

Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso

Author(s): M.a Inmaculada BORDAS ALSINA and Flor Á. CABRERA RODRÍGUEZ

Source: *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 59, No. 218 (enero-abril 2001), pp. 25-48

Published by: Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/23765840>

Accessed: 09-08-2017 17:33 UTC

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <http://about.jstor.org/terms>



JSTOR

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Revista Española de Pedagogía*

Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso

por M.^a Inmaculada BORDAS ALSINA
y Flor Á. CABRERA RODRÍGUEZ
Universidad de Barcelona

Nadie duda que el aprendizaje es el núcleo de la acción educativa. Como se refleja en diferentes escritos, la evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje sino la de la evaluación.

En la actualidad se valora el aprendizaje del alumno en el proceso y en el producto. La influencia de estos dos aspectos en la enseñanza reglada no universitaria queda claramente reflejada por las diversas normas que existen alrededor de este tema; por las incidencias en la planificación del trabajo del profesorado, en la actividad en el aula y en la actividad reflexiva posterior. La evaluación sumativa y formativa está presente en toda planificación escolar, en toda programación, en la misma aula.

En esta realidad evaluadora también están presentes entidades externas al centro educativo. La inspección educativa, órganos de evaluación educativa autonómicos

y del Estado, realizan evaluaciones para detectar los niveles de aprendizaje de los alumnos. Estudios como los efectuados por el INCE en la Educación Primaria (1995 y 1999) y en la Educación Secundaria (1997), por las administraciones de las autonomías de Canarias, País Vasco, Cataluña, Galicia, Andalucía... son ejemplos patentes de la preocupación por la evaluación de los aprendizajes. Incluso organismos internacionales hacen clara incidencia: la OCDE, a través de sus indicadores, nos presenta la preocupación por los aprendizajes de los alumnos; la Comisión Europea en el *European Report on Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators* (2000) considera como básicos los que se refieren a aprendizajes de diversas áreas del conocimiento (7 indicadores); la IEA realiza estudios internacionales para dar información a los estados, a los responsables de la educación, al profesorado, sobre los aprendizajes en diferentes niveles educativos y en diferentes áreas de aprendizaje.

Pero cuando nos referimos a la evalua-

ción de los aprendizajes cabe preguntarse desde qué conceptualización estamos hablando. En las últimas décadas el concepto de evaluación ha sufrido una profunda transformación, también significativa, en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje. Al observar nuestro entorno, detectamos que las innovaciones han llegado con mayor facilidad en el uso de las estrategias de aprendizaje, de recursos didácticos que en el ámbito de la evaluación. Así, podemos hallar en las aulas de los centros educativos estrategias de aprendizaje muy innovadoras, acompañadas de sistemas de evaluación tradicionales. Llama la atención la distancia que existe entre la realidad de las prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos que hoy nos presenta la literatura de la evaluación ¿No será que la evaluación implica, además de un cambio teórico, un cambio de actitud?

Es nuestro interés ofrecer en estas páginas no sólo esta nueva perspectiva de evaluación, sino estrategias y técnicas evaluativas que en su proyección en el aula son, en sí mismas, una estrategia para el aprendizaje y, a su vez, contenido de aprendizaje. Por ello, primero analizaremos aquellos factores que han incidido de manera decisiva en las nuevas formas de pensar y hacer evaluación. A continuación, se ofrece la evolución del significado y conceptualización de la evaluación en contraste con las posiciones tradicionales. En la última parte de este escrito se presentan estrategias de evaluación que pretenden dar respuesta a la nueva evaluación: la evaluación para valorar, la evaluación para mejorar en el aprendizaje, la evaluación como contenido a aprender para su utilización futura.

1. Bases para una fundamentación de la concepción actual de la evaluación

El siglo XX ha sido un período decisivo en la evolución de la evaluación educativa. En el ámbito del aprendizaje, desde la primera conceptualización científica de Tyler, seguido por los avances ofrecidos por Bloom y sus colaboradores, —evaluación diagnóstica, formativa y sumativa— y la contribución de Popham —la evaluación criterial—, el significado y las prácticas evaluativas han cambiado en un intento por adaptarse a las nuevas demandas educativas y sociales.

De la concepción tradicional de la evaluación, situada como acto final, hoy se reconoce que no es ni un acto final ni un proceso paralelo, sino algo imbricado en el mismo proceso de aprendizaje, creándose relaciones interactivas y circulares. El alumnado, al tiempo que realiza su aprendizaje, efectúa reiterados procesos valorativos de enjuiciamiento y de crítica, que le sirven de base para tomar las decisiones que le orientan en su desarrollo educativo. Pero es necesario ir más allá. Como dice Hadji (1991) la cuestión no es ya dar respuesta a cómo racionalizar y mejorar las prácticas evaluadora, sino cómo insertar estas prácticas como un aprendizaje.

Es preciso pensar de otra manera al hablar de evaluación del aprendizaje. No puede entenderse ni utilizarse las nuevas estrategias que se proponen de evaluación sin un cambio de mentalidad y actitud.

¿Cuáles son los aspectos que están presentes en esta nueva perspectiva? ¿Qué factores han de considerarse como básicos?

Hay tres aspectos clave para entender los actuales planteamientos de la evaluación de los aprendizajes.

1.1. La evaluación desde las teorías del aprendizaje

La evaluación ha sido un elemento externo a la actividad de aprender. Se la ha considerado y se la considera, tanto desde las perspectivas cualitativas como cuantitativas, como un medio por el que valoramos un aprendizaje y, a partir de los datos obtenidos, se inician nuevos aprendizajes o, si es necesario, se realizan actividades de recuperación.

Actualmente en la evaluación se ha de dar un paso más. La evaluación no puede ser un *tema periférico*, sino que ha de ser una parte del contenido curricular de aprendizaje. Es necesario que el alumno aprenda a evaluar desde una perspectiva objetiva y válida. Es preciso que conozca técnicas que puedan ser transferidas o

adaptadas en distintas situaciones de aprendizaje —directo o indirecto—. Es necesario que las aprenda a través de su propia vivencia y que sea consecuente en su aprendizaje.

Hoy el aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir: sus expectativas, su nivel inicial, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses..., sus necesidades y proyección futura. Desde esta perspectiva, el reto de la evaluación es *cómo* debe plantearse para ser congruente con las teorías que se propugnan para un aprendizaje significativo y respetuoso con las peculiaridades individuales y culturales del alumnado y sus necesidades.

El Cuadro 1 muestra de forma sintética la incidencia de las teorías del aprendizaje en la evaluación (Cabrera, 2000) realizadas sobre la base de las propuestas de Aschbacher y Winters (1992) a la luz de los postulados que hoy caracterizan un aprendizaje significativo.

Teoría del aprendizaje	Implicaciones para la evaluación
<p>El conocimiento es algo que se construye. El aprendizaje es un proceso de creación de significados a partir de la nueva información y de los conocimientos previos: es un proceso de transformación de las estructuras cognitivas del estudiante como consecuencia de la incorporación de nuevos conocimientos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover acciones evaluativas que ponga en juego la significatividad (funcionalidad) de los nuevos aprendizajes a través de su uso en la resolución de problemas, aplicación a distintos contextos, en la construcción de nuevos conocimientos. 2. Evitar los modelos memorísticos en los que sólo se pone de manifiesto la capacidad para reconocer o evocar. 3. Promover actividades y tareas de evaluación que tengan sentido para el alumnado. 4. Utilizar una gama variada de actividades de evaluación que ponga en funcionamiento los contenidos en contextos particulares diversos. Lo importante es contextualizar, es decir, variar tanto cuanto sea posible los marcos en los que se evalúa. 5. Evaluar el mismo contenido con distintas técnicas: una actividad de evaluación es parcial en cuanto a la naturaleza y amplitud de relaciones del significado que explora, es previsible que el alumno y la alumna disponga de otras relaciones significativas que el instrumento o procedimiento de evaluación que se utiliza no logra alcanzar.

Teoría del aprendizaje	Implicaciones para la evaluación
Hay variedad en los estilos de aprendizaje, la capacidad de atención, la memoria, el ritmo de desarrollo y las formas de inteligencia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover distintas formas de evaluación y tareas alternativas donde el estudiante pueda elegir. 2. Dar oportunidades para revisar y repensar. 3. Proporcionar diferentes «tempus» de evaluación, si fuera necesario, negociándolo con el alumno o la alumna. 4. Utilizar procedimientos que permitan al estudiante a aprender a construir su forma personal de realizar el aprendizaje, a manejar autónomamente procedimientos de evaluación y corregir los errores que pueda detectar.
Las personas tienen una ejecución mejor cuando conocen la meta, observan modelos y saben los criterios y estándares que se tendrán en cuenta.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover que el estudiante haga suyos los objetivos del aprendizaje y los criterios que se van a utilizar para evaluarlos. 2. Proporcionar una amplia gama de modelos de ejemplo sobre trabajos de los alumnos y discuta sus características. 3. Hablar sobre los criterios que se utilizan para juzgar la ejecución y los estándares de logro.
Se reconoce que el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos son la clave para favorecer la capacidad de aprender a aprender. Es importante saber manejar su propio proceso de aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover la autoevaluación, que el estudiante piense acerca de cuánto aprende bien/mal, cómo establecer metas y por qué le gusta o no hacer ciertos trabajos. 2. Estimular procesos de coevaluación entre el profesorado y el alumnado y entre estos entre sí.
La motivación, el esfuerzo y la autoestima afectan el aprendizaje y el desarrollo de la persona	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atribuir los fracasos a las razones temporales y externas y los éxitos a razones internas y perdurables. 2. Establecer relaciones entre el esfuerzo y los resultados. 3. Valorar el error como un paso necesario para el aprendizaje. 4. Presentar en las evaluaciones situaciones lo más parecidas posible a la realidad y que tengan sentido para el discente y pueden tener futuras proyecciones. 5. Incorporar de manera natural tareas de evaluación durante el proceso de enseñanza aprendizaje que puedan servir al estudiante para tomar conciencia de lo que ha aprendido y de las dificultades o lagunas que todavía tiene.
El aprendizaje tiene aspectos sociales. El trabajo en grupo es valioso.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Favorecer trabajos de evaluación en grupo. 2. Organizar grupos heterogéneos para que el intercambio entre estudiantes sea más rico. 3. Dar importancia tanto al producto como a los procesos de los grupos solicitando al estudiante su valoración. 4. Facilitar que el estudiante asuma distintos papeles en las evaluaciones de grupo. 5. Plantear la evaluación en grupo cuando la situación que se trata se asemeja a situaciones de la vida real.

CUADRO 1: *La evaluación del aprendizaje a la luz de las actuales concepciones sobre aprendizaje*

1.2. La necesidad de evaluaciones metacognitivas para el desarrollo de la capacidad de «aprender a aprender»

La importancia que se otorga desde los marcos teóricos del aprendizaje significativo a la metacognición por su incidencia en la capacidad de *aprender a aprender* es

otro de los factores que exige nuevos planteamientos en la evaluación. La metacognición es aquella habilidad de la persona que le permite tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo con el de otros, realizar autoevaluaciones y autorregulaciones. Es

un «diálogo interno» que nos induce a reflexionar sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos, y por qué lo hacemos.

Desde la evaluación se debe estimular estas habilidades metacognitivas para que el alumno tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, de sus avances, estancamientos, de las acciones que le han hecho progresar y de aquellas que le han inducido a error. La evaluación se convierte así en un instrumento en manos del estudiante para tomar conciencia de lo que ha aprendido, de los procesos que le han permitido adquirir nuevos aprendizajes, y para regular dichos procesos.

A fin de que esto sea así, la evaluación que se plantee en el aula debe facilitar el desarrollo de habilidades de autoconocimiento y autorregulación, es decir facilite:

- El autoanálisis respecto a sus actitudes y el control del esfuerzo y dedicación que pone a las distintas tareas de aprendizaje.
- El control ejecutivo de la evaluación, o sea, la capacidad para planificar las acciones que implique la evaluación, para valorar en qué medida se aparta del plan previsto y para adoptar las medidas oportunas de acuerdo a las posibles desviaciones.
- El control de la adquisición de los conocimientos y las habilidades a fin de identificar estados iniciales que le dificultan o facilitan la adquisición de nuevos conocimientos, y tomar conciencia de sus propias estrategias de aprendizaje (identifi-

cación de los procedimientos más efectivos para su estilo y ritmo de aprendizaje, fuente de errores, etc.).

Junto a estas estrategias metacognitivas, es necesario que el estudiante conozca los criterios e indicadores de evaluación que se tendrán en cuenta para valorar sus acciones: procedimientos y productos. Es preciso hacer explícito los aspectos que se toman en consideración para emitir el juicio valorativo y los indicadores de nivel de logro. Esto no es tarea fácil. En la práctica estos criterios e indicadores son más implícitos que explícitos. Se ha de analizar cómo un docente plantea la evaluación y cuál es el contenido de ésta para extraer los criterios y niveles de evaluación que utiliza. El conocimiento de estos criterios es una información clave para el alumnado. Es más, dentro de un aprendizaje auténtico y significativo, la participación del alumno y de la alumna es fundamental en el momento de establecer los criterios y los niveles de logro. Cuando dispone de este conocimiento puede orientar su aprendizaje, centrándose en los aspectos que son básicos y estableciendo decisiones discriminativas efectivas.

Las estrategias de evaluación de naturaleza metacognitiva tales como los diarios reflexivos, el portafolio, la autorregulación del aprendizaje mediante la elaboración de mapas conceptuales, la autoobservación y valoración de las adquisiciones con el uso de parrillas de evaluación (Jorba y Sanmartí, 1996) son recursos favorecedores de una evaluación centrada en el proceso más que en los resultados.

Desde estas perspectivas, la evaluación

se convierte en un instrumento poderoso para que el estudiante aprenda a evaluar y a «entender cuál es su aprendizaje individual» y, de esta manera, desarrollar una de las habilidades clave del «aprender a aprender».

1.3. La necesidad de la evaluación en una sociedad en cambio permanente

Nos hallamos en la sociedad de la información, de los avances científicos y técnicos acelerados, de profundos cambios en el ámbito profesional y social. La educación ha de adaptarse a esta sociedad cambiante. En la formación de las nuevas generaciones se considera de suma importancia el dominio científico y técnico especializado, pero también el tener habilidades específicas y ser poseedor de determinadas actitudes y valores (Rúbies, Bordas y Montané, 1991). La formación no termina ya en la enseñanza reglada ni en la formación profesional, sino que exige una constante acción formativa (Majó, 1997). La cadena «ciencia - economía - formación» da más fuerza, si cabe, a la importancia de la formación continua.

No se considera ya la proyección personal y profesional sin una formación paralela. Pero al mismo tiempo que se aprende —sea desde una perspectiva directa o indirecta— es necesario evaluar esta acción; es preciso que toda persona conozca y pueda utilizar modelos y técnicas para valorar su actividad formativa. Es preciso dar al futuro ciudadano herramientas para autoevaluarse y saber evaluar. Es necesario tener en los centros una secuencia de formación para aprender evaluación. Deben incluirse en los currículos estrategias

de evaluación que al mismo tiempo los alumnos y alumnas aprendan y «vivan» su utilización, su proyección.

La evaluación continuada frente a la continua (Bordas, 2000) implica el concepto de «permanente» en el espacio y en el tiempo, en sentido horizontal y vertical. Por consiguiente, no afecta sólo en situación directa de aprendizaje (aprendizaje formal) sino a toda clase de situaciones, formas y contextos; no afecta sólo en aprendizajes que se realizan en determinados momentos sino a lo largo de toda la vida. Y siempre haciendo hincapié en la actitud de *feedback* permanente. Este tipo de evaluación da respuesta a las necesidades que emanan del proceso continuado de formación.

Con estas premisas, se concluye que la evaluación a la que nos estamos refiriendo se caracteriza por:

- Substituir el concepto de momento por el de continuidad.
- Tomar en cuenta no solamente los procesos formalizados de enseñanza-aprendizaje, sino todas aquellas situaciones que favorecen la formación, ya estén planificadas o no.
- Estar abierto a lo imprevisto, a objetivos no planeados y a mejoras surgidas en el proceso.
- Ser adaptativa respecto a los instrumentos y estrategias utilizadas, de modo que proporcione informaciones útiles no sólo de lo aprendido, sino de aquello que ha resultado más relevante.

Se puede decir que, mientras la evaluación continua realiza los momentos en los que se toma información a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación continuada tiene en cuenta todo el proceso por cuanto la formación es permanente a lo largo de la vida. Es una consecuencia del cambio permanente de la sociedad.

2. Nuevo enfoque de la evaluación del aprendizaje

Los avances científicos y técnicos que han conllevado diferentes formas de proyección profesional y personal y los avances en el campo del aprendizaje, dirigen a la acción formativa a plantearse nuevos eslabones en la evaluación de los aprendizajes. A continuación reflejamos los más relevantes.

2.1. De la evaluación formativa a la evaluación formadora

La literatura sobre evaluación ha dejado bien clara la diferencia entre evaluación sumativa y formativa. Mientras que

la evaluación sumativa orienta la toma de decisiones respecto a la certificación o calificación, la evaluación formativa da luz sobre el proceso de desarrollo centrándose en la intervención docente. Pero es preciso avanzar, caminar hacia una *evaluación formadora*, es decir, que arranque del mismo discente y que se fundamente en el autoaprendizaje.

Si la evaluación formativa es una respuesta a la iniciativa docente, la *evaluación formadora* responde a la iniciativa del discente. La actuación docente de enseñar no garantiza el aprendizaje, sino que es un facilitador del mismo mientras que el autoaprendizaje lleva implícito en su naturaleza la consecución del mismo. El aprendizaje está garantizado porque surge del propio sujeto, la reflexión o valoración que hace de sí mismo el sujeto tiene garantía de ser positiva, cosa que no siempre ocurre cuando viene desde fuera. La evaluación formadora proviene desde dentro.

El Cuadro 2 muestra las características propias de cada tipo de evaluación:

Evaluación formativa	Evaluación formadora
<ul style="list-style-type: none"> — Intervención docente — Iniciativa del docente — Surge del proceso de enseñanza — Proviene de fuera — Repercute en el cambio positivo desde «fuera» 	<ul style="list-style-type: none"> — Parte del propio discente y/o orientada por el docente — Iniciativa del discente — Surge de la reflexión del discente — Proviene de dentro — Repercute en el cambio positivo desde «dentro»

CUADRO 2: Características de la evaluación formativa y de la evaluación formadora

Przemyski (1991) se refiere a la evaluación formadora tomando en consideración la reflexión sobre los propios errores. De este modo, el error es como un punto de partida de un proceso de autoaprendizaje.

2.2. De la evaluación uniforme a una evaluación multicultural

La evaluación debe ser comprensiva e inclusiva de lo multicultural considerando como multicultural —en la concepción de



Banks (1997)— no sólo las diferencias étnico-culturales sino las de género, clase social, medio... aunándolo con las diferencias en las capacidades individuales y de grupos y con las de motivación.

Con ello incluimos la interactividad de los aprendizajes que se realizan y la relación con el contexto. Ello significa que el proceso evaluativo no está al margen de ideologías, de los valores socioculturales, de las creencias y de los sentimientos de los sujetos y su individualidad. En esta línea de significados situamos el concepto de evaluación como un modo de atender a las diferencias culturales, étnicas, religiosas, socioculturales y personales.

Atendiendo al modo de evaluar y a los recursos o instrumentos que se utilizan, la evaluación ha de romper los moldes de la homogeneidad y la uniformidad, propias del modelo productivo, para ofrecer modelos adaptativos y polivalentes, más coherentes con una visión diferenciada e inclusiva.

Un modo de llevar a cabo la evaluación multicultural es proporcionar diversas alternativas de modo que sea el propio alumno el que opte por unas u otras, tomando en consideración que mientras unas pueden incidir en la comprobación de conocimientos, otras han de proyectarse en habilidades y destrezas, en competencias cognitivas, en actitudes o hábitos. La evaluación polivalente consiste en ofertar alternativas diferenciadas. Es interesante resaltar aquí el trabajo de Sabirón y otros (1999) sobre la deconstrucción y reconstrucción de la teoría y práctica evaluativa. Los autores apuestan por la naturaleza de «acto

de comunicación» que representa la evaluación. Desde esta perspectiva defienden el uso de instrumentos y procedimientos de evaluación que tengan un carácter dialógico (debates críticos, entrevistas, asambleas...) de manera que contribuyan a que los alumnos se forjen unos patrones de pertenencia a grupos humanos y estimulen procesos de socialización favorecedores de la comunicación del respeto y de la cooperación.

2.3. De una evaluación centrada en el control a una evaluación centrada en el aprendizaje

La evaluación ha de ser entendida como un proceso que promueve el aprendizaje y no como un control externo realizado por el profesorado sobre lo que hace el alumno y cómo lo hace.

La evaluación, incluida en el mismo acto de aprendizaje, comporta una mayor comprensión tanto por parte del profesor como del estudiante de los procesos que se están realizando, así como el conocimiento de las razones de los errores y aciertos que se producen. El acto evaluativo, en esta perspectiva, más que un proceso para certificar o aprobar, se coloca como participante, como optimizador de los aprendizajes contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que se está haciendo. La evaluación, además, pasa a ser un elemento vivo con una causalidad y una aportación para el alumno. Evaluar no es «demostrar» sino «perfeccionar» y «reflexionar». La evaluación debería convertirse en un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de

sus metas, y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos.

2.4. De una evaluación técnica centrada en directrices estándar a una evaluación participativa y consensuada

La evaluación es un proceso en el que deben consensuarse diferentes intereses, valores, puntos de vistas. El énfasis en la actualidad no es velar o buscar aquel juicio imparcial que debe garantizarse mediante la competencia del evaluador, el «poder» del profesor y el uso de unos rigurosos procedimientos técnicos, sino que hay que verla como una herramienta que estimula el «debate democrático» en el aula, el consenso debidamente razonado. No hay duda que la evaluación muchas veces ge-

nera conflictos de «intereses» entre el profesorado y el alumnado —en ocasiones son inevitables—, pero el problema no radica en cómo evitarlo sino en cómo manejarlo para que la evaluación cumpla un servicio en el aprendizaje.

La evaluación ha de ser fruto de acuerdos intersubjetivos (estudiantes y profesorado) de manera que el conocimiento válido que determina sea fruto de acuerdos dialógicos (Sabirón y otros, 1999).

Si tratamos de simplificar las ideas expuestas podemos decir que el *énfasis en las nuevas tendencias de evaluación es la participación* de las personas, siendo una de las mejores garantías de utilidad para el aprendizaje y para el aprendizaje de la evaluación.

Evaluación tradicional	Evaluación participativa
Responsabilidad profesional: «se hace para...»	Responsabilidad compartida «se hace con...»
El poder en el profesor	El poder emana del consenso
El profesor como evaluador legitima su función de enseñanza	El alumno como evaluador aprende a conocer y a dirigir su proceso de aprendizaje
Relaciones limitadas al sistema de evaluación	Énfasis en la cooperación colaboración en el transcurso del proceso de aprendizaje
Evaluación centrada en los resultados	Evaluación centrada en los procesos
El alumno es pasivo	El alumno es activo y cooperativo en su evaluación

CUADRO 3: La evaluación tradicional contrastada con la evaluación participativa.

3. La naturaleza de la evaluación como *empowerment*

Una de las potencialidades de la evaluación que en la actualidad se enfatiza es su capacidad para el *empowerment* (Fetterman, 1996). Es decir, reconocer los beneficios del propio proceso de evaluación para el desarrollo de habilidades que per-

miten a las personas mejorar por sí mismo sus actuaciones. De esta manera, a medida que el alumnado aprende a autoevaluarse, también aprende a saber identificar y expresar sus necesidades, a establecer objetivos y expectativas, a realizar un plan de acción para conseguirlos, a identificar recursos, establecer los pasos lógicos y ne-

cesarios para conseguir los objetivos, a valorar los logros, etc.

En esta perspectiva, el papel del profesor como evaluador es más el de un facilitador que contribuye a la formación de sus estudiantes a ser cada vez más hábiles para conducir sus propias evaluaciones. En la perspectiva del *empowerment*, el agente de la evaluación deja de ser exclusivamente el profesor. El alumnado individualmente o en grupo, pasa a tener un papel fundamental, de tal manera que se da un traspaso progresivo de la responsabilidad de la evaluación desde el profesorado al alumnado. Para esto es necesario que el alumnado haga suyos los objetivos del aprendizaje, participe en el establecimiento de sistemas y criterios de evaluación y sobre todo tenga capacidad para planificar su evaluación, utilizar autónomamente procedimientos evaluativos y seleccionar las evidencias que muestran los logros conseguidos.

La figura 1 muestra la naturaleza circular del *empowerment*, propuesta por Wilson (1996) para las organizaciones y que adaptamos al campo del aprendizaje. El punto de partida es el deseo de cambiar y mejorar. Si el estudiante no está convencido de la necesidad de aprender y las expectativas del profesorado sobre el alumno no son positivas, los otros estadios en este momento tienen pocas posibilidades de éxito. El segundo estadio consiste en eliminar las restricciones y limitaciones que a menudo van asociadas al propio sistema jerarquizado de enseñanza. Se requiere estimular la confianza del estudiante en su trabajo y sus capacidades. También es importante que el estudiante acepte y use

con responsabilidad su libertad para organizar su trabajo de aprendizaje.

En el tercer estadio, el alumno comienza a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje en la medida que utiliza técnicas evaluativas que lo ponen en evidencia. Su punto de vista sobre el aprendizaje cambia. De concebirlo de una obligación suya y de una responsabilidad del profesor, comienza a incorporarlo y a asumirlo como una actividad propia y personal.

Mientras el tercer estadio se va completando, se inicia el desarrollo del estadio cuatro. El discente da un paso más preocupándose por el éxito de su aprendizaje y a poner en práctica los procesos de evaluación pertinentes para asegurar su calidad. Utilizando la evaluación, va aprendiendo a evaluar y, en consecuencia, adquiere nuevos conocimientos y habilidades que le servirán tanto para el aprendizaje como para la clarificación de sus intereses y las expectativas.

En el estadio cinco comienzan a mostrarse los resultados tangibles del *empowerment*. A partir de la consecución de los estadios anteriores, el estudiante aumentará su rendimiento, lo que le inducirá a una mayor motivación, un incremento de las metas y con ello unos mayores resultados.

Al llegar al sexto estadio se inician una serie de cambios significativos en las actitudes y comportamientos del estudiante. Su éxito produce un sentimiento de competencia y autoestima. Se encuentra ahora en una situación diferente: controlando su propio proceso de aprendizaje.

En el estadio siete el estudiante busca mayores retos. Es el momento de aceptar propuestas de aprendizaje más complejas y obtener una mayor gratificación. El círculo se ha completado.

Este círculo del *empowerment* es una manera de describir el proceso a través del cual el estudiante, aprendiendo a autoevaluar el proceso de aprendizaje, consigue mejores resultados de sí mismo así como satisfacción personal.

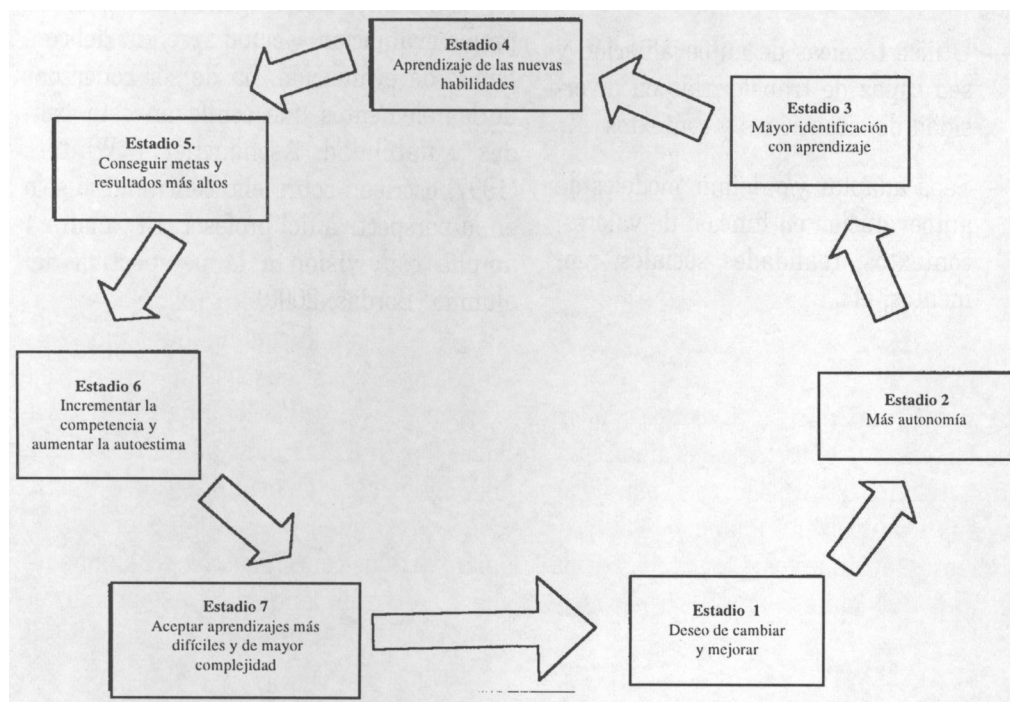


FIGURA 1: El ciclo del *empowerment* de Wilson (1997) adaptado al aprendizaje.

4. Estrategias de evaluación centradas en el proceso del aprendizaje

Numerosas son las investigaciones que han puesto de manifiesto el impacto de la evaluación en la calidad del aprendizaje. Biggs (1996) afirma que los procedimientos de evaluación son determinantes del aprendizaje de los estudiantes en mayor medida que lo son los objetivos del currículo y los métodos de enseñanza. Por otra parte, la revisión bibliográfica que realiza Hernández Pina (1996) sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario concluye afirmando que

en los modelos que se han elaborado desde planteamientos cualitativo-fenomenológicos se comprueba que la forma en que el profesorado plantea la evaluación afecta a los enfoques de aprendizaje (superficial o profundo) y a la calidad de dichos aprendizajes. Unas estrategias evaluativas cuantitativas llevan a enfoques superficiales de aprendizaje, mientras que las estrategias formadoras y cualitativas pueden producir enfoques de aprendizaje profundo y de alto rendimiento.

Recogiendo las ideas expresadas se in-

fiere que es preciso utilizar estrategias en que el alumnado:

- Se sienta como agente activo en su propia evaluación.
- Aprenda a evaluar sus propias acciones y aprendizajes.
- Utilice técnicas de autoevaluación y sea capaz de transferirlas en diversidad de situaciones y contextos.
- Sepa adaptar y/o definir modelos de autoevaluación en función de valores, contextos, realidades sociales, momentos, etc.

No hay duda que toda estrategia que se utilice ha de conllevar validez y fiabilidad. Por esta causa es necesario tener presentes determinados aspectos en las etapas de diseño y desarrollo de las estrategias evaluativas que se planteen. Por otra parte, el alumno, como agente activo de su propia evaluación, y como aprendiz del contenido de evaluación, ha de ser conocedor de los elementos que conllevan esta validez y fiabilidad. Aschbacher y Winters (1997) escriben sobre ello centrándose sólo en la perspectiva del profesor. El Cuadro 4 amplía esta visión a la perspectiva del alumno (Bordas, 2000).

Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en...

<i>Estrategias para asegurar la validez de la evaluación</i>		
<i>Etapas en el diseño de la estrategia evaluativa</i>	<i>En la perspectiva del profesor</i>	<i>En la perspectiva del alumno</i>
Identificación de los objetivos de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> — Unir las metas con objetivos y contenidos curriculares importantes, con procesos transferibles y/o fundamentales, y con destrezas. — Crear enunciados claros y sin ambigüedades sobre los objetivos. — Identificar objetivos de aprendizajes subjetivos del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> — Conocer los objetivos curriculares genéricos y específicos básicos. — Capacidad de comprender y definir objetivos de aprendizajes objetivos o subjetivos, académicos o no. — Saber identificar y definir objetivos de aprendizaje y de evaluación
Descripciones de tareas	<ul style="list-style-type: none"> — Crear descripciones de tareas totalmente desarrolladas — Comparar descripciones de tareas y metas 	<ul style="list-style-type: none"> — Comprender los aspectos de evaluación en determinadas tareas. — Detectar la concordancia descripción-objetivos — Definir tareas para la autoevaluación.
Selección/diseño de tareas	<ul style="list-style-type: none"> — Comparar criterios con metas y teorías subyacentes de aprendizaje curricular. — Asegurar que los criterios reflejan metas que se pueden enseñar-aprender — Asegurar que los criterios no favorecen a determinados sujetos (sexo, etnia, entorno lingüístico...) 	<ul style="list-style-type: none"> — Proyectar, en casos concretos, criterios de valoración razonados y fundamentados. — Asegurar que los criterios, puedan proyectarse en aprendizajes (directos y/o indirectos). — Asegurar que los criterios implican la dimensión comprensiva y multicultural
Rendimiento, producto, procesos y calificación	<ul style="list-style-type: none"> — En el aula: calificar temas/dimensiones parecidas — Formar en calificación, en el control. — Documentar los varios tipos de fiabilidad (entre calificadores, según temas, contexto...) — Asegurar niveles mínimos de fiabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> — Calificar individualmente y comparativamente un aprendizaje. — Reflexionar objetivamente sobre el proceso de aprendizaje y los resultados. — Proyección de una evaluación adaptativa y polivalente — Considerar niveles mínimos de fiabilidad con diferentes estrategias.
Utilización de evaluaciones alternativas	<ul style="list-style-type: none"> — Limitar la inferencia basada en calificaciones al uso para el que fue diseñada la evaluación — Buscar evidencias — Comprobar inferencias con otro tipo de información, otras calificaciones, otros trabajos del alumno/a, observaciones... — No tomar una decisión importante basada sólo en una calificación. 	<ul style="list-style-type: none"> — Detectar el impacto de las técnicas de evaluación que se utilizan. — Utilizar heterogeneidad de técnicas con propiedad. — Realizar comparaciones considerando contextos e individualidades. — Tomar decisiones sobre la base de diferentes resultados

CUADRO 4: *Etapas y estrategias específicas para una evaluación válida y fiable*

En la perspectiva de la evaluación formadora, multicultural, participativa y consensuada, centrada en el aprendizaje, se consideran diferentes técnicas. A continuación se presentan algunas de ellas.

4.1. El portafolio

El portafolio es una colección selectiva, deliberada y variada de los trabajos del estudiante donde se reflejan sus esfuerzos, progresos y logros en un período de tiempo y en alguna área específica.

El alumno, al desarrollar esta estrategia, proyecta la diversidad de aprendizajes que ha interiorizado. En este modelo se detectan los aprendizajes positivos, las situaciones problema, las estrategias utilizadas en la ejecución de tareas. Fischer y King (1995) se refieren a él como a una tarea multifacética que supone diversos tipos de actividades y cuya realización se efectúa en un período de tiempo. Farr y Tone (1994) consideran que el portafolio contiene un conjunto de pensamientos, ideas y relaciones que permiten dirigir el desarrollo del aprendizaje del alumnado. Beckeley (1997) añade que tiene un carácter cooperativo ya que implica a discentes y docentes en la organización y desarrollo de su propia evaluación.

El portafolio se compone normalmente de materiales obligatorios y opcionales seleccionados por el profesor y el alumno que hacen referencia a diversos objetivos y estrategias cognitivas. Está dirigido a la práctica diaria académica y puede contemplar, además, aprendizajes indirectos de formación. La determinación de los materiales se efectúa con unos criterios de selección, de evaluación y de validez y ha de estar organizado (tipología de estrategia, unidades de contenidos... de forma mixta...) considerando una amplia diversidad de tareas.

Existen diferentes tipos de portafolio. Una clasificación, quizás la más utilizada,

es la que se presenta en función de su uso. En esta perspectiva podemos enumerar tres tipos:

- *Portafolio de trabajo* con el cual el alumno y el profesor evalúan y comprueban el progreso de aprendizaje (revisión diaria). Para realizar el trabajo, el alumnado, individualmente, selecciona una muestra de los materiales más representativos; el profesor no necesariamente debe dominar el proceso de selección de los materiales. En este portafolio, el profesorado puede añadir muestras, registros, anotaciones... Los tutores, los padres, los supervisores... pueden adjuntar comentarios.
- El *portafolio de presentación* responde a la selección de los mejores trabajos por parte del estudiante. Los trabajos de progreso no están incluidos en este portafolio; tampoco los trabajos diarios. Cada alumno tiene su portafolio de presentación.
- El *portafolio de recuerdo* esta formado por todos aquellos materiales no incluidos en el portafolio de presentación y a través de los cuales se han realizado aprendizajes de base o esenciales. Frecuentemente es utilizado conjuntamente con el portafolio de presentación para realizar la evaluación ya que contiene trabajos que informan sobre la realización de distintas tareas.

Para el desarrollo del portafolio, independientemente de su tipología, es necesario considerar los aspectos siguientes:

1. Establecer los propósitos y objetivos:

¿Por qué el portafolio como método de evaluación y autoevaluación? ¿A quién va dirigido? ¿Qué logros de aprendizaje y desarrollo muestran? ¿Qué criterios y estándares se utilizarán para reflexionar y evaluar los logros?

2. Seleccionar el contenido

¿Portafolio de procesos, de producto o mixto? ¿Selección de trabajos de tipo diagnóstico, formativos y o sumativos? ¿Diversidad y cantidad de trabajos a incluir? Personas que seleccionan los trabajos a incluir (alumnado, profesorado, padres, supervisores...) Listado de contenido y secuencia.

3. Recursos

¿Forma física (caja, bloc de anillas, AV. CD-Rom...)? ¿Lugar de almacenamiento? ¿Personas que tendrán acceso al portafolio?

4. Reflexión

¿Por qué incluir este trabajo? ¿Por qué consideras este un buen trabajo? ¿Qué proceso y dificultades has experimentado? ¿Cómo lo efectuarías de una manera distinta? ¿Cuál ha sido lo más importante aprendido o logrado?

5. Evaluación

Trabajos. Métodos de aprendizaje. Hojas de cotejo. Autoevaluación

6. Compartir

Profesorado, supervisores, asesores, compañeros alumnos/as. Audiencia de exposiciones.

Durante el proceso de realización del portafolio siempre ha de estar presente el balance entre el proceso y el producto de aprendizaje, la evidencia del progreso y del desarrollo del alumno y de la alumna, y una amplia variedad de tareas y materiales referidas a diversas competencias, estrategias y habilidades del alumnado (en función de la programación curricular del período al que corresponde). A su vez, el análisis y orientación inicial (tareas optativas) y el análisis reflexivo de los resultados parciales y globales (aprendizaje al mismo tiempo de la autoevaluación válida, en un contexto...).

La Figura 2 presenta una visión icónica de los aspectos que conlleva la utilización del portafolio.

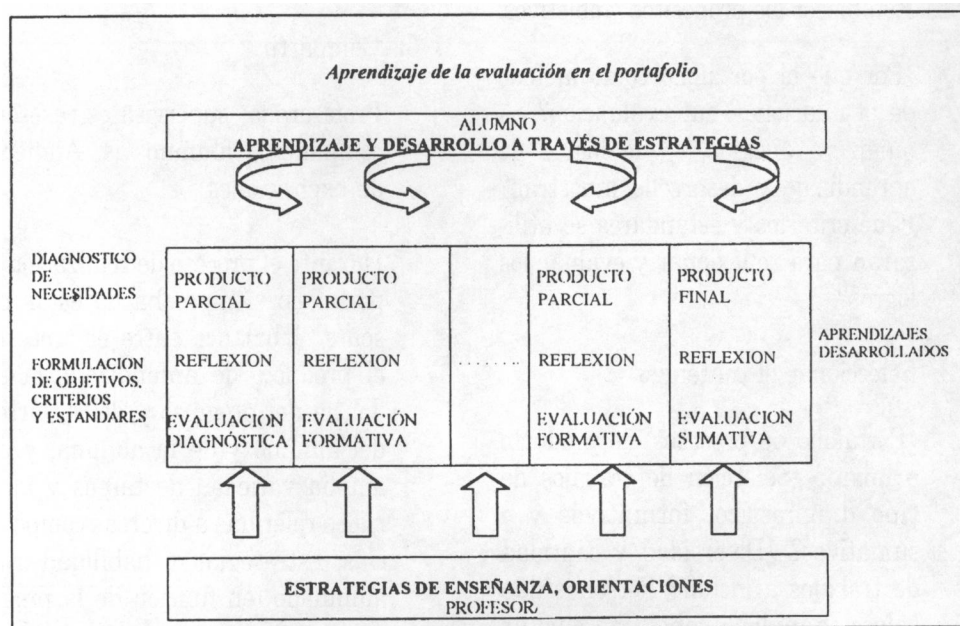


FIGURA 2: Utilización del portafolio.

En una visión más amplia Farr y Tone (1994) indican otras audiencias y los aspectos que para cada una es relevante. El cuadro 5 presenta un breve resumen.

<i>Audiencia</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Profesores</i>	<i>Padres</i>	<i>Jefe de estudio, coordinadores, directores</i>	<i>Medio</i>
<i>Necesidad de la información</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los puntos fuertes - Detectar estrategias de desarrollo - Desarrollar actividades de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar aprendizajes - Planificación de estrategias y actividades 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del progreso - Incremento de conocimiento - Identificar el papel de ayuda - Eficacia de la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> - Juzgar la eficacia del PCC, de los recursos materiales y humanos del centro 	<ul style="list-style-type: none"> - Juzgar la rentabilidad y eficacia del centro
<i>Tipo de información</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fines y objetivos propuestos - Referida al criterio - Descriptiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Fines y objetivos propuestos - Referida al criterio - Descriptiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionada con los fines y objetivos amplios - Referida a la norma, al criterio - Descriptiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionada con los fines y objetivos - Referida a la norma, al criterio - Descriptiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionada con fines amplios - Referida a la norma, al criterio - Descriptiva
<i>Cuándo es necesaria</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Lo más frecuente posible 	<ul style="list-style-type: none"> - Lo más frecuente posible 	<ul style="list-style-type: none"> - Periódicamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Periódicamente (anual como mínimo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Anualmente

CUADRO 5: Utilización del producto del portafolio por las audiencias según Farr y Tone (1994)

Cabe concluir que el portafolio es una buena estrategia de formación evaluativa y de ayuda en la evaluación en el proceso y en el producto. El cuadro 6 resume las dimensiones que competen al profesorado y al alumnado en el uso del portafolio.

	<i>Evaluación del alumno/a</i>	<i>Evaluación del profesor/a</i>
<i>Durante el proceso</i>	<ul style="list-style-type: none"> — Evaluación continua — Se centra en las ideas, estrategias y compromisos — Enfatiza los que le gusta al alumno/a — Busca cómo mejorar — Fomenta la autorreflexión — Se compromete en la organización de ideas y materiales para mostrar cómo se desarrollan los resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> — Evaluación continua — Se centra en el proceso y en el desarrollo — Enfatiza que el alumno/a se autoevalúe — Atiende a las conductas básicas, con especial atención a las necesidades del alumno en la construcción significativa del conocimiento
<i>Sobre el producto</i>	<ul style="list-style-type: none"> — Evaluación periódica — Compara el progreso con los productos para determinar qué le gusta y por qué — Puede organizar productos con relación a algún criterio o contenido — Puede seleccionar muestras del portafolio para los padres... 	<ul style="list-style-type: none"> — Evaluación periódica — Tiene en cuenta el número de producciones, materiales — Analiza los intereses y actitudes del estudiante — Examina los productos como resultado de la enseñanza — Busca el progreso, el crecimiento y el desarrollo — Juzga la calidad de los productos

CUADRO 6: Dimensiones del portafolio

4.2. El diario reflexivo

El diario es una excelente estrategia evaluativa para desarrollar habilidades metacognitivas. Consiste en reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje. Las representaciones que hace el alumno se su aprendizaje, puede centrarse en uno o varios de los siguientes aspectos: a. el desarrollo conceptual logrado; b. los procesos mentales que se siguen, y c. los sentimientos y actitudes experimentadas.

La reflexión del estudiante puede abarcar el aprendizaje de una sesión o limitarse a una tarea en particular.

El diario prevé la oportunidad de involucrarnos en una experiencia de autoanálisis con tres preguntas básicas: ¿qué he aprendido de nuevo con esta tarea o después de esta sesión de clase?, ¿cómo lo he aprendido? y ¿qué sentimientos me ha despertado el proceso de aprendizaje? Es un diálogo con nosotros mismos en el

que aprendemos de nuestros propios procesos mentales.

El diario es también una estrategia excelente para la transferencia de los aprendizajes. Se anima al alumnado a que, en su proceso de autorreflexión y autovaloración, establezca conexiones con lo adquirido en otros aprendizajes y en otros contextos.

Esta estrategia puede plantearse de forma totalmente libre y abierta o enmarcada con cuestiones orientadoras. Algunas preguntas que a título de ejemplo pueden enmarcar la reflexión del estudiante son:

—¿Cuáles de las ideas discutidas en la sesión de hoy me parecieron más importantes?

—¿Cuáles necesito clarificar? ¿Qué tengo que hacer para clarificarme?

—¿Sobre qué aspectos de los tratados hoy me gustaría saber más?

—¿Qué dificultades he encontrado hoy para adquirir lo que se ha trabajado?

—¿De lo discutido en clase, qué es lo que tengo ahora más claro?

—¿Cómo ha sido mi participación en la sesión de hoy?

—¿Me siento satisfecho o satisfecha de la sesión de hoy?

Cuando se trata de realizar una tarea concreta, Villarini (1996) aconseja estructurar la reflexión con preguntas dirigidas a los tres niveles de autoanálisis referidos. El Cuadro 7 expone ejemplos de preguntas para estimular la reflexión y la construcción de respuestas dirigidas a distintos componentes del proceso de aprendizaje.

<i>Tipos de pregunta</i>	<i>Cuestión ilustrativa</i>
<i>Autorregulación</i> (examen de las actitudes, dedicación y atención que se pone al efectuar una tarea)	— ¿Me interesa resolver el problema? ¿Por qué no? — ¿Cuánto tiempo le he dedicado? — ¿Es suficiente? — ¿Está toda mi atención en la situación que quiero resolver?
<i>Control de la acción</i> (análisis de la planificación, curso de acción y evaluación)	— ¿Cómo inicio la tarea? — ¿Cómo lo estoy haciendo? — ¿Cuál es el resultado?
<i>Control del conocimiento</i> (analizar el conocimiento que se tiene y el que se necesita y las vías de acción)	— ¿Qué información necesito? — ¿Qué proceso conozco que me pueda ayudar en esta tarea? — ¿Cuál es el camino más efectivo para realizar la tarea?

CUADRO 7: Tipos de pregunta y ejemplos de cuestiones a realizar en el diario reflexivo

Es importante destacar que para que el diario reflexivo tenga una efectividad debe realizarse con cierta periodicidad. Al principio no es tarea fácil para el alumnado porque no está acostumbrado a reflexionar y autoanalizar su aprendizaje y tampoco entiende como debe hacerlo. Ha de aprender esta tipología de evaluación. En todo caso, al principio conviene mostrar al alumnado algunos ejemplos de diarios reflexivos de otros compañeros que ilustren adecuadamente la técnica y realizar un seguimiento cuidadoso hasta que el alumno haya comprendido el significado profundo del diario. Sólo así es como esta estrategia alcanza su valor para el desarrollo de habilidades metacognitivas.

4.3. El mapa conceptual

Los mapas conceptuales propuestos por (Novak y Gowin, 1984) son diagramas que expresan las relaciones entre conceptos generales y específicos de una materia, reflejando la organización jerárquica entre ellos. Es una técnica que se utiliza tanto en la enseñanza (Ontoria, 1992) como en la evaluación y favorece el desarrollo organizado y funcional de los conceptos claves de una materia o disciplina.

El diagrama que se establece con los mapas conceptuales muestran jerarquías, interrelaciones, ramificaciones, entrecruzamientos y palabras de enlace que proporcionan una representación comprensiva e

integradora del contenido nuclear de un campo de conocimiento.

Esta estrategia utilizada como recurso de evaluación permite analizar las representaciones que el estudiante va elaborando de los conceptos de una asignatura y valorar su habilidad para integrarlos en un esquema mental comprensivo. El alumno y la alumna ha de ser capaz de estructurar las nuevas adquisiciones por niveles de generalidad, de conceptos más amplios a los más específicos, y de establecer las relaciones e interrelaciones que se presentan entre los niveles; además de identificar el sentido y significado de la relación mediante alguna palabra de enlace o conectora para demostrar el tipo de relación entre un contenido y otro.

El mapa conceptual se revela como una estrategia cognitiva muy potente cuando se utiliza desde el inicio, durante el desarrollo y al final de una unidad de aprendizaje, ya sea en el estudio de un tema, de un conjunto de temas relacionados o de toda una asignatura. De esta manera, no sólo el profesor sino también el propio estudiante —y esto es lo importante a destacar—, puede analizar y valorar el proceso de aprendizaje realizando al inicio del aprendizaje y al final la elaboración del mapa conceptual. En un principio es un instrumento excelente de evaluación diagnóstica a fin de conocer —para el profesor— y de tomar conciencia —para el alumno— del punto de partida de un aprendizaje.

Nuestra propia experiencia en el uso de esta técnica nos ha permitido constatar su eficacia para facilitar la toma de con-

ciencia del estudiante de su propio proceso de aprendizaje, sus errores y aciertos, así como sus avances. Exponemos una pequeña experiencia siguiendo los tres momentos clásicos de la evaluación del aprendizaje:

— *Evaluación diagnóstica.* En los primeros momentos del aprendizaje se solicita al alumnado que elabore un mapa conceptual en pequeño grupo sobre la temática en cuestión a partir de sus propios conocimientos y la lectura de un artículo que describe el estado de la cuestión de la disciplina objeto de estudio. Esta primera elaboración nos permite constatar la distancia entre los conocimientos previos y lo que se determina en los objetivos así como deficiencias o errores. Para el alumnado, la reflexión y el debate que se establece en el pequeño grupo y la posterior puesta en común en gran grupo, le hace tomar conciencia de las dificultades, de sus aciertos, incongruencias y lagunas que tiene. Además de estos beneficios, esta evaluación inicial tiene el valor añadido de contribuir a clarificar los objetivos y contenidos que serán objeto de aprendizaje.

— *Evaluación formativa.* En el transcurso del aprendizaje el estudiante, ya de forma individual, va remodelando el mapa inicial elaborado a la luz de los contenidos y actividades que se realizan durante el proceso de enseñanza. En cualquier momento del curso se puede plantear una sesión de puesta en común de los mapas conceptuales que están siendo elaborados. Esta sesión es demandada por un estudiante o por varios que voluntariamente desean presentar al grupo el estado actual de su mapa conceptual. Se genera una di-

námica de discusión constructiva en torno al mapa o mapas conceptuales presentados, enriquecedora tanto para el que realiza la presentación como para sus compañeros. En estas sesiones, cuyo número depende de las solicitudes del alumnado, el aprendizaje y la evaluación constituyen una unidad procesual donde es difícil establecer los límites entre ambos constructos.

— *Evaluación final.* Al final de curso el alumnado presenta el mapa conceptual de la materia en el que recoge el contenido de lo que se ha trabajado durante el curso y que ha podido ubicar en el diagrama. En esta elaboración conceptual el alumnado muestra la representación final que ha logrado de la materia, de sus conceptos y contenidos nucleares. Realiza una reflexión sobre su proceso de aprendizaje contrastando el primer mapa conceptual con los sucesivos que ha ido realizando hasta el último elaborado. Por último, hace una autoevaluación descriptiva del producto final conseguido a partir de considerar: la cantidad e importancia de los conceptos que ha logrado reflejar en el mapa, las relaciones horizontales que ha logrado establecer y los niveles de especificación desarrollados.

Algunos de los criterios que el profesorado ha de valorar son los siguientes:

—Cantidad y calidad de los conceptos o contenidos reflejados.

—Jerarquía establecida correctamente.

—Relaciones correctas entre dos conceptos utilizando con precisión las palabras de enlace.

—Interrelaciones entre conceptos que a modo de ramificaciones relacionan conceptos de diferentes niveles de la jerarquía o en el mismo nivel pero de ramas originarias distintas.

Estos criterios pueden reflejarse en escalas cualitativas o cuantitativas que sirven para proporcionar una valoración global del mapa y, además, cada factor participa con distinta ponderación. No obstante esta posibilidad de valoración del mapa conceptual como producto de un aprendizaje, incluso en una situación de examen, se le puede solicitar al alumno que realice un mapa conceptual a partir de un listado de conceptos que se le proporciona. El valor potencial de esta estrategia es entenderla como una actividad discente en la que el proceso de aprendizaje y la evaluación se encuentran totalmente imbricados e interdependientes.

5. A modo de conclusión

A lo largo de estas páginas hemos procurado destacar el valor intrínseco de la evaluación como motor de cambio y mejora. Cuando el acento se coloca en el proceso de evaluación y se imbrica con el proceso de aprendizaje, la evaluación adquiere un potencial formativo y de *empowerment* que va mucho más allá en la formación de la persona que en el mero hecho de constatar avances u objetivos conseguidos. Desde esta perspectiva, el énfasis se proyecta en el proceso más que en el resultado, introduciéndose, en lo que se está haciendo, la reflexión pedagógica sobre lo que se hace, cómo se hace y qué utilidad tiene.

La evaluación, cuando se realiza de esta manera, desde una visión innovadora y crí-

tica, no hay duda que incide de forma notable en la calidad de los procesos de aprendizaje de contenidos y formación de la persona.

Deseamos insistir en que, además de los conocimientos técnicos que se requieren para realizar unas prácticas evaluativas científicas, la evaluación es ante todo una actitud y una sensibilidad. Los procedimientos de evaluación adquieren un sentido u otro, se aplican de una u otra manera, según la actitud con la que se aborda la actividad evaluativa. Algunos términos como diálogo, consenso, flexibilidad, autorreflexión, coevaluación y participación deben animar la actividad evaluativa si se pretende que tenga un impacto en la calidad de los procesos de aprendizaje y si queremos que el estudiante aprenda a evaluar.

Por último podríamos formular un conjunto de enunciados que a modo de principios deberían orientar las prácticas evaluativas:

—Evaluar y aprender son dos procesos que se autoalimentan.

—La visión de la evaluación como proceso para aprender es más prometedora que como valoración de resultados conseguidos.

—La evaluación debe traspasar la frontera de los objetivos y estar abierta a lo no planeado, incierto, imprevisto e indeterminado.

—Las estrategias de evaluación cualitativa que ponen en evidencia el proceso de aprendizaje que se realiza y no mera-

mente sus resultados favorecen aprendizajes profundos.

—Las estrategias que se utilicen en la evaluación contribuyen al aprendizaje de la evaluación.

—Las nuevas estrategias de evaluación implican cambios de estilo de enseñanza; no tienen cabida en los modelos tradicionales.

Aprender a evaluar evaluando es una afirmación que ha de estar presente en las aulas a fin de que los ciudadanos y ciudadanas del futuro sean personas capaces de dirigir con responsabilidad sus propios procesos de aprendizaje en todos los órdenes de la vida.

Dirección de las autoras. Immaculada Bordas Alsina. Departamento de Didáctica y Organización Educativa y Flor A. Cabrera Rodríguez. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona, Campus Vall d'Hebron. Avenida del Vall d'Hebrón, 171. -08035- Barcelona. E mail: ibordas@doe.d5.ub.es y fcabrera@d5.ub.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 18.VII.2000

Bibliografía

- AA. VV. (1997) *Evaluación de la educación primaria. Informe* (Madrid, INCE-MEC).
- AA. VV. (1998) *Diagnóstico General del Sistema Educativo. Informe* (Madrid, INCE-MEC, 5 vols.).
- ALKIN, M. C. y DAILLACK, R. H. (1991) Evaluación. Desarrollo de modelos, en *Enciclopedia de la Educación* (Barcelona, Vicens Vives- MEC).
- ASCHBACHER, H. y WINTERS, S. (1992) *A practical guide to alternative assessment* (Alexandria, Virginia, ASCD).
- BANKS, J. A. (1997) *Educating citizens in a multicultural society* (New York, Teachers College Press, Columbia University).

- BARRIOS, O. (2000) Estrategia del portafolio del alumnado, en TORRE, S. de la y BARRIOS, O. (2000) *Estrategias didácticas innovadoras* (Barcelona, Octaedro), pp. 294-301.
- BECKELEY, W. L. (1997) *Creating a classroom portfolio system. A guide to assist classroom teachers in kindergarten through eighth grade* (Iowa, Kendall/Hunt).
- BELL, D. (1976) *Vers la société post-industrielle* (Lafont, París).
- BIGGS, J. (1996) Assessing learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 21, 1, pp. 5-15.
- BORDAS, I. (1998) Evaluación de programas de innovación, en JIMÉNEZ, B. (coord) *Evaluación de programas de educación, centros y profesores* (Madrid, Síntesis), pp. 237-266.
- BORDAS, I. (dir.) (1999) *L'educació de l'alumnat de 14 a 16 anys a Catalunya* (Barcelona, Generalitat de Catalunya).
- BORDAS, I. (2000). *Evaluando el cambio formativo en busca de la calidad y la mejora*. Ponencia al XII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. Madrid.
- BORDAS, I. y BARRIOS, O. (2000) Sistema de evaluación de los aprendizajes, en TORRE, S. de la y BARRIOS, O. (2000) *Estrategias didácticas innovadoras* (Barcelona, Octaedro), pp 289 a 294.
- CABRERA, F. (1996) *Precisiones conceptuales sobre la evaluación de la formación en las organizaciones* (Barcelona, Documentos de gestión de calidad, Forum de Empresas de Calidad).
- CABRERA, F. (2000) *Evaluación de la formación* (Madrid, Síntesis).
- CAMILLONI, A. R. y otros (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (Barcelona, Paidós).
- CARDINET, J. (1990) *Les contradictions de l'évaluation scolaire* (Neuchatel, IRDP).
- CASANOVA, M. A. (1992) *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo* (Zaragoza, Edelvives).
- CONFERENCIA DE MINISTROS DE LA EDUCACIÓN de la OCDE (1991).
- CROLL, P. (1995) *La observación sistemática en el aula* (Madrid, La Muralla).
- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro* (Madrid, Santillana-UNESCO).
- ESTEBARANZ, A. (1994) *Didáctica e innovación curricular* (Sevilla, Publicaciones Universidad).
- EUROPEAN COMMISSION (2000) *European Report on Quality of School Education. Sixteen quality Indicators*. (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities).
- FARR, R. y TONE, B. (1994) *Portfolio. Performance Assessment. Helping students evaluate their progress as readers and writers* (Fort Worth, Harcourt Brace).
- FAVRE, B. y PERRENAUD, Ph. (1988) *Analyse des pratiques et evaluation formative d'un curriculum* (Dijon, INRAP).
- FETTERMAN, D. M. (1996) Empowerment evaluation. An introduction to the theory and Practice, pp. 3-48, en FETTERMAN, D. M., KAFTARIAN S. J. y WANDERSMAN A. (eds.) *Empowerment Evaluation* (London, Sage).
- FINA, A. A. (1992) *Portfolio assessment. Getting started* (New York, Scholastics).
- FISCHER, Ch. F. y KING, R. M. (1995) *Authentic Assessment. A guide to implementation* (Thousand Oaks, California, Corwin).
- HADJI, C. (1991) *L'évaluation des actions éducatives* (París, PUF).
- HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1999) *Una educación para el cambio* (Barcelona, Octaedro).
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1996) La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, pp. 25-50.
- HUTMACHER, W. (1998) L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern dels sistemes educatius. Tendències europees, en *Avaluació i educació* (Barcelona, Generalitat de Catalunya). pp. 17.
- INSPECCIÓ D'ENSENYAMENT (2000) *Avaluació externa del centres* (Barcelona, Generalitat de Catalunya).
- JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (1996) *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de relación continuada* (Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC).
- MAJÓ, J. (1997) *Chips, cables y poder* (Barcelona, Planeta).

- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio* (Madrid, Alianza).
- MARCELO, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo* (Barcelona, PPU).
- MEDINA, A.; CARDONA, J.; CASTILLO, S. y DOMÍNGUEZ, M.C. (1998) *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes* (Madrid, UNED).
- MUNTANER, J. (dir.) (1998) *Resultats acadèmics de l'alumnat de 14 i 16 anys a Catalunya* (Barcelona, Generalitat de Catalunya).
- NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. (1988) *Aprendiendo a aprender* (Barcelona, Martínez Roca).
- NOVAK, J. D. (1982) *Teoría y práctica de la educación* (Madrid, Alianza).
- ONTORIA, A. (1992) *Mapas conceptuales: una técnica para aprender* (Madrid, Narcea).
- ONTORIA, A., GÓMEZ, J. P. R. y MOLINA, A. (1999) *Potenciar la capacidad de aprender a pensar* (Madrid, Narcea).
- ORDEN, A. de la (1999) Qué educación para qué sociedad. Un congreso ante el cambio de milenio. *Bordón*, 51: 4, 361 y ss.
- PIKE, K. y SALEND, S.J. (1995) Authentic Assessment strategies. Alternatives to norm-referenced testing. *Teaching Exceptional Children*, Fall, pp. 15-20.
- PRZEMYCKI, H. (1991) *Pédagogie Différenciée* (Paris, Hachette).
- RÚBIES, M.; BORDAS, I. y MONTANÉ, M. (1991) *Avaluar per Innovar* (Barcelona, Generalitat Catalunya).
- SABIRÓN, F. (dir.) (1999) *El discurso y la práctica en evaluación. Propuesta para la deconstrucción y reconstrucción de las prácticas evaluadoras* (Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza).
- SHAKLEE, B. D., BARBOUR, N. E., AMBROSE, R. y HADFORD, S. (1997) *Designing and using portfolio* (Boston, Allyn and Bacon).
- SANTILLANA (1998) *Aprender para el futuro* (Madrid, Fundación Santillana).
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares* (Madrid, Akal).
- SOLER, E. (1995) Control de calidad e innovación educativa. *Bordón*, 47: 2, pp. 235-246.
- TORRE, S. de la (1999) Currículum para el cambio. *Bordón*, 51: 4, pp. 391-416.
- TORRE, S. de la y BARRIOS, O. (2000) *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (Barcelona, Octaedro).
- TORRE, S. de la (1993) *Aprender de los errores* (Madrid, Escuela Española).
- VILLAR ANGULO, L. M. (1994) *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas* (Barcelona, PPU).
- VILLARINI, A. (1996) *1er. Seminario taller sobre fundamentos y principios de evaluación auténtica* (República Dominicana, Facultad Autónoma de Santo Domingo).
- WILSON, T. (1996) *Manual del Empowerment* (Barcelona, Gestión 2000).
- ZABALZA, M. A. (1998) *Los diarios de clase*. (Barcelona, PPU).
- ZABALZA, M. A. (1990) Evaluación orientada al perfeccionamiento, *revista española de pedagogía*, 186, pp. 295-317.
- ZABALZA, M. A. (1998) *Innovación y cambio en los centros educativos* (Santiago, Micat).

Summary: Evaluation, Strategies for Learning Through Assessment

Our intention in these pages is offering a review of the new learning assessment perspectives, and assessment techniques used in the classroom. These assessment techniques prove to be not only assessment strategies but can also be considered evaluation curriculum contents. Basing on this, we first analyze those factors, which have a major impact on the new ways of thinking and caring about assessment.

We present an outline of the evolution of the meaning and conceptualization of assessment in contrast with the traditional perspectives.

In the last part of the article, we present various assessment strategies which attend to provide a response to the new concepts of assessment: portfolio, conceptual maps and the reflective diary.

KEY WORDS: Evaluation, assessment, metacognitive strategies, empowerment, portfolio, conceptual maps, reflective diary.