem of assessment and evaluation always implies a risk.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

10.6 Portfolios vs. authentic assessment?

When dealing with the portfolio, we have referred on several occasions to an advantage (little tradition in the educational sphere and formative character attributed to it), but also to a problem and a risk. Here we are referring to its trajectory in other contexts as a repository which "shows" our merits or capabilities. We are therefore at risk of reproducing in our field the use given to the portfolio in other spheres, making us believe that it is a tool at the service of assessment when, in fact, it serves the purpose of evaluation. It is my opinion that this is what happens when the portfolio is given the attribute of "authentic assessment tool".

As indicated in the theory part of this work, our intention to give evaluation tools a more formative component was due to our desire to refine these tools not for the purpose of assessment, but rather to make them more precise and apparently more modern. To improve evaluation. Authentic assessment must be an example of this, since it is a new way of evaluation which aims to place pupils in more real, contextualised situations than the traditional exam situation –an idea I do not question, as long as we recognise that it is evaluation–. There may be exceptions, such as the differentiation which Wiggins (1990) cit. and Monereo (2009) outlined on “traditional assessment” and “authentic assessment”, where expressions such as "examine learner execution” or “application of acquired knowledge” were attributed to “authentic assessment”. Such terms are much more closely related to evaluation than assessment. It is therefore important to highlight the need to not confuse the refining of evaluation tools –concerned with appraising more complex, less mechanical learning– with the implementation of an authentic assessment system, whose sense, uses and purposes are far removed from the selective, certifying, accrediting functions of evaluation. For this reason it is important to, as we do in the next section, call things by their proper name.

It is worthwhile remembering Gimeno (2010) when considering that some people aim to improve tests with a dual purpose: firstly, to improve capability to diagnose individual and collective situations, and, secondly, for the curricular system to adapt to the different requirements involved in tests, in turn limiting the

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

desired results, which are also "assessed". In other words, only that which is "assessed", i.e. evaluated, is worthwhile. For this reason, trying to recover the educational meaning and value of learning and teaching by trying to "improve" the evaluation tools –whether they are called exams or portfolios– is, as we said, a form of educational surrender. We can accept the refinement of evaluation tools which demand and work with skills which are richer and superior to simply memorising and reproducing, but without losing sight of the fact that the logic of evaluation will continue to prevail, since, as we have reiterated, the practice of evaluation has very specific purposes and meaning. We cannot resign ourselves to just improving tools which evaluate, for the simple fact that they exist and are not going to disappear. This is not the way to achieve great things.

Whilst this continues to happen, we will continue mixing functions of the two, trying even to combine them: we want assessment to imply understanding and improvement, but in turn we also want it to be used to select and accredit. What this reveals is that we are not willing, at least in practice, to abandon the functions of evaluation, even when we eulogise the functions of assessment in our discourse. We end up, as we said, mixing the two with the excuse of refining evaluation by relating it to assessment. We are faced with a generation which we have called: "lost or eclectic".

10.7 The need to call things by their name

The section we have called “1001 confusions on assessment-evaluation” sets out one of the greatest obstacles to improving assessment, namely the ambiguity existing in the different practices and discourse on it. Santos Guerra (2003) refers to it as linguistic reductionism which ends up confusing both terms.

In my opinion, this reductionism is intensified by our custom –both generally and, in particular, in assessment– of changing nomenclatures. Many different names have been given to "assessment": overall assessment, holistic assessment, authentic assessment, assessment for learning, continuous assessment, illuminative assessment, responder assessment, criteria assessment, summative assessment, learning assessment, diagnostic assessment, initial assessment, final

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

assessment, results-focused assessment, etc. In many cases the meaning of the term can be lost, and it is not infrequent to find examples of redundancy, such as "overall assessment", or cases where the term "assessment" is used as a synonym for evaluation, such as "final assessment".

We believe that having so many terminologies to refer to assessment makes it difficult to differentiate between what are two simple but opposing concepts, namely assessment and evaluation. The title of this section is a plea to recover the terms assessment and evaluation as a way of putting things in their rightful place, since in our sphere it is very common to use the terms indistinctly. New terminologies merely tend to create confusion and favour the eclecticism we spoke about previously.

We should reclaim these terms, since, as we are aware, language is not innocent. Gimeno explains it much better when he says that “the terms we use are not neutral lenses which are indifferent in the way we perceive, argue and situate ourselves before the world and its problems […] languages change because there are social changes which demand such change (Gimeno, 2008: 17). In consequence, social and educational changes with regard to assessment mean it is also necessary to abandon the indiscriminate use of the term, something the whole educational community is responsible for.

10.8 Assessing the assessment: Retracing my steps and opening up new horizons

In this section I would like to refer firstly to those questions which were outlined in the section dedicated to researcher>teacher communication, with regard to the way my presence here and the information I collected for the research could also be useful information for the teacher, who was always interested in listening and giving consideration to my ideas. In other words, if, as outlined in section 8.3., there were changes in the subject as a result of the assessment system implemented, there were also points of analysis and meetings to exchange impressions and points of view between P and myself which did not lead to transformation of practice. These are the changes which took place in the

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

assessment assessment process. A process which, for me, was very exciting, but in which I occasionally did not know how to act. The fact I counted on information from pupil and teacher sources meant I was in a privileged position to understand and analyse what was happening. It was an opportunity to use this information, to pool it with P and to contrast it. This is how I perceived it, although my concern not to "betray" any of them sometimes restricted me. My impulse was to sometimes defend P, and sometimes the pupils. In other words, I had to learn to manage feelings, impulses, emotions which I had never felt before. Indeed, when I started the case study I did not imagine that I would become more of a living element than the assessment system implemented.

I also had to learn to decide which information to put out and which to keep back. It is logical that giving a voice to pupils would bring about a wide range of opinions in many different directions. Some advice P gave me in this regard was of great use: it is necessary to detect signs of trouble. To direct attention towards more or less recurrent questions which could be impeding the learning or assessment process, and to cast light on them. This is what I tried to do.

Moreover, we also dedicate this section to those questions which were worthy of further analysis, namely those things I could not deal with properly at the time but now see as very interesting. An example of this is the families, exploring the way they experienced the situation. Since it is common for pupils to take home marks rather than corrected work, interviewing the families to see their reactions and opinions and ensure they were compatible with the way in which P and the pupils experienced the situation is an aspect worth re-examining.

Another question which came up and would require further study was the question of harmony between the teacher and the two groups. It would be very interesting to explore to what extent having a good feeling with pupils in a specific group may affect the assessment process, and whether it is true that getting along with a group means things turn out better and the expectations created throughout the process are met. It would also be interesting to see how the assessment

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

process gradually transforms an average level of harmony into a high level harmony.

Finally, it would have been interesting in our case to further analyse how and why the portfolio could help less academically advantaged pupils –and in this regard I am referring to those pupils who have been grade retained– to increase their level of expectation by not receiving, amongst other things, negative marks and being eliminated in exams. All of this leads me to consider a crucial element which I did not deal with and which would be worthy of its own thesis, namely analysing portfolio practice as an inclusive education strategy. Whilst assessment in a classroom should be concerned with all pupils without any distinction, it would be interesting to consider whether the portfolio approach could be a good strategy to offer the possibility of success by dealing with the different interests, needs, levels, etc., present in a classroom. Could good assessment practice through portfolios constitute a "weapon" in the fight against the barriers to learning and participation (Booth and Ainscow, 2002; Echeita 2002), thus minimising educational difficulties?

García and Cotrina (2012) set out, from the perspective of diversity and inclusion, the need to design universal learning spaces which everyone can access and use, regardless of their characteristics. This is what has become known as: “UDL” – Universal Design for Learning– (Cast, 2008). To this end, they indicate three key aspects required of any “UDL”: to provide multiple means of representation; to provide multiple means of action and expression; and to provide multiple forms of involvement. Could the portfolio therefore become a learning and assessment system which respects the principles of "UDL"?

I would like to conclude this work by sharing the fact that, through the highs and lows experienced throughout this research, the concerns which have appeared along the way, the comings and goings from theory to practice and practice to theory, this thesis has gradually marked a turning point in my professional identity. Assessment and the controversy between assessment and evaluation has always been a question I have found interesting. Now it is a question which I find truly

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

passionate and which I am also obsessed with; I am not sure if I am passionate about it because I am obsessed with it, or I am obsessed with it because I am passionate about it. However, I do feel that the discourse I have constructed on assessment is not merely the sum of the discourses I found along the way, but is indeed my own. For all of this I am extremely grateful.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

Praise to utopia

Having the opportunity to experience first-hand the implementation of an assessment system alongside P and to feel part of the assessment has been an enormous pedagogical gift in all aspects. A gift which makes you realise the difficulties of such an end; but, above all, a gift to show, more than ever before, how good assessment opens up a new world of educational possibilities. Whilst there are many questions surrounding the "assessment vs. evaluation" debate, there is one thing I am sure of: the day we replace evaluation with assessment will be the day we take the chains off of schools.

Indeed, as Magris says: "This attempt at salvation is utopian and the ark could maybe sink [...] utopia gives meaning to life, because it demands, against all likelihood, that life has meaning" (2001: 12).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la escuela*. Barcelona: Paidós Contextos.

- (2015). "No existe trastorno de déficit de atención. Sólo niños aburridos". Entrevista a María Acaso en el ABC. Recuperado de http://www.abc.es/familia-educacion/20131029/abci-maria-acaso-reduvolution-201310281621.html (consultado en diciembre de 2015).

Acevedo, J. A. (2004). "Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias: Educación científica para la ciudadanía. *Revista EUREKA sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias*, 1(1), 3-16.

Ahman, S. J. y Cook, M. D. (1967). *Evaluating Pupil Growth. Principles of Tests Measurement*. Boston, Ma.: Allyn and Bacon.

Alcaraz, N., Fernández, M., y Sola, M. (2012). "La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 27-39. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art2_htm.html (consultado en Julio de 2013).

Alcaraz, N., Caparrós, R., Soto, E., Beltrán, R., Rodríguez, A., y Sánchez, S. (2013). "¿Evalúa PISA la competencia lectora?" *Revista de Educación*, 360, 577-599. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-130. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re360/re360_26 (consultado en Noviembre de 2014).

Alcaraz, N., Mayorga, M. J., y Pérez Granados, L. (e. p.). "El proceso de organización para la elaboración de un portafolios educativo". En Pérez Gómez, A. I. (coord.). (e. p.). *La evaluación educativa en la Universidad. El portafolios como herramienta de aprendizaje y evaluación*. Madrid: Akal.

Álvarez Méndez, J. M. (1993). "El alumnado: La evaluación como actividad crítica de aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 28-32.

- (1994). "La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el Sistema Educativo Español." En Angulo, J.F. Y Blanco, N. Teoría y desarrollo del currículum. Archidona (Málaga): Aljibe (pp. 313-342).
- (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- (2003). *La evaluación a examen*. *Ensayos críticos.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- (2007). "La evaluación formativa". *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 96-100.
- (2008). "Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias". En Gimeno Sacristán (Comp.). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- (2010). El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa. En Gimeno Sacristán, J. (Ed.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 355-371*)*. Madrid: Morata.

Angulo, F. (1990). Innovación y evaluación educativa. Documento Inédito. Málaga. Universidad de Málaga.

Angulo, F. Y Blanco, N. (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga. Aljibe.

Apple, M. (1989). *Ideology and the Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan.

Apple, M., y King, N. (1983). "Qué enseñan las escuelas? En Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (coord.). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Arau, M. (2011). Un examen a la cultura escolar. Blog: Educación para la Solidaridad. Recuperado de http://educacionysolidaridad.blogspot.com.es/2011/02/un-examen-la-cultura-escolar.html (consultado en Diciembre de 2014).

Astolfi, J. P. (1999). El error: Un medio para enseñar. Sevilla: Díada Editora.

- (2004). El error: Un medido para enseñar. Documento Inédito. México.

Bain, J. D., et al. (1999). "Using journal writing to enhance student teachers reflectivity during field experience placements". *Teachers and Teaching: theory and practice,* 5(1), 51-73.

Ball, S. J. (comp.). (1993). *Foucault y la educación: disciplina y saber*. Madrid: Morata.

Ballantyne, R. y Packer, J. (1999). "Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements". *Teachers and Teaching: theory and practice,* 5(1), 51–73.

Barberá, E. (2005). "La evaluación de competencias complejas: La práctica del portafolio". *Educere*, 9(1), 497-503.

Barberá, E., y De Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Ed. UOC.

Barragán, R. (2005). "El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla". *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-139. http://www.unex.es/didactica/RELATEC/

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Barret, H. (2001). Electronic Portfolios. Educational Technology. In *Educational Technology Enciclopedia*, ABC-CLIO. Recuperado de http://electronicportfolios.com/portfolios/encyclopedaientry.htm (consultado en Mayo de 2013).

- (2010). "Balancing the Two Faces of ePortfolios". *Educação, Formação y Tecnologías,* 3(1), 6-14. Recuperado de http://eft.educom.pt (consultado en Noviembre de 2014).

Barry, N y Shannon, D. (1997). "Portfolios in teacher education: A matter of perspective". *The Educational Forum* 61(3): 320-328.

Bastidas, J. A. (1996). "The teaching portfolio. A tool to become a reflective teacher". *English Teaching FORUM*. July-October, 24-48.

Bean, T. y Stevens, L. (2002). "Scaffolding reflection for preservice and inservice teachers". *Reflective Practice,* 3(2), 205–218.

Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Black, D., Daiker, A., Sommers, J. y Stygall, G. (1994). *New directions in portfolio assessment*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, Heinemann.

Blanco, A. (2008). "Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias", en: Prieto, L. (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.

Blanco, N. (1994). "Las intenciones educativas". En Angulo Rasco, J. F. y Blanco, N. (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum* (205-231). Málaga: Aljibe.
Bolívar (2005). "Equidad educativa y teorías de la justicia". *REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio escolar,* (3)2, 42-69.

Booth, T. y Ainscow. M. (2002). Index for inclusion (Segunda ED.). Developing leaning and participation in schools. Manchester: CSIE [trad.] *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Boud, D., Keogh, R., y Walker, D. (Eds). (1985). *Reflection: turning experience into learning.* London: Kogan Page.

Bodegas, C. (2013). Post: "¿Cuál es la diferencia entre imputado, procesado y acusado?". En el blog *la mirada de una letrada* http://lamiradadeunaletrada.blogspot.com.es/2013/10/cual-es-la-diferencia-entre-imputado.html (consultado en diciembre de 2014).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Bowles, L. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life.* Nueva York: Basic Books.

Bruner, J. (1996). *El proceso de la educación*. México: Uteha.

Calero, A., y Calero, E. (2008). "El portfolio como estrategia de evaluación compartida de la comprensión lectora". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 15-36.

Calfee, R. y Perfumo, P. (1993). "Student portfolios: Opportunities for a revolution in assessment." *Journal of Reading*, (36), 532-537.

Calfee, R. C. y Freedman, S. W. (1996). "Classroom writing portfolios: old, new, borrowed, blue". En R. Calfee y P. Perfumo (Eds.). *Writing portfolios in the classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Carless (2007). "Conceptualizing pre-emptive formative assessment". *Assessment in Education*, 14 (2), 171-184.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Cast (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author.

Castillo Arredondo, S. (2003). *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Chen, H.L., y Mazo, C. (2002). "*Electronic learning portafolios and student affairs"*. 21. Recuperado de http://www.naspa.org/netresults/printerfriendly.cfm?id=825 (consultado en Diciembre de 2014).

Connell, R. W. (1982). *Making the difference: Schools, Families, and Social Division*. Sydney: Allen and Unwin.

Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

Crooks, J. (2007). Excellence in assessment for accountability pruposes. Recuperado de http://info.oranim.ac.il/home/home.exe/35205/35212 (consultado en diciembre de 2014).

Cronbach, L. J. (1963). "Course improvement through evaluation". *Teachers College Record*, 64, 672-683.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Flujo_%28psicolog%C3%ADa%29 (consultado en Diciembre de 2014).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Danyelson, C., y Abrutyn, L. (1997). *Una introducción al uso del portafolios en el aula.* México: Fondo de cultura Económica.

Darling-Hammond, L. (2005). *Standards and Assessments: Where We Are and What We Need.* Teachers College Record. The Voice of Scholarship in Education. Recuperado de http://www.tcrecord.org/PrintContent.asp?ContentID=11109 (consultado en Noviembre de 2014).

Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, nº 164.

De la Blanca, S., e Hidalgo, J. (2012). "Formación inicial. Nuevos maestros para tiempos nuevos". *Revista Padres y Maestros*, 345, 20-24.

Delmastro, A. L. (2005). "El uso del portafolios en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Perspectiva del docente". *Investigación y Postgrado*, 20(2), 187-211.
Delval, J. (1997). "Hoy todos son constructivistas". *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 78-84.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw- Hill.

Díaz Barriga, F. y Pérez, M. (2010). "El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado". *Observar*, 4, 6-27. Recuperado de http://www.odas.es/site/new.php?nid=24 (consultado en enero de 2015).

Dobles, M. C. (1996). *Acreditación en educación superior: orígenes, prácticas actuales, perspectivas*. Comunicación personal.

Dodge, B. (1997). Building Blocks of a Webquest. Recuperado de http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm (consultado en Septiembre de 2013).

Doyle, W. (1981). "Research on classroom contexts". *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-55.

Echeita, G. (2002). "Sentido, dilemas y ámbitos de intervención". *Studia Adademica: Revista de Investigación Universitaria*, 13, 135-152.

Edwars, D., y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

Eisner, W. E. (1985). *The art of educational evaluation*. London: The Falmer Press

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Elliot, J. (1980). “Implications of Clasroom Research for Profesional Development”. En Hoyle, E. y Megary, J. (Eds.). *World Yearbook of Education 1980: Profesional Development of teachers*, Londres: Kogan Page.

- (1983). “A currículum for the study of human affairs: The contribution of Lawrence Stenhouse. *Journal of Currículum Studies”. 15(2), 105-123.*
- (1990). *La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.*
- (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Escudero Escorza, T. (2003). “Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación”**.** *RELIEVE*, 9(1), 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm (consultado en Julio de 2014).

Espadas, P. (2011). “Enseñar y aprender sin calificaciones ni suspensos”. Blog de escuela de ciudadanía. Recuperado de http://escueladeciudadania.blogspot.com.es/2011/07/ensenar-y-aprender-sin-calificaciones.html (Consultado en Diciembre de 2014).

Feito, A. (2010). “Éxito escolar para todo el alumnado”. Revista *CEAPA*, enero, febrero, marzo, 23-27.

Fernández Navas, M., y Pérez Gómez, A. I. (e. p.). “Principios básicos del portafolios educativo”. En Pérez Gómez, A. I. (coord.). (e. p.). *La evaluación educativa en la Universidad. El portafolios como herramienta de aprendizaje y evaluación*. Madrid: Akal.

Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escola*r. Madrid: Morata.

Fernández Sierra, J. (1996). “¿Evaluación? No, gracias, calificación”. *Cuadernos Pedagogía*, 243, 92-97.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Forrest, G. (1990). “Oral examinations” En: WALBERG, H., y HAERTEL, G. (Eds.), the International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder y Herder.

French, M. (1992). *Portfolio Assessments and LEP Students, Proceedings of the second national Research symposium on Limited English Proficient Student Issues: Focus Evaluation and Measurement*. United States: Obelma.

Furió, C., Vilches, A., Guisasola, J. y Romo, V. (2001). “Finalidades de la

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

enseñanza de las ciencias en la Secundaria Obligatoria. ¿Alfabetización científica o preparación propedéutica?" *Enseñanza de las Ciencias*, 19(3), 365- 376.

Gagné, R. M. (1967). "Curriclum research and the promotion of learning". En Stake, R. (Ed.), *Perspectives of Currículum Evaluation* (pp-19-38). Chicago: Rand Mcnally.

García García, M. (2003). *Investigación Evaluativa del Programa de Prácticas en Empresas de la Universidad de Cádiz*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Cádiz, España.

García García, M., y Cotrina, M. J. (2012). "Andamiando el desarrollo de los Grados de Magisterio: La organización cooperativa en el contexto universitario". *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 399-414.

García Hernández, E. (2000). Algunas aplicaciones del portafolios en el ámbito educativo. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua. Recuperado de http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/ext/gestion_evaluacion_actv_ext_portafolios.pdf (consultado en Enero de 2015).

Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (1989). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2010). "¿Qué significa el currículum?" En Gimeno Sacristán, J. (Ed.), *Saberes e incertidumbres del currículum* (pp. 19-44). Madrid: Morata.
Giroux, H. (1981). *Ideology. Culture and the Process of Education*. Philadelphia: Temple University Press.

Glaser, R. (1991). "The maturing of the relationship between the sciencie of learning and cognition and educational practice". *Learning and Instrucction*, 1(2), 129-144.

Gordon Stobart (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Gould, S. J. (1984). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.

Graves, D. H. y Sunstein, B. S. (1992). *Portfolio portraits*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gronlund, N. E. (1985). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Macmillan.

Guba, G. E. y Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

- (1989). Fourth Generation Evaluation. Newbury Park: Sage

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Publications.
- (2002). “Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa” En Deman C., y Haro, J. A. (Comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El Colegio de Sonora: Hermosillo Sonora, pp.113-145.

Hamilton, S. J. (1994). “Portfolio pedagogy: is a theoretical construct good enough?” En L, Black; D. A. Daiker; J. Sommers y G. Stygall (Eds.). *New directions in portfolio assessmen*t (157-167). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, Heinemann.

Harlen, W. (2006). “On the Relationship between Assessment for Formative and summative Purposes”, en Gardner, J. (Ed.). *Assessment and Learning* (pp. 103-107). Londres. Sage.

Hart, D. (1994). *Authentic Assessment: A Handbookfor Educators*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company.

Hebert, E. (2001). *The power of portfolios. What children can teach us about learning and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hernández Rojas, G., y Guzmán. J (1991). “Evaluación curricular” En: *Módulo Bases Psicopedagógicas, Maestría en Tecnología Educativa, Unidad 5, Diseño Curricular I, Tema IV*. ILCE-OEA: México, pp. 59-88. Recuperado de http://es.scribd.com/doc/6571177/Historia-de-La-Evaluacion-Curricular (consultado en noviembre de 2013).

Hernández Hernández, F. (2008). “El portafolios electrónico y el aprendizaje para la comprensión en Secundaria”. *Investigación en la escuela*, 64, 59-71.

Hidalgo, J. y De la Blanca, S. (2013). “La contribución del prácticum a la innovación metodológica en la educación de adultos”, pp. 943-953. En Muñoz Carril, P. C., et al. (2013). *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Comostela: Andavira.

House, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder.* Madrid: Morata.

Hull, C. (1984). “Marking: a critical alternative”. *Journal of Currículum Studies*, 2, 155- 164.

INCE (2001). Resúmenes informativos. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/otras-publicaciones/resumen-informativo-2001.pdf?documentId=0901e72b80841bc4 (consultado en Diciembre de 2014).

Jalbert, P. (1998). Le portfolio au service de l’apprentissage et de l’évaluation. Traduction de: Portfolio and Performance Assessment –Helping Students Evaluate

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Their Progress as Readers and Writers: Roger Farr y Bruce Tone. Adaptation française. Montréal-Toronto: Chenelière/ McGraw-Hill.

Kember, D., et al. (1999). "Determining the level of reflective thinking from students' griten journals using a coding scheme based on the work of Mezirow". *International Journal of Lifelong Education,* 18(1), 18-30.

Kemmis, S. Y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Laertes.

Klenowsky , V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación.* Madrid: Narcea.

Korthagen, F. (1988). "The influence of learning orientations on the development of reflective teaching". En Calderhead, J. (Ed.). *Teachers' Professional Learning,* (35-50). London: Falmer Press.

Kreber, C. (2004). "An analysis of two models of reflection and their implications for educational development". *International Journal for Academic Development,* 9(1), 29-49.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Kushner, S. (1986). *Educational Evaluation*. CARE, University of Eat Anglia, School of Education, Meimo, Noruega.

- (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.

Kushner, S. Y García, E. (2010). "Educación, política y políticas de evaluación educativa". *Gestión y análisis de políticas públicas*, 3, 7-15. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281521693001 (consultado en Noviembre de 2014).

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individualles et collectives*. París: les Editions d'Organisation.

Le Mahieu, P., Gitomer, D. y Eresh, J. (1995). "Portfolios in largescale assessment: difficult but not imposible". *Educational Measurement: issues and practice*, 14(3), 11-10.

Lemus Alvarado, M. (2012). "La evaluación educativa tiene historia". Recuperado de http://es.scribd.com/doc/80501271/La-evaluacion-educativa-tiene-historia (consultado en noviembre de 2013).

Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, nº 295, pp: 97858 a 97921.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ley Orgánica 14/1970, del 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa.

López, F. (2012). *Robar el futuro*. Blog Canal Educación. Recuperado de http://www.blogcanaleducacion.es/robar-el-futuro/ (consultado en Diciembre de 2014).

López Pastor, V. (2005). "La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado". REIFOP, 8 (4), 1-7. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/home/ (consultada en diciembre de 2014).

- (2012). "Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa". Psychology, Society y Education, 4 (1), 117-130.

Lyons, N. (Comp.). (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.

Macdonald, B. (1976). "Evaluation and the control of education". En Tawney, D. (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications*, pp. 125-136. London: McMillan.

Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto*. Barcelona: Anagrama.

Mateo, J. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Mateo, J. (2006). "Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas". *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 165-186.

Martínez, M. E. y Raposo, M. (2011). "La evaluación del estudiante través de la rúbrica". *IV Xornada de Innovación Educativa*. Universidad de Vigo. Recuperado de http://webs.uvigo.es/xie2011/Vigo/XIE2011-077.pdf (consultado en Diciembre de 2014).

Martínez Rizo, F. (2013). "Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de Literatura". *Perfiles educativos*, 35 (139), 128-150.

Martínez Rodríguez, J. B. (1999). *La negociación del currículum: La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla.

Martínez, X. (2004). "La voz del alumnado". *Cuadernos de Pedagogía*, 268, 49-51.

Mayer, R. E. (1992). "Cognition and instruction: Their historicmeeting withing Educational Psycholopy". *Journal of Education Psychology*, 4, 405-412.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MECD (2014). *Informe español Talis 2013: Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: INEE.

Meeus, P., y Lois, V. (2006). "Portfolio in Higjer Education: Time for clarifactory Framework". *International Journal of Teaching and Learning in Higuer Education*, 17(2), 127-135.

Mezirow, J. y Associates, (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Monereo, C. (2009). "La autenticidad de la evaluación". En Castelló M. (coord.). *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y Universitaria* (pp. 9-22). Barcelona: Edebé.

Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se aprende aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Mora Vargas, A. I. (2004). "La evaluación educativa: conceptos, periodos y modelos". *Revista electrónica actualidades investigativas en Educación*, 2, 1-28.

Moreno Olivos, T. (2014). "Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum". *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 53(1), 3-18. DOI: 10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.211

Muñoz Cuenca, G. A. (2007). "Un nuevo paradigma: la quinta generación de evaluación". *Laurus*, 023, 158-198.

Murillo Más, J. F., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M., y Pérez Gómez, A. I. (2005). "Innovación en la enseñanza universitaria en la formación de docentes. La relevancia del conocimiento: Un estudio de caso". *Investigación en la Escuela*, 57, 15-30.

Murphy, S. y Camp, R. (1996). "Moving toward systemic coheren- ce: a discussion of conflicting perspectives on portfolio assessment". En R, Calfee y P. Perfumo (Eds.). *Writing portfolios in the classroom* (103-148). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Norris, N. (1990). *Understanding Educational Evaluation*. Londres: Kogan Page.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.

Oosterhof, A. (1996). *Classroom Applications of Educational Measurement*. Ohio: Columbus.

Orden ECI/734/2008 del 5 de Marzo, de evaluación de Educación Infantil. Boletín oficial del Estado. Número: 68, disposición nº 5267, pp: 16431-16435.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Parlett, M. y Hamilton , D. (1977). “Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes”. En Hamilton D. y Otros (Eds.), *Beyond the numbers game*. London: MacMillan.

Paulson, F., Paulson. P. y Meyer, C. (1991). “What makes a portfolio a portfolio”. *Educational Leadership*, 60-63.

Pelavin, S. (1991). *Performance assessments in tbe states.* Washington, DC: Pelavin Associates.

Pérez Gómez, A. I. (1989). “La evaluación didáctica”. En Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 421-467). Madrid: Akal.

- (1992). “Las funciones sociales de la escuela. De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia”. En Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-33). Madrid: Morata.
- (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- (2002). “El aprendizaje escolar: De la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura del aula”. En Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- (2008). “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”. En Gimeno Sacristán, J. (Ed.), *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid, Morata.
- (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morara.
- (2013). “Reválidas, evaluación de competencias y calidad de los aprendizajes”. *Revista Qurriculum*, 26, 11-25.
- (2014): “Evaluación externa en la LOMCE. *Reválidas, exclusión y competitividad”. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 81 (28.3), 59-71.

Pérez Gómez, A. I., Soto, E., Sola, M., y Serván, M. J. (2009). La evaluación como aprendizaje. ¿Evaluación = Calificación? *Guía número seis para el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ediciones Akal.

Pérez Granados, L., et al. (e. p.). “Antecedentes del portafolios”. En Pérez Gómez, A. I. (coord.). (e. p.). *La evaluación educativa en la Universidad. El portafolios como herramienta de aprendizaje y evaluación*. Madrid: Akal.

Pérez Rendón, M. (2014). “Evaluación de competencias mediante portafolios”. *Perspectiva Educacional*, 53(1), 19-35.

Perrenoud, P H. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Planchard, E. (1960). *La investigación pedagógica*. Madrid: Ediciones Fas.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Pollari, P. (2000). *This is my portfolio: Portfolios in upper secondary school English studies*. Recuperado de http://eric.ed.gov/PDFS/ED450415.pdf (consultado en Enero de 2015).

Popham, W. J. (1969). Objetives and instruction. En AA.VV. (Ed.). *Instruccional objetives* (pp. 32-52). Chicago: Rand Mcnally.

- (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- (1983). *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español, S. A.

Postman, N. (2001). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.

Pozo I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano*. Madrid: Morata.

Prendes, M. y Sánchez, M. (2008). "Portafolio electrónico. Posibilidades para los docentes". *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 21-34.

Raposo, M. y Martínez, M.E., (2011). "La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un Recurso Para la Tutoría de Grupos de Estudiantes". *Revista Formación Universitaria,* 4(4), 19-28. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062011000400004&script=sci_arttext (consultado en Diciembre de 2014).

Raths, J. D. (1971). Taching withoutspecifics objetives. *Educational Leadership*, April, 714-720.

Reckase, M. (1995). "Portfolio assessment: a theoretical estimate of score reliability". *Educational Measurement: issues and practice*, 14(1), 12-14.

Reyes Herrera, L. (2001). "Evaluación de los aprendizajes en la educación superior". *Tecné, episteme y didaxis: revista de la facultad de Ciencia y Tecnología*, 9, 68-79.

Richert, A. E. (1990). "Teaching teachers to reflect: a consideration of programme structure", *Journal of Curriculum Studies*, 22(6), 509–527.

Riendinger, B. (2006). *Mining for meaning: teaching students how to reflect inhandbook of research on e-portafolios*. Londres.

Ríos Carrasco, M., y Abascal Fernández, J. (1998). "Modelo constructivista-contextual del aprendizaje: Vigotsky y Bruner". En Trianes Torres, M. V., y Gallardo Cruz, J. A. (Ed.), *Psicología de la educación y del desarrollo* (pp. 401-422). Madrid: Ed. Pirámides.

Rivas, J. I. (2013). "Calificar siempre es injusto". *Blog de Nacho Rivas*. Recuperado de: https://nachorivas.wordpress.com/2013/07/15/calificar-siempre-es-injusto/ (consultado en Diciembre de 2014).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Robinson, K. (2011). *Busca tu Elemento. Aprender a ser creativo individual y colectivamente*. Barcelona: Empresa Activa.

Rodríguez Sánchez, A. (2002). *El conocimiento escolar. La experiencia educativa del conocimiento en un aula a través de un proceso de investigación en la acción*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga, España.

Rojo, J. L. (1992). "Hoy tenemos examen". *Cuadernos de Pedagogía*, 207, 36-39.

Rué, J. (2008). "El portafolios del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa,* 169 (29-32).

Saint-Exupéry, A. (1943). *El Principito*. Frnaci: Éditions Gallimard.

Salinas, D. (2002). *Mañana examen. La evaluación: Entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.

Samuels, M. y Betts, (2007). "Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: using self-assessment to deepen reflection". *Reflective Practice*, 8(2), 269-283.

Sancho, J. (1990). "De la evaluación a las evaluaciones". *Cuadernos de Pedagogía*, 185, 8-11.

Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolare*s. Madrid: Akal.

- (1993). *La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- (1996). *Evaluación educativa 1*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio, Río de la Plata.
- (1999). "20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 369-392.
- (2001). "Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad". *Revista Perspectiva Educaciona*l, 37, 9-33.
- (2003). "Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres". Revista Enfoques educacionales, 5(1), 69-80.
- (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- (2004). "Trampa y cartón". *Blog el Adarve*. Recuperado de http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2004/07/24/trampa-y-carton/ (consultado en Diciembre de 2014).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- (2005). “Valor de cambio”. *Blog el Adarve*. Recuperado de http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2005/06/18/valor-de-cambio/ (consultado en Noviembre de 2014).
- (2011). “Diagnóstico inútil”. *Blog el Adarve*. Recuperado http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2011/10/15/diagnostico-inutil/ (consultado en Diciembre de 2014).
- (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think y action*. Londres: Temple Smith.
- (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.

Scriven, M. (1967). “The methodology of evaluation”. En *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (39-83). AERA Monograph 1. Chicago : Rand McNally and Company.

Shores, E.F. y Grace, C. (2004). *El portafolios paso a paso: Infantil y primaria*. Barcelona: Graó.

Shulman, L. (1999). “Portafolios del docente: una actividad teórica”. En Lyons, N. (Comp.) (1999). *El uso del portafolios. Propuestas par un nuevo profesionalismo docente* (45-62). Buenos Aires: Amorrortu.

Simons, H. (2011*). El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Skiner, B. F. (1972). *Más allá de la libertad y la dignidad*. Barcelona: Fontanella.

Sola, M. (2015). “La evaluación mina los pilares de la educación”. En blog “canal educación” http://www.blogcanaleducacion.es/la-evaluacion-mina-los-pilares-de-la-educacion/ (consultado en Marzo de 2015).

- (2015). “Propaganda contra la educación pública”. En el blog “canal educación” http://www.blogcanaleducacion.es/propaganda-contra-la-educacion-publica/ (consultado en Marzo de 2015).

Soto, E. “La reflexión: Corazón y alma del portafolios”. En Pérez Gómez, A. I. (coord.). (e. p.). *La evaluación educativa en la Universidad. El portafolios como herramienta de aprendizaje y evaluación*. Madrid: Akal.

Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Ohio: Me-rril.
- (1976). “A theoretical stament of responsive evaluation”. *Studies in Educational Evaluation*, 2, 19-22.
- (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Barcelona: Graó.

Satrkie, E. (2009). “El papel del docente y del alumno en la elaboración de portafolios”. *Revista de Educación*, 349, 451-462.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Stobart, G. (2005). “Lost in Translation: Moving from principles to policy to practice in formative assessment”. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12 (1), 3-5.

- (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Stufflebeam, D. L. Y Shinkfield, A. J. (2005). *Evaluación sistemática.* Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós/MEC.

Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Buenos Aires: Noveduc.

Thelin, W. H. (1994). “The connection between response styles and portfolio assessment: three case studies of student revisión”. En L. L, Black; D. A. Daiker; J. Sommers y G. Stygall (Eds.). *New Directions in Portfolio Assessment* (113-125). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, Heinemann.

Tonnucci, F. (2013). “El alimento de la escuela debería ser la experiencia de los niños”. *Blog de Educación y Tic*. Recuperado de http://blog.tiching.com/francesco-tonucci-el-alimento-de-la-escuela-deberia-ser-la-experiencia-de-los-ninos/ (consultado en Diciembre de 2014).

Torrance, H. (1995). *Evaluating authentic assessment*. Buckingham, Uk: Open University Press.

Torres, A. (2009). “La educación para el empoderamiento y sus desafíos”. *Revista Universitaria de investigación*, 10 (1), 89-108.

Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Trianes Torres, M. V., y Gallardo Cruz, J. A. (1998). “La psicología de la educación y del desarrollo en el contexto de la ciencia psicológica”. En Trianes Torres, M. V., y Gallardo Cruz, J. A. (Ed.), *Psicología de la educación y del desarrollo* (pp. 19-46). Madrid: Ed. Pirámides.

Trianes Torres, M. V., y Ríos Carrasco, M. (1998). “Modelos cognitivos de aprendizaje escolar”. En Trianes Torres, M. V., y Gallardo Cruz, J. A. (Ed.), *Psicología de la educación y del desarrollo* (pp. 375-400). Madrid: Ed. Pirámides.
Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curiiculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Vélez, C. (2007). “El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo”, *Nuevas Políticas Públicas: anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, 3, 145-170. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2560407 (consultado en noviembre de 2013).

Vera, J. y Esteve, J. M. (coords.) (2001). *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Barcelona: Octaedro.

Villalobos, J. (2002). “Portafolios y reflexión: Instrumento de evaluación en una clase de escritura”. *EDUCERE*, 16, 390-396.

Wenger, E., White, N., y Smith, J. (2010). *Digital hábitats, stewarding technology for comunities*. Portland: CPsquare.

Wiggings, G. (1990). *The case for authentic assessment*. Recuperado de http://www.ericdigests.org/pre-9218/case.htm (consultado en Diciembre de 2014).

- (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose Andlimits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wiliam, D. (2007). “Content Then Process: Teacher learning communities in the service of formative assessment”. En Douglas Reeves (ed.). *Ahead of the Curve. The Power of Assessment to Transform Teaching and Learning,* (pp. 183-204). Bloomington: Solution Tree Press.

Wile, J. M. y Tierney, R. J. (1996). “Tensions in assessment: the battle over portfolios, curriculum and control”. En R. Calfee y P. Perfumo (Eds.). *Writing portfolios in the classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Wilis, P. (1977). *Learning to Labour. Farnborough*: Saxon House.

Wittrock, M. C. (1990). “Los procesos de pensamientos en los alumnos”. En Wittrock, M. C. (coord.). *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Wood (1986). “La hora de calificar”. En Elliot, J. (coord.). *La Investigación-Acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Wrigley, T. (2013). “Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación: La experiencia de dos países anglófonos”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 73-90.

Yáñez, R. (2010). “La construcción social de la realidad: La posición de Peter L. Berger y Thomas Luckman”. *Ars Bonit et Aequi*, 6 (2), 289-304.

Zubizarreta, J. (2004). *The Learning Portfolio.* Bolton, MA: Anker Publishing.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

Esta tesis acabó de escribirse en Puerto Real (Cádiz),
el día 4 de febrero de 2015, un día como otro cualquiera
si no fuese porque estoy escribiendo estas palabras.

Publicaciones y
Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

RELACIÓN DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Esquema de aprendizaje de acuerdo al modelo conductista. 67
Ilustración 2. Esquema de aprendizaje de acuerdo al modelo constructivista. 69
Ilustración 3. Cuestiones que delimitan el currículum según el pensamiento de Tyler. 74
Ilustración 4. Condiciones que debe cumplir la evaluación según el pensamiento de Tyler. 75
Ilustración 5. Idea principal que se desprende del modelo de "evaluación" del currículum de Tyler. 76
Ilustración 6. Viñeta de la escuela fábrica. Autor: Frato. 125
Ilustración 7. Los dos extremos del e-portfolio (Barret, 2009, cit. por Pérez, Alcaraz y Fernández, e. p.). 195
Ilustración 8. Elementos del portafolios I. 248
Ilustración 9. Elementos del portafolios II. 249
Ilustración 10. Elementos del portafolios III. 249
Ilustración 11. Estructura general del portafolios. 250

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

RELACIÓN DE IMÁGENES

Imagen 1. Ejemplo del project work "tu ciudad", realizado por alumnas de Primero de la ESO. _____ *253*
Imagen 2. Ejemplo de la hoja de registro y observaciones de un alumno de Primero de ESO. _____ *257*
Imagen 3. Ejemplo de la hoja de autoevaluación-reflexión de un alumno de Segundo de la ESO. _____ *262*
Imagen 4. Ejemplo de hoja de análisis del project work de un alumno de Segundo de la ESO, incluida en la hoja de autoevaluación-reflexión. _____ *263*
Imagen 5. Ejemplo de la hoja de evaluación diseñada por P en el segundo trimestre. _____ *265*
Imagen 6. Ejemplo extraído de la hoja de evaluación del primer trimestre. _____ *275*
Imagen 7. Ejemplo de comentarios en la hoja de registro de un alumno de Segundo. _____ *289*
Imagen 8. Ejemplo de comentarios en la hoja de registro de un alumno de Segundo. _____ *289*
Imagen 9. Ejemplo de comentarios en la hoja de registro de un alumno de Primero. _____ *289*
Imagen 10. Ejemplo de comentarios en la hoja de registro de un alumno de Primero. _____ *290*
Imagen 11. Ejemplo de la hoja de registro y observaciones de A1, de Segundo. _____ *292*
Imagen 12. Comentarios del maestro en la hoja de registro y observaciones (archivo 2_coment_profe). _ *304*
Imagen 13. Comentarios del maestro en la hoja de registro y observaciones (archivo 3_coment_profe). _ *304*
Imagen 14. Comentarios del maestro en la hoja de registro y observaciones (archivo 4_coment_profe). _ *306*
Imagen 15. Comentarios del maestro en la hoja de registro y observaciones (archivo 5_coment_profe). _ *306*
Imagen 16. Comentarios de estudiante en la hoja de registro y observaciones (archivo 5_coment_alum). _____ *308*
Imagen 17. Comentarios de estudiante en la hoja de registro y observaciones (archivo 5_coment_alum). _____ *309*
Imagen 18. Comentarios de a-p en la hoja de registro y observaciones de Segundo (archivo ej_3_dialogo2). _____ *314*
Imagen 19. Comentarios de a-p en la hoja de registro y observaciones de Primero (archivo ej_4_dialogo1). _____ *314*
Imagen 20. Encabezado modificado de la hoja de autoevaluación-reflexión. _____ *322*
Imagen 21. Cuadro resumen incluido en la hoja de autoevaluación-reflexión. _____ *322*

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

RELACIÓN DE CUADROS

Cuadro I. Aportaciones de Cronbach a la evaluación educativa según Escudero (2003). 51
Cuadro II. Aportaciones de Scriven a la evaluación educativa según Escudero (2003). 51
Cuadro III. Una de las primeras aportaciones de Stake a la evaluación educativa según Escudero (2003). 52
Cuadro IV. Principal aportación de Shuchman a la evaluación educativa según Escudero (2003). 52
Cuadro V. Aportación de Mettfesell y Michael a la evaluación educativa según Escudero (2003). 52
Cuadro VI. Rasgos de la evaluación de la cuarta generación según Guba y Lincoln (Escudero, 2003: 26). 58
Cuadro VII. Razones aludidas por Guba y Lincoln para el cambio de paradigma según (Escudero, 2003: 24). 59
Cuadro VIII. Características del-la evaluador-a en el paradigma alternativo según (Escudero, 2003: 25. 59
Cuadro IX. La evaluación a lo largo de siglo XIX (Elaboración propia a partir de Vélez 2007). 60
Cuadro X. Principales características de la evaluación a lo largo del siglo XIX (Elaboración propia). 62
Cuadro XI. La "evaluación en la teoría y en la práctica según modelos distintos de aprendizaje (Elaboración propia). 73
Cuadro XII. La "evaluación en la teoría y en la práctica según modelos distintos de currículum (Elaboración propia). 84
Cuadro XIII. Definición de "medir" recogida en la RAE. 92
Cuadro XIV. Definición de "calificación" en la RAE. 93
Cuadro XV. Definición de "calificar" en la RAE. 93
Cuadro XVI. Sinónimos de "calificar" según el Diccionario de sinónimos y antónimos (2005) Espasa-Calpe. 93
Cuadro XVII. Efectos internos de la racionalidad calificativa (Rodríguez, 2003: 391-392). 135
Cuadro XVIII. Implicaciones educativas de la evaluación (Elaboración propia a partir de los efectos internos de la racionalidad calificativa de Rodríguez, 2003). 160
Cuadro XIX. Síntesis de las categorías de portafolios según tipos, usos y función [Elaboración propia]. 193
Cuadro XX. Niveles en la escala de reflexión (Extraído de Soto, e. p.). 203
Cuadro XXI. Diferencias entre "evaluación tradicional" y auténtica de Monereo (2009: 11), adaptado de Wiggins (1990). 216
Cuadro XXII. Principales fases de la investigación. 225
Cuadro XXIII. El portafolios como sistema de evaluación. 352

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

GLOSARIO

A

accountability, 9, 25, 39, 380
analizar, 34, 36, 44, 62, 120, 121, 132, 150, 156, 161, 195, 197, 226, 257, 269, 271, 288, 323, 345, 351, 353, 356, 363, 365, 372
anonimato, 213, 304, 310, 315, 337, 351, 361
aprendizaje, 9, 10, 11, 12, 14, 26, 33, 34, 36, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 146, 148, 149, 150, 157, 160, 161, 162, 167, 169, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 205, 210, 214, 223, 224, 226, 234, 236, 238, 241, 244, 247, 254, 256, 260, 264, 265, 271, 273, 275, 276, 278, 284, 287, 288, 291, 294, 296, 300, 319, 323, 329, 330, 331, 332, 337, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 356, 357, 358, 361, 364, 365, 366, 368, 369, 370, 372, 373, 377, 378, 379, 382, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 393, 396, 398
auténtica evaluación, 11, 109, 201, 204, 207, 368
Autenticidad de la comunicación, 130, 191, 270, 304, 351
autoevaluación, 12, 33, 132, 157, 159, 173, 175, 178, 184, 186, 189, 190, 192, 196, 197, 205, 212, 216, 218, 236, 238, 243, 245, 246, 247, 248, 251, 252, 270, 278, 288, 289, 290, 291, 295, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 324, 329, 349, 353, 355, 356, 363, 368, 397

B

barreras, 139, 140, 278, 281, 284, 288, 349, 373
bocetos, 199, 234, 235, 242, 275, 319, 347, 349, 355, 365

C

calificación, 10, 11, 12, 15, 20, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 170, 172, 176, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 191, 192, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 219, 220, 222, 223, 254, 255, 256, 257, 268, 300, 321, 322, 323, 324, 326, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 336, 338, 340, 342, 343, 345, 348, 349, 354, 357, 358, 359, 360, 362, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 374, 376, 382, 386, 398
cambio epistemológico, 35
cambio metodológico, 35
cambio ontológico, 34
clasificación, 10, 31, 36, 41, 48, 66, 70, 76, 104, 114, 118, 150, 161, 162, 175, 179, 277, 345, 354
coherencia, 63, 161, 181, 286, 344, 346
comprender, 16, 37, 44, 45, 51, 67, 69, 78, 97, 98, 102, 103, 120, 121, 124, 125, 127, 131, 133, 135, 143, 144, 151, 152, 156, 161, 194, 195, 210, 211, 212, 214, 221, 222, 273, 288, 300, 305, 312, 315, 323, 345, 348, 349, 353, 356, 372, 390
conductismo, 9, 43, 45, 48, 50, 67
confianza, 10, 95, 119, 128, 133, 157, 162, 191, 199, 210, 233, 270, 272, 284, 287, 304, 306, 336, 347, 350, 351, 354
conocer, 20, 26, 34, 36, 57, 64, 116, 120, 121, 125, 126, 132, 135, 142, 156, 161, 198, 210, 212, 222, 247, 252, 254, 286, 300, 307, 309, 312, 323, 329, 345, 348, 353, 356, 359, 372, 377
corrección informada, 138, 193, 199, 206, 356
cuestionario inicial, 247, 252, 315
currículum, 9, 12, 14, 40, 43, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 81, 82, 85, 89, 111, 118, 123, 144, 146, 157, 185, 224, 265, 340, 341, 343, 344, 354, 358, 377, 378, 380, 382, 383, 386, 387, 392, 396, 398

D

democracia, 134, 137, 194, 272
diarios de trabajo, 12, 235, 291, 320, 324, 353
DUA, 373

E

eclosión de modelos, 9, 20, 31
educación, 20, 21, 23, 24, 28, 34, 45, 49, 57, 61, 64, 67, 68, 69, 75, 78, 81, 85, 88, 91, 104, 107, 125, 136, 137, 141, 143, 144, 146, 159, 163, 164, 168, 169, 170, 171, 173, 178, 183, 203, 205, 277, 280, 326, 330, 341, 378, 380, 381, 382, 386, 389, 390, 392, 393
Educación Secundaria, 16, 221
educar, 54, 60, 79, 121, 161, 345
escuela, 8, 10, 15, 25, 26, 58, 60, 67, 69, 71, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 99, 100, 103, 105, 106, 107, 111, 112, 114, 117, 118, 119, 120, 122, 125, 128, 131, 132, 134, 136, 138, 140, 141, 143, 144, 154, 160, 161, 181, 191, 219, 254, 264, 265, 281, 322, 325, 335, 350, 352, 354, 358, 360, 361, 363, 376, 377, 381, 382, 384, 388, 389, 392, 396

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estrategias de evaluación, 115, 135, 159
estudio de caso, 3, 8, 15, 79, 90, 94, 142, 156, 209, 211, 214, 219, 221, 222, 226, 234, 267, 275, 311, 321, 338, 340, 342, 350, 358, 372, 387, 391
evaluación, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 50, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 75, 77, 78, 79, 95, 98, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 209, 210, 212, 214, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 233, 234, 235, 237, 238, 246, 247, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 263, 264, 265, 268, 269, 270, 271, 272, 276, 295, 296, 303, 304, 306, 309, 310, 311, 312, 315, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 360, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 370, 371, 372, 373, 374, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 396, 397, 398
evaluación auténtica, 15, 149, 170, 202, 204, 206, 368, 370, 387
evaluación formativa, 31, 41, 120, 139, 141, 147, 148
evaluación sumativa, 31, 78, 103, 115, 147, 149, 370
examen, 51, 62, 73, 74, 77, 79, 80, 81, 83, 85, 89, 91, 100, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 135, 137, 138, 146, 154, 156, 157, 158, 161, 164, 184, 202, 204, 206, 222, 254, 255, 268, 325, 327, 328, 335, 368, 378, 390, 393

F

feeling, 307, 373
flow, 88
formar, 62, 121, 161, 199, 345
función social, 71, 102, 143, 161, 352
funciones ideales, 150
funciones reales, 150

G

generación de la medida, 23
generación del juicio y valoración, 27
generación perdida o ecléctica, 151, 163
generación *sensible y constructivista*, 32, 33
generaciones de la evaluación, 14, 38, 41, 151

H

herramienta de calificación, 110, 158
herramientas de calificación, 15, 164, 206, 368, 369
hoja de autoevaluación, 247, 315, 316
hoja de registro, 12, 216, 217, 236, 244, 245, 246, 270, 273, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 308, 311, 312, 313, 314, 321, 324, 338, 347, 349, 356, 397
horizontalidad, 333, 336, 354

I

institucionalización, 139, 141, 146, 256, 262, 263, 266, 284, 294, 307, 326, 335, 357, 358, 359, 363, 364
investigar, 64, 103, 121, 161, 231, 345

L

la voz y la participación del alumnado, 10, 133, 162, 193
lógica calificadora, 15, 160, 256, 284, 301, 328, 358, 363

M

medición, 9, 20, 22, 23, 24, 25, 39, 41, 51, 68, 72, 73, 74, 117, 146, 151, 163, 254, 341, 361, 386
mejorar, 15, 25, 28, 40, 64, 81, 97, 98, 103, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 123, 127, 143, 144, 156, 161, 187, 195, 197, 247, 268, 271, 286, 287, 288, 290, 296, 297, 305, 316, 322, 323, 324, 325, 329, 331, 333, 337, 340, 345, 353, 366, 368, 369, 370
metacognición, 133, 184, 186, 189, 190, 192, 196, 205, 243, 273, 294, 301, 324, 349, 354, 355, 356, 357
motivación extrínseca, 114, 358
motivación intrínseca, 88, 131

N

nombres y apellidos para la "evaluación", 370
notas, 75, 76, 77, 79, 80, 89, 91, 92, 94, 100, 101, 106, 113, 114, 115, 127, 130, 150, 156, 192, 267, 269, 300, 301, 322, 323, 325, 327, 328, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 336, 345, 348, 350, 352, 358, 360, 361, 366, 372, 373

O

organización, 11, 12, 26, 28, 39, 54, 56, 102, 118, 127, 186, 189, 190, 196, 200, 205, 216, 217, 219, 238, 243, 257, 258, 272, 274, 277, 284, 293, 295, 296, 313, 322, 324, 349, 354, 356, 363, 377, 383

P

paradigma medios-fines, 57
paradigma naturalista, 14, 34, 35, 39
paradigma positivista, 34, 43, 67, 121

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

poder, 10, 16, 33, 37, 51, 55, 83, 85, 87, 106, 119, 128, 129, 130, 131, 146, 156, 162, 188, 190, 191, 269, 270, 271, 287, 293, 294, 307, 309, 336, 346, 347, 350, 351, 372, 384
portafolios, 3, 11, 12, 15, 109, 115, 132, 158, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 233, 234, 235, 236, 237, 242, 243, 244, 245, 254, 256, 257, 258, 260, 270, 272, 273, 275, 276, 277, 291, 292, 295, 296, 300, 310, 318, 319, 321, 324, 328, 330, 340, 341, 342, 343, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 363, 365, 366, 368, 369, 373, 374, 377, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 388, 389, 390, 391, 392, 396, 398
portafolios de proceso, 175, 177, 183, 348
portafolios de proceso', 174
portafolios de producto, 174, 175, 177, 183
portafolios de producto', 175
projects work, 235

R

reduccionismo lingüístico, 145, 370
reflexión, 11, 12, 16, 27, 44, 69, 97, 102, 126, 129, 132, 133, 143, 164, 172, 173, 175, 178, 180, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 193, 196, 200, 205, 214, 219, 222, 224, 233, 236, 238, 243, 246, 247, 248, 251, 252, 257, 271, 272, 275, 276, 277, 278, 281, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 310, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 324, 329, 332, 341, 349, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 363, 364, 365, 366, 391, 393, 397
rendimiento escolar, 21, 131
rendir cuentas, 26, 39, 40, 176, 177, 178, 179
rendir cuentas', 178
retroalimentación, 99, 116, 132, 142, 147, 158, 174, 180, 199, 295, 300, 306, 309, 310, 337, 352, 355
rúbricas, 10, 115, 116, 158, 379

S

selección, 10, 23, 70, 104, 114, 137, 146, 161, 175, 176, 200, 211, 214, 234, 275, 277, 318, 345
showcase, 175
sistema de evaluación, 16, 159, 200, 206, 219, 222, 234, 256, 272, 276, 309, 340, 343, 344, 369, 372
socialización, 140, 141, 326, 335, 357
sociedad meritocrática, 76, 137

T

taylorismo, 56
teoría de la correspondencia, 105
teorías de la contestación a la reproducción, 106
testing, 23
tipificación, 139
transparencia, 12, 130, 147, 270, 305, 306, 323, 333, 336, 350, 351
trastienda del proceso de aprendizaje, 355
Triangulación, 134, 143

U

utopía, 13, 16, 376

V

valor de cambio del conocimiento, 79, 130, 205, 360
valor de uso, 90, 114, 130, 192, 205, 328
valor del error, 10, 92, 132, 292, 329

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

ANEXOS

Publicaciones y
Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

ANEXO 1. HOJA DE ANÁLISIS Y REGISTRO

HOJA DE REGISTRO Y OBSERVACIONES CARPETA DE INGLÉS

(PRIMER TRIMESTRE)

Fichas	Observaciones alumnos	Observaciones profesor	Correcciones

Project Works	Observaciones alumnos	Observaciones profesor	Correcciones

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Worbook	Observaciones alumnos	Observaciones profesor	Correcciones

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ANEXO 2. HOJA DE AUTOEVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

HOJA DE AUTOEVALUACIÓN DE INGLÉS (SEGUNDO TRIMESTRE)

ALUMNO/A:……..

Mi opinión, valoración y comentario sobre mi actuación y proceder en los siguientes aspectos es:

- Atención en clase:

- Participación en las actividades y ejercicios de clase:

- Realización de la tareas en clase (aprovechamiento del tiempo):

- Realización de las tareas en casa (terminar, completar, etc., las actividades de clase):

- Actitud en clase: (comportamiento con profesor y compañeros, respeto al tiempo de trabajo de los demás):

- Material de la asignatura (traigo la carpeta, los libros, las fichas, etc., a clase):

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Esfuerzo personal (interés, motivación, deseo de aprender, dedicación a la asignatura, etc.):

- Relación con los compañeros:

- **En relación con la carpeta:**

Aspectos formales (orden, limpieza, numeración, cuidado, letra, etc.):

Contenido (completa/incompleta; fichas terminadas/no terminadas; corregidas/no corregidas; etc.):

Comenta brevemente cómo, de qué manera corriges los errores:

- **En relación con los contenidos de la asignatura de este trimestre:**

Durante este trimestres hemos estudiado:

- Las acciones cotidianas (presente simple) y el uso de los adverbios y expresiones de frecuencia (always, sometimes, every monday, etc.).

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Comidas (contables e incontables, “some”, “any”, “many”, “much” y uso “There is/are”).

- Acciones en presente continuo.

- La ciudad (lugares, preposiciones de lugar y direcciones).

- **Valora y comenta qué cosas crees que has aprendido y asimilado, cuáles se te han dado mejor y cuáles peor, qué te ha resultado más fácil y más difícil y en qué sigues encontrando dificultades:**

RESUMEN

- Durante este trimestre he hecho bien:

- He mejorado en:

- Debo mejorar en:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ANEXO 3. HOJA DE EVALUACIÓN SOBRE EL PROFESOR

EVALUACIÓN CLASE DE INGLÉS (SEGUNDO TRIMESTRE)

1.- Recuerda las actividades que se han hecho durante este trimestre e indica cuáles te han parecido las más interesantes y por qué:

2.- Las menos interesantes han sido… (y por qué):

3.- ¿Consideras que las actividades realizadas en la asignatura han sido variadas? (comenta en qué sí y en qué no han sido y qué otras harías):

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.- Llevamos dos trimestres usando la carpeta. En tu opinión para qué crees que sirve? ¿Es para ti un recurso útil? ¿Es positivo su uso?

5.- Valora y comenta el Project realizado durante este trimestre (elección del tema, tiempo de clase que se ha dado para hacerlo, plazo de entrega, su utilidad, exigencias del profesor, dificultades, etc.):

6.- Valora y comenta el ambiente general de la clase y las relaciones entre los compañeros:

7.- Valora y comenta la actuación del profesor (ten en cuenta los siguientes aspectos, explicaciones, elección de actividades, sistema de corrección, anotaciones, atención personal, solución de problemas de aprendizaje, etc.):

8.- ¿Algún comentario o valoración que quieras expresar?

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ANEXO 4. HOJA DE ANÁLISIS DEL PROJECTT WORK

HOJA DE ANÁLISIS SOBRE EL PROJECTO WORK

ALUMNO/A……

- Título del trabajo:

- Compañero que has tenido en su realización:

- Cuenta de manera ordenada cuál ha sido el proceso de trabajo seguido para hacer el Project:

- Comenta qué es lo que te ha resultado más difícil de hacer:

- Comenta lo que te ha resultado más fácil:

- Lo que te ha resultado más divertido o que más te ha gustado:

- Lo que menos:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Las actividades de clase que más te han ayudado a realizar el trabajo:

- Comenta y valora tu grado de participación en el trabajo (si ha sido en grupo):

- Si ha sido en grupo, comenta cómo ha sido tu relación con los compañeros, así como las ventajas y dificultades que tu crees que tiene trabajar en grupo:

- Di se ha llevado a cabo la corrección y/o ampliación del trabajo y comenta cómo se ha realizado:
- ¿Qué contenidos crees que has asimilado adecuadamente?

- ¿Cuáles piensas que todavía te cuestan trabajo o que necesitas mejorar?

- ¿De qué aspectos del proceso de elaboración del Project y de su resultado te sientes satisfecho y de cuáles no?

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Si tuvieras la oportunidad de realizar de nuevo el Project, ¿qué cosas cambiarías o añadirías?

- A partir de las reflexiones que has efectuado aquí (qué aspectos, materiales, recursos, procedimiento, tiempo, esfuerzo, compañeros, diseño, etc.), tendrás en cuenta para mejorar la realización del próximo trabajo?

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ANEXO 5. HOJA DE EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN (CUESTIONARIO INICIAL)

HOJA DE EVALUACIÓN Y ANÁLISI (INGLÉS)

Revisa tu carpeta y responde a las siguientes preguntas:

1.- ¿Tienes todas las fichas que se han ido haciendo en clase? ¿Están ordenadas y bien cuidadas? Si falta alguna, indica por qué:

2.- ¿Están todas completas y corregidas? Si no es así, indica por qué:

3.- ¿Has ido completando y corrigiendo puntualmente las fichas que el profesor te ha ido indicando en la hoja de registro? ¿Por qué?

4.- ¿Crees que es importante hacerlo? ¿Por qué?

5.- ¿qué sistemas utilizas para corregir las fichas y actividades?

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6.- ¿Dedicas tu tiempo de clase para hacer las actividades que se proponen o tienes atrasadas "no dejándolas para después?

7.- ¿Qué haces cuando tienes dudas o no sabes hacer algo? ¿Utilizas el diccionario, el libro student, el worbook, preguntas al profesor, a un compñaero…?

Rodea del 1 al 5 en cada pregunta. Elige 1 cuando no estés de acuerdo con lo que se dice en el enunciado y el 5 cuando estés completamente de acuerdo con él.

8.- Los contenidos han ido en orden progresivo, de más simples

a más complejos……1-2-3-4-5

9.- Lo nuevo que se aprende se procura relacionar con lo

ya aprendido……1-2-3-4-5

10.- Se han realizado actividades de speaking……1-2-3-4-5

- Se han realizado actividades de writting……1-2-3-4-5

- Se han realizado actividades de reading……1-2-3-4-5

- Se han realizado actividades de listening……1-2-3-4-5

11.- Las actividades y ejercicios han sido variados……1-2-3-4-5

- Anota las más interesantes:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Anota las más aburridas:

- Las que te han resultado más útiles:

- Las más inútiles:

24.- Subraya las dos actividades que te parecen más útiles para aprender inglés:

ejercicios de gramática/conversación/aprender frases de memoria/escuchar diálogos en cassette/ leer libros o folletos en inglés/escribir diálogos o cuentos cortos/hacer teatros/canciones/juegos de vocabulario/usar el video/trabajar en parejas o grupos/escuchar explicaciones del profesor/hacer los projects Works.

12.- Cuando se ha introducido un contenido nuevo, las actividades para trabajarlo han sido:

POCAS SUFICIENTES MUCHAS DEMASIADAS

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

13.- Los recursos que ha utilizado el profesor (libro, cassette, fotociopias, etc., han sido):

VARIADOS ABURRIDOS REPETITIVOS

14.- Sobre los recursos que le profesor ha empleado opino:

- El libro de texto (student y Worbook):

- Las fotocipias:

- Cassette:

- Video:

- Juegos:

- Canciones:

- Proyectos:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

15.- ¿Qué dificultades has encontrado en la realización de los proyectos?

16.- Anota los proyectos más interesantes ¿Por qué?

17.- Anota los proyectos que hubieras quitado ¿Por qué?

18.- Escribe algunas otras ideas de trabajo para desarrollar en los proyectos y que no se han hecho:

19.- En la asignatura de Inglés para el profesor lo importante es:

- Que uno se esfuerce todo lo que pueda……1-2-3-4-5
- Ser constante y trabajar a diario……1-2-3-4-5
- Que los trabajos esté perfectamente realizados ……1-2-3-4-5
- Que saquemos buenas notas……1-2-3-4-5
- Que analicemos nuestro trabajo y aprendamos de los errores cometidos……1-2-3-4-5

20.- La forma de corregir del profesor es:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

BUENAS MALA NORMAL

21.- Me gusta que sólo señalen los errores para que luego yo los corrija: SI/NO

Porque:

22.- Sé que si me esfuerzo podré aprobar esta asignatura……1-2-3-4-5

23.- El profesor me explica que tengo que hacer para mejorar mi trabajo……1-2-3-4-5

24.- No sólo he trabajado individualmente sino también en parejas o grupos……1-2-3-4-5

25.- ¿Entiendes las anotaciones que el profesor te hace en los trabajos y en la hoja de registro?

26.- Ante una duda de clase o cuando no sé algo, el profesor:

- Yo creo que debería:

27.- Cuando los ejercicios se corrigen en clase yo me entero bien……..1-2-3-4-5

- Creo que es porque:

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

28.- Si volvieras a empezar el curso, ¿qué cambiarías o qué rectificarías? (Intenta ser preciso y concreta aproximadamente tres cosas).

29.- ¿Qué comentario y valoración quieres hacerle al profesor?

Gracias por responder a estas preguntas. Las tendré en cuenta para la próxima evaluación.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

RELACIÓN DE ANEXOS[86]

ANEXO 1. HOJA DE ANÁLISIS Y REGISTRO _____ *441*
*ANEXO 2. HOJA DE AUTOEVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO*_____ *443*
*ANEXO 3. HOJA DE EVALUACIÓN SOBRE EL PROFESOR*_____ *446*
ANEXO 4. HOJA DE ANÁLISIS DEL PROJECTT WORK _____ *448*
ANEXO 5. HOJA DE EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN (CUESTIONARIO INICIAL) _____ *451*

[86] Estos anexos no son los originales. Han sido pasados a limpio por la investigadora, con objeto de cuidar la presentación del trabajo. No obstante se ha respetado tanto el formato como el contenido de los mismos. Los originales se pueden encontrar en el CD.

Publicaciones y Divulgación Científica
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Publicaciones y
Divulgación Científica

Publicaciones y
Divulgación Científica

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL

NOELIA ALCARAZ SALARIRCHE

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA