

EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA. EL USO DEL PORTAFOLIO

*Rose Mary Hernández Poveda **

***Lo que haces habla tan fuerte que no puedo escuchar lo que dices.
(Proverbio indio norteamericano)***

***El error es necesario, no por el hecho de lo que es exterior al acto del
conocimiento, sino por el hecho en sí del conocimiento.
(Canguilhem)***

RESUMEN

El artículo presenta la valoración del progreso del alumno en comunicación escrita, en el contexto de la evaluación constructivista. Incluye información acerca del desarrollo histórico del campo evaluativo y del papel que el evaluador y los evaluados tienen en procesos educativos dinámicos. Los lectores y las lectoras, en las ideas que se exponen, tendrán oportunidad de contrastar el enfoque tradicional de la evaluación con el constructivista. El artículo sugiere una vía para resignificar la práctica de aula en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la comunicación escrita.

ANTES DE ENTRAR EN MATERIA

Uno de los intereses de la autora al divulgar este escrito, es llevar a reflexionar a los lectores y las lectoras, acerca del uso de listas de cotejo, escalas de calificación y de exámenes escritos para evaluar la comunicación escrita y alrededor de la enseñanza de aspectos gramaticales y ortográficos en forma dispersa y aislada.

Este artículo se preocupa por revisar algunos elementos críticos en materia evaluativa que conduzcan a comprender la necesidad de innovar en técnicas evaluativas para valorar el progreso en el área de la comunicación escrita. Los instrumentos tradicionalmente empleados (exámenes y listas de cotejo, escalas de calificación) resultan estrechos para documentar la significatividad del aprendizaje, el desempeño individual del estudiante para manejarse a través de la vida y la propia competencia cognoscitiva.

Una razón adicional para divulgar estas páginas es la de compartir deseos de reformas evaluativas con quienes lean este trabajo y preocupaciones acerca de la práctica evaluativa escolar y las soluciones ligeras que esta muchas veces adopta para sus problemas profundos; especialmente, al interpretar la valoración del progreso escolar como una actividad de aula, sin implicaciones, ni precedentes.

No está lejos del propósito que la autora intenta transmitir aquí, el hecho de que lectores y lectoras reconstruyan el conocimiento y emerjan en el ambiente educativo desafíos, nuevas maneras de llegar a los alumnos y percepciones distintas de la realidad educativa del país.

* Licenciatura en Filología Española y Maestría en Evaluación Educativa. Labora en la Universidad Estatal a Distancia.

Se cree necesario hacer alguna ubicación en el paso histórico de la evaluación educativa. Por este punto se inicia el tratamiento del tema de este artículo, para después contextualizar la valoración del progreso escolar en comunicación escrita y finalmente, presentar el uso de la técnica evaluativa portafolio en esta área clave del Español.

PASO HISTÓRICO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación del aprendizaje al paso de los tiempos, ha mostrado en su desarrollo -al menos teórico- las preocupaciones humanas por comprender el fenómeno educativo y explicarlo conforme a las necesidades e intereses de los contextos sociales y culturales, el devenir histórico. Las interpretaciones que en el plano evaluativo se han hecho, refieren a marcos teóricos y a concepciones determinadas, es decir, comprensibles solo en los ámbitos y las condiciones que dan origen a esos conceptos de la evaluación, contruidos en el transcurrir de cada época, sociedad o sistema educativo. Ninguno, en este sentido, se califica de erróneo, sin fundamento o equivocado. Más bien, constituyen versiones de un mismo fenómeno que van siendo más sofisticadas o complejas. Normalmente, las construcciones en materia de conceptualización evaluativa, extraen elementos de etapas precedentes, los fusionan en nuevas construcciones, reinterpretan la realidad y amplían o profundizan las comprensiones de otros, anteriores cronológicamente.

En el planteamiento de Guba y Lincoln (1989), en su obra *Fourth Generation*, se refieren generaciones de la evaluación, en cuyo desarrollo puede comprenderse la necesidad de valorar la comunicación escrita como un proceso individual, complejo, subjetivo y la de cuestionar los exámenes escritos y las listas de cotejo como instrumentos de medida del aprendizaje en esta materia. Estos autores postulan cuatro generaciones: La primera, de la medición; la segunda, de la descripción; la tercera, del juicio y la cuarta, constructivista.

Desde la primera y hasta la tercera generaciones, la evaluación es entendida en un carácter técnico. A partir de la segunda, además de esta naturaleza técnica, se asume como útil para describir la competitividad del individuo, en función de parámetros preestablecidos (objetivos) en un currículo previamente diseñado. El evaluador, a partir de la tercera generación, es un juez que adopta la figura externa que verifica el proceso y garantiza el rendimiento de los alumnos, en su visión experta de las calidades que ellos demuestran en situaciones controladas (exámenes por objetivos, prácticas dirigidas a una meta definida, proyectos específicos, etc). El alumno está pensado en el concepto de evaluación hasta tercera generación, como el objeto o fenómeno evaluado; puesto que la relación evaluativa se define o establece como sujeto-objeto. La enseñanza puede entenderse en este contexto hasta tercera generación, como transmisora, de una relación de poder desigual: el alumno aprende del maestro, la evaluación por tanto, es unidireccional.

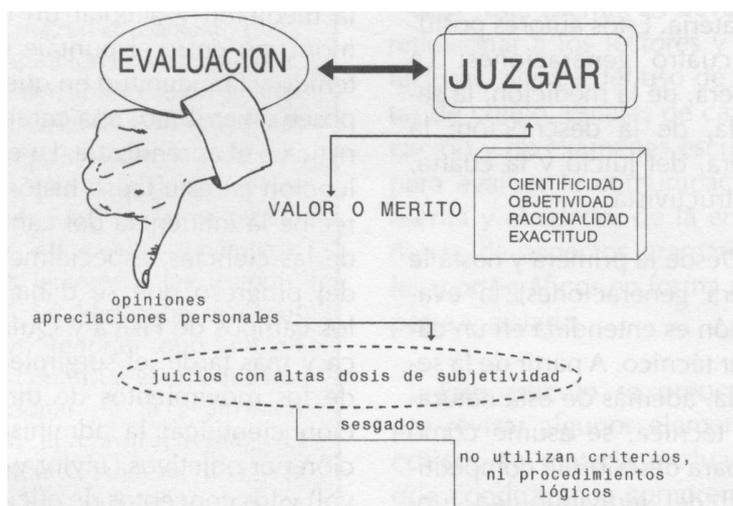
El evaluador, ya desde primera generación e inclusive en la tercera, asume un rol técnico que lo hace depender de la medición y aceptar un isomorfismo entre el puntaje obtenido y la magnitud en que se posee un atributo, una característica o el aprendizaje. La evaluación en este lapso histórico recibe la influencia del campo de las ciencias, especialmente del progreso que se daba en los campos de Física y Química y más tarde, el surgimiento de los movimientos de dirección científica: la administración por objetivos (Taylor y Fayol) y los conceptos de eficiencia, de control de calidad y de rendimiento manejados en la industria. Ambos aspectos explican las construcciones que se hicieron

en el plano de la educación y en materia evaluativa.

Necesariamente este origen de la evaluación educativa, la orienta por una parte, hacia las ideas de cientificidad, de veracidad, de exactitud y de objetividad y por otra, hacia una predilección por los test estandarizados y los exámenes, como instrumentos de medida para seleccionar a los sujetos, caso de los primeros, o para comprobar el rendimiento, caso de los segundos.

Los términos medición y evaluación aparecen en primera generación como sinónimos, con predominio de la medición, el puntaje concreto como evidencia del dominio y la información que se va a recaudar consiste en puntajes individuales obtenidos mediante instrumentos que supuestamente miden variables definidas tal como serían los puntajes de logro, identificados con el desempeño. El panorama va ampliándose sobre todo al llegar a lo que Guba y Lincoln (1989) clasifican como tercera generación o del juicio y a la cuarta, perspectiva constructivista de la evaluación.

La segunda generación crea la preocupación por los currículos, el uso de objetivos y la descripción del rendimiento en función de estos parámetros. En tercera generación, en las ideas de exactitud, rigurosidad, racionalidad y objetividad, la evaluación continúa emulando a las ciencias puras. El evaluador además de técnico, de descriptor, adquiere la gracia de juez, de experto. Obsérvese esta evolución en el siguiente esquema:



Evaluación empieza, concretamente en tercera generación, a conceptuarse como el acto de verificar el aprendizaje, comprobar el grado de conocimiento adquirido, apreciar la magnitud en que se producen, constatar la presencia o la ausencia de una conducta específica, de los objetivos del curso. Los juicios se asumen con un valor de científicos, objetivos, acerca del fenómeno que se estudia (el aprendizaje alcanzado, el logro o rendimiento, el desempeño).

Obsérvese, en el anterior esquema, que evaluación implica juzgar un fenómeno en cuanto a su valor o mérito. Nótese además que se señalan con el dedo, la emisión de opiniones, de apreciaciones personales por parte del sujeto que evalúa, ya que se considera que las altas dosis de subjetividad que intervengan, distorsionan la evaluación que se haga. Sesgados, entonces, se refiere al efecto de alterar el juicio evaluativo, si se incorpora la perspectiva personal y si no se utilizan criterios y procedimientos lógicos para recoger información y evaluar.

Se incluyen en el esquema anterior, requisitos de la evaluación como científicidad, objetividad, racionalidad y exactitud. En este enfoque de evaluación, lo científico aparece circunscrito a la rigurosidad que debe aplicarse al definir criterios y procedimientos para la obtención de datos o de evidencias; a la sistematicidad del proceso evaluativo; a la asepsia que caracteriza los juicios, es decir, que estén libres de contaminación y mancha o, en otras palabras, carentes de subjetividad.

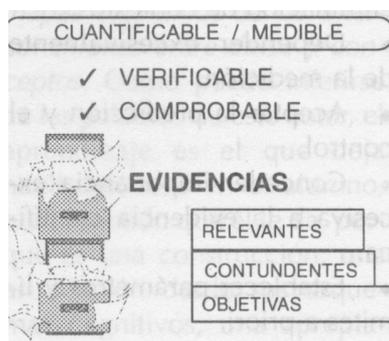
Los juicios evaluativos se emiten acerca de un fenómeno conocido. Análogamente con la labor del científico en su laboratorio, el evaluador indica las propiedades y características del fenómeno que estudia, con exactitud (sea este el aprendizaje, el niño, la escuela o cualquiera otro que juzgue). Verifica si satisface lo preestablecido, si se apega a lo que debe ser, a lo que se establece como correcto o deseable. Evaluador y evaluado, aunque sujetos del mismo proceso, no ocupan las mismas posiciones; puesto que el primero es quien juzga y el segundo, es quien recibe esos juicios y acerca de quien se toman las decisiones.

La evaluación hasta tercera generación, especialmente, ha implicado relaciones de poder desiguales, si se toman en cuenta los siguientes aspectos:

- El evaluador ocupa una posición externa [entiéndase como neutral, no comprometida], de privilegio, como experto emisor de juicios, supuestamente objetivos.
- El evaluado es una instancia afectada por los juicios que se emiten, aunque desconocidos para él. Únicamente recibe la consecuencia de ellos (sea negativa o positiva).
- El evaluado carece de la oportunidad de ejercer control respecto de sus propios intereses, preocupaciones, demandas y perspectivas.

La evaluación, en este sentido, se trata como confidencial, privativa de la instancia que evalúa. Evaluador y evaluado, aunque sujetos del mismo proceso, son distintos, separables: uno emite juicios; otro, recibe sus consecuencias.

OBJETO O FENOMENO DE ESTUDIO CONOCIDO



Algunos términos como: científico, riguroso, objetivo, exacto, comprobable, confiable, válido, sintetizan la perspectiva prevaleciente en el enfoque evaluativo, circunscrito a la tercera generación. Destacan, también, lo primordial de obtener evidencias claras del "saber", la demostración de lo propuesto en el curso o en el currículo. Estas acciones aparecen interpretadas como aprendizaje obtenido u objetivos logrados. Si los lectores y

las lectoras revisan los elementos del esquema anexo, podrán extraer inferencias acerca del significado de la tarea evaluativa, del papel del evaluado y del empleo imprescindible de instrumentos y técnicas de medición.

Al analizar la evaluación del aprendizaje en su carácter histórico, se nota que las primeras generaciones mantuvieron la idea de que el conocimiento es constatable, medible, verificable en algún grado. La palabra clave en evaluación fue evidencia o verificación del producto esperado.

De este panorama de desarrollo de la evaluación revisado, pueden extraerse elementos críticos respecto de porqué los exámenes, los test y en general los instrumentos de medición, tuvieron cabida en el enfoque evaluativo que se promueve hasta tercera generación. Algunos que se desean destacar en este escrito:

- Si el esquema interpretativo de la realidad hace suponer que todo aprendizaje existe en la medida en que pueda ser verificable en su magnitud y grado; entonces, se requiere de evidencias contundentes y apreciables. Así, los exámenes son instrumentos incuestionables.

- Si el proceso de enseñanza y de aprendizaje está regido por objetivos fijos, preestablecidos; entonces, la evaluación aparece conceptuada en una relación proceso-producto, en la que destacan la linealidad, la secuencialidad de las acciones, la fragmentación del conocimiento, la descontextualización histórica y social del aprendizaje. La medición es irremediable como medio para comprobar la presencia de conductas específicas y esperadas.

- Si el aprendizaje está comprendido como un acto acabado y el conocimiento como transmisible en forma exacta; entonces, la evaluación se concreta y restringe a reportar las conductas observables que han demostrado los alumnos en forma generalizada.

- Si el evaluador es un juez; entonces, el evaluado tiene una participación restrictiva en el proceso evaluativo, aparte de resultar víctima al ignorarse, en el acto de evaluar, el plano axiológico implícito en los juicios evaluativos.

Una óptica diferente la constituye la evaluación de cuarta generación. La extrema dependencia de los métodos de la ciencia, como lo recuerdan Guba y Lincoln (1989), produce resultados desafortunados (especialmente al comprender la particularidad de los humanos). La evaluación entendida dentro de condiciones cuidadosamente controladas y la pretensión de eliminar factores irrelevantes y lograr resultados más generalizables, crea la necesidad de responder a demandas humanas distintas. En consecuencia, nace la evaluación constructivista, cuyas concepciones, fundamento ontológico, epistemológico y antropológico conducen a apartarse de los patrones de la ciencia, hasta tercera generación regentes en materia educativa.

¿Razones o antecedentes de esa nueva manera de ver o de interpretar la realidad educativa? Entre otras, una que también traen a la mente Guba y Lincoln (1989), es la crítica al enfoque positivista, en ideas como las que a continuación se anotan:

- Derivar verdades generales y absolutas, por medio de la eliminación de contextos.
- Dependere excesivamente de la medición.
- Aceptar la predicción y el control.
- Conceder importancia excesiva a la evidencia científica.

- Establecer parámetros y límites a priori.
- Asumir que la ciencia está libre de valores.
- Apoyarse en leyes naturales inmutables, tales como las de causa y efecto.

La evaluación de cuarta generación atribuye un papel protagónico al evaluado, participante en el proceso, junto al evaluador, o sea, entiende la relación como sujeto-sujeto. En esta dimensión se explica el interés por conocer la evaluación de perspectiva constructivista, especialmente en el carácter humanizante de la educación que esta promueve.

La evaluación constructivista pretende construir el fenómeno o hecho desde la perspectiva de totalidad. Esta tarea implica la comprensión del fenómeno, en la dinámica en que se produce. La acción evaluadora se entiende como un proceso participativo responsable de valoración y autoevaluación. Se trata de darle sentido a las vivencias, hechos, acciones, actitudes, dentro del contexto en que ocurren y en un modo particular, no generalizable.

Un proceso de evaluación constructivista connota transformaciones respecto de la tradicionalmente practicada en la escuela, como las siguientes:

- El docente/evaluador aprovecha el conflicto de aprendizaje [entiéndase este término en la acepción que propuso Piaget o desequilibrio de esquemas cognitivos] del estudiante para orientarlo hacia la autonomía, la autorresponsabilidad de su propio aprendizaje y para que llegue a tomar decisiones en distintas índoles: Nuevas alternativas de estudio. Consultas a diversas fuentes: profesor, compañeros, libros, por ejemplo. Este momento, el evaluador lo emplea para recoger información importante alrededor del alumno, de las formas de lidiar con los problemas y en que supera los obstáculos (si lo llevan a detenerse, a declararse impotente, a insistir, a descubrir soluciones).
- El docente/evaluador organiza el curso de manera que el alumno almacene la información básica para afrontar los retos de aprendizaje y llegar a resultados significativos e impredecibles.
- El docente/evaluador no se mantiene como observador externo, sino que se integra al proceso, participa, no juzga, más bien, valora. Mantiene objetividad solo en el sentido de que no pierde perspectiva respecto de los resultados amplios de su curso.
- El docente/evaluador aprovecha al máximo lo emergente, la información que surja en el proceso, para valorar. Los procesos de evaluación constructivista son dinámicos y siguen una metodología dialéctica-hermenéutica.
- El docente/evaluador presenta situaciones problematizadoras a sus alumnos cuando lee u observa el trabajo de sus alumnos y abre, en este modo, espacios para que se produzca interacción auténtica y por tanto, aprendizaje genuino, que el alumno reporta en nuevas construcciones particulares.
- El docente/evaluador comprende que todo momento en el salón de clases es propicio para acrecentar el caudal de evidencias significativas. El evaluador se compromete; también, lidia con las construcciones de cada uno de sus alumnos, construye y reconstruye sus valoraciones a través de los contactos diversos y constantes con ellos.

La noción de aprendizaje, en un proceso de evaluación constructivista, supera las concepciones tradicionales que lo explicaron como el que se adquiere por medio de la

unión de fragmentos. Shepard (1989), citado por Marzano (1993), indica que modelos actuales de aprendizaje basados en la psicología cognitiva, dicen que el estudiante logra comprender solo cuando construye sus propios conocimientos y desarrolla sus propios mapas cognitivos de las interconexiones entre datos y conceptos. Como puede inferirse de las palabras de este autor, el aprendizaje es el que deja huella primero en el alumno, por el sentido que él le da, porque es una construcción, una asimilación desde sus esquemas cognitivos, una apropiación particular, no un acto de almacenamiento, de repetición exacta, de respuesta esperada por el docente.

Esta concepción de aprendizaje, toca de cerca los procesos de evaluación constructivista, puesto que esta clama por la apertura de los sistemas evaluativos hacia tolerancia, respeto por los estilos de aprender individuales, consideración de las construcciones propias del alumno y neutralidad [léase este término con la acepción de dejar fluir la información, sin controlarla ni manipularla, sin buscar de previo lo imaginable, lo supuesto, lo conocido]. Marzano (1993) se refiere a la integración del conocimiento. Se aprovecha en esta parte del artículo, porque agrega una idea interesante a un punto de la discusión que se ha entablado, la de que el aprendizaje es impredecible. Nótese en las líneas finales de la siguiente cita:

La extensión e integración de los conocimientos no es el único fin del proceso de aprendizaje. Los estudiantes extienden y refinan sus conocimientos, agregándoles nuevas distinciones y haciendo nuevas conexiones.

Hay una necesidad de que las prácticas de evaluación enriquezcan los procesos de aprendizaje y de enseñanza; antes de que solo sirvan para realizar juicios y emitir calificaciones o promover. En esta idea, el papel del evaluador y del evaluado connota un compromiso dentro del proceso evaluativo y una idea de justicia, de humanidad, de colaboración, de solidaria solución de los problemas de aula, de aprendizaje duradero a través de la vida.

El alumno en un proceso de evaluación constructivista, también cambia su papel respecto del tradicionalmente asignado en sistemas de evaluación por objetivos, tales como los que seguidamente se enumeran:

- Es autorresponsable hacia su aprendizaje. Los espacios concedidos, la mediación pedagógica, la interacción con el grupo, el trabajo de equipo, las oportunidades que se le ofrezcan para reflexionar, razonar, interpretar; empuja los límites de sus propios conocimientos y habilidades y lo motiva interiormente para desear aprender y superarse.
- Se compromete, confía en sí mismo y mantiene sus propios modos de evaluación y se autoevalúa constantemente y aprende de sus errores.
- No se atiene a convenciones, ni a límites tradicionales cuando analiza una situación y mejora sus producciones, porque genera criterios de corrección y de solución de problemas, en el proceso de comprensión, de reflexión y problematización del conocimiento en el que participa en la interacción en los diversos procesos que emergen en el aula.

Los procesos de evaluación constructivista promueven el desarrollo del alumno en varias dimensiones del aprendizaje. Marzano (1993) las trata como cinco hábitos de la mente y podría extenderse su significado a las pretensiones que tienen los procesos de evaluación de perspectiva constructivista:

- Actitudes y percepciones positivas hacia el aprendizaje.
- Adquisición e integración del conocimiento.
- Extensión y refinamiento de los conocimientos.
- Uso significativo de los conocimientos.
- Hábitos mentales productivos.

Aparte de las anteriores dimensiones, la autora de este artículo, a modo de síntesis, piensa que hay otras condiciones para realizar evaluación constructivista:

- Uso efectivo de hábitos mentales (desde aprender a ser consciente de las limitaciones propias y de cómo salir adelante o progresar desde ellas, hasta conocer sus facultades, aprender a encontrar soluciones a sus problemas de aprendizaje, entrar en interacción para lograr comprender y refinar el conocimiento, solidarizarse con otros, construir conocimiento y hacer aportes)

- Trabajo solidario en equipo y aprendizaje en la interacción del aula y con otros. Una de las tareas principales del evaluador es conducir la evaluación de tal manera que obligue a cada grupo a enfrentar las construcciones de los demás, en un proceso dialéctico-hermenéutico. En este, algunas, quizás muchas, de las demandas, preocupaciones y dudas se resolverían. A medida que cada grupo se enfrente con las construcciones presentadas por otros, sus propias construcciones se alteran, ya que han sido expuestas a mejor información y han llegado a un nivel más alto de sofisticación. En esta dinámica del aprendizaje -expuesta por Von Glasersfeld (1993) en su trabajo Learning as constructive activity- la evaluación constructivista encuentra el crisol en el que se amalgama la información y la refina.

La evaluación constructivista está comprometida con el cambio, es información para el cambio; pero este tiene una serie de condiciones que el evaluador debe activar; entonces, la evaluación constructivista es la oportunidad de oro para hacer, es el precipitante para iniciar o desencadenar transformaciones de mentalidad, de hábitos de estudio, de autorreflexión acerca del proceso seguido para aprender. La evaluación constructivista utiliza metodologías y técnicas que generalmente se emplean para investigar; por ello, la misma herramienta es precipitante; colabora en las transformaciones, tal sería el caso, de la observación y las conversaciones informales con el alumno.

Evaluación constructivista supone la participación, un acto que es inevitable. Si el evaluador hace el papel de Dios, de enjuiciador (esto sí, esto no); entonces, controla. La diferencia es sentarse junto al grupo, hacerlos sentirse bien, participar dentro de un laboratorio vivencial, para averiguar sus necesidades, expectativas, preocupaciones y puede el evaluador llevarse sorpresas.

Deben tomarse en cuenta todas las pistas, como sería el simple hecho de llegar siempre tarde, las concepciones y percepciones, las miradas, los detalles y las exclusiones (los débiles o aquellos estigmatizados como problemáticos, distintos, imposibles); ya que dicen mucho al evaluador y pueden llevarlo a comprender profundamente los contextos de aula, a conocer la versión inversa; por lo tanto, a completar su visión del sujeto o del asunto que evalúa. Son primordiales en todo este proceso de investigación (casi que callado, silencioso, inadvertido) para ir ganando en profundidad en el fenómeno, darle sentido a las situaciones desde la perspectiva de sus actores y para evitar encasillar y evaluar solo con base en los datos que le ofrecen los instrumentos de medición aplicados

al terminar un período, unidad o tema.

Aprovecharlo todo, por ejemplo, los momentos en que comienzan a hablar, a opinar, a describirse, a dar su idea del otro, a resolver las tareas del curso, los escritos que elaboran, la calidad de obstáculos que se les presentan o que se imponen. Aquí comienza la información. Hoy la gente ha entendido que lo cualitativo le agrega mucho significado al proceso, el evaluador constructivista está haciendo lectura de significado de proceso, dándole sentido a lo que ocurre localmente.

Los sistemas educativos continúan pensando al humano, al individuo que aprende como departamentalizado, almacenador de información para emplearla en determinadas situaciones o circunstancias, lugares o para responder aquí y no allá. Se están olvidando de que el ser humano está en la posibilidad de construir y reconstruir información, es distinto de los demás, su forma de percibir no es igual.

Las recientes teorías cognitivas abogan por la integración significativa del conocimiento. Se trata de desarrollar un individuo inteligente [entiéndase este término en una acepción opuesta a la de coeficientes intelectuales superiores y de promedios de honor, más bien, léase como capacidad para resolver problemas prácticos, autonomía, tolerancia, competencia cognoscitiva], no un almacenador en departamentos, de datos de las Ciencias, la Matemática, los Estudios Sociales, en forma aislada, sin significado y sin uso real.

La evaluación constructivista crea la costumbre en el alumno de autoevaluarse, de autorregular su aprendizaje, de aprender a través de la vida, de inquietarse, de hacer ajustes en los esquemas mentales personales, de volverse crítico, sentirse vivo y parte de una dinámica humana en la que sus aportes y construcciones cuentan.

En la última década, el uso y la aceptación de la metodología cualitativa han tenido un auge. Las razones son varias como lo menciona Guba (1988): el callejón sin salida hacia el que condujo la orientación cuantitativa y su método, la gran desilusión que produjeron sus pobres resultados en áreas tan vitales como la Educación y las necesidades y preocupaciones existentes, relativas al desarrollo de procesos cognitivos. Recuérdense

algunos de los supuestos y creencias del paradigma positivista que condujeron a concebir la evaluación escolar como científica. Entre estas baste revisar algunas como las que seguidamente se enuncian desde las ideas planteadas por Guba y Lincoln (1989):

- La concepción de realidad objetiva "allá afuera", que existe a pesar de nuestro interés en ella; que opera de acuerdo con ciertas inmutables leyes naturales.
- La habilidad de predecir y controlar a voluntad, de observar desde afuera el fenómeno que se está estudiando, a una distancia neutral [entiéndase este término con la acepción de asepsia, desprendimiento de sí mismo, posición externa, sin compromiso], objetiva, científica y precisa para así no influirlo (consecuencia de lo cual sería cegarse a las cosas como realmente son y cómo trabajan), o para no ser influido (nuestro juicio) y evitar así la confusión de resultados que, de otra manera, ocurriría de seguro y provocaría un sesgo.
- La eliminación del contexto, en otras palabras, la valoración del evaluado como si este no existiera dentro de un ambiente local, del salón de clases, de su circunstancia; sino simplemente dentro de condiciones cuidadosamente controladas. En este esfuerzo por derivar verdades generales o absolutas por medio de la eliminación de contextos, está una explicación de que las evaluaciones a menudo sean irrelevantes en el nivel local y no conduzcan a cambios reales.

El fin de la evaluación constructivista es lograr una descripción amplia y rica de las realidades, con el fin de fundamentar la toma de decisiones en torno a la misma y con plena participación de sus actores. Por lo tanto, este proceso es significativo por las siguientes características inferidas de los planteamientos de Guba y Lincoln (1989):

- La importancia de adoptar inicialmente una actitud exploratoria y de apertura mental, para comprender estas realidades, así como existen y se presentan en sí mismas, sin contaminación de medidas formales o problemas y variables preconcebidas (perspectiva fenomenológica).
- La conveniencia de captar eventos con el significado que tiene para quienes están en el medio, según sus comprensiones y construcciones.
- La descripción de los resultados con riqueza de detalles y tan vívidamente que el lector (evaluador-investigador) pueda asomar una comprensión profunda de lo que es esa realidad (enfoque etnográfico).

La evaluación constructivista cambia los focos de atención de la evaluación tradicionalmente practicada, puesto que se interesa por el descubrimiento y la observación, como modo de investigar, decapitalizar la información y de reelaborar las construcciones alrededor del sujeto evaluado.

Importante en la perspectiva de la evaluación constructivista, es concebir la evaluación en una relación sujeto-sujeto y no en la tradicional, sujeto-objeto, en la que el evaluado pasa a constituirse en este último y el evaluador es separado como sujeto de ese objeto, para lograr exactitud, científicidad, objetividad. La evaluación constructivista, por lo contrario, es un proceso de compromiso y de participación.

Como se ha venido explicando en este artículo, el desarrollo de la evaluación ha ido ampliando sus visiones. En esta medida, ha ido cambiando el rol del evaluador y el del evaluado comparativamente con el paso del tiempo y de las generaciones.

LA VERSIÓN CONSTRUCTIVISTA DE EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA

El constructivismo como posición filosófica y epistemológica mantiene, según lo apunta Carretero (1993), que el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia, producto de la interacción entre esos dos factores. Agrega este autor que, en consecuencia, según posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que el ser humano realiza.

En este marco de interpretación de la realidad, el conocimiento no es un fenómeno estático, ni tampoco un cúmulo de información que los alumnos reciben pasiva y uniformemente. Es, por lo contrario, un proceso de apropiación significativa, en el que lo viable se define a partir de las estructuras cognitivas desde las que el individuo realiza una lectura de la realidad en determinado momento. Estas construcciones, por supuesto, son transformadas constantemente, conforme sean sometidas al desafío o según vayan ganando, en la interacción, elementos críticos que las alteran, las renuevan o las derriban.

Conceptuar la comunicación escrita y su evaluación en este marco constructivista, lleva a

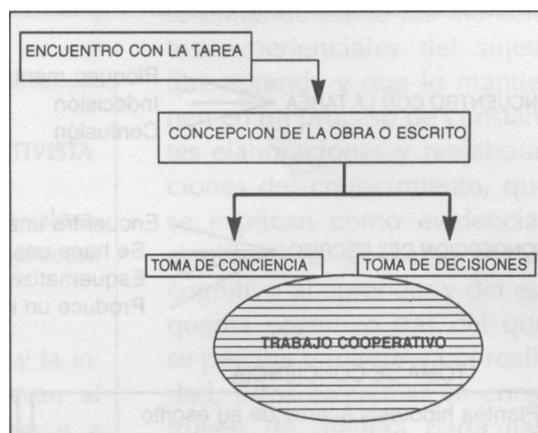
introducir cambios radicales respecto del papel del evaluador, del evaluado y, especialmente, de la comprensión del proceso mismo de producción escrita tradicionalmente aceptada. En este modo, se entiende que quien escribe es un constructor del conocimiento, que organiza o estructura según sus vivencias, experiencia, contexto o, en síntesis, quien realiza una comprensión particular del mundo. Desde aquí, la perspectiva constructivista de evaluación de este campo asume que valorar un escrito es un acto cooperativo, un proceso dialéctico y una tarea de gran complejidad.

Comprender el acto de escribir como social y el de evaluarlo, como proceso interactivo, dialéctico-hermenéutico, conlleva a una visión de ser humano y de procesamiento de la información que el ojo capta o los sentidos perciben, distinta de la apoyada en los planteamientos hasta tercera generación. El sujeto que escribe como constructor de conocimiento es autónomo, independiente de pensamiento, creador de la palabra, productor de significados, configurador del mundo de una manera propia. La lectura de realidad se realiza, entonces, extrayendo, contrayendo y fusionando información de tal modo que lo escrito equivale a la reconstrucción hecha por el individuo, a su forma particular de percibir y de concebir, a su idea de personas, fenómenos, acontecimientos y objetos.

En este sentido, la tarea evaluativa no se restringe, como ha ocurrido tradicionalmente, al empleo de patrones fijos de interpretación, ni únicamente a detectar errores gramaticales y ortográficos; si no a comprender los escritos en su propia lógica y coherencia y a valorar al individuo en su progreso significativo. Se amplía además, en esta concepción, la idea de que redactar no es un momento específico del curso. Por lo contrario, se comprende como la diversidad de momentos y contactos que llevan al alumno a construir y reconstruir el conocimiento en forma autónoma y dinámica y a mejorar en la práctica, en el proceso de producir y reelaborar lo escrito.

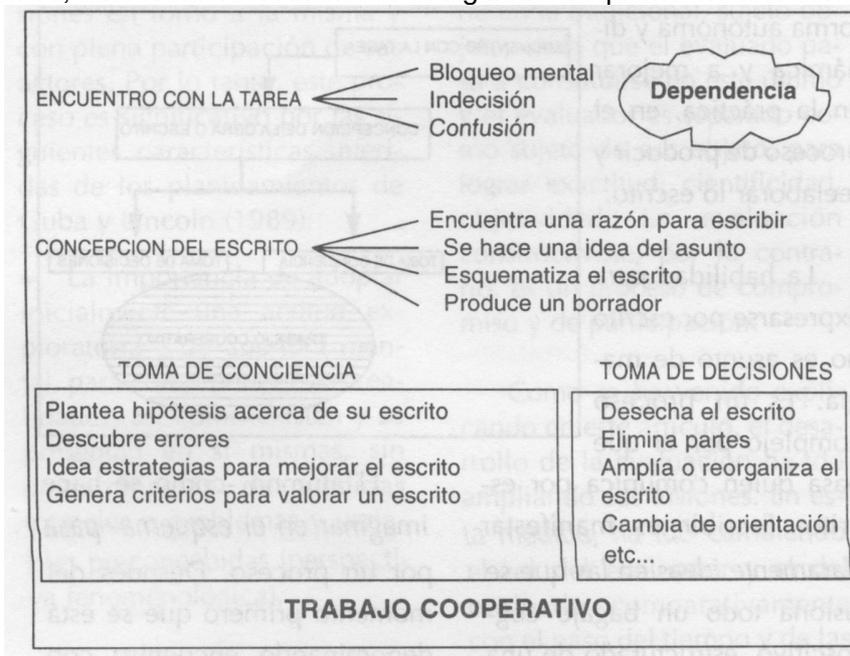
La habilidad para expresarse por escrito no es asunto de magia. Es un proceso complejo por el que pasa quien comunica por escrito. Escribir es manifestar claramente ideas en las que se fusiona todo un bagaje cognoscitivo, estructurado de una forma única, subjetiva, de consciencia y significatividad de lo que se lee, escucha y observa. La apropiación del conocimiento por cada individuo es un acto que define el carácter, la calidad y la variedad de escritos.

El proceso de evaluación de la comunicación escrita destaca por su carácter formativo, es decir, las vías en que los participantes (alumnos y maestro) tienden hacia el automejoramiento de las construcciones escritas. El acto de aprender a producir por escrito (producción textual) se caracteriza por ser interactivo y dar plena participación al alumno en el proceso evaluativo, tal como se representa en el esquema siguiente.



El alumno -como se hace imaginar en el esquema- pasa por un proceso. Después del momento primero que se está denominando encuentro con la tarea; el segundo, concepción del escrito en el que se elabora el borrador, hasta el siguiente, evaluación del escrito, en el que se dan la toma de consciencia y la toma de decisiones desde el proceso de autoevaluación y en el trabajo cooperativo. En todos los procesos o momentos de cada uno, se generan estrategias cognoscitivas que acompañarán al individuo por el resto de sus días y contribuirán para que vaya perfeccionando sus trabajos escritos.

Es importante poner al estudiante en las condiciones que le faciliten construir, reelaborar, formarse para aprender del error. El solo hecho de asumir una posición, desechar partes consideradas oscuras, irrelevantes dentro de la argumentación, ilógicas para el propósito o intencionalidad, dice que el alumno está consiguiendo autonomía, aprendiendo para la vida. Los procesos interactivos son los que permiten al alumno volverse crítico de sus propios escritos, autoevaluarse. Análcese el siguiente esquema en este sentido:



El primer momento, encuentro con la tarea, importa mucho para llegar a escribir con autonomía. Al principio, el individuo puede sentirse atado, preguntarse cómo empezar, podría caer en la dependencia de tomar partes de textos de otros autores para

parafrasearlos, formar una especie de "collage" o estructurar el escrito a modo de "empastelamiento" [recorta fragmentos de textos inadecuadamente y los acomoda con despreocupación del estilo, del tono, de la intencionalidad], puede crear absurdo el tema, confundirse y abandonar la tarea y retomarla más tarde. Este proceso es realmente significativo dentro del aprendizaje de la comunicación escrita, puesto que promueve vías de acceso al conocimiento y hace idear maneras para manifestar por escrito lo que se desea. Este es el primer contacto no solo con el papel y el lápiz, sino con la tarea misma de escribir y también es ya una solución al problema que en el momento se tiene.

Graves (1997) alude al acto de escribir como una práctica en la que los alumnos hacen descubrimientos, aprenden a escuchar su escritura a medida que escriben y a realizar elecciones. En este proceso que este autor explica, se infiere este momento como parte de los otros que llevan al individuo a crear, imaginar, construir reconstruir el escrito:

Al principio los chicos se molestan con las alternativas: "En tercer grado escribía bien, ahora no puedo". Se enfrentan a las opciones con un alto grado de indecisión. Pero los problemas son también oportunidades para nuevos descubrimientos, porque es uno de los aspectos más importantes y más motivadores de la escritura "[...] Nosotros necesitamos descubrir esas oportunidades en que los niños pueden empezar a escucharse, a observarse y a tomar consciencia de las nuevas imágenes.

Comprender la producción de un escrito como un proceso, más que como producto; da profundidad y trascendencia al acto de escribir. Es la propia persona (infante o adulto) quien construye el conocimiento. Es difícil trasladar a palabras la complejidad de este proceso, precisamente por ser una acción individual de apropiación del conocimiento, de manera particular de condensar la realidad. El evaluador y el evaluado en todos estos momentos del proceso están compartiendo. Según la dinámica que vaya emergiendo en el aula y en el curso, se introducen elementos organizadores del conocimiento que renovarán los procesos, alterarán los esquemas mentales, impulsarán nuevas acciones. Los espacios del aula se abren en un modo que deben permitir que todos aprendan de todos; inclusive, el docente de sus alumnos.

La evaluación de perspectiva constructivista aporta en la interpretación de la tarea de valorar el progreso en el área de la comunicación escrita. La autora de este artículo se esfuerza en el siguiente cuadro por resumir la forma en que se ha venido entendiendo tradicionalmente esta labor, frente a cómo la comprende la visión constructivista:

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA
Concibe el hecho de redactar como un producto	La producción escrita y su valoración se entiende como proceso dialéctico-hermenéutico
Se fomenta el uso de listas de cotejo y escalas de calificación para la corrección del escrito.	Los procesos interactivos y la información emergente llevan al alumno a generar criterio y a idear estrategias para mejorar su escrito
Prevalecen marcos fijos de interpretación de la realidad. Así, se condicionan los papeles del evaluador y del evaluado, se sistematiza el proceso para alcanzar el producto esperado.	Se capitaliza lo emergente, la imaginación, la creatividad, la particularidad, al valorar las producciones individuales y abrir espacios promotores de interacción.
La labor evaluativa se restringe a	Los problemas y las soluciones son

esquemas de revisión mecánica de los escritos.	particulares a cada caso y a cada escrito.
La concepción de error se asimila a las ausencias del escrito (fallas ortográficas, etc).	El error es fuente de aprendizaje que posibilita la generación de estrategias cognoscitivas que sirven para valorar con criterio los propios escritos, en adelante.
La calificación del escrito es expresada en extremos. (buena/mala, correcta/incorrecta, etc.) y traducida a puntajes o notas.	Se valora el escrito según el progreso significativo y se ofrece la oportunidad de retomar una y otra vez las labores, para su reconstrucción y refinamiento.

Un aspecto fundamental de destacar en un proceso de evaluación constructivista de la comunicación escrita es el concepto de evaluación formativa que se maneja y que difiere del tradicionalmente concebido. Evaluación formativa se entiende como los momentos experienciales del sujeto que aprende y que lo mantienen en un proceso de constantes elaboraciones y reelaboraciones del conocimiento, que se explican como evidencias significativas del acto metacognitivo al aprender y del esquema cognitivo tras del que se percibe e interpreta la realidad. Estos esquemas se construyen de manera particular, según sean las significaciones que tome la información, en el interior del individuo y son alterados siempre en la interacción con el ambiente y con los otros.

La idea de proceso y de evaluación formativa pasan por una sofisticación en el desarrollo teórico y práctico de la evaluación educativa, de uno a otro enfoque: convencional positivista y constructivista, tanto como para llevar a demandas y preocupaciones en términos de participación de los actores del proceso evaluativo, de instrumentos y técnicas que pueden emplearse en la valoración del progreso escolar.

La evaluación formativa, como tradicionalmente se ha entendido, se refiere a uno de los momentos o propósitos de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, concebido este como lineal o secuencial (diagnóstico-formativo-sumativo). Se maneja el concepto de proceso como las etapas seguidas para la obtención de un producto final, de acuerdo con los objetivos o resultados preestablecidos. El concepto de formativo, tal como se emplea tradicionalmente y desde Scriven, es el que se realiza durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje y persigue corregir las fallas del alumno que obstaculicen el logro de los objetivos preconcebidos.

El proceso se refiere aquí a las etapas del diseño de instrucción para el logro de lo propuesto, la evaluación formativa solo constituye una de esas. Contrariamente, la evaluación constructivista, no establece estos momentos específicos y organizados en forma lineal o secuencial, ya que concibe el aprendizaje como procesos que concurren y conducen al desarrollo cognitivo.

La evaluación formativa pasa a entenderse, en procesos evaluativos de perspectiva constructivista, como autoestudio. No es un momento determinado de la instrucción, igual y simultáneo para todos los alumnos, sino procesos que facilitan el descubrimiento de los errores, el planteamiento de hipótesis personales acerca de porqué ocurren, según la comprensión que logre el aprendiz, no en función de listas de cotejo o de escalas que preestablecen los aciertos o las características fijas del producto esperado, ni de objetivos prefijados o aprendizaje previsto. En la evaluación ocurren una serie de procesos formativos que surgen a raíz de la discusión entre compañeros del grupo, de la autogeneración de estrategias o criterios de corrección en forma emergente, de la interacción, de la comunicación genuina.

La evaluación formativa en la perspectiva constructivista, es dinámica. Por lo contrario, la evaluación formativa tradicional se propone lo siguiente:

- Ayudar al estudiante a mejorar, mediante el refuerzo y la orientación del aprendizaje para obtener los logros estimados en objetivos.
- Corregir las fallas respecto de los objetivos planteados, sin buscar calificarlo con una nota.
- Reforzar el aprendizaje; por lo tanto, se desarrollan ejercicios similares a los de la clase. Aquí puede sentirse la influencia conductista, de estímulo-respuesta y reforzamiento para la manifestación de una determinada conducta.
- Incorporar correcciones por parte del maestro o del alumno, pero siguiendo un modelo proporcionado o las pautas dictadas por el docente en la clase o a través del libro de texto.
- Orientar al alumno a comprender la razón de su falla y la forma de corregirla y respecto de lo que se supone debe aprender y manifestar operacional o externamente.

Limitaciones importantes de esta forma tradicional de concebir la evaluación formativa son:

- Pensar que lo formativo corresponde a una etapa de la instrucción.
- Permitir que el maestro identifique y señale un error determinado y no el que el alumno descubra acerca del proceso seguido, el enfoque hecho, la organización elegida, etc.
- Indicar al alumno cómo superar deficiencias y hacer que él se apegue a un modelo o patrón de corrección (lista de cotejo o escala de calificación), lo cual le hace perder protagonismo en la tarea, por ejemplo, la de expresarse por escrito.
- Partir de una labor previa de detección concreta de los errores o debilidades del estudiante, por lo tanto, concebirlas como deficiencia o acción sancionable respecto de lo que debe alcanzarse.

En resumen, se encuentran en los conceptos de proceso y de evaluación formativa elementos importantes de considerar al decidir por una técnica evaluativa que aporte información de proceso del acto de aprender a escribir. Estos son: la resignificación del error al emplearse este como fuente de aprendizaje y el intercambio dialógico en el que son confrontadas las construcciones particulares de los involucrados, interjuego en el cual la información es desarticulada, analizada y discutida y rearticulada, tal como uno de los alumnos de la autora de este artículo, en uno de sus cursos universitarios, lo evidenció significativamente en la carpeta de construcciones (Vargas, 1997) y que aquí se reproduce:

Cada construcción trata el contexto, por lo cual la problemática se reitera y reinterpreta, a la búsqueda del consenso, que es promovido por la construcción más informada que ofrece algún participante, o por una construcción colectiva que reúne sintéticamente los resultados del intercambio, superando cada construcción individual en una síntesis dialéctica.

La visión de realidad, de sujeto que aprende, de persona que enseña, de conocimiento, de aprendizaje, de valoración del progreso escolar, son solo algunos conceptos que se refinan y sofistican en el marco interpretativo de cuarta generación; igualmente, la comprensión del acto de aprender, tal como puede sentirse en la distancia existente entre la evaluación formativa en el enfoque cuantitativo y el constructivista. La perspectiva constructivista de la evaluación de la comunicación escrita demanda el abandono de técnicas e instrumentos empleados para la evaluación del alumno, tales como los

exámenes escritos y las listas de cotejo, escalas de calificación, ya que se fundamentan sobre lo previsible del aprendizaje y no en la posibilidad de construcción particular del conocimiento.

La evaluación de la comunicación escrita, en la perspectiva constructivista, altera planteamientos tradicionalmente acogidos para la enseñanza y el aprendizaje de esta área. Especialmente en puntos como los siguientes:

- La comunicación escrita se comprende como un proceso de construcción de conocimiento autónomo, libre y, por supuesto, distinto en cada individuo. Desde esta perspectiva se están invalidando el empleo de esquemas rígidos de calificación.
- La evaluación de la comunicación escrita al interpretarse como proceso dialéctico-hermenéutico, vuelve participativo el aprendizaje. Los conceptos emergen en sus elementos y son estructurados, en forma distinta, por cada sujeto que aprende. En este medio encuentra respuestas a sus interrogantes o dudas, por descubrimiento o gracias a su competencia cognoscitiva [léase este término como cantidad y calidad de información asimilada o estructurada de forma significativa y particular, que permite al individuo captar en la interacción, reelaborar el conocimiento e informar mayormente o sofisticar sus construcciones].
- Los actores de la evaluación no aparecen concebidos en el nivel de expertos. La propia dinámica de la evaluación lleva a refinar las construcciones no solo las del alumno, sino también las del profesor.
- El error adquiere un nuevo uso, puesto que no se entiende como falla, limitación, debilidad y no ocurre en forma generalizada, ni es concretamente previsible. Si se tratara de una lista de cotejo o de una lista de calificación, se buscaría la corrección gramatical, la coherencia y la secuencia del escrito desde el criterio del evaluador experto, sin atender las razones de organización o las relaciones auténticamente construidas por el evaluado.
- Los criterios de corrección se preestablecen en la evaluación tradicional de la comunicación escrita y refieren a una visión fragmentada del acto de producir por escrito (puntuación, ortografía, caligrafía, claridad, etc). La perspectiva constructivista extiende o amplía sus interpretaciones al darle importancia a lo emergente, a la particularidad de quien construye el escrito.
- La valoración de la comunicación escrita de perspectiva constructivista, aprovecha el conflicto de aprendizaje del evaluado para comprender su forma de aproximarse al conocimiento, para orientar su progreso, para promover vías de acceso a otras dimensiones de aprendizaje no vivenciadas por él. En este sentido, se afirma que el evaluador es un investigador, que es responsable del aprendizaje del estudiante.
- La evaluación constructivista de la comunicación escrita busca en el proceso, descubrir las demandas, necesidades y preocupaciones de cada alumno, respetando su estilo propio de trabajo y el cognoscitivo, además, sus intereses.

El portafolio es una técnica evaluativa que, en su práctica, acoge los elementos críticos de esta discusión histórica entre ambas formas de hacer evaluación, de conocer el proceso en que el humano aprende: la cuantitativa y la constructivista. En adelante las páginas de este artículo se dedican a informar acerca de esta y su uso para la valoración de la comunicación escrita.

LA DOCUMENTACIÓN DEL PROGRESO SIGNIFICATIVO: EL USO DEL PORTAFOLIO

La carpeta o portafolio, términos que traducen el vocablo inglés "portfolio", es una forma de evaluar resultados de aprendizaje amplios y contextuados. Puede entenderse como una técnica de valoración del proceso de aprendizaje significativo del estudiante o de apropiación del conocimiento. No puede asimilarse a una técnica de enseñanza, ni a una simple colección de trabajos en un álbum. En su empleo, confluye una particular forma de concebir conocimiento y aprendizaje, además, de participación que el alumno y el docente tienen en un proceso evaluativo. Igualmente, el concepto de evaluación que manejan quienes eligen esta técnica para valorar el progreso del estudiante, dista mucho de la imperante en sistemas evaluativos convencionales.

El portafolio se emplea en contextos educativos que se definen como de evaluación por desempeño [léase este término como la variedad de tareas y situaciones que presentan a los estudiantes una oportunidad de demostrar su comprensión y de aplicar conocimientos, habilidades y hábitos mentales en una variedad de contextos y a través de la vida]. En su práctica incorpora una visión constructivista de la evaluación y en esta, la dinámica en que se dan el aprendizaje y la enseñanza. Marzano (1993) confirma así la primera de las ideas de este párrafo:

En un sistema a base de desempeño, los portafolios incluyen evidencia física de la habilidad del estudiante en lograr los estándares de contenido y aprendizaje a través de la vida.

Algunos de los antecedentes más cercanos, al menos de los que la autora de este escrito puede dar cuenta, se encuentran en el contexto educativo y cultural norteamericano. El uso de esta técnica aparece reportado en experiencias educativas de evaluación tendientes a documentar los estilos de trabajo y de aprendizaje, las distintas configuraciones e inclinaciones intelectuales y las particularidades humanas durante el acto de conocer, o a identificar una gama más amplia de competencias en un contexto que, por un lado, esté integrado en la cultura y, por otro, sea significativo para el niño, según lo explica Gardner (1995). La estrechez de los instrumentos de medición tradicionalmente empleados en los procesos evaluativos, es otra razón del uso de portafolios. Ejemplo de estas experiencias evaluativas son los proyectos Spectrum, Arts Propel, Key School, Zero. Estos proyectos y el empleo de la técnica portafolio son también mencionados por Howard Gardner (1995), en su obra *Inteligencias múltiples*, a propósito de acceder a la finalidad de su teoría propuesta: describir la evolución y la topografía de la mente humana y de encontrar condiciones para estudiar las diferencias individuales en el sentido de su interés investigativo y evaluativo.

Están claros en el uso del portafolio, el concepto de proceso dinámico al aprender, de evaluación formativa constructivista, de apropiación significativa y particular del conocimiento, de resignificación del error, de integración del conocimiento, de resultados de aprendizaje de amplio espectro, de compromiso de los involucrados en el proceso evaluativo, de hábitos de la mente, de desarrollo cognitivo, de autorresponsabilidad del alumno, de competencia cognoscitiva para apropiarse del conocimiento expuesto en la interacción de los grupos y el individuo, de apertura y de tolerancia del evaluador.

Podría agregarse que la técnica del portafolio promueve una transformación, haciendo que el estudiante salga de los patrones tradicionales de aprendizaje y de evaluación, en

la medida en que es él quien descubre, construye o reelabora el conocimiento y autoevalúa su avance. La producción en el portafolio no es, entonces, un hecho gratis, ni tampoco fortuito. Todo lo contrario, es la suma de una cantidad de experiencias diversas, fruto de perseguir los resultados del curso y las metas individuales. En este figuran los trabajos, en sus distintas versiones. El portafolio muestra el progreso individual, la vía seguida para alcanzarlo, en su proceso. Representa una técnica innovadora en varios sentidos:

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje:

- Profesor y alumno establecen un genuino diálogo que provee nuevas experiencias en ambos planos.
- Los profesores recolectan evidencias significativas y forman criterio que podrían hacerlos cambiar su concepto particular del estudiante o de su papel como mediadores pedagógicos o evaluadores.
- Los alumnos integran el conocimiento y demuestran el proceso seguido.
- Los alumnos construyen y reconstruyen conocimiento.
- Los alumnos consignan aprendizajes, precisamente, porque les resultan significativos.
- Los profesores aprecian las contribuciones de los alumnos y estos últimos, estiman las de sus profesores.
- Las distintas interacciones con los otros (compañeros y profesor) enriquecen el trabajo y las tareas individuales.

En cuanto a la evaluación, el portafolio permite:

- Observar condiciones, estilos de trabajo y de aprendizaje que la evaluación tradicional con sus técnicas y procedimientos no lo permite.
- Hacer partícipe al estudiante del proceso evaluativo, siendo que proporciona criterios - con su trabajo- para que el profesor construya valoraciones.

Marzano (1993) indica que al igual que el portafolio del artista, el portafolio estudiantil contiene productos tangibles. El campo de la enseñanza de la escritura tiene el uso más extenso de los portafolios. Implican autoevaluación y es deseable que el estudiante la practique. Los portafolios documentan el desempeño de los alumnos, en cuanto a la forma en que ellos resuelven los problemas y construyen conocimiento:

En el caso de la carpeta, pasa igual: Conforme el alumno se aplica en su uso, la competencia va siendo mayor, la diferencia con el inicio se va apreciando en progreso, la calidad de los productos va denotando un proceso cognitivo y metacognitivo cada vez más complejo y refinado por parte del aprendiz y la construcción del aprendizaje va evidenciando nuevas habilidades, nuevos conocimientos, más consulta, más investigación, va generando otras inquietudes y el individuo comienza a enriquecerse y a desarrollar estrategias muy personales y originales de aprehender conocimiento y de crecer intelectualmente, que servirán en su formación o perdurarán a través de la vida, no solamente para rendir en un momento determinado. (Gardner, 1995)

Los portafolios deben mostrar el crecimiento de los estudiantes como individuos y como grupo. En el portafolio cada alumno fija lo que puede hacer en un momento determinado, contra lo que no podía realizar algunos meses atrás. Aquí probablemente resida una de las mayores ventajas de esta técnica, que es la de concebir el error como episodio de aprendizaje. Esta cualidad de la técnica, facilita -desde luego- que los profesores descubran mucho de lo que no es aparente o perceptible a primera vista en el estudiante.

Así escribe Gardner (1995), al citar a Wolf y otros (1991), esta característica de los portafolios:

[...] el estudiante intenta deliberadamente documentar, para él y para los demás, el difícil camino de su implicación en un proyecto: los planes iniciales, los borradores provisionales, los falsos comienzos, los puntos de inflexión, los objetos de la especialidad que son significativos y que le agradan o le desagradan especialmente, diversas formas de evaluaciones provisionales y finales, y los planes para nuevos proyectos subsiguientes.

En uno de los apartados anteriores de este artículo, se trató la evaluación formativa y fue vista desde dos distintos tamices de realidad. Precisamente en el portafolio puede entenderse la importancia del proceso de evaluación formativa que conduce a momentos de reflexión, de metacognición. Gardner (1995) lo alude en esta forma:

[...] el estudiante puede usarlo como mecanismo de reflexión, en el mismo momento o más tarde, para ver donde se encuentra y hacia donde va. La colección de materiales amplía la conciencia del estudiante acerca de sus opciones, complementando una memoria imperfecta y contrarrestando la tendencia a reconsiderar el trabajo pasado en términos de los conocimientos presentes.

Una transformación con miras a orientar la enseñanza y el aprendizaje hacia la resolución de problemas, hacia los hábitos de la mente, tal como se apuntó en páginas precedentes, hacia la práctica en la vida, hace que los marcos de enseñanza tradicional se desajusten. Con el uso de los portafolios, la tarea de los alumnos y del docente, la definición de aula, el clima de aprendizaje, son nuevos, al menos renovados respecto de ritos tradicionalmente aceptados: uniformidad, disciplina, organización del grupo, secuencia de las actividades, figura de la autoridad, por citar algunos. En esta forma, cambian las razones de la enseñanza, ya no son las actividades dirigidas, controladas, generales para todos los alumnos. Se hace imprescindible en la práctica del portafolio, un contexto de aprendizaje dinámico, que haga emerger la creación y la imaginación. La fragmentación del conocimiento no tiene cabida en el uso del portafolio, dado que no se reportan definiciones de memoria o extraídas en forma exacta, sin razón de ser. Todo lo contrario, busca integrar el conocimiento y provocar momentos de reflexión:

Uno de los rasgos más importantes, aunque más descuidado, del crecimiento intelectual es la capacidad para volver hacia atrás en el trabajo de uno, controlar los objetivos que se tienen, valorar los progresos que se han hecho, evaluar cómo se puede corregir el curso del trabajo, cómo utilizar el conocimiento que se ha obtenido en la clase o de otros, etc. (Gardner, 1995)

El papel del docente como mediador pedagógico y como evaluador, se altera en los sistemas de evaluación del desempeño que emplean portafolio:

El papel del profesor en un entorno "procesofolio" es distinto de su papel en un aprendizaje clásico, en el sentido de que no existe un único modelo de progreso -ningún conjunto de niveles discretos- subyacente a la instrucción (Gardner, 1995)

Otras acciones intervienen en el uso de portafolios que vuelve distinto el proceso evaluativo tradicional del constructivista y desde el cual el evaluador participa y valora al estudiante en una amplia gama del desempeño:

Los borradores del estudiante y el producto final junto con sus reflexiones, se evalúan junto con una diversidad de dimensiones cualitativas, como la motivación, las habilidades técnicas, la imaginación, y las habilidades críticas y evaluadoras. (Gardner, 1995)

La evaluación del portafolio es una de las potenciales limitantes de esta técnica, especialmente en cuanto a capacitación del evaluador para volverse sensible a las visiones particulares del alumno; para extraer información como evidencia significativa de progreso, para problematizar el conocimiento expuesto. Un auxilio en este asunto, lo proporciona la filosofía y experiencia Arts Propel, descrita por Gardner (1995) en su libro Inteligencias múltiples:

Estas carpetas pueden evaluarse según un gran número de dimensiones. Algunas son inmediatas: la regularidad de las entradas, su grado de acabado, etc. Otras son más complejas y subjetivas, pero aún resultan conocidas: la calidad general de los productos finales, desde el punto de vista técnico e imaginativo. Para nosotros resultan de especial interés las dimensiones que ayudan a destacar el potencial único de los "procesofolios": la conciencia del estudiante acerca de sus propias fuerzas y sus propias debilidades; su capacidad para reflexionar con precisión; su habilidad para construir a partir de la autocrítica y para utilizar las críticas de los demás; su sensibilidad hacia sus propios hitos evolutivos; su habilidad para utilizar de forma productiva las lecciones procedentes de los proyectos de especialidad; su capacidad para descubrir y resolver nuevos problemas; su habilidad para relacionar los proyectos actuales con los emprendidos con anterioridad y con los que espera emprender en el futuro; su capacidad para moverse con comodidad y de forma adecuada desde una postura o función estética a otra.

El concepto de evaluación ha cambiado, las técnicas evaluativas e instrumentos tradicionales resultan estrechos para valorar el desempeño, el progreso escolar y, como bien lo afirma Gardner (1995), la evaluación debería ser una actividad de compromiso mutuo, en la que los estudiantes van tomando progresivamente una responsabilidad mayor para reflexionar acerca de las características de sus actuaciones y de los medios necesarios para mejorarlas.

La práctica de la técnica hace diestros a los elaboradores del portafolio. Cada persona es única; los portafolios, también. Cada individuo imprime su propio sello en él. Por esta razón es que no existen recetas para su confección. Cada quien construye su aprendizaje y en su proceso, van las formas propias de ver y captar el mundo, la experiencia acumulada, las individuales habilidades, la cantidad y la calidad de información integrada en los esquemas cognoscitivos de manera significativa y, en fin, sus intereses, motivaciones y vivencias, etc.

La técnica evaluativa denominada portafolio -en su filosofía y uso- solo trata de que el alumno se vuelva autorresponsable de su aprendizaje; está con ello, superando vicios de la evaluación tradicional en que el estudiante puede falsear los resultados de un examen, mediante la copia u otro medio deshonesto de ganar un curso o conseguir una nota. No pretende restar puntos o bajar calificaciones, sino contribuir para que el estudiante progrese.

Los portafolios dan la opción a los alumnos de no solo documentar sus producciones, sino de elegir a quien mostrar sus escritos y reflexiones, tal como lo expone Graves (1997) al referirse a la investigación realizada por Linda Rief (1984):

A la autora de la investigación le inquietó que algunos de sus alumnos tenían las carpetas

vacías. [...] Como su estudio se centraba en la recepción de la producción escrita, Rief descubrió que los chicos que estaban en esta categoría escribían solo para ella, la profesora. Para ellos, la escritura era un encargo que se ejecutaba para el docente y que solo servía para poner en evidencia sus imperfecciones. Tal como ellos lo percibían, la acumulación de escritos en una carpeta era la acumulación de sus fracasos personales.

Rief (citada por Graves, 1997) refiere otras categorías de carpetas y de grupos de alumnos:

- Grupos que guardan solo sus trabajos buenos y desechan los que no les gustan. La mayoría escribe para sus maestros, aunque algunos mencionan una o dos personas a quienes podrían interesarles sus escritos.
- Grupos que guardan todo lo que escriben en sus carpetas. Su sentido del auditorio es amplio y diversificado, podían citar muchos potenciales lectores. Tienen un alto sentido de su historia personal y del éxito. Pueden ofrecer una larga lista de tópicos posibles. La rica y confiada trayectoria de su escritura contribuye a que se sientan interesados por los nuevos planes y temas.

En la vida, como lo plantea Gardner (1995) al citar a Csikszentmihalyi (1988), la mayor parte de los problemas no se presentan "prefabricados" a quien los tiene que resolver, sino que los conforman los acontecimientos y la información procedente del entorno. Este es un hecho que sugiere nuevos enfoques de la evaluación educativa y de los aprendizajes en sus técnicas y modos de valorar al alumno. Es deseable acoger ideas con más accesos, ventiladas y refrescantes, que superen la versión conductista de la evaluación:

Hace una generación la mayoría de psicólogos creían en leyes generales del aprendizaje, la percepción, la memoria y la atención, que serían aplicables a los diversos contenidos; lo que era válido para el estudiante de segundo año de carrera sería válido para la rata noruega, así como para el resto de especies. (Gardner, 1995)

Esta cita anterior llama la atención acerca de puntos varios de las prácticas de aula, tales como los siguientes:

- La costumbre de generalizar aprendizajes.
- El uso indiscriminado de los exámenes.
- El uso de textos escolares con prácticas gramaticales y ortográficas que no corresponden sino a una versión fragmentada de la tarea de producir por escrito.
- La necesidad de evaluar los aprendizajes estipulados en objetivos observables o medibles.
- La concepción de niveles inferiores y superiores de aprendizaje, alcanzables en una secuencia determinada y a un ritmo de aprendizaje.
- La idea de que todos los alumnos almacenan igual la información que se provee en el aula, en el libro o en otros medios o que estructuran el conocimiento según se supone lo requieren para avanzar o entender o realizar una tarea específica.
- La concepción de que el aprendizaje deriva de estímulos externos (del docente o programa, etc) y no de que es un proceso significativo, de motivación interior.

Reflexionar en todos estos aspectos que recién se mencionan, puede llevar a la alteración de esquemas mentales formados alrededor de cómo enseñar, aprender y evaluar la comunicación escrita. El portafolio puede evidenciar las construcciones significativas de cada alumno y la alegría de producir ideas, de hacer aportes.

EL USO DEL PORTAFOLIO EN LA VALORACIÓN DEL PROGRESO EN COMUNICACIÓN ESCRITA

La versión constructivista de la evaluación amplía su marco interpretativo de la realidad. Sus concepciones, por lo tanto, explican el acto de enseñar y de aprender en una forma dinámica, no condicionante. El profesor al presentar contenidos e información o poner ante ciertas experiencias didácticas a los alumnos, está asumiendo esas acciones como desencadenantes de procesos, ciertamente no presumibles. Al comprender el aprendizaje como un acto único e inacabado, las concepciones y percepciones de la evaluación tradicional sufren desajuste, especialmente en puntos como los que se explican en los párrafos subsiguientes.

La perspectiva constructivista de la evaluación promueve que al ser las percepciones, la estructuración del conocimiento o la formación de esquemas mentales, un acto complejo y muy particular; las evidencias de este no podrían generalizarse y menos, pretender medirse o tasarse con precisión. Es interesante este planteamiento constructivista para las decisiones que en adelante se tomen alrededor de la evaluación de la comunicación escrita.

El uso de exámenes escritos entra en este plano de la discusión. Su poder va a considerarse estrecho, puesto que su esfera de acción alcanza a comprender unos cuantos objetivos observables, previstos, algunos aspectos del "saber" que el profesor supone revelan el conocimiento adquirido (nunca los que el alumno cree). La concepción implícita en el examen y los instrumentos de medición (listas, escalas, exámenes) será la de que el conocimiento es verificable, el aprendizaje puede demostrarse en un modo previsible, los sujetos expuestos a iguales condiciones y tratamientos, captan la información que el profesor desea y en el modo en que este lo predispone.

Claro que los sistemas educativos en alguna forma atan esos procesos que podrían emerger. Solicitan una respuesta única a un problema predefinido (ítemes de clase objetiva, uso de ítemes de selección, por ejemplo); asignan un tema para redactar e imponen una estructura (introducción, desarrollo y conclusión), un esquema de corrección (ortografía, caligrafía, claridad, puntuación, etc.) y se suma a este panorama, el esquema interpretativo (las concepciones) del "experto" o especialista que califica el escrito. El ve como se le enseñó a ver. Es posible que tenga un esquema mental fijo de qué es coherencia de un escrito y tienda a pensar que todas las redacciones deban asomar pautas generalizables para valorar este aspecto como que está o si, por lo contrario, está ausente.

Analicen los lectores y lectoras de este artículo, la lógica en la que se trabaja en esta forma de entender la evaluación de la comunicación escrita.

Desde los resultados de un examen o desde los contactos que este le permite al evaluador con el evaluado, es difícil comprender el proceso en el que cada estudiante se apropia del conocimiento y progresa o al menos, resulta restrictivo. García (1986) refiere justamente la barrera que obstaculiza atender la evaluación de la comunicación escrita como proceso en el que interaccionen sus actores (alumnos y docente). Así lo anota este autor:

Por lo que respecta a las prácticas en las aulas, la enseñanza de la expresión escrita va muy ligada todavía al tradicional ejercicio de redacción o a la corrección ortográfica -

cuando no a la copia o a la respuesta escueta a las preguntas sugeridas, por las fichas-. En estos modos de hacer, la realidad que vive el alumno y sus intereses, la imaginación o el humor -estímulos todos ellos muy positivos para el aprendizaje- apenas tienen cabida.

La evaluación de la expresión escrita como tradicionalmente se ha venido realizando, deja fuera la participación comprometida de los evaluados y del evaluador. La práctica evaluativa aún hoy, la soportan fundamentos de la evaluación de tercera generación y elementos teóricos de influencia neoconductista (Bloom y otros). Al respecto, la autora de este artículo desea citar algunos hallazgos y supuestos de una experiencia cualitativa de investigación que realizó en una escuela urbana, en el año 1995, en el tema concepciones acerca de la evaluación de la expresión escrita, con el fin de que los docentes de esta materia en escuelas, colegios o universidades reflexionen en el problema.

La práctica evaluativa de la comunicación escrita contribuye al desarrollo fijo de esquemas de corrección. El marco interpretativo en el que se trabaja en esta área circunscribe el acto de escribir a un momento esporádico del curso y a un esquema de corrección de escritos y de percepción de las personas en forma generalizada. Estas concepciones asoman en los hechos individuales. Por ejemplo, al preguntarse a participantes en la experiencia investigativa mencionada antes, alrededor de qué calificarían en una redacción, que verían en un escrito, dijeron:

Patricio

- Calificaría imaginación, creatividad

Laura

- La letra, la ortografía y caligrafía Digna
- Los signos de puntuación

Alexis

- La expresión del alumno, o sea, de que se expresa en el trabajo, si tiene ideas y todo eso

Dora

- Si piensa en sentimientos propios o cogió cosas de una cosa determinada

Paula

- Yo calificaría la letra

Pastora:

- Bueno, la ortografía es muy importante, porque digamos los signos de admiración Ud., entonces se va a entender en la redacción, el uso de las sangrías, de los puntos, el uso de las mayúsculas.

Puede sentirse, a la vez, la queja de los alumnos hacia los esquemas rígidos que condicionan el proceso de producción escrita. Así puede leerse en las siguientes ideas de entrevistados en la experiencia investigativa mencionada:

Daniela:

- A mí me gustaría que antes me revisaran todo, que me preguntaran cómo fue que desarrolló el tema, cuánto trabajo me costó, bueno, así, que tomen en cuenta todo el trabajo que uno ha hecho y averiguar todo lo que le costó, porque a veces califican nada

más la puntuación y queda uno en nada después de todo el trabajo, pensar y todo

Mariana:

- A mí me gustaría que la niña tomara en cuenta, primero que leyera todo, verdá y que nosotros lo que nos hemos esforzado, las ideas que nosotros hemos expresado por medio del escrito que ella primero lo lea, porque nosotros tenemos muchas ideas, esa palabra expresa un montón de cosas, entonces que la niña trate un poquito, pero solo un poquito de entender lo que nosotros tratamos de expresar por medio de solo una palabra, una palabra tiene montones de ideas, por eso a mí me gusta redactar

Esteban:

- No me gusta cuando no le respeta las ideas, cuando yo hago una redacción por ejemplo de los fantasmas y a la maestra no le gustan las cosas abstractas.

Sin duda lo que habla el sistema es tan fuerte (sus concepciones o esquemas interpretativos) que no deja escuchar lo que dicen los niños, los jóvenes, los adultos (su comprensión de realidad, la integración significativa del conocimiento). Lo contextual y lo emergente se pierden en el vacío de la aplicación de patrones fijos al calificar, de la revisión mecánica de los escritos, de las restricciones que imponen las estrategias evaluativas empleadas en el área de la evaluación de la expresión escrita, por ejemplo, exámenes y listas de cotejo.

La rutina de enseñanza, aprendizaje y evaluación a la que somete al alumno y las concepciones o esquemas interpretativos que maneja el docente en la clase de redacción o de expresión escrita, explican la forma en que el alumno afronta la tarea de escribir y se conduce en la vida. Siéntanlo los lectores y las lectoras en las siguientes palabras de la docente entrevistada en la experiencia investigativa antes mencionada:

Terminaron la redacción y ellos mismos ya preparan la lista de cotejo y se van evaluando con el diccionario para todo les pido el diccionario, para que vean qué primero los errores, primero el error ortográfico, entonces ellos buscan en el diccionario, la palabra que verdaderamente están dudando y ahí la marcan con una rayita, depende si son tres en el renglón, entonces tres rayitas y marcan donde tuvieron la dificultad, la falta de ortografía y luego, marcaron los errores aparte y para corregir esa palabra la escriben una o dos veces y ya se les queda grabada esa palabra que ya no vuelven a cometer el error, porque ellos mismos vieron el error, no fue que yo les revisé y les puse, como uno que les corrige y les pone la palabra, sino que ellos mismos se corrigen, se evaluaron.

Obsérvese que error se maneja como falla puntual y evaluación como acto de verificación y corrección rígida. Otras concepciones implícitas en las palabras del docente entrevistado, pueden dar otros elementos de criterio:

Buscan palabras difíciles para buscar en el diccionario, ordenan esas mismas palabras por orden alfabético, buscan los diptongos, los triptongos, toda las reglas del acento, agudas, graves, esdrújulas sobreesdrújulas, bueno se pulen a sacar el máximo de esa misma redacción que ellos hicieron, les sacan y les sacan y les sacan y llegan al fondo a descubrir mucho hasta sentir mucho amor por el Español, porque yo veo que les gusta.

En ese estudio investigativo hecho y en el contexto escolar escogido, se concluyó que:

- Los niños están dedicados a resolver las tareas académicas de producción escrita, mecánica y rutinariamente, con lo que están perdiendo protagonismo en la construcción

del conocimiento que podría resultarles mayormente significativo.

- La evaluación se preocupa por el producto escrito y funciona como mecanismo calificador, medio corroborador del error y de promoción.
- Los estudiantes están dejando de percibir las ventajas de manejar esquemas interpretativos más amplios de aplicabilidad en el mundo de las experiencias personales y educativas.
- Los procesos imaginativos y creativos individuales están subvalorándose, cuando no desconociéndose.

Respecto del docente y sus concepciones acerca de la evaluación de la Expresión escrita, se infirió que:

- Sus métodos de trabajo están potenciando la estabilidad de las concepciones de los alumnos y las propias.
- Su marco epistemológico está proveyendo a los estudiantes de un esquema fijo de interpretación de la realidad, entendido como patrón de corrección de los trabajos escritos.
- Los tópicos y problemas los decide el profesor sin negociación con los alumnos, lo que conduce a entender la producción escrita como producto esperado y a desconocer las particularidades de los estudiantes y sus propias posibilidades de generar conocimiento.
- No se reconoce el carácter abierto y de proceso del conocimiento y, más bien, aparece entendido en su versión simplificada de conocimiento científico, fijo y aceptado como verdad única.
- La evaluación de la comunicación escrita es propuesta de manera terminal y proporcionada a los alumnos como un simple inventario de elementos que explican la incorrección de un escrito.

Se han tratado de incorporar elementos, a quienes se interesen en este tema, de criterio alrededor del uso de exámenes, listas y escalas para evaluar la comunicación escrita y la necesidad de revisar estas prácticas. La idea es que los sistemas evaluativos se dinamicen y transformen los ambientes de aula, las formas de aprender y de enseñar. Vale aquí, recordar las palabras de Von Glasersfeld (1988), que dicen así:

Aún más tenemos que crear al menos algunas circunstancias donde los estudiantes tengan la posibilidad de experimentar el placer de encontrar que un modelo conceptual que ellos han construido es, de hecho, un modelo adecuado y valioso en una nueva situación. Solo la experiencia de tales éxitos y el placer que ellos proporcionan, pueden motivar intelectualmente a un aprendiz para la tarea de construir modelos conceptuales más amplios.

La práctica evaluativa en materia de comunicación escrita antes que innovar en el uso de técnicas, tal es el caso del portafolio; tendría que reflexionar acerca de sus esquemas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación prevalecientes. Si su decisión va a favor de la evaluación de perspectiva constructivista, se hará parte de sus preocupaciones, tareas como involucrar a los participantes del acto educativo en acciones (proyectos, talleres, experiencias, conferencias, actividades grupales) que dinamicen el proceso de aprender, de enseñar y de evaluar y que multipliquen los contactos entre evaluados y evaluador.

Otros aspectos que habría que considerar al optar por la evaluación constructivista de la comunicación escrita serían:

- Transformar los criterios de valoración de los escritos, de manera que pueda evaluarse

el escrito en su propia lógica y que más bien, se intuyan a través de ella, las estrategias cognitivas generadas por el alumno, su propia competencia cognitiva, sus aportes y también, sus demandas, sus necesidades de aprendizaje, sus limitantes.

- Establecer una auténtica interacción entre evaluador y evaluados que promueva los conflictos de aprendizaje en ambas vías: el alumno proporciona elementos que alteran las construcciones del profesor y a la inversa. En este constante intercambio de información, el aprendizaje se va a renovar dinámicamente y se podrá decir que será duradero.

- Comprender el trabajo de equipo en su acepción de complementariedad de los sujetos interactuantes, de ayuda mutua en la tarea y no de simple reunión grupal de alumnos al azar o improvisadamente. En fin, que prevalezcan condiciones como actitud crítica, cooperativa, pluralidad y diversidad de puntos de vista (tolerancia al respecto), funciones diferentes, complementariedad para evitar la competencia y los sentimientos de marginación e incapacidad, libertad y transparencia, buena voluntad de participar, establecimiento de las reglas de juego, empatía, negociaciones constantes, reconceptuación del error y del conflicto de manera que sirva como elemento perturbador y promotor de transformaciones y consenso.

Habría que decir al evaluador de la comunicación escrita: Sea neutral, en otras palabras, no tienda a ver lo que quiere ver, no busque lo que pretende que esté, sea respetuoso del estilo, de la forma en que el otro plantea, aproveche todo esto para alterar las construcciones del otro, para ponerlo en el trance de lidiar con las suyas, para darle una mano que lo sitúe en la vía de sofisticar el conocimiento y de querer progresar durante la vida. Déjelo aprender del error, pero no del que Ud. supone, sino del que él descubre, el propio en su producción, colóquelo en situación para que gane elementos que lo lleven a reconstruir su escrito o a ayudar a otros a mejorar el de ellos.

Debe aclararse que no es abandonar a la deriva el barco (entiéndase como metáfora de alumno). Todo lo contrario, es ayudarlo a llegar seguro a puerto. El uso del portafolio podría ser una de las técnicas que colaboren con este reto de la evaluación de la comunicación escrita, especialmente para:

- Asistir pedagógicamente al estudiante en su aprendizaje en la diversidad de procesos emergentes.
- Permitir al estudiante conocer el significado de su progreso de aprendizaje desde las distintas versiones del trabajo que realiza.

El alumno al aprender a escribir se enriquece a sí mismo, en una complejidad de dimensiones. Una acción lo llevará a otra, un contacto a otro, una consulta a otro interés o a otro descubrimiento. Cada vez se compromete más y más en la tarea hasta desear que el escrito se convierta en realmente lo que fue su vivencia en un proyecto, una actividad o en una lectura o que contenga toda su experiencia, su forma de ver. Aquí el escrito se va volviendo casa de los sentimientos, de las ideas, de las intenciones, de la forma de percibir el mundo.

El sujeto aprende a autoevaluarse y a generar criterios de corrección, porque va a ir teniendo necesidades de manifestar en forma clara lo que desea y en el esfuerzo por lograr lo va a leer muchas veces, a reformular, a usar la información con significado (por ej. los recursos idiomáticos: sintácticos y ortográficos).

Lo que le pregunte el evaluador, los desacuerdos que le apunte, van a servirle para reflexionar. Igual ocurrirá cuando el evaluador le subraye evidencias significativas (por lo tanto, impredecibles) del uso que hace de la teoría idiomática, va a reafirmar esquemas

cognoscitivos que lo ayudarán mucho en adelante. Entienda el lector que no se trata de reconocer si tiene o no un uso ortográfico específico, de si tilda o no, de si determina las palabras graves o agudas, por mencionar algunos ejemplos de lo que se ha convertido en la práctica, la revisión de un escrito. Se trata de valorar las ideas en su contexto, la producción del escrito dentro de las líneas de configuración en que fue estructurado por el individuo creador. Claro que aquí se superan patrones tradicionales de evaluación. Especialmente este modo de evaluar destaca por la comunicación genuina que se da entre evaluador y evaluado.

El evaluador en un portafolio no consigna puntajes, el alumno no trabaja para una nota numérica. El proceso evaluativo lo caracterizan momentos como estos:

- El evaluador lee para ir conociendo al alumno. Un proceso constructivista de evaluación trabaja con inferencias. Cada una de estas se coteja en los contactos con el alumno, en un modo que deje saber si es creíble o si corresponde a las propias comprensiones del evaluado.
- El evaluador, sumando elementos en una y otra manera, elaborando y reelaborando sus construcciones, va a llegar a la comprensión profunda de porqué así escribe el alumno, porqué así plantea, porqué lo prefiere, etc. El evaluador en este proceso va haciendo preguntas al alumno y así mismo, va planteando hipótesis y tomando decisiones. Captar la situación puede llevarlo a sugerir un plan, una vía de investigación o profundización que haga al alumno descubrir su error, ampliar el conocimiento, relacionarse con otros, ingeniar nuevas formas.
- El evaluador acude a distintas estrategias para conseguir captar las ideas del evaluado, ya que en estas está el sentido o la explicación de las demandas y necesidades de él y ayudarán para poderle sugerir, para pensar cómo orientarlo, para convencerlo si fuera el caso o para presentarle la situación inversa que altere sus propios esquemas.

No es fácil la evaluación constructivista, ni el uso de los portafolios. Su uso lleva a romper con esquemas tradicionales. Tanto el alumno como el docente están formados en un ritual para realizar las tareas. Se siguen pasos fijos al estructurar un trabajo escrito. Los sistemas educativos deforman a tal modo que se trabaja desde esquemas rígidos. A los alumnos, ni a los docentes, les interesa cuestionar los formatos de escritos, construir los propios, crear, organizar autónomamente, dar significado a lo que se hace y se escribe.

El portafolio es una forma de evaluar el progreso, encaminada hacia el desempeño en la vida. La evaluación constructivista humaniza los procesos educativos, piensa sujeto al evaluado. Entre ambas decisiones, los docentes pueden encontrar la forma creativa de valorar el progreso del alumno en el área de la comunicación escrita y en la que el individuo evidencie cómo integra el conocimiento, es decir, solucionando problemas diversos e imprevistos con autonomía.

El uso de listas de cotejo y de escalas de calificación para evaluar las producciones escritas tienen las siguientes consecuencias:

- El escrito (redacción) es valorado como producto frente a determinadas condiciones fijas, tales como ortografía, claridad, concisión y otras.
- El evaluador del escrito es el experto o especialista en la materia.
- El escrito, al puntualizar los aspectos en que será revisado, obvia la contextualización o los elementos emergentes en la producción que lo vuelven valioso, coherente en su propia lógica o estructura interna. El evaluador está restringido por los puntos de la lista, razón por la cual el acto evaluativo se convierte en control de fallas y aciertos y asignación de

puntos.

- La tarea del evaluador se restringe a calificar con base en los puntos de la lista; el evaluado está ausente del acto de evaluar, es simplemente afectado por el juicio del evaluador.

La evaluación constructivista de la comunicación escrita tiene consecuencias como estas:

- El proceso de producción escrita es un acto consciente de evaluación y autoevaluación constante en la diversidad de momentos en que se elabora y reelabora el escrito.
- Los participantes en la evaluación (evaluador y evaluado) lidian constantemente con las construcciones de uno y otro y pueden renovar sus estructuras cognoscitivas.
- Los evaluados descubren formas de realizar la tarea en el proceso de producción y cooperan generando criterios de valoración en la red informal del aula. Los elementos que se externan no son explícitamente los que dicen cómo mejorar o en qué cambiar específicamente el escrito. Son solo eso, elementos. Sugieren razonamientos, amplían la comprensión. Llevan a nuevas construcciones mentales. Por supuesto, se está partiendo de que el alumno tiene competencia cognoscitiva para apropiarse de esos elementos y reelaboración del conocimiento. Competencia cognoscitiva e interacción aparecen referidas en páginas precedentes.
- El evaluador orienta la tarea en una forma que haga al evaluado tomar decisiones, cambiar partes, buscar más información, refinar ideas, sustituir vocabulario, elegir otro enfoque, tono o estilo de plantear.
- La evaluación del escrito orienta hacia resultados de amplio espectro, tales como la comunicación efectiva, la cooperación, autonomía del alumno, el trabajo de equipo, la autorregulación del aprendizaje, integración significativa del conocimiento.

Se trata del desarrollo intelectual y no simplemente de la consecución de objetivos específicos y para el período escolar. El acto de producción escrita es un complejo proceso metacognitivo y cognitivo, de consciencia y reflexión, que lleva a estructurar interna y externamente el escrito. Por lo tanto, no puede ser valorado desde patrones fijos o de esquemas interpretativos de organización y calidad de un escrito, heredados y generalizables. Escribir es un proceso libre, autónomo, original, que objetiva la visión de realidad. En la misma manera, la evaluación del escrito es un proceso interactivo, dinámico, de construcción y reconstrucción del conocimiento, de autovaloración y de toma de decisiones.

Graves (1997) aporta aspectos interesantes relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la expresión escrita. Sin duda estos conducirán a la autorreflexión acerca de la temática tratada en este artículo. Indica que las carpetas especialmente ayudan a los alumnos a que:

- Comprendan que tomando notas se puede almacenar información o la escritura como portadora de información perdurable y valiosa.
- Comprendan que la escritura implica descubrimientos, experimentar el gozo de escribir al ir construyendo y reelaborando el conocimiento en su modo de sentir, ver y plasmar las ideas.
- Desarrollen el sentido de la opción, de las alternativas, de la narración, de la trama o de los detalles informativos.
- Cooperen entre sí para ver nuevas ideas, en el intercambio de lo que haya cada uno escrito.
- Consideren las fuerzas positivas y negativas de los escritos.
- Encuentren las potencialidades en los escritos propios y las reflexiones escritas.

- Empleen los escritos en su posibilidad retrospectiva de análisis, de aprendizaje del error y de valoración del progreso en un lapso.
- Conozcan los usos de la escritura: científica, narrativa personal, formas tempranas de ficción, formas tempranas de revista, filosofía, formas tempranas de lo real y de lo irreal.
- Establezcan planes propios y descubran los desafíos que están dispuestos a aceptar y el proceso que siguen para conseguirlo.

Igualmente como lo asume Graves en su libro Estructurar un aula donde se lea y se escriba (1997), hay principios básicos del aprendizaje de la expresión escrita, tales como:

- El uso y la significación de muchos tipos de habilidades, desde cómo puntuar, poner mayúsculas y corregir un texto hasta cómo manejan los escritores las tramas y los personajes.
- La toma de un papel activo en el propio aprendizaje. Aprender cómo evaluar su propio trabajo, proyectar nuevos aprendizajes y realizar elecciones eficaces en los temas sobre los cuales escriben y en los libros que leen los alumnos.

Tanto las comprensiones a las que llegan los alumnos y que registran en sus carpetas, como los principios de aprendizaje antes transcritos, suponen un papel comprometido de los actores en los procesos, contactos de calidad entre alumnos y evaluador, cambios en la estructura del aula, el uso del tiempo, la delegación de responsabilidades, el concepto de aula y de trabajo grupal.

Evaluar la comunicación escrita como proceso dialéctico-hermenéutico, no es un sueño; más bien, una necesidad. Solo piense en la minusvalía que tiene la mayoría de estudiantes universitarios para manifestarse en forma escrita y las demandas de la vida en este sentido. El portafolio es una técnica propia de un contexto cultural educativo norteamericano. Otras técnicas y estrategias evaluativas pueden construirse, cimentarse en los requerimientos de desarrollo cognitivo, de autonomía para pensar y producir con profundidad. Especialmente se requiere que estas técnicas ideadas -llámense carpetas o cuadernos de construcciones o registros o con cualquiera otro nombre- den amplia participación en el proceso tanto al evaluador como al evaluado y promuevan la idea de significatividad e integración del conocimiento. Manos a la obra.

BIBLIOGRAFÍA

Batzle, Janine. (1992) Portfolio Assessment and evaluation. Developing and using portfolios in the K-6 Classroom.

CTP

Camp, Roberta. (1991) The place of portfolios in our changing views of writing assessment. Construction Versus choice in cognitive measurement. Princeton, N.J., Educational Testing Service.

Camp, Roberta. (1991) Assesment in the context of schools and school change. Construction Versus choice in cognitive measurement. Princeton, N.J., Educational Testing Service.

Carretero, Mario. (1993) Constructivismo y educación. 4a. ed. Argentina, Aique.

Cubero, Rosario. Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales...

¿distinta terminología y un mismo significado?. EN: Revista Investigación e innovación escolar. N 23, 1994. pp. 33-41

Díaz Barriga, Angel. (1988) Una polémica en relación al examen. En: Revista Perfiles educativos. N' 41-42, Julio-diciembre.

(1987) Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. EN: Revista Perfiles educativos. N' 37, Julio-agosto-setiembre, 1987

Díez, Mary E. y Jean Moon (1992). What do we want students to know. Educational Leadership. 49(8): 38-41, julio

Dobles, Cecilia y otras. (1996) Investigación en Educación. Euned,

Evans Karen M. y Jean A. King. Research on OBE: What we Know and don't know. Educational Leadership. 51(6): 1117, march, 1994.

García, Fernández, C. (1986). , La expresión escrita en la escuela: Enfoques metodológicos para un proyecto. Madrid, Narcea.

Gordian, André y Gerard Vecchi. (1988) Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Sevilla, Diada editoras

Graves H., Dona Id. (1992) Estructurar un aula donde se lea y se escriba. 2a. ed. Argentina, Aique.

Guba Egon G. e Yvonna S. Lincoln (1989) Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, Sage Publications

Howard Gardner (1995) Inteligencias Múltiples. Paidós.

Jasmine, Julia (1993) Portfolios and other assessments. USA, Teacher created materials, Inc.

Lafourcade, Pedro. La calidad de la educación y el cuestionamiento de las pruebas estandarizadas de rendimiento en Estados Unidos de América: Las nuevas búsquedas. Revista Innovaciones educativas. N 4, 53-62, Uned, agosto, 1994.

Marzano, Robert J. y otros (1993) Assessing student outcomes. Performance assessment using dimensions of learning model. USA, ascd Publications.

Lessons from the field about Outcomes-Based performance assessments. Educational Leadership. 51(6): 44-50, march, 1994

Morán Oviedo, Porfirio (1985) Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal. EN: Revista Perfiles educativos. N° 27-28, Enero-Junio. pp. 9-25

Moreno Marimón, Monserrat. Una mirada constructivista. En: Revista Cuadernos pedagógicos. N 227, julio-agosto, 1994. pp. 32-39

Oosterhof, Albert (1990) Classroom applications of educational measurement. Merrill

Publishing Company

O'Neill, John. Aiming for New Outcomes: The promise and the reality. *Educational Leadership*. 51(6): 6-10, march, 1994.

Palmer Wolf, Dennie. Portfolio assessment: sampling student work. *Educational Leadership*. 46(7), april, 35-39, 1989.

Peña de la Mora, Eduardó. Crítica a la fundamentación epistemológica de la medición del aprendizaje escolar. EN: *Revista Perfiles educativos*. N 45-46, Julio-diciembre, 1989.

Rief, L. Finding the value in evaluation: self-assessment in middle school classroom. *Educational Leadership*. 47(6): 24-29, march, 1990.

Spady, William G. Choosing Out-comes of significance. *Educational Leadership*. 51(6): 18-22, march, 1994.

Vargas, Ronulfo. Carpeta de construcciones del Curso Especializado de Licenciatura Evaluación cualitativa, Uned, 1997.

Von Glasersfeld, Ernst. (1993) *The Learning as constructive activity. Construction of knowlege. Contribution to conceptual semantics. Chapter 15, California, U.S.A. Intersystems Publications. Traducción de Felix Bustos Cobos. Universidad de Santiago de Cali, Publiadco.*

Von Glasersfeld. (1988) *Cognition, construction of knowledge and teaching. University of Georgia, University of Massachusetts. Traducción de Felix Bustos Cobos. Universidad de Santiago de Cali, publiadco.*