

Joan Mateo Andrés
Francesc Martínez Olmo*

**LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA
DE LOS APRENDIZAJES**



**EDITORIAL
OCTAEDRO**



Primera edición: enero de 2008

© Joan Mateo Andrés y Francesc Martínez Olmo

© ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de L'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61

e-mail: ice@ub.es

La reproducción parcial o total de esta obra sólo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del copyright: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-8063-933-0

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

ÍNDICE

Prólogo.....	5
Nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el contexto europeo de educación superior. JOAN MATEO ANDRÉS.....	7
1. Cambios fundamentales en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.....	12
1.1. Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje; del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje.....	12
1.2. Cambios en los contenidos sujetos a evaluación.....	12
1.3. Cambios en la lógica de la evaluación de los aprendizajes.....	13
2. Los nuevos modelos de evaluación de los aprendizajes.....	14
2.1. Características de la evaluación tradicional.....	15
2.2. Características de la evaluación alternativa.....	16
3. Procedimientos alternativos de evaluación de los aprendizajes.....	17
3.1. El portafolio.....	17
3.2. Otros tipos alternativos de evaluación de ejecuciones.....	18
4. A modo de resumen.....	20
5. Referencias bibliográficas.....	21
El dossier de aprendizaje: Técnica de evaluación alternativa. FRANCESC MARTÍNEZ OLMO.....	23
1. Introducción.....	23
2. Definición.....	25
2.1. Concepto de educación subyacente.....	26
3. Interés y utilidades.....	28
4. Tipo de dossiers de aprendizaje.....	30
5. Elaboración.....	32
5.1. Contenido del dossier de aprendizaje.....	32
5.2. Proceso de elaboración.....	34

6. Criterios de evaluación.....	35
7. Recursos informáticos	36
8. Críticas.....	38
9. Aplicabilidad y consistencia.....	40
10. Bibliografía.....	41
10.1. Fundamental.....	41
10.2. Básica.....	41
10.3. Complementaria (de ampliación).....	42
11. Anexo. Guiones para evaluar un dossier de aprendizaje.....	43

PRÓLOGO

Se ha dicho, con motivo, que los métodos de evaluación tienen una influencia indudable en cómo y en qué aprenden los alumnos, más que otros muchos factores que inciden directamente en el proceso educativo. Hemos comprobado la exactitud de esta observación en la práctica de la docencia universitaria. El cambio en el modelo de evaluación comporta, muy a menudo, una nueva manera de entender la docencia superior. La adopción de metodologías innovadoras obliga a hacer un nuevo diseño del proceso, de los objetivos y de los contenidos del trabajo que hacen los alumnos. Puede resultar una obviedad afirmar que la elección de los métodos de evaluación adecuados a los objetivos que nos proponemos es una de las llaves de la planificación docente. Aun así, vamos a partir de esta sencilla afirmación.

En el marco de una docencia preocupada por poner un énfasis especial en los aprendizajes del alumnado y en la mejora de su calidad, un número cada vez más grande de profesoras y profesores hace uso de los nuevos procedimientos alternativos de evaluación, en función de las necesidades de cada situación. Cada vez es, también, más frecuente comprobar cómo se utilizan opciones plurales y toda clase de métodos, buscando la manera de hacer una evaluación más eficaz y más eficiente.

Entendemos, desde estas constataciones, que es necesario hacer una reflexión sobre el nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el actual contexto europeo de la educación superior. No es suficiente estar dispuesto a aprender de la propia experiencia y de nuestros errores y aciertos. Organizar los contenidos curriculares en base al desarrollo competencial del alumnado, nos obliga a conocer e incorporar nuevos modelos de actuación en las prácticas evaluativas y a tener muy presentes los cambios y los movimientos nuevos que tienden a facilitar la observación directa del trabajo del alumnado y de sus habilidades.

Hemos pedido al Dr. Joan Mateo Andrés una aportación que nos permita hacer un análisis amplio del tema y que centre las cuestiones clave que se deben considerar para facilitar la práctica de una evaluación de los aprendizajes del alumnado, coherente con el modelo educativo que, con

ocasión de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, se empieza a experimentar. Se trata de dar los pasos convenientes en la dirección más correcta y más realista posible. Son muchas las cosas que nos jugamos como para ir actuando con mimetismos, sin la reflexión necesaria o sin tener muy presentes las circunstancias concretas y los condicionamientos con que trabajamos. Creemos que el texto del profesor Mateo, que publicamos, enmarca perfectamente la evaluación alternativa de los aprendizajes del alumnado y da pie a tomar decisiones bien fundamentadas y con pleno conocimiento del tema.

En este *Cuaderno* publicamos, también, un texto del Dr. Francesc Martínez Olmo, donde el autor presenta el portafolio como *dossier de aprendizaje*, y lo define e introduce los aspectos más técnicos y procedimentales de su uso. Es un material que consideramos de gran interés para todos aquellos que nos han mostrado o nos han hecho llegar un interés explícito en el tema.

Salvador Carrasco Calvo

NUEVO ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL CONTEXTO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Joan Mateo Andrés

El nuevo espacio que se pretende definir para ubicar la enorme pluralidad de oferta que configura la educación superior en Europa, implica un conjunto de toma de decisiones que se deberá concretar a lo largo de los próximos años. Citamos entre estas decisiones las siguientes:

- Construir un catálogo compartido de titulaciones de grado. Incorporación de los nuevos postgrados en la oferta educativa.
- Articular el currículum en unidades de trabajo de idéntica intensidad (los denominados ECTS).
- Acordar la extensión de las titulaciones.
- Organizar los contenidos curriculares de forma que permitan el desarrollo competencial de los estudiantes.
- Incorporar nuevos modelos de actuación en las prácticas evaluativas de los aprendizajes de los estudiantes.

El objetivo que se quiere lograr no es tanto el de homogeneizar las diferentes ofertas educativas, sino armonizarlas. Con esto pretendemos decir que lo que se consigue es hacer comparables los diferentes sistemas universitarios para poder analizar mejor la oferta en su conjunto, establecer las bases de su desarrollo y hacerla coherente en su diversidad.

Sin embargo, cada uno de los aspectos expuestos supone cambios profundos en nuestra cultura universitaria, muy especialmente en todo aquello que afecta la actividad docente. Trataremos, a continuación, de expresar de una manera sintética lo que pretendemos decir:

a) Construir un catálogo compartido de titulaciones de grado. Incorporación de los nuevos postgrados a la oferta educativa

En estos momentos, la oferta educativa global está organizada a partir de muchas titulaciones que, tanto en su denominación como en su enfoque, responden a entornos muy locales y no a necesidades culturales o perfiles profesionales de carácter más general. En la realidad actual, el grado tiene una importancia capital y el postgrado es percibido como algo puramente adicional o complementario.

En las nuevas propuestas se busca que el universo de titulaciones prevea simultáneamente dos realidades: la del grado y la del postgrado. En el primer caso, se pretende que el título sea en el ámbito cultural de amplio espectro, y, al mismo tiempo, que prepare para algún ámbito de carácter profesional. En el segundo, el postgrado, se busca que sea especializado y más ajustado a las necesidades específicas surgidas, o bien del desarrollo del mismo conocimiento o bien las necesidades laborales de entornos concretos.

La educación se percibe como una actividad que se debe desarrollar a lo largo de la vida y, por lo tanto, la universidad debe hacer flexible su oferta de forma que se ajuste mejor a los ritmos vitales de los sujetos. Un grado más corto y unos postgrados que aporten capacidad de adaptación a las necesidades y posibilidades de los sujetos. La vida laboral se percibe como un elemento de formación más, que puede tener reconocimiento universitario y que puede intercalarse en el proceso de formación universitaria. Se busca, en definitiva, desarrollar modelos más integrados y continuados de formación para los sujetos.

b) Articular els currículum en unidades de trabajo de idéntica intensidad

El sistema europeo de créditos transferibles organiza la oferta educativa en unidades de trabajo de los alumnos. Este cambio en la concepción organizativa del currículum responde a cambios sustantivos en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tradición marcaba que los contenidos se organizaran a partir del temario. Cada tema era la unidad de enseñanza del profesor, y toda la actividad docente giraba alrededor del número de horas que necesitaba el profesor por exponer su temario.

En la nueva propuesta, el currículum se ha de organizar alrededor de las actividades que deberá desarrollar el estudiante, y se debe calcular el número de horas que necesita para desarrollarlo de manera solvente. El centro de gravedad del proceso docente se desplaza de la enseñanza al aprendizaje. Lo que es importante no es lo que el profesor enseña, sino lo que el alumno aprende. Profesor y alumno son corresponsables de la gestión de los aprendizajes de los alumnos.

Cada crédito ECTS se corresponde a unas 25 horas de trabajo del alumno. Un curso completo comprende 60 créditos. Esto supone, aproximadamente, un nivel de trabajo anual de 40 semanas, de 37-38 horas de dedicación semanal.

c) Acordar la extensión de las titulaciones

Los títulos de grado se prevén, excepto para casos excepcionales, de una extensión de entre 180 y 240 créditos y los de postgrado, entre 60 y 120. Aquí hay posiciones diversas entre las diferentes instancias interesadas y competentes en el tema, al mismo tiempo que existen posicionamientos también muy variados entre los diversos países de la comunidad.

Desde nuestro punto de vista, creemos que en el caso particular de los títulos de grado, deberán tener como norma 240 créditos. Fundamentamos nuestra posición en el hecho de que si queremos realmente dotar a nuestros alumnos de una cultura de base sólida que les permita asumir con facilidad cambios importantes para ajustar su realidad personal a una sociedad cambiante y, al mismo tiempo, desarrollar en ellos un conjunto básico de capacidades de carácter profesional, no vemos viable poder conseguirlo en sólo tres años.

Los nuevos títulos habrían de incorporar, entre sus actividades, amplios proyectos o prácticas profesionales que permitan el desarrollo de com-

petencias complejas. Los prácticum no son sólo una magnífica ocasión de desarrollar la capacitación profesional de los sujetos, sino que bien diseñados y negociados pueden constituirse en una parte esencial de una nueva manera de construir políticas activas de inserción laboral. Comprometer a las empresas en la formación de nuestros estudiantes permite, también, avanzar en espacios de relación y cooperación entre la universidad y el mundo profesional.

d) Organizar los contenidos curriculares de forma que permitan el desarrollo competencial de los estudiantes

El conocimiento en el siglo XXI se caracteriza por su crecimiento vertiginoso, su continua fragmentación y su rápida obsolescencia. Esto hace que según como lo incorporemos a nuestras experiencias puede hacerlo absolutamente inútil para luchar contra la creciente complejidad de la realidad social.

Esta realidad ha comportado que el gran reto de la educación no consista en enseñar muchas cosas, sino las necesarias para poder comprender las realidades sobre las cuales hemos de actuar y desarrollar nuestra capacidad para intervenir de manera eficiente.

Mientras que las sociedades industriales estaban orientadas al dominio técnico de la naturaleza, las postindustriales lo hacen hacia el desarrollo de la capacidad de gestión y de generación del medio natural (Serra, 2000). Lo que diferencia las dos sociedades no es el caudal de conocimientos que poseen, sino su capacidad de explotarlo de manera intensiva y extensiva.

Trasladado a la realidad de nuestras aulas, lo que pretendemos decir es que la base de la formación del futuro está en el hecho de desarrollar la capacidad de usar competentemente el conocimiento por parte de nuestros alumnos.

Todo esto implica que el currículum se ha de organizar no únicamente desde la lógica de la construcción del conocimiento, sino también simultáneamente desde la lógica de su aplicación a realidades de complejidad creciente.

El único entorno donde las dos lógicas se funden es en el diseño de actividades articuladas de forma que sean respetuosas con las dos pulsiones de manera perfectamente sincronizada. Las nuevas propuestas curriculares no se articularán a partir de los clásicos temarios, sino de conjuntos de actividades reflexiva y rigurosamente dirigidas. No se nos oculta que esta nueva realidad obliga a cambios culturales profundos en las rutinas habituales del profesorado y del alumnado.

e) Incorporar nuevos modelos de actuación en las prácticas evaluativas de los aprendizajes de los alumnos

Abordamos, finalmente, el ámbito que justifica nuestra aportación, el de la evaluación. La evaluación de los aprendizajes en este nuevo panorama de cambio está destinada a jugar un papel trascendental, que trataremos de concretar a continuación. Analizamos, en primer lugar, las modificaciones más importantes que se han producido.

I. CAMBIOS FUNDAMENTALES EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

En los últimos diez años se han producido un conjunto de cambios en la evaluación de los aprendizajes que han supuesto probablemente la innovación más importante en el campo educativo. Trataremos de presentarlos brevemente.

I.1. Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje; del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje

La tendencia actual se centra en orientar la atención en la valoración de los resultados de los aprendizajes de los alumnos en detrimento de los medios, en términos de recursos para la enseñanza que se han invertido para conseguirlos. El centro de gravedad se sitúa en los *outputs* (los triunfos), más que en los *inputs* (Mateo, 2000). Se cumple con esto uno de los principios básicos del nuevo paradigma organizativo de la educación, el de la primacía de las finalidades, según el cual se exige que las decisiones y la acción se orienten de una manera prioritaria conforme a la voluntad de conseguir los objetivos preestablecidos. (Hutmacher, 1999).

I.2. Cambios en los contenidos sujetos a evaluación

La naturaleza de las ejecuciones que son objeto de evaluación se modifica substancialmente, ampliando el campo de contenidos y asignándolos y enfatizando sus valores de manera diferente a la tradicional.

Así, a los contenidos académicos clásicos se añaden los contenidos procedimentales y actitudinales, y a todos estos se los complementa con un conjunto de capacidades, habilidades y valores de tipo transversal, que también deberán ser objeto de evaluación.

1.3. Cambios en la lógica de la evaluación de los aprendizajes

Es en este contexto donde la evaluación de los aprendizajes toma una dimensión especial y focaliza su atención en la comprobación de su asunción por parte de los estudiantes, pero no por proceder únicamente a emitir juicios valorativos respecto a los aprendizajes, sino por incidir en la mejora del estudiante y de la institución en su conjunto, especialmente, en este último caso, en que hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. LOS NUEVOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

El carácter más propio de la evaluación actual es el de la pluralidad: pluralidad de los enfoques, de los contenidos, de los métodos, de los instrumentos, de los agentes, de las audiencias, etc. Trataremos, desde esta aceptación plural, de presentar de manera comparativa los enfoques tradicionales de la evaluación ante las alternativas emergentes.

Los enfoques tradicionales basados casi en exclusiva en la recogida de información evaluativa, mediante pruebas construidas por el profesor o estandarizadas, han sido y continúan siendo el modelo preponderante.

Esta perspectiva, tal y como se plantea, nos proporciona un tipo de información cuantificada que es fundamentalmente útil para comparar las realizaciones de unos grupos de estudiantes ante otros y no facilita, en realidad, otro tipo de información, también relevante, que nos permita una gestión más eficaz de los conocimientos extraídos por nuestros alumnos.

Mediante la aplicación de las estrategias y de los instrumentos del enfoque tradicional, no sabemos con seguridad cómo están aprendiendo nuestros estudiantes y cómo les afecta la aplicación del currículum, más aún, el tipo de capacidades que ponen en juego nuestras pruebas no siempre está relacionado con el tipo de conocimiento y habilidades que tienen verdadera relevancia en el mundo real.

Por todo esto, surgen movimientos que enfatizan el uso de métodos que facilitan la observación directa del trabajo de los alumnos y de sus habilidades. Este nuevo enfoque es conocido como *evaluación alternativa*.

Como acostumbra a pasar cuando aparece un nuevo término, rápidamente surgen variaciones en su significado y diferentes argumentaciones según sea éste. Así, es bastante habitual utilizar como sinónimos los términos *evaluación alternativa*, *auténtica* y *de ejecución*.

Sin embargo, Meyer (1992) afirma que la evaluación denominada como de ejecución y la denominada como auténtica no son la misma cosa. Para que una evaluación alternativa pueda ser calificada de auténtica es necesario que los estudiantes estén comprometidos en la ejecución de tareas que pertenecen a la vida real, y este tipo de prueba no puede ser, de manera generalizada, diseñada por el profesor. Por otro lado, esta condición no es en absoluto necesaria en una prueba de ejecución.

En definitiva, la evaluación basada en ejecuciones y la auténtica son dos modalidades dentro del denominado enfoque alternativo, en el cual la evaluación de ejecución requiere que los estudiantes, en un momento determinado, demuestren, construyan, desarrollen un producto o solución a partir de unas condiciones definidas y estándares, y la auténtica se basa en la realización de tareas reales.

Khattri y Sweet (1996), señalan que adoptar la evaluación de ejecución implica necesariamente los pasos siguientes, que se deben llevar a cabo por los estudiantes:

- Estructurar las tareas objeto de evaluación.
- Aplicar una información previa.
- Construir respuestas.
- Explicar el proceso que los ha llevado a una determinada respuesta.

A modo de resumen de este apartado, sintetizaremos las características de uno y de otro modelo de evaluación:

2.1. Características de la evaluación tradicional

- Utiliza las muestras siguientes: pruebas de elección múltiple, de aparejamiento, etc., pruebas de clase.
- Hace un juicio evaluativo basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.
- Focaliza la evaluación fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con las de otros alumnos.
- Permite al evaluador presentar el conocimiento del alumno mediante una puntuación.

- Tiende a ser generalizable.
- Provee la información evaluativa de tal manera que inhibe la acción curricular o instruccional.
- Coloca la evaluación bajo la decisión del profesor u otra fuerza externa.

2.2. Características de la evaluación alternativa

- Utiliza las muestras siguientes: experimentos de los alumnos, proyectos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.
- Hace un juicio evaluativo basado en la observación, la subjetividad y en el juicio profesional.
- Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre los alumnos a la luz de sus propios aprendizajes.
- Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respeto del individuo o del grupo.
- Tiende a ser idiosincrásica.
- Provee la información evaluativa de forma que facilita la acción curricular.
- Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.

3. PROCEDIMIENTOS ALTERNATIVOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Presentamos a continuación, y de manera muy breve, algunas propuestas o procedimientos evaluativos que se ajustan más a la evaluación divergente, no predeterminada, en la cual el instrumento utilizado o la estrategia aplicada, facilita que el énfasis de la evaluación se centre fundamentalmente en qué aprende el alumno y en cómo lo hace, y donde los alumnos han de aceptar parte de la responsabilidad de su propio proceso evaluador. No entraremos en la consideración de los procedimientos tradicionales porque no son objeto de esta aportación.

3.1. El portafolio

Al margen de que esta práctica evaluativa será desarrollada, en este mismo escrito, magistralmente por mi compañero Francesc Martínez, no podemos obviar en esta presentación general referirnos a ella.

El portafolio es posiblemente el procedimiento más popular dentro de la evaluación alternativa. Consiste (Martín, 1997) en una compilación de trabajos del alumno, recogidos a lo largo del tiempo, que aportan evidencias respecto de sus conocimientos, habilidades o incluso de su disposición para actuar de determinadas maneras. Constituye en el marco del nuevo sistema de créditos un instrumento muy eficaz de gestión conjunta de los aprendizajes.

La muestra de materiales contenidos en el portafolio debe cubrir un extenso periodo de tiempo, usualmente el curso académico. De este modo, profesor y alumnos disponen de suficientes evidencias concretas para poder analizar y determinar el grado de desarrollo y crecimiento del estudiante durante un periodo específico.

Un beneficio clave del portafolio es que permite al estudiante presentar sus creaciones al profesor, para que pueda juzgar su trabajo de una manera global e integral y no fragmentada y desconectada de otros aspectos de su propia personalidad. Otra de las grandes ventajas consiste

en el hecho de tener que escoger los materiales que se han de incluir en el portafolio, lo que obliga a tomar conciencia de cuáles son los que mejor reflejan la evolución de los aprendizajes más significativos, cosa que evidentemente supone profundizar en su grado de conocimiento y comprensión y también sobre la intencionalidad de la intervención educativa, por un lado, y de sus propios niveles de triunfo, por otro.

Provee también a los estudiantes y profesores de elementos sobre los cuales orientar el trabajo de la tutoría. Al debatir los contenidos del portafolio, todas las partes toman conciencia clara del grado de desarrollo y progreso del alumno, como persona y como estudiante.

3.2. Otros tipos alternativos de evaluación de ejecuciones

Es imposible hacer una lista de todas las posibles ejecuciones que podrían ser susceptibles de constituir procedimientos evaluativos alternativos. Es posible generar tantos como creatividad tengan los evaluadores.

Así, pueden utilizarse **prácticas reales**, donde los alumnos tengan que hacer tareas que requieran la aplicación de destrezas en circunstancias parecidas e, incluso, idénticas a las requeridas en la vida profesional.

Otro tipo podría ser el **desarrollo de proyectos**, donde durante un periodo de tiempo el alumno debería hacer una actividad compleja, con un objetivo determinado, que puede, incluso, tener carácter profesional. Con este tipo de actividad, se pueden evaluar competencias de orden superior que impliquen ejercer responsabilidades, adquirir compromisos personales, poner en práctica hábitos de trabajo individual o de grupo, dominio interdisciplinario de las materias e, incluso, demostrar capacidades comunicativas. Dentro de este tipo de actividad, se podrían desarrollar **investigaciones de campo, experimentos, diseños de organización**, etc.

Se pueden realizar también ejecuciones en **contextos de simulación**, bien sea por ordenador o con medios más convencionales. Una simulación supone el planteamiento de un problema cambiante que repre-

senta vicariamente un caso real y que debe ser resuelto por el alumno o equipo de alumnos. Cada toma de decisiones respecto del problema lo retroalimenta, y ofrece los cambios producidos por las soluciones aportadas, y esto permite analizar la bondad de las propuestas y ver las consecuencias originadas por nuestra intervención.

Podríamos añadir a la lista un conjunto innumerable de actividades como pueden ser **la resolución de problemas, los estudios de casos, la generación de debates**, etc. Tal cómo señalábamos antes, tantas como seamos capaces de imaginar, y seguro que no conseguiríamos agotar las propuestas posibles. Nos hemos limitado en esta presentación a señalar las más comúnmente utilizadas y que forman parte de nuestra experiencia habitual.

4. A MODO DE RESUMEN

Finalmente, trataremos de resumir los supuestos sobre los que entendemos que se basará el cambio cultural que supone la entrada real en la convergencia europea, y en la adopción de modelos coherentes de evaluación ante las nuevas demandas de los aprendizajes:

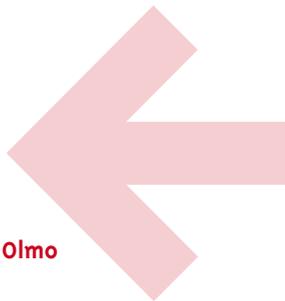
- Debemos superar la concepción fragmentada del conocimiento que ofrecemos mediante la subdivisión, sin más, de este conocimiento en materias absolutamente independientes.
- Hemos de organizar propuestas unificadas desde áreas interdisciplinarias.
- Hemos de apostar por nuevos desarrollos curriculares organizados a partir de la formación competencial de nuestros alumnos.
- Hemos de aproximar el binomio conocimiento-acción. Esto nos obligará a programar por actividades y no por temarios. La actividad constituye el espacio de fusión del conocimiento y de la acción.
- Debemos superar la visión independiente de las pruebas evaluativas. La nueva evaluación se debe basar en un uso plural e integrado de las perspectivas evaluativas.
- Se debe superar la acción individual del profesorado. Debemos desarrollar una cultura de la cooperación.
- Se han de incorporar como una práctica habitual los procesos autoevaluativos del mismo alumnado. La autoevaluación es un elemento fundamental en la generación de la capacidad autónoma de aprendizaje.
- Se debe comprometer a la institución, en su conjunto, en el desarrollo de la nueva cultura evaluativa y en el uso global de sus resultados.
- Se ha de implicar a los agentes sociales relacionados con las diferentes áreas de conocimiento en los procesos evaluativos.
- Las universidades debemos compartir las buenas prácticas evaluativas. Debemos generar redes de conocimiento compartido con objeto de abordar con éxito ámbitos tan complejos como los que exponemos aquí.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HUTMACHER, W. «La evaluación en la transformación de las modalidades de gobierno de los sistemas educativos. Tendencias europeas». En: *Evaluación y Educación*, pág. 15-34. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Consejo Escolar de Catalunya, 1999.
- KHATTRI, N.; SWEET, D. «Assesment reform: Promises and challenges.» En: Kane, M. B.; Mitchell, R. (eds.), *Implementing Performance Assessment*, pág. 1-21 . MAHWAH, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1996.
- MARTIN, D. J. *Elementary Science Methods. A constructivist Aproach*. Albany, Nueva York: Diezmar Publishers, 1997.
- MATEO, J. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori, 2000.
- MEYER, C. A. «What's the difference between authentic and performance assesment.» En: *Educational Leadership*, mayo de 1992, pág. 39-40.
- SERRA, A. Preámbulo del libro *La educación superior en el siglo XXI. Conferencia Mundial (1998) sobre la Educación superior de la UNESCO*. Barcelona: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Catalunya y UNESCO, Cátedra Unesco de gestión de la enseñanza superior, 2000.

EL DOSSIER DE APRENDIZAJE: TÉCNICA DE EVALUACIÓN ALTERNATIVA

Francesc Martínez Olmo



I. INTRODUCCIÓN

El dossier de aprendizaje como instrumento para medir y evaluar educativamente es bastante nuevo en nuestro entorno educativo. A pesar de que ya hace algunas décadas que se utiliza, en los últimos años ha resurgido su interés por el potencial formativo que comporta la elaboración de este tipo de instrumento.

La pretensión de este documento es aclarar y fundamentar sólidamente tanto el concepto en sí mismo de dossier de aprendizaje como aquellos aspectos más técnicos y procedimentales de su uso. En ningún momento se pretende defender que el dossier de aprendizaje sea la solución a todos los problemas de la evaluación; más bien se trata de aportar un recurso alternativo más, a modo de complemento, de los que habitualmente ya se utilizan (exámenes tradicionales de ensayo o de tipo test, cuestionarios, escalas, etc.).

Al finalizar el estudio de los temas propuestos a lo largo de este documento, se espera que se consigan los objetivos siguientes:

- Comprender el concepto de dossier de aprendizaje.
- Comprender, aplicar y valorar los pasos en su elaboración.
- Conocer los diversos tipos de dossiers de aprendizaje, así como sus ventajas y sus limitaciones.
- Valorar, diseñar y aplicar el dossier de aprendizaje como instrumento de medida y evaluación formativa.
- Conocer algunos recursos informáticos aplicados al dossier de aprendizaje y valorar la utilidad.
- Conocer, explorar y descubrir criterios posibles de evaluación que a su vez favorezcan la consistencia y la aplicabilidad del instrumento.
- Comprender las principales críticas a su utilización.

Al mismo tiempo, la consecución de estos objetivos debería facilitar que se adquirieran varias competencias profesionales, como por ejemplo las siguientes:

- Redactar un proyecto para elaborar un dossier de aprendizaje (justificación, fundamentos, objetivos, estructura, recursos necesarios, criterios de evaluación y límites del proyecto).
- Construir y/o adaptar el guión apropiado para elaborar un dossier de aprendizaje, de acuerdo con sus objetivos y destinatarios.
- Elaborar un informe evaluativo sobre los contenidos de un dossier de aprendizaje.
- Argumentar la relación entre la utilización de un dossier de aprendizaje y la mejora de la práctica educativa.
- Elaborar una recensión crítica sobre algún libro, capítulo de libro o artículo que trate del dossier de aprendizaje.
- Elaborar un informe crítico sobre cómo se ha diseñado la propuesta de un guión de dossier de aprendizaje, cómo se ha aplicado y/o cómo se ha evaluado.
- Diseñar una estrategia de mejora de un dossier de aprendizaje.
- Encontrar nuevos recursos y fuentes de información sobre dossiers de aprendizaje.

2. DEFINICIÓN

La definición de dossier de aprendizaje¹ (*portfolio*, en inglés) varía según diversos autores (ver la figura siguiente), pero hay un cierto consenso a considerarlo como una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado, reflexionar sobre esto y evaluarlo.

El dossier de aprendizaje se utiliza en múltiples ámbitos profesionales para demostrar el nivel conseguido, las competencias y/o el progreso realizado profesionalmente. En el ámbito universitario, cuando el dossier de aprendizaje se elabora por parte del profesorado, o del alumnado que se prepara para ser profesor, se habla de dossier *de docencia*. En la literatura anglosajona, este término aparece como *teaching portfolio*.

- «A portfolio is a purposeful collection of student work that tells the story of student achievement or growth. (Portfolios are not folders of all the work a student does)» (Arter, 1995, pág. 1)
- «A teaching portfolio is a personal record of achievement and professional development as a university teacher» (Fry i Ketteridge, 2003, pág. 242)
- «A portfolio [...] is essentially a collection of a student's work which can be used to demonstrate his or her skills and accomplishments. An educational portfolio is more than just a group of projects and papers stored in a file folder. It includes other features such as teachers' evaluations and student self-reflections» (Lankes, 1995, pág. 1)
- «La carpeta o portafolios es un procedimiento de evaluación de ejecuciones, que se apoya en la recogida y almacenamiento de información sobre los logros o adquisiciones hechos por una persona durante un período de formación» (García Jiménez et al., 2002, pág. 263)

1. Una traducción un poco más significativa del término original en inglés podría ser «carpeta evaluativa» o «carpeta de aprendizaje», reflejando así su sentido más funcional, aparte del propio formato de presentación. Aun así, de ahora en adelante utilizaremos el término *dossier de aprendizaje*, puesto que es el que se extiende en la literatura española.

- «Typically, portfolios are compilations of evidence of students' achievements, including major pieces of their work, feedback from tutors, and reflective analyses by the students themselves» (Race, 2002, pág. 67)

FIGURA: Definiciones de *dossier de aprendizaje* aportadas por varios autores.

2.1. Concepto de educación subyacente

La elaboración de un dossier de aprendizaje motiva e implica el alumnado en su propio proceso de aprendizaje, puesto que debe tomar decisiones sobre aspectos como por ejemplo el material que se incluirá, los criterios para juzgar los materiales y las reflexiones que realizará sobre estos criterios. Estas características acercan el dossier de aprendizaje a una visión de la educación centrada en el alumno. Rodríguez Espinar (1997) utiliza el término *alumno reflexivo* (como complemento del concepto de *profesor reflexivo*) para describir y enfatizar esta perspectiva centrada en el alumno. Desde la perspectiva del dossier de docencia, este instrumento potencia la visión del profesorado como profesional reflexivo, defendida ampliamente por autores como por ejemplo Elliott (1990), Imbernón (1994), Latorre (1992 y 2003) y Schön (1998), entre otros.

El potencial educativo del dossier de aprendizaje consiste en dotar de sentido el trabajo aprendido, en facilitar la comunicación sobre el trabajo realizado, en relacionar el aprendizaje con un contexto más amplio que las lecciones enseñadas en el aula y en promover procesos metacognitivos (Grace, 1992 y García Jiménez et al., 2002). De hecho, a diferencia de los exámenes tradicionales, el dossier de aprendizaje revalora todo el trabajo real del alumnado y lo hace más consciente de que la educación es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida (Viechnicki et al., 1993 y Lester y Perry, 1995). En este sentido, el dossier de aprendizaje adopta todo el sentido del «instrumento de evaluación educativa», puesto que combina al mismo tiempo la evaluación y el aprendizaje.

El dossier de aprendizaje se fundamenta en la evaluación auténtica y de ejecución (Grace, 1992, Rodríguez Espinar, 1997 y Viechnicki, 1993),

dado que debe facilitar la evaluación directa de trabajos y de habilidades del alumnado similares a las que se ponen en juego en la vida real.²

De todos modos, entendemos que este instrumento promueve un aprendizaje autorreflexivo basado en el pensamiento crítico, en la responsabilidad del aprendizaje y en la unión del conocimiento y la competencia práctica, siempre que se enseñen previamente las estrategias necesarias, puesto que limitarse a reunir trabajos en un dossier de aprendizaje no promueve nada. De este modo, es necesario que el alumnado disponga de criterios claros de lo que es un buen trabajo, los compare con sus trabajos, reflexione y los corrija.

Este concepto de aprendizaje obliga a que la enseñanza esté diseñada en base a unas metas coherentes con este instrumento de evaluación. Por lo tanto, de acuerdo con García Jiménez et al. (2002), algunas características que deben tener las metas son las siguientes:

- Reflejar los resultados del estudiante.
- Hacer referencia a contenidos disciplinarios de carácter fundamental.
- Exigir un pensamiento complejo y crítico.
- Ser significativas para el estudiante.
- Adecuarse al nivel de desarrollo y al ritmo de aprendizaje del estudiante.

Además, en el dossier de aprendizaje se encuentra subyacente un concepto de educación alternativo, porque da voz a quienes normalmente no pueden mostrar su aprendizaje a través de las clásicas evaluaciones y, de alguna manera, devuelve el poder a ciertos colectivos excluidos del sistema educativo (Sunstein y Lovell, 2000). Por este motivo, consideramos que es un instrumento útil para promover un concepto sociocrítico de la educación.

2. Wolf et al. (1992) describen un proyecto plurianual sobre la implementación de la «evaluación de ejecución» a través del dossier de aprendizaje (con la participación del alumnado y de sus familias, del profesorado, de personal experto, de profesorado universitario y de otros miembros de la comunidad como por ejemplo empresarios, directores y profesorado de escuelas no implicadas en el proyecto).

3. INTERÉS Y UTILIDADES

El dossier de aprendizaje no es un concepto nuevo, aunque en las dos últimas décadas se ha renovado su interés, porque se considera un instrumento que proporciona múltiples muestras del trabajo realizado y permite obtener, de acuerdo con Arter (1995), Lester y Perry (1995), Race (2002) y Seldin (1997):

- una visión más amplia y profunda de lo que se sabe y de lo que se puede hacer;
- una base para la evaluación auténtica;
- un medio para aportar evidencias de las competencias adquiridas;
- un complemento para la información obtenida a través de evaluaciones tradicionales (exámenes);
- un reflejo de las actitudes y los valores de la persona que elabora el dossier de aprendizaje;
- otra manera de comunicar el progreso a otros agentes (dirección, inspección, familia, ocupadores, etc.);
- un autocontrol del propio aprendizaje y del desarrollo profesional;
- un incremento de la autoconfianza, y
- una herramienta para mejorar, puesto que al facilitar la reflexión sobre lo que se ha realizado, se amplían las posibilidades de cambiar.

En función de los beneficios que aporta este instrumento, algunas de las utilidades que se han dado en los dossiers de aprendizaje son:

- Comprobar y/o certificar el desarrollo realizado (por áreas, ciclos o etapas).
- Reflexionar y aprender sobre el desarrollo realizado en autoevaluaciones.
- Planificar un programa, utilizando el dossier de aprendizaje como diagnóstico.
- Mejorar la calidad de la enseñanza.³

3. Sobre este punto, hay que destacar la experiencia llevada a cabo en la licenciatura de Psicopedagogía de la Universitat de Barcelona (Álvarez et al., 2000), en la que se justifica la introducción del modelo del dossier de aprendizaje argumentando que la mejora en las estra-

- Seleccionar alumnos para un programa especial.
- Aportar evidencias y ejemplificar las habilidades mejor aprendidas, para solicitar un trabajo⁴ o para ingresar en una universidad.
- Evaluar el currículum y la enseñanza (evaluación interna y externa).

tegias y procedimientos de evaluación contribuirá positivamente a la calidad de los aprendizajes del alumnado y, por lo tanto, a la calidad de la enseñanza universitaria.

4. De acuerdo con Lester y Perry (1995), en el mercado laboral, la seguridad de la ocupación se transforma en la «seguridad de la ocupabilidad». Por este motivo, el dossier de aprendizaje se convierte también en un instrumento para desarrollar y mostrar la carrera profesional de las personas. El uso del dossier de aprendizaje hace que el alumnado asuma más responsabilidad en el desarrollo de su carrera y que pueda tomar decisiones con más información.

4. TIPO DE DOSSIERS DE APRENDIZAJE

Los principales criterios para clasificar los tipos de dossiers de aprendizaje son: funcionalidad, temporalidad y contenido. Así, teniendo en cuenta la función principal que adopta la evaluación en el dossier de aprendizaje, encontramos una primera diferenciación:

- *Sumativo*, cuando el interés de su elaboración se encuentra en la toma de decisiones de certificación o selección.
- *Formativo*, cuando el interés recae sobre todo en la autoevaluación y el aprendizaje desarrollado en cada paso de la elaboración del dossier de aprendizaje.

Estos dos tipos de dossiers de aprendizaje se han de entender como los polos de un *continuum*, donde cada caso reflejará cierta tendencia hacia un extremo u otro.⁵ La función diagnóstica del dossier de aprendizaje, aunque se haya descrito en algún caso (Lankes, 1995 y García Jiménez et al., 2002), no parece todavía la más extendida.

Considerando el criterio de la temporalidad, encontramos dossiers de aprendizaje que abarcan periodos de tiempos breves (un cursillo), medianos (un trimestre o un semestre) y largos (un curso o una etapa).

Finalmente, si se tiene presente el contenido del dossier de aprendizaje, se pueden distinguir dos grandes tipos:

- *Educativos*, entendidos como aquellos dossiers de aprendizaje realizados por el alumnado y orientados por el profesorado. Suelen estructurarse en torno a alguna asignatura curricular o etapa educativa.

5. Arter (1995) propone diferenciar las funciones del dossier de aprendizaje en evaluativa (refiriéndose a la que nosotros hemos denominado sumativa) e instructiva o de aprendizaje (refiriéndose a la formativa). La clasificación de Arter nos parece algo confusa, porque en todos los dossiers de aprendizaje se refleja al mismo tiempo un aprendizaje realizado y una evaluación (juicio y toma de decisiones), ya sea por parte del mismo autor del dossier de aprendizaje como de algún otro agente externo (profesor, ocupador, selector, etc.). En un sentido similar, Cole et al. (1995) diferencian entre los dossiers de aprendizaje de proceso (similares a los formativos) y de producto (similares a los sumativos).

- *Profesionales*, realizados por personas adultas que ya han abandonado la escolarización y que normalmente están orientadas por los mismos profesionales o por instituciones ocupadoras. Dentro de este tipo, se incluyen los *dossiers docentes*.⁶ El contenido principal consiste en mostrar y reflexionar sobre las competencias profesionales adquiridas.

6. Una de las instituciones pioneras en el uso de los dossiers de aprendizaje docentes fue la Queen's University, de Canadá, donde se introdujo en los años setenta (Kappa, 1995). Desde entonces su uso se ha difundido por los Estados Unidos, donde se calcula que, hacia mediados de los años noventa, unas quinientas universidades experimentaban con el uso de los dossiers de docencia (Seldin et al., 1995).

5. ELABORACIÓN

5.1. Contenido del dossier de aprendizaje

Normalmente en un dossier de aprendizaje no se incluyen «todos» los trabajos hechos, sino que se hace una selección en función del objetivo fundamental del dossier. La estructura básica del dossier de aprendizaje gira en torno a tres ejes: *a)* el índice o el mapa del dossier de aprendizaje, *b)* una colección de material seleccionado e ilustrativo de la práctica realizada, y *c)* una reflexión, comentando las evidencias que aporta el material del dossier de aprendizaje. A partir de estos ejes, la estructura de un dossier de aprendizaje puede tener los apartados siguientes:

- Portada e índice de contenidos.
- Marco, contexto de aprendizaje.
- Objetivos de aprendizaje, responsabilidades y compromisos adquiridos con referencia a los objetivos.
- Metodologías utilizadas.
- Ejemplos de materiales «auténticos» realizados.
- Evidencias de autoevaluación, de reflexión y su comentario.⁷
- Evidencias de la evolución realizada.
- Objetivos futuros.
- Agradecimientos.

En algunos casos, por ejemplo cuando interesa describir el progreso realizado, se incluyen los borradores hechos de cada material, mientras que en otros casos sólo interesa incluir las versiones definitivas.

Un caso concreto lo encontramos en el California Department of Education, de los Estados Unidos, (1994) que propuso evaluar, de manera sumativa, los conocimientos de ciencia del alumnado de secun-

7. Para facilitar la reflexión, los autores citados proponen hacerse tres preguntas sobre el material elaborado e incluido en el dossier de aprendizaje: *a)* ¿qué aspectos parece que funcionaron bien?, *b)* ¿qué aspectos parece que no funcionaron todo lo bien que se esperaba? *c)* ¿cómo cambiarías estos últimos aspectos y por qué?

daria con un dossier de aprendizaje que debía contener los apartados siguientes:

- Una investigación basada en la resolución de un problema.
- La presentación, de manera original, de una idea científica.
- Los escritos donde se demostrara el progreso adquirido en la comprensión de un concepto científico.
- Una autorreflexión sobre los apartados anteriores.

Otro ejemplo de estructura de los contenidos se ha extraído del programa americano «Get A Life: Your Personal Planning Portfolio», en el cual colabora el American School Counselor Association y el National Occupational Information Coordinating Committee (ASCA, 1993). En este caso, el dossier de aprendizaje se utiliza para la evaluación del programa y para la evaluación individual del desarrollo de los estudios del alumnado (secundaria obligatoria y postobligatoria). El dossier de aprendizaje se divide en los grandes apartados siguientes (todos ellos contienen materiales que reflejan las competencias adquiridas y las reflexiones personales):

- Autoconocimiento.
- Funciones (roles) que se han desarrollado a lo largo de la vida.
- Desarrollo educativo.
- Exploración y planificación de la carrera.

En general, la estructura de los dossiers de aprendizaje varía en función de su finalidad principal: así, cuando ésta es primordialmente sumativa, las orientaciones para saber qué hace falta incluir en el dossier de aprendizaje suelen ser más estructuradas y los dossiers de aprendizaje tienden a ser más uniformes; en cambio, en los dossiers de aprendizaje formativos, su estructura es menos uniforme, porque cada alumno lo elabora para sí mismo e incluye los elementos que le resultan más significativos según su propio proceso de aprendizaje.

En el caso de los dossiers de aprendizaje profesionales (cómo pueden ser los docentes o aquellos elaborados en el ámbito sanitario), en los que el contenido consistiría, por ejemplo, en el diseño de una adaptación curricular realizada a un alumno o la atención ofrecida a un enfermo, hace

falta proteger la confidencialidad, ocultando, si es necesario, las señas personales de otras personas implicadas en este material.

5.2. Proceso de elaboración

El proceso de elaboración de un dossier de aprendizaje depende de las orientaciones que proponga la persona o la institución que lo solicite, puesto que no hay una única manera correcta de hacer un dossier de aprendizaje. El hecho de que se pueda utilizar para muchas finalidades crea confusión a la hora de establecer el procedimiento de elaboración, pero una idea que ayuda a orientar el proceso es que el dossier de aprendizaje es un medio o un instrumento para conseguir algo y no un fin en sí mismo. Por lo tanto, el primer paso que hay que dar es aclarar el propósito, el cual, como hemos indicado anteriormente, puede ser fundamentalmente formativo o sumativo.

En general, cuando el propósito es sumativo, se inicia con la recopilación del material que servirá como evidencia del aprendizaje (en un primer momento, no se recomienda ser demasiado selectivo). Otro paso clave es decidir cómo se organizarán los comentarios o las reflexiones (por temas, por etapas, por importancia, etc.). Se recomienda discutir el dossier de aprendizaje mientras se elabora con algún compañero o tutor. La selección final del material debe ser bastante discriminativa, puesto que importa más la calidad que la cantidad.

Cuando la finalidad del dossier de aprendizaje incluye el hecho de potenciar el aprendizaje en el propio proceso de elaboración, es conveniente que se establezcan claramente varios momentos de revisión y reflexión crítica sobre los trabajos ya realizados e incluidos en el dossier de aprendizaje.

Sea cual sea el tipo de dossier de aprendizaje, siempre interesa que su autor se implique plenamente en su desarrollo, que no lo entienda como una carga más, sino como una oportunidad de aprender de sí mismo y de reflejar lo que es capaz de hacer. Por este motivo, es importante que el autor del dossier de aprendizaje sepa claramente para qué lo hace, y así podrá responsabilizarse de sus decisiones (contenido, estructura, autoevaluación, etc.).

6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La persona que ha de evaluar un dossier de aprendizaje debe tener en cuenta que tanto la elaboración del dossier de aprendizaje como su evaluación consumen bastante tiempo. Por lo tanto, hay que planificar varias fases, puesto que de lo contrario, la experiencia de este instrumento resultará agobiante y frustrante. Race (2002) sugiere algunas recomendaciones para el evaluador:

- Especificar o negociar claramente los resultados de aprendizaje que se esperan y la finalidad del dossier de aprendizaje.
- Proponer un formato general de dossier de aprendizaje.
- Especificar o negociar la naturaleza de las evidencias que se espera encontrar en el dossier de aprendizaje.
- Especificar o negociar la extensión de las evidencias.
- Preparar una lista de comprobación o escala de estimación para evaluar el dossier de aprendizaje.
- Usar notas adhesivas para marcar aquellas partes del dossier de aprendizaje que se quieran repasar.
- Usar notas adhesivas para esbozar los comentarios evaluativos que se devolverán a la persona que haya elaborado el dossier de aprendizaje.
- Ofrecer posibilidades de autoevaluación durante el proceso de elaboración del dossier de aprendizaje.

En los dossiers de aprendizaje, es imprescindible tener unos criterios muy claros sobre lo que es una buena ejecución (trabajo, ejercicio, ensayo, experimento, etc.), y, si puede ser, consensuar con el alumnado estos criterios para que los hagan realmente suyos. Los criterios son útiles para evaluar, pero también tienen el valor de orientar el aprendizaje y facilitar una comunicación formativa entre evaluador y evaluado.

Un criterio posible para la evaluación es el personalizado, que consiste en comparar los resultados con los trabajos realizados anteriormente por la misma persona; para lo que es necesario que todo el material incluido en el dossier de aprendizaje esté fechado. Una ficha con una tabla donde se reflejen globalmente los comentarios realizados en varios momentos puede resultar muy útil e ilustrativa.

7. RECURSOS INFORMÁTICOS

La manera de almacenar los materiales en un dossier de aprendizaje es un tema que preocupa a cualquier educador que quiera implementar este instrumento. De hecho, los dossiers de aprendizaje pueden incluir material escrito y material audiovisual (fotos, cintas de audio y/o de vídeo, etc.), y por este motivo, el tamaño del dossier de aprendizaje a veces es considerable. Si el evaluador quiere transportar o llevarse a casa los dossiers de aprendizaje para revisarlos, el problema del espacio que ocupan todavía se hace más evidente. Otro caso en que se revela necesario un dossier de aprendizaje informatizado es cuando se desea enviarlo (por correo o por Internet) para que sea revisado en un proceso de selección (institucional o de una empresa).

Los dossiers de aprendizaje informatizados (*computer-based portfolio* o *electronic portfolio*) contienen básicamente el mismo tipo de información que los dossiers de aprendizaje tradicionales, pero la información se almacena y se gestiona informáticamente.

Hoy en día hay la posibilidad de elaborar los dossiers de aprendizaje con programas informáticos comerciales como por ejemplo Grady Profile (para Mac, tiene una versión específica para elaborar dossiers de aprendizaje docentes) o HyperStudio, que facilitan tanto la gestión de la información como su reflexión; aunque también se puede recurrir al uso de programas menos especializados como el PowerPoint para organizar y relacionar de manera interactiva los elementos que compondrán el dossier de aprendizaje. Otro recurso todavía más sencillo consiste en un procesador de textos (tipos Word o WordPerfect), con el que se aprovechan herramientas muy utilizadas habitualmente como los «hipervínculos», las notas a pie de página o la inserción de enlaces con otros documentos.

Actualmente, los medios tecnológicos facilitan enormemente la tarea de capturar y convertir la información textual, gráfica, acústica y visual en archivos informáticos (mediante escáneres, tarjetas de sonido o, incluso, cámaras digitales). De este modo, en un único ordenador caben los dossiers de aprendizaje de muchos alumnos. Si se incluye mucha

información gráfica o audiovisual en un dossier de aprendizaje, es fácil que no se pueda almacenar en un disco informático convencional, pero existen otros medios, cada vez más utilizados, como los CD-R o CD-RW (discos compactos grabables o regrabables), en los que es más difícil agotar su capacidad.

Otra ventaja de los dossiers de aprendizaje informatizados se encuentra en aquellos casos, cada vez más frecuentes, en que el material original se ha elaborado directamente en un ordenador. Un ejemplo concreto sería un dossier de docencia con cursos realizados por Internet, en el que los programas, los contenidos, las evaluaciones, las discusiones o los foros, las tutorías y otros ejercicios se diseñan y se imparten a distancia, por Internet.

8. CRÍTICAS

La utilización de dossiers de aprendizaje no está exenta de conflictos. Algunos alumnos, por ejemplo, opinan que es una tarea demasiado dura y que es el profesorado quien debe decir qué sabe el alumno. A veces se crea una tensión entre lo que es oportuno utilizar educativamente para evaluar y lo que se requiere desde fuera del aula o del sistema educativo. La respuesta a estos conflictos nos lleva de nuevo al concepto de educación: no se trata simplemente de cambiar «la manera de hacer», sino de transformar la práctica de manera reflexiva. El papel del profesorado, entonces, consiste sobre todo en facilitar y orientar el proceso reflexivo, autoevaluativo, formativo y educativo que comporta la elaboración del dossier de aprendizaje.

La cuestión de la autenticidad y autoría de los materiales incluidos en el dossier de aprendizaje preocupa sobre todo cuando se utiliza como evaluación sumativa. En este caso, se recomienda completar el dossier con una entrevista para autenticar o validar el contenido, aunque esto haga incrementar todavía más la inversión de tiempo necesario para la evaluación.

Otros aspectos que crean controversia sobre la utilización del dossier de aprendizaje a gran escala están relacionados con preguntas como las siguientes (Arter, 1995):

- ¿Hasta qué punto es necesario estandarizar el proceso, el contenido y los criterios de evaluación de los dossiers de aprendizaje para que sean comparables? Ante esta cuestión, Wiley y Haertel (1996) plantean claramente que la ausencia de estímulos parecidos (comparables) es una debilidad que acompaña al dossier de aprendizaje cuando se quiere usar como modelo de evaluación sumativa.
- ¿No será demasiado costoso? La reflexión de O'Neil (1992) nos recuerda que toda evaluación auténtica tiene más coste que la evaluación tradicional, pero si queremos trabajar aspectos para los que la evaluación tradicional se ha mostrado ineficaz, no nos queda otro remedio que dedicar más recursos y esfuerzos a esta evaluación alternativa, los cuales, tras algunas experiencias llevadas a cabo, demuestran que

producen «dividendos» (en palabras de O'Neil) para la comunidad educativa.

- ¿Como se implicará el profesorado? En apartados anteriores hemos citado algunas de las investigaciones realizadas sobre la utilización del dossier de aprendizaje, que tienen como conclusiones la valoración global positiva que hace el profesorado. Por nuestra parte, insistimos en la potencialidad de la investigación sociocrítica para conseguir institucionalizar los cambios educativos.

Viechnicki et al. (1993) han llevado a cabo una investigación interpretativa sobre la utilización del dossier de aprendizaje. Participaron treinta y seis profesores, y en total se elaboraron casi ochocientos dossiers de aprendizaje. El profesorado recibió formación inicial sobre el proceso de evaluación y participó en cuatro sesiones de seguimiento durante el curso, coordinadas por el personal investigador, para recibir más información y compartir ideas. El dossier de aprendizaje contenía básicamente los apartados siguientes: *a*) observaciones anecdóticas (por parte del profesorado), *b*) observaciones específicas de sesiones en las que el alumnado ponía en juego sus capacidades excepcionales, y *c*) ejemplos de trabajos realizados por el alumnado. Para describir las percepciones del profesorado sobre el impacto del uso del dossier de aprendizaje en la enseñanza, se entrevistó a todo el profesorado implicado y los datos se analizaron cualitativamente. Entre las principales conclusiones, destacan las siguientes:

- Es necesario que el profesorado reciba formación y apoyo para implementar la evaluación a través del dossier de aprendizaje, puesto que se diferencia bastante de la evaluación tradicional.
- El dossier de aprendizaje supone una oportunidad para unir teoría y práctica. Con este instrumento, el profesorado desarrolla un modelo completo que incluye currículum, enseñanza y evaluación. De hecho, esta es la única manera de producir un cambio sistemático.
- El profesorado tiene que invertir más tiempo que si se utilizan modelos estandarizados de evaluación.

9. APLICABILIDAD Y CONSISTENCIA

Los dossiers de aprendizaje tienen una aplicabilidad (entendida como validez) razonablemente alta, puesto que las interpretaciones evaluativas se basan directamente en múltiples observaciones del rendimiento. En cambio, otros instrumentos como los tests estandarizados tienen una aplicabilidad menor debido a sesgos introducidos por no tener en cuenta ciertas subpoblaciones en sus baremos (Viechnicki et al., 1993) y por no poder considerar una muestra tan amplia y representativa del aprendizaje.

Otro aspecto que es necesario tener en cuenta en relación con la aplicabilidad es cómo se utilizan los resultados obtenidos con el dossier de aprendizaje. Según nuestro parecer, conviene comprobar periódicamente, mediante una metaevaluación, la coherencia entre el propósito para el que se elabora el dossier de aprendizaje, la función evaluativa que se le otorga y las decisiones que se toman en base a los resultados.

En cambio, la consistencia (o fiabilidad) de este instrumento es un área todavía por investigar. Baume y Yorke (2002) describen un estudio sobre la consistencia de los evaluadores de dossiers de aprendizaje docentes y concluyen que es necesario formar a los evaluadores para construir una comprensión compartida de lo que significa un dossier de aprendizaje y unos criterios de evaluación. De todos modos, el valor formativo del dossier de aprendizaje hace que su consistencia no sea una cuestión tan importante y, en cualquier caso, el dossier de aprendizaje no es un instrumento que implique la exclusión de otros tipos de instrumentos (algunos de ellos con una alta fiabilidad demostrada).

10. BIBLIOGRAFÍA

10.1. Fundamental

GARCÍA JIMÉNEZ, E.; LÓPEZ GÓRRIZ, I.; MORENO, E.; PADILLA, M. T. «Otras técnicas y estrategias para el diagnóstico en educación». En: Padilla, M.T. *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS, 2002, pág. 263-277.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. «El portafolios: ¿modelo de evaluación o simple historial del alumno?». En: Salmerón, H. (coord.). *Diagnosticar en educación*. III Jornadas andaluzas de orientación. Granada: FETE-UGT, 1997, pág. 183-199.

10.2. Básica

ARTER, J.A. «Portfolios for Assessment and Instruction». En: *ERIC Digest*, ED388890, 1995.

BECKER, N.; WELCH, B. *Introduction to Electronic Portfolios for Teachers and Students*. 14th Annual Pennsylvania Educational Technology Conference. Hershey, Pensilvania, febrero de 2001. (<http://www.nps.org/WORKSHOP%20REPORT-SRaub.htm>).

CENTER FOR TEACHING AND LEARNING. *The STEP Teaching Portfolio*. (http://ed.stanford.edu/accreditation/STEP_CCTC_Accred_Report/STEP_Teaching_Portfolio.pdf) 2003.

FERRARO, J.M. «Reflective Practice and Profesional Development». En: *ERIC Digest*, ED449120, 2000.

FRY, H.; KETTERIDGE, S. «Teaching portfolios». En: Fry, H.; Ketteridge, S.; Marshall, S. (ed.). *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. Londres: Kogan Page, 2003.

GRACE, C. «The Portfolio and Its Us: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children». En: *ERIC Digest*, ED351150, 1992.

LANKES, A.M.D. «Electronic Portfolios: A New Idea in Assessment». A: *ERIC Digest*, ED390377, 1995.

LESTER, J.N.; PERRY, N.S. «Assessing Career Development with Portfolios». En: *ERIC Digest*, ED391110, 1995.

- SELDIN, P. *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton (MA): Anker Publishing Company, 1997.
- SUNSTEIN, B.S.; LOVELL, J. H. (ed.) *The portfolio standard. How Students Can Show Os What They Know and Are Able to Don*. Portsmouth (NH): Heinemann, 2000.

10.3. Complementaria (de ampliación)

- ÁLVAREZ, M.; BUISÁN, C.; DE LA TORRE, S.; LORENZO, N.; PÉREZ DE LARA, N.; RODRÍGUEZ, S.; SÁNCHEZ, A.; FITA, E.; GÓMEZ, M. *Diseño y aplicación del modelo de portafolio en la evaluación del aprendizaje universitario*. I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación, 2000.
- ARTER, J.; SPANDEL, V. *Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment*. Portland (ORO): Northwest Regional Educational Laboratory, 1991.
- BAUME, D.; YORKE, M. «The reliability of assessment by portfolio on a course to develop and accredit teachers in higher education». En: *Studies in Higher Education*, 27(1), pág. 7-25, 2002.
- MEISELS, S.; STEELE, D. *The Early Childhood Portfolio Collection Process*. Ann Arbor (MI): Center for Human Growth and Development, Universidad de Michigan, 1991.
- MURPHY, S.; SMITH, M.A. . «Talking about Portfolios». En: *The Quarterly of the National Writing Project*, 12, 1990, pág. 1-3 y 24-27.
- RACE, P. *The lecturer's Toolkit. A Practical Guide to Learning, Teaching & Assessment*. Londres: Kogan Page, 2002.

II. ANEXO. GUIONES PARA EVALUAR UN DOSSIER DE APRENDIZAJE

ALUMNO	
Aspecto	Valoración
El formato incluye los datos mínimos exigidos	
El índice tiene una estructura lógica	
Las reflexiones de la introducción están argumentadas	
La síntesis recoge todo el proceso elaborado	
Las características personales y profesionales reflejan un desarrollo competencial	
Valoración técnica del instrumento elaborado (guión aparte)	
La conclusión refleja un proceso de autoevaluación	
Los anexos aportan información válida	

ALUMNO			
Aspecto (se valora su especificación y argumentación)	Ponderación	Valoración	Puntuación
Área de contenido			
Destinatarios y audiencia			
Función evaluativa de la carpeta			
Momento de aplicación			
Objetivos instructivos			
Instrucciones de elaboración			
Orientaciones para la reflexión			
Tipo de materiales incluidos			
Mapa /índice de los materiales			
Organización y estructura			
Relación de los materiales / Función evaluativa			
Representatividad de los materiales			
Plantillas de autoevaluación			
Memoria de aplicación			
Criterios de evaluación			
Informe de evaluación			
Conclusiones para la mejora			



LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA DE LOS APRENDIZAJES

*JOAN MATEO ANDRÉS es es catedrático de universidad, decano de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona, miembro del Consejo Superior de Evaluación de Cataluña y colaborador de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Cataluña. Tiene varios libros y artículos destinados a la educación en general y a la evaluación educativa en particular, entre los cuales destacamos *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* editado por Editorial Horsori y *La enciclopedia de la Educación*, editado por Editorial Océano.

FRANCESC MARTÍNEZ OLMO es profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de Barcelona. Especializado en técnicas de medición y evaluación educativas, imparte docencia, conferencias y asesora sobre esta temática a varios grupos, tanto de investigación como de innovación docente. También colabora en cursos de los ICE de varias universidades, y de la ANECA.