

Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXII, núm. 1, pp. 105-128

Ileana Seda Santana*

Facultad de Psicología, UNAM

Nunca podremos saber lo que debemos demandar del diseño de formas alternas (alternativas) de evaluar sin aprehender lo que hemos aprendido acerca de las limitaciones de las anteriores epistemologías de inteligencia y de las prácticas de medición que la misma generó (Wolf et al., 1991: 36).

ANTECEDENTES

A través de su historia y evolución, la evaluación educativa se ha conformado como un campo especializado de la educación. Esto ha facilitado tanto el desarrollo de métodos y modelos para guiar las acciones del evaluador, como las acciones de investigación relacionadas con la evaluación.

Los modelos de evaluación educativa se orientan al menos hacia uno de tres componentes centrales de la educación: evaluación institucional, evaluación de programas (currículo, intervenciones) o evaluación de aprendizaje, traducido éste como aprovechamiento de los alumnos. Tradicionalmente, el campo de la evaluación educativa se ha conceptualizado como de evaluación institucional y de programas (Monedero Moya, 1998, Ruiz Larraguivel, 1998), mientras que la evaluación del aprovechamiento de los estudiantes evolucionó como una rama que, aunque relacionada, se orientó más a la psicometría—medición y evaluación— (Resnick y Resnick, 1985).

La medición y la evaluación del aprovechamiento estudiantil, por su parte, ha jugado un papel importante en la evaluación institucional y de programas, puesto que es un componente central para determinar el éxito o el

* Correo electrónico: iseda@avantel.net

fracaso de ambos. Sin dejar de lado lo anterior, en la actualidad la evaluación del aprovechamiento estudiantil ha dado un giro hacia el interior de las aulas enfatizando los aprendizajes específicos de los alumnos, y hacia las acciones de enseñanza de los docentes (Flórez Ochoa, 1999; Johnston, 1984).

Cabe señalar que los antecedentes históricos de la evaluación educativa sugieren una larga trayectoria. Existen evidencias de que los maestros griegos y romanos administraban exámenes a sus alumnos, y que los chinos realizaban exámenes de servicio civil desde hace 4 000 años (Popham, 1976). En Estados Unidos se marca el inicio de la evaluación educativa formal con la prueba de ortografía de Joseph Mayer Rice, que se aplicó a 30 000 estudiantes entre 1897 y 1898 (Popham, 1976; Resnick, 1981; Resnick y Resnick, 1985); sin embargo, el auge de la evaluación educativa se dio, en ese país, a partir de los años sesenta, donde las condiciones sociopolíticas que prevalecían facilitaron el desarrollo y el uso de pruebas estandarizadas (Resnick, 1981; Resnick y Resnick, 1985). Un factor importante y detonante fue la nueva conciencia ciudadana y sus demandas de rendimiento de cuentas (*accountability*) en el uso de los dineros públicos (Popham, 1976; Resnick, 1981).

En América Latina, los movimientos de evaluación educativa han estado directamente enlazados con la planeación educativa de cada país, y a la vez influidos por corrientes teóricas internacionales. Particularmente, a partir de los años cincuenta hubo una influencia clara de los trabajos de la OCDE y de los métodos “del tipo ‘capital humano’” (Martínez Rizo, 1998). Con referencia a México, Martínez Rizo señala:

En el país se introdujeron esos enfoques de mexicanos posgraduados en universidades estadounidenses de prestigio como Harvard y Stanford, algunos de los cuales fueron después expertos de instituciones como el Banco Mundial y la OEA. Más tarde, otros expertos se formaron en el Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IIEPE) de la UNESCO, cuyos trabajos incorporaron en los ochenta y los noventa dimensiones novedosas como la de equidad, tan destacada en planteamientos mundiales como los de la Conferencia de Jomtien, adoptadas en el ámbito latinoamericano por la CEPAL y la oficina regional de la UNESCO (1998: 287).

Así, los modelos de evaluación educativa desarrollados en el ámbito internacional, en particular en Estados Unidos, fueron introducidos prácticamente intactos en otros países. Por otro lado, las definiciones de la evaluación educativa varían según lo que se pretende evaluar y los métodos a los que

se adscriben los evaluadores al definir su campo de acción. Por ejemplo, Mehrens y Lehmann (1984) definen evaluación como la interpretación de un puntaje para determinar la calidad o el valor de un resultado. La evaluación incluye emitir juicio y responde a la pregunta de cuán bueno o bien es un resultado o un desempeño.

Para Stufflebeam y Shinkfield (1989) la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proveer información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (1989: 182).

Popham señala que la evaluación tiene que ver con el mérito otorgado a algo [*worth*] y menciona que "... la evaluación educativa sistemática consiste en la valoración formal del mérito que se le otorga a fenómenos educativos (1976: 8).

Provus (1971) define la evaluación como un proceso que comprende las siguientes etapas: 1) definir los estándares del programa, 2) determinar si existen discrepancias entre los estándares y el desempeño del programa y 3) decidir si se cambia el desempeño o se cambian los estándares.

Por su parte, Glazman e Ibarrola (1980) definen la evaluación educativa como un proceso objetivo y continuo que se desarrolla en espiral, y consiste en comparar la realidad (planes vigentes, objetivos, etc.) con un modelo.

Las definiciones de Mehrens y Lehmann, Stufflebeam y Popham destacan el aspecto de valor y/o valoración y de la emisión de juicios, independientemente de la información que se tomará en cuenta para llevar a cabo la evaluación. Las definiciones de Glazman e Ibarrola, al igual que la de Provus descansan en el modelo y en los estándares establecidos dentro de un programa para determinar la efectividad del mismo, donde la comparación entre metas o estándares y resultados son el factor central. Las de Glazman e Ibarrola además enfatizan la objetividad.

Todas las definiciones señalan o presuponen un proceso de emitir juicio y/o tomar decisiones; asimismo, mencionan *programas*, *desempeños*, *fenómenos educativos* y *resultados*, pero no precisan de qué tipo o cuál es el objeto de evaluación. En algunos casos, como en las definiciones de Provus y Glazman e Ibarrola, se puede inferir que el objeto de evaluación es el programa educativo, mientras que Mehrens y Lehmann mencionan específicamente puntajes que pueden ser de pruebas administradas a los alumnos o de otro tipo. Lo mismo ocurre con los objetivos de la evaluación misma; éstos pueden ser de diagnóstico, formativos (para informar acciones dentro

de un proceso como la enseñanza), o sumativos (para tomar decisiones como el acceso a un siguiente nivel educativo o de presupuesto).

Una corriente de la evaluación educativa que se difundió a partir de los años ochenta es lo que se denominó en inglés como *assessment*. En la actualidad, el término se emplea principalmente para aquellos aspectos que tienen que ver con la evaluación del aprendizaje o del desempeño de los alumnos.

Brown (1983) definió *assessment* como el proceso global de sintetizar información acerca de individuos, con el fin de describirlos y entenderlos mejor. Según Baumann (1988), la definición de Brown incluye, implícitamente, el uso de variedad de fuentes de información —formales e informales— para llegar a una descripción. Por lo tanto, *assessment* incluye medición, implica evaluación continua y conlleva tomar decisiones. Algunos autores como Bransford, Brown y Cocking (2000) emplean el término *assessment* de manera equivalente a evaluación, mientras que otros como Cizek (1997) lo diferencian.

En la literatura en español no existe un término equivalente a *assessment*, aunque algunos autores lo han traducido literalmente como *avalúo*. Por lo general, se emplea el término global de evaluación y lo más cercano a *assessment* es el de evaluación formativa propuesto por Scriven en 1967 para la evaluación de programas (Scriven, 1967). Otros autores como Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999) han adoptado la denominación de evaluación psicopedagógica para referirse a la evaluación continua que se realiza en los contextos de enseñanza y que engloba *assessment* como lo define Brown.

En síntesis, la misma evolución del campo de la evaluación educativa fue ampliando la gama de elementos que se toman en cuenta para evaluar una institución educativa y sus programas. En general, los modelos tradicionales se dedican a la evaluación del currículo, de programas y a la evaluación institucional. Sin embargo, la efectividad de los mismos se determina mediante el desempeño de los alumnos y/o egresados, considerados éstos como productos que se desprenden del currículo, del programa y del enfoque o filosofía institucional.

Como resultado, desde los años ochenta la evaluación de aprendizajes de los alumnos se ha colocado en el lugar central de la evaluación educativa. Específicamente, el giro ha sido hacia el interior de las aulas, a las acciones de enseñanza de los docentes y hacia los aprendizajes de los alumnos, tanto en términos cuantitativos como cualitativos (Flórez Ochoa, 1999; Johnston, 1984). De ahí han surgido movimientos orientados hacia la evaluación psicopedagógica o *assessment*, y entre ellos hacia la evaluación por portafolios, que es el tema central de este trabajo.

I. EVALUACIÓN POR PORTAFOLIOS

Actualmente, la evaluación por portafolios es uno de los temas emergentes en la literatura relacionada con la educación en Latinoamérica (Gómez Palacio *et al.*, 1995; Quintana, 1996; SEP, 2000). Sin embargo, se ha abordado poco la fundamentación teórica, instruccional y de aprendizaje de la evaluación por portafolios.

En este sentido, aquí se pretende hacer un análisis teórico de la evaluación por portafolios y de sus aplicaciones en el contexto escolar desde una perspectiva de evaluación psicopedagógica (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999) término que se empleará en adelante como equivalente a *assessment*.

Cizek señala que la evaluación psicopedagógica “es un proceso planeado y diseñado para lograr un propósito educativo específico, donde el principal beneficiario del proceso es el alumno” (1997: 10). Igualmente, propone que puede tener dos vertientes: una que forma parte integrante de la enseñanza y otra que se disocia de la enseñanza con propósitos de evaluar. En el primer caso, el valor instruccional de la evaluación psicopedagógica está íntimamente ligado a los conocimientos formativos adquiridos por los alumnos a través de las actividades que llevan a cabo para y durante la evaluación misma. En el segundo caso, las evaluaciones diseñadas principalmente para emitir juicios de valor, por lo general no presentan ningún valor instruccional (incidental o intencional) para el alumno.

Este trabajo está orientado a la evaluación psicopedagógica integrada a la enseñanza, como menciona Cizek en el primer caso, mediante el uso de portafolios. Para precisar se presentan a continuación algunos términos empleados en el trabajo con las definiciones respectivas.

- *Examen o prueba*. Es un término específico que se refiere a la presentación de una serie de preguntas que se deben contestar (Baumann, 1988).
- *Evaluación*. Es la interpretación de un puntaje para determinar la calidad o el valor de un resultado. La evaluación incluye emitir juicio y responde a la pregunta de cuán bueno o bien es un resultado o un desempeño (Mehrens y Lehmann, 1984).
- *Medición*. Es la obtención de información cuantitativa; puede incluir exámenes, observaciones, escalas de clasificación o cualquier otro instrumento para compilar información (Mehrens y Lehmann, 1984).
- *Estándar*. Se refiere a la visión de lo que somos, lo que aprobamos y lo que queremos lograr (Pearson, 1994). Según el diccionario es algo establecido por autoridad, costumbre o consenso general como modelo o ejemplo a emular. Algunos sinónimos son criterio, calibrador, metro, examen.

II. MARCO CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN POR PORTAFOLIOS

La perspectiva de la evaluación por portafolios como evaluación psicopedagógica implica un cambio conceptual respecto a la evaluación y al aprendizaje. Similarmente, implica una transformación en la cultura escolar o al menos de la del aula respecto a la evaluación; esto es, de una cultura de evaluación mediante exámenes o pruebas a una de evaluación psicopedagógica, que de acuerdo con Wolf *et al.* (1991) emerge de concepciones radicalmente diferentes respecto a los procesos mentales que los aprendices emplean para aprender, al igual que respecto a los procesos de evaluación correspondientes a aquellos.

De esta manera, abordar la evaluación por portafolios como evaluación psicopedagógica representa una nueva concepción de la evaluación que está íntimamente ligada a los procesos de aprendizaje y de enseñanza. No se refiere sólo a nuevas técnicas de evaluación, sino a nuevas concepciones acerca del aprendizaje y de la enseñanza, que a su vez requieren una nueva concepción de lo que se evalúa y de cómo se evalúa.

La nueva concepción deberá estar regida por las teorías de aprendizaje actuales lo que, a su vez, demanda cambios de fondo en cuanto a las formas, los datos, manifestaciones y respuestas pertinentes para representar dichos aprendizajes. Esto es, las nuevas concepciones de evaluación deben necesariamente insertarse dentro del contexto más amplio de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje (Cizek, 1997; Paris y Ayres, 1994; Wolf *et al.*, 1991).

Las funciones de emitir juicios de valor, determinar grado de desempeño, limitar el acceso y tomar decisiones siguen vigentes y se pueden considerar necesarias. Por otro lado, durante los años ochenta y noventa, las grandes controversias respecto a la evaluación fueron, en parte, resultado de los avances teóricos de la psicología respecto al aprendizaje y la enseñanza. Principalmente las controversias se centraron en la validez del modelo de medición y el empleo de instrumentos generales para individuos y propósitos específicos. Así, surgieron propuestas diversas, entre ellas la de evaluación auténtica (Paris y Ayres, 1994; Seda y Pearson, 1991; Valencia, Heibert y Afflerbach, 1994; Wolf *et al.*, 1991). Al respecto Johnston ha señalado que:

[...] la meta fundamental de la evaluación educativa es la enseñanza (instrucción) óptima para todos los niños y las prácticas de evaluación son legítimas sólo hasta donde sean útiles para lograr esa meta (1984: 744, traducción mía).

Aunque poco se ha cuestionado el que existan o no evaluaciones, los usos y los métodos de evaluación para diferentes propósitos y poblaciones

fue y es aún fuente de gran debate (American Educational Research Association, 2000). En particular, el uso de pruebas que requieren respuestas memorísticas y los formatos de selección múltiple cuyas demandas son principalmente de reconocimiento y eliminación, han sido las más criticadas. El argumento principal es su limitación en cuanto a la representatividad de los procesos mentales que se pretenden evaluar como resultados deseables de una educación de calidad (Bransford *et al.*, 2000).

Un aspecto importante es que en la realidad de las escuelas los maestros son los principales responsables de evaluar el aprovechamiento escolar de los alumnos, y para ello cuentan con muy pocas herramientas y menos formación. Principalmente, los docentes emplean exámenes y pruebas como las que ellos experimentaron como estudiantes. Si bien muchos maestros son excelentes observadores y pueden describir detalladamente a sus alumnos en diferentes dimensiones de sus habilidades, actitudes, comportamiento, etc., éstas no se sistematizan para evaluar académicamente a los alumnos (Wolf *et al.*, 1991).

Por otro lado, algunos investigadores señalan que es necesario que los maestros desarrollen sistemas de evaluación que sean multidimensionales y congruentes con las demandas de las políticas educativas y que dichas evaluaciones se lleven a cabo al interior de las aulas (Bransford *et al.*, 2000; Johnston, 1983 y 1992; Seda y Pearson, 1991; Wolf *et al.*, 1991). De esta manera, la evaluación estaría centrada y directamente conectada a los objetivos de aprendizaje que resulten de la enseñanza y no disociada de la misma.

La evaluación por portafolios como un sistema multidimensional de evaluación presenta una posibilidad al respecto. Sin embargo, a pesar de su presencia emergente en la literatura latinoamericana, es importante analizar cuidadosamente las posibilidades de la misma para enlazar de manera adecuada las teorías y los propósitos de aprendizaje y enseñanza con las acciones correspondientes de evaluación, de enseñanza y de aprendizaje.

A partir de lo anterior, se planteará una serie de preguntas frecuentes respecto al uso y las funciones de la evaluación por portafolios en el contexto de la educación y, enseguida, se analizarán algunas investigaciones relacionadas con el uso de portafolios en las aulas. Para iniciar, es pertinente una definición de portafolios.

A. ¿Qué son portafolios?

Los portafolios se califican en la literatura como evaluación auténtica considerando que se basan en desempeños específicos (escritura, matemáticas, etc.); esto es, en lo que los alumnos son capaces de realizar mediante los procesos de enseñanza, por un lado y, por el otro, informándoles, o más bien guiándoles, para que comprendan gradual y previamente cuáles son

los estándares de buen desempeño y a los que deben aspirar (Hewitt, 1995). Paris y Ayres definen evaluación auténtica y evaluación de desempeños como sigue.

Evaluación auténtica: formas múltiples de evaluar el aprendizaje de los alumnos, sus logros, motivación y actitudes que son consistentes con las metas de la enseñanza en el aula, el currículo y los métodos de enseñanza (1994: 165).

Evaluación de desempeños (performance assessment): evaluaciones que están basadas en observaciones de la conducta de una persona al desempeñar una actividad compleja como es leer un texto, escribir un reporte o solucionar problemas específicos (1994: 167).

En la definición de evaluación auténtica, una frase clave es la de “formas múltiples” para evaluar. Precisamente, uno de los principales cuestionamientos acerca de la evaluación tradicional es la de generalizar los juicios de valor a procesos complejos partiendo de manifestaciones parciales o muy reducidas, por ejemplo, establecer un nivel alto o bajo de competencia lectora a partir de una actividad de reconocimiento de palabras. Si bien el reconocer palabras a simple vista es una actividad necesaria para la lectura competente, es sólo uno de los múltiples procesos mentales y perceptuales que el lector pone en juego al leer.

La evaluación de desempeños, según la definición de Paris y Ayres (1994), implica la autenticidad de la actividad, mientras que las manifestaciones o conductas se pueden observar durante la realización de la actividad y mediante los productos generados por el alumno. Por ejemplo, en el caso de la escritura, el registro de la planeación por parte del alumno respecto a su escrito, el análisis de los borradores (incluyendo tachones, cambiar párrafos de lugar, etc.), el registro de la retroalimentación del docente o uno de sus pares y las modificaciones, son manifestaciones observables de los procesos mentales del alumno.

Por su parte, Nancy Cole, siendo vicepresidenta del *Educational Testing Services* y miembro de la Academia Nacional de Educación de los Estados Unidos, en 1991 especificó cinco características didácticas de la evaluación psicopedagógica, lo que es, según lo señala, una contradicción de términos desde la perspectiva tradicional de medición. Las características didácticas que ella menciona son:

1. Las tareas a realizar incluyen segmentos completos del conocimiento a evaluar, son retadoras y tienen sentido para el alumno.
2. El desempeño a evaluar es activo, integrador, requiere construir conocimientos y significados.

3. Los estándares son explícitos, de conocimiento público, los alumnos los entienden y los emplean para autoevaluarse y para mejorar.
4. Se ajustan a las metas globales de la educación.
5. Son de calidad si los estudiantes aprenden mediante las actividades que realizan como parte de los procesos mismos de evaluación.

Así, escribir un discurso político asumiendo la perspectiva de un dictador refleja parte del entendimiento del alumno de lo que es un dictador, de su manera de comunicarse con el pueblo, y para ello es necesario emplear vocabulario particular del discurso político, entre otros. Ésta es una actividad compleja; requiere que el alumno ponga en juego muchos conocimientos y la actividad responde a varios de los objetivos globales de la educación y no a objetivos segmentados y aislados.

La evaluación por portafolios implica evaluación auténtica y evaluación de desempeños. Si bien es posible, y probablemente deseable, incluir pruebas tradicionales en un portafolio siempre y cuando sean pertinentes, lo importante es que lo que se incluya represente al alumno en cuanto a sus entendimientos, avances, análisis y particularmente que refleje sus procesos de reflexión acerca de lo que aprendió y cómo lo aprendió.

Arter define los portafolios en el contexto educativo, en particular los portafolios de estudiantes, como:

[...] una colección del trabajo del estudiante que se realiza con propósitos determinados y que narra la historia de los esfuerzos, el progreso o los logros educativos en un área o áreas determinada(s). Esta colección se debe realizar con la participación del estudiante en el proceso de selección de los contenidos, en el establecimiento tanto de los criterios de selección como en los de juzgar el mérito de los trabajos, al igual que presentar evidencia del proceso de reflexión del estudiante en la realización del portafolio (1990).

Así, el portafolio debe reflejar un proceso tanto de aprendizaje como de evaluación, que permite al alumno aprender según lo mencionó Cole (1991). Esta concepción dista considerablemente de la noción de que se trata de una carpeta donde se archivan los trabajos de los alumnos o una alternativa de evaluación manteniendo las anteriores concepciones de aprendizaje y de enseñanza.

Es importante señalar que la idea de evaluación por portafolios surge como analogía del portafolio del mundo de las empresas y de las artes visuales. En estos casos la empresa o el artista selecciona muestras variadas de

su productividad, de su trayectoria y de sus posibilidades en el área en que se desempeña. Esto es, un muestrario que lo represente de la mejor manera posible para propósitos determinados, sea para un empleo, una exposición, la asignación a un proyecto o la credibilidad ante los inversionistas.

En el ámbito escolar el portafolio, igualmente, debe representar al alumno. Por lo tanto, la colección no incluye todas las producciones ni son muestras al azar. Más aún, el portafolio debe representar lo mejor de los desempeños del alumno y demostrar lo que es capaz de hacer y lo que ha avanzado y aprendido.

B. ¿Cuáles son los propósitos de implantar un sistema de evaluación por portafolios?

Los proyectos de portafolios se iniciaron en las escuelas con portafolios de alumnos. El propósito principal fue representar sus desempeños y sus aprendizajes para áreas curriculares específicas, comenzando por la escritura, puesto que los productos son tangibles (Hewitt, 1995). Posteriormente se fueron desarrollando proyectos en otras áreas curriculares como lectura, matemáticas, historia y ciencias (Tierney *et al.*, 1991; Hewitt, 1995; Bransford *et al.*, 2000).

Los portafolios para áreas curriculares específicas necesariamente tienen diferentes características, puesto que las muestras de competencia varían para cada una. Sin embargo, todos presentan productos del trabajo escolar de los alumnos que fueron adaptados a las necesidades de cada área curricular y a los objetivos académicos pertinentes.

Lo más sobresaliente al adoptar un sistema de evaluación por portafolios es la necesidad de analizar a fondo los objetivos educativos para determinar cuáles son las muestras pertinentes en relación con dichos objetivos. Más aún, al establecer la congruencia entre muestras y objetivos es indispensable hacer una revisión de las acciones de enseñanza y necesariamente de las concepciones de aprendizaje. De lo contrario, únicamente se ha optado por una alternativa de evaluación que mantiene el esquema tradicional y que dista mucho de la evaluación psicopedagógica que un sistema de evaluación por portafolios puede favorecer.

Los primeros proyectos de portafolios representaron una alternativa de evaluación en respuesta a nuevos enfoques educativos y nuevas teorías de aprendizaje. La alternativa se consideraba más justa y representativa de la formación y de los conocimientos que demostraban los alumnos mediante sus desempeños, sin reducirlos a ejercicios que segmentaran sus competencias y aprendizajes. De la misma manera, dichos proyectos generaron nuevas interrogantes respecto a las evaluaciones que, por su naturaleza, no

representan las habilidades y competencias que los alumnos demuestran en el portafolio (Valencia *et al.*, 1994).

Las controversias respecto a los portafolios no se hicieron esperar puesto que el control de la educación ha estado tradicionalmente fuera de las aulas, y un enfoque de evaluación por portafolios descansa principalmente en el maestro y en los alumnos (Valencia, 1990; Valencia y Pearson, 1987). Sin embargo, los proyectos y programas de evaluación por portafolios que responden a los requerimientos de dar cuentas (*accountability*) a la administración pertinente y a la comunidad, igualmente no se hicieron esperar. El estado de Vermont, en los Estados Unidos, tomó la iniciativa para desarrollar un sistema estatal de evaluación por portafolios de escritura y de matemáticas en los grados 4o. de primaria y 8o. (2o. de secundaria), y 12o. (3o. de preparatoria) (Hewitt, 1995; Vermont Department of Education, 1990-91).

Los resultados del primer año revelaron aspectos importantes relacionados con la escritura, entre ellos, que gracias al maridaje de la evaluación y la enseñanza los alumnos mostraron avances importantes en sus habilidades de escritura. Lo anterior lleva a las autoridades del estado a concluir que:

Los resultados del año del estudio piloto nos indican que vamos bien encaminados para lograr la meta de uno de los indicadores importantes del Departamento de Educación del Estado: que “*la comunicación efectiva leyendo, escribiendo, hablando y escuchando*” nos permiten “*procurar que cada niño logre convertirse en un ciudadano responsable, competente, productivo y comprometido con su aprendizaje de por vida*” (Vermont Department of Education, 1990-91: 11, énfasis en el original).

El proyecto del estado de Vermont fue de suma importancia para demostrar las bondades al igual que las dificultades de establecer sistemas de evaluación por portafolios en gran escala. Una motivación fundamental del Departamento de Educación de Vermont fue la de evaluar, mediante la escritura, los resultados de los cambios que se habían establecido unos 15 años antes respecto a la enseñanza del lenguaje y que las evaluaciones anteriores, por su naturaleza, ocultaban. Para esto desarrollaron un sistema de evaluación que les permitiera evaluar directamente los aspectos y habilidades de escritura que las prácticas de enseñanza deberían promover. En consecuencia, el sistema de evaluación requirió que los maestros demostraran su efectividad en la enseñanza del lenguaje mediante las muestras directas del desempeño de los alumnos.

El resultado fue que en las aulas del estado de Vermont se incrementó considerablemente lo que se denominó desempeños auténticos de escritura. Esto es, si se considera la escritura como un proceso de composición

que es a su vez recursivo, que se puede enseñar y que únicamente es posible aprenderlo escribiendo (planeando, escribiendo borradores, revisando, editando, etc.), su evaluación, para ser auténtica, necesariamente debe reflejar la gama de conocimientos y procesos mentales que realizan los escritores al escribir.

Por lo tanto, al cambiar la evaluación al nivel estatal requiriendo muestras de los procesos mencionados, las acciones de enseñanza necesariamente deben crear situaciones que permitan a los maestros demostrar su efectividad mediante el desempeño de los alumnos con muestras de escritura. Esto fue lo que sucedió en el estado de Vermont (Hewitt, 1995). Asimismo, el cambio en la evaluación también requirió abordar las inercias administrativas que mantenían como parte de los sistemas de evaluación aquellas actividades que no correspondían a los objetivos educativos o que los tergiversaban.

Más recientemente se han comenzado a emplear sistemas de evaluación por portafolios en otros ámbitos de la educación, como son la educación superior y para la evaluación del desempeño profesional de los maestros de educación básica (Campbell *et al.*, 2000; Paris y Ayers, 1994).¹ En cualquier situación, los propósitos de la evaluación por portafolios tiene implicaciones para la enseñanza, para la formación permanente, y para dar cuentas a la administración competente y a la comunidad en general, respecto de las acciones de enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos. De igual manera, los propósitos deben estar claramente delimitados y deben ser debidamente comunicados a los maestros, alumnos y a la comunidad en general.

En síntesis, si bien los sistemas de evaluación por portafolios representan una perspectiva prometedora para abordar algunas de las limitaciones de la evaluación tradicional de los aprovechamientos escolares, no son una alternativa simple. Implican un análisis profundo de las teorías de aprendizaje que fundamentan el currículo, y de cambios conceptuales en las prácticas educativas al igual que de las acciones de evaluación pertinentes.

C. En el contexto escolar, ¿para quién(es) es el portafolio?

El auditorio de los portafolios puede variar. En la escuela, el auditorio principal es el alumno mismo y subsecuentemente sus padres, la comunidad en general, y las autoridades escolares. Sin embargo, para lograr el sentido de

¹ Cabe mencionar que los sistemas de evaluación del desempeño de los académicos en educación superior incluyen, desde mucho antes, en mayor o menor medida, características de evaluación por portafolios.

aprendizaje que es posible mediante un sistema de evaluación por portafolios son imprescindibles las acciones del docente que lo promuevan.

Paris y Ayres (1994) señalan que de la única manera que los maestros lograrán crear ambientes estimulantes en sus aulas es si cuentan con un entendimiento profundo y coherente de los principios psicológicos de aprendizaje y de desarrollo que deben promover y evaluar en sus alumnos. De lo contrario, los maestros son únicamente administradores del currículo y de los materiales didácticos, pero no logran ser mentores de sus alumnos.

Por ejemplo, la evaluación por portafolios, por sus características, permite y facilita que los alumnos logren autorregular su aprendizaje. Para ello es necesario que las acciones de enseñanza se centren en el alumno o aprendiz y promuevan en ellos autorreflexión y autorregulación, mediante el análisis de sus productos y de los procesos que llevaron a cabo para realizarlos. Esto implica, además, que el alumno cometerá errores, los cuales a su vez servirán para aprender.

En 1993 la Asociación Americana de Psicología (APA) formó una comisión para asesorar al presidente de los Estados Unidos (*presidential task force*). La misma identificó 12 principios fundamentales que deben regir una educación centrada en el alumno (Paris y Ayres, 1994). Estos principios enfatizaron aspectos de los estudiantes y los avances respecto a los procesos de aprendizaje que ha logrado la psicología en los últimos años.

Los principios están basados en una visión holística de los alumnos, tanto en el contexto del aprendizaje escolar como en y para la vida. Esta visión se aleja de otras que consideran que el aprendizaje es únicamente el escolar y para la escuela. Así, los principios incluyen aspectos cognoscitivos, metacognoscitivos, afectivos, de desarrollo, y factores sociales que influyen en el éxito académico de los alumnos (APA, 1993).

En este sentido, la postura de Paris y Ayres (1994) al igual que la de Tierney *et al.* (1991) destacan el papel de participación conjunta del docente y del alumno en el proceso de evaluación por portafolios. Sin embargo, es imperante señalar que se trata de una participación en la que ambos, docente y alumno, se involucran en acciones de reflexión y análisis del aprendizaje y de la enseñanza.

Por lo tanto, la participación del alumno es fundamental en la creación y el desarrollo del portafolio como se estipuló en la definición de Arter (1990). Sin embargo, el estudiante no sólo selecciona y el docente aprueba, sino que la selección implica un proceso profundo de análisis en el cual, guiado por el maestro, el alumno toma en cuenta las características del trabajo, lo que considera que ha aprendido, lo que le falta aprender, lo que logró demostrar mediante cada trabajo individual al igual que mediante el conjunto de trabajos (productos) seleccionados e incluidos.

Es importante mencionar y enfatizar que en este aspecto fundamental de la participación del alumno se consideran tanto alumnos de preescolar como de nivel superior, por supuesto, adaptado a las características de cada uno.

Pero como mencionan Paris y Ayres (1994), esto será posible sólo con la mediación de maestros que tengan entendimientos profundos y coherentes acerca de los principios psicológicos de aprendizaje; sólo así lograrán guiar a sus alumnos para que desarrollen el conjunto de conocimientos y habilidades de formación necesarias para analizar y reflexionar acerca de su propio aprendizaje y de su evolución.

Para ilustrar, sirva el caso de una educadora de un colegio particular de la ciudad de México quien desarrolló, junto con sus alumnos de cuatro y cinco años de edad, un portafolio de grupo para representar los avances de lectura de éstos durante un mes de trabajo. El título que le asignaron conjuntamente alumnos y docente al portafolio fue *Todo lo que aprendimos en el mes de marzo*. La educadora presentó una selección de la variedad de trabajos del grupo donde cada niño seleccionó algunos de los trabajos que incluiría en el portafolio. Previo a la inclusión y después de realizar cada trabajo, la educadora entrevistó brevemente a cada niño quien describió y explicó lo que había realizado en su trabajo (producto). De esta manera, la educadora ha estado promoviendo en los niños de cuatro y cinco años de edad la reflexión, la autorregulación y la conciencia de su propio aprendizaje, lo que a su vez le permitió registrar los entendimientos de los niños respecto a sus propias producciones y a lo aprendido. La información retroalimentó a la educadora para organizar sus próximas acciones de enseñanza.

El ejemplo hace evidente la necesidad de integrar la evaluación con la enseñanza, por un lado, y de la participación del alumno en el desarrollo del portafolio como parte de su propio proceso de aprendizaje, por el otro. Igualmente, refleja la necesidad de que la educadora tenga un entendimiento profundo de los procesos graduales de la evolución alfabetizadora de los niños de cuatro y cinco años de edad. De no ser así, no reconocería los aciertos de éstos ni sus entendimientos cuando describen lo que han realizado en el trabajo que presentan.

Como en el ejemplo, aún en portafolios de grupo, el auditorio principal son los propios alumnos, con la intención de que presenten y representen lo que han aprendido. Por su parte, el mismo portafolio le permite al docente demostrar a las autoridades escolares, padres de familia y otros, los resultados de sus acciones educativas mediante productos fehacientes del trabajo de los alumnos.

Lo anterior se evidencia en una investigación que realizaron Roe y Vukelich (1994) con maestros de educación primaria, quienes implantaron un sistema de evaluación por portafolios para el área de lenguaje (lectoescritura). Uno de los hallazgos de importancia en el estudio fue el papel que juega la concepción de los docentes respecto al aprendizaje de la lectoescritura, de las manifestaciones o desempeños que son pertinentes y del papel de la evaluación en los procesos de enseñanza. En general, los maestros que concebían la evaluación como un proceso desvinculado y posterior a la enseñanza, sentían agobio por el sistema de evaluación por portafolios, puesto que para ellos implicaba papeleo adicional. Por otra parte, los que vinculaban e integraban la evaluación con la enseñanza, incorporaron el uso de portafolios a sus acciones de enseñanza de manera natural.

Las autoras señalan la importancia de tomar en cuenta la concepción del maestro en cualquier cambio educativo. Entre éstos incluyen las presiones externas al aula, reales o percibidas por el maestro, respecto a las demandas de evaluación por parte de las autoridades escolares y de los padres de familia, las cuales fueron una influencia importante en la manera en que los maestros desarrollaron los portafolios.

D. ¿Cómo se establecen los criterios de evaluación y los estándares educativos en un sistema de evaluación por portafolios?

Para comenzar es importante señalar que en el caso de un sistema de evaluación por portafolios, al igual que en sistemas de medición, los criterios y estándares se establecen con base en los fundamentos del área o dominio a evaluar. Sin embargo, puesto que la evaluación auténtica y de desempeños es uno de los objetivos principales de la evaluación por portafolios, los criterios y los estándares se establecen con base en lo que se considera desempeño competente para el dominio y el nivel de competencia que se está evaluando.

Por ejemplo, en el caso del estado de Vermont, los estándares y criterios se establecieron mediante un muestreo de los desempeños de escritura de los alumnos de los años escolares 4o., 8o. y 12o. El muestreo se realizó precisamente tomando muestras, valga la redundancia, de escritura para cada uno de los años escolares de interés, las cuales se analizaron con base en los rubros (*rubrics*) que se habían determinado como deseables para la escritura. Dichos rubros se habían incorporado dentro de los objetivos de los planes de estudio para todos los años escolares. Esto es, en el estado de Vermont, los rubros fueron los mismos para los 12 años de la

educación básica. Mediante el muestreo, se establecieron entonces los criterios específicos y los estándares para cada uno de los rubros y para cada uno de los tres años escolares de la evaluación estatal.

Los rubros que se adoptaron fueron *organización, dirección, tono/voz, coherencia, gramática y sintaxis, gramática y ortografía*, considerando que son elementos importantes de cualquier texto escrito en cualquier situación escolar o extraescolar. Desde ese marco de referencia, para cada uno de los tres grados escolares se analizaron muestras de textos escritos por los niños. Los criterios que se establecieron fueron: *extensamente, frecuentemente, algunas veces, rara vez y no se puede clasificar* para cada rubro con sus respectivas definiciones. Tomando como ejemplo el rubro *organización*, establecieron la definición del rubro y de las clasificaciones como sigue:

Organización: El grado al cual la respuesta [el texto] del autor refleja unidad y coherencia.

- Extensamente:
 - organizado de principio a fin;
 - progresión lógica de las ideas;
 - punto central del trabajo claro;
 - fluido y con cohesión.
- Frecuentemente:
 - organizado [según el criterio anterior] pero puede tener algunos lapsos menores en unidad o coherencia.
- Algunas veces:
 - inconsistencias en unidad y/o coherencia;
 - transiciones poco claras;
 - cambios en punto de vista.
- Rara vez:
 - errores graves en organización;
 - el flujo de pensamiento es difícil o imposible de seguir [para un lector];
 - falta introducción y/o conclusión;
 - organización a modo de croquis breve.
- No se puede clasificar (una de las tres siguientes):
 - es ilegible: incluye muchas palabras indescifrables, por lo que no se puede entender el texto;
 - es incoherente: las palabras son legibles pero la sintaxis es tan confusa que el texto no tiene sentido;
 - presentó una hoja en blanco (Vermont Department of Education, 1990-91: 6).

El proceso para establecer los rubros se llevó a cabo con base en las características de buena escritura, esto es, las características que presentan los textos de los buenos escritores o escritores expertos (no necesariamente escritores profesionales). Por otro lado, dichos rubros se establecieron como objetivos de la educación básica del estado, para definir así lo que es deseable respecto a los desempeños escritos de los alumnos al terminar ese ciclo educativo.

Para establecer criterios y estándares de escritores en “vías de desarrollo”, partieron de las muestras recopiladas para los grados escolares en cuestión. Esto es, lo que es buena *organización (extensamente)* en textos de niños de 4o. grado de primaria, de 8o. grado (secundaria) y de 12o. grado (media superior). De esta manera evitaron establecer un criterio de experto ideal general para todos los niveles educativos, sino más bien de “expertos en vías de desarrollo” adecuados y adaptados para cada nivel educativo.

Reiterando, en este caso los criterios se establecieron, por un lado, con muestras reales y realistas de lo que son capaces los alumnos en cada año escolar y, por el otro, de expectativas también realistas de lo que es posible lograr mediante procesos de enseñanza que promuevan la escritura en niños.

Considerando que el caso del estado de Vermont fue una situación excepcional para la cual contaron con los recursos económicos y de expertos para realizar un programa de tal magnitud, el caso es importante para orientar posibles proyectos en otros contextos, principalmente, los procedimientos que siguieron para establecer los rubros y las características de los desempeños deseables y en el establecimiento de criterios relevantes y pertinentes de acuerdo con los grados escolares en cuestión. Con procedimientos similares sería posible desarrollar e implantar gradualmente, y en menor escala, programas de evaluación por portafolios en planteles escolares adaptados a las características de las poblaciones de los mismos.

Por otro lado, el caso de Vermont evidencia la necesidad de que las evaluaciones de procesos evolutivos, como son la lectura, la escritura y las matemáticas, den cuenta de dicha evolución en los alumnos; igualmente, que los objetivos educativos sean relevantes y pertinentes a esa evolución y no basados en criterios de un desempeño ideal, con elementos de una perfección abstracta muy distante de las acciones que llevan a cabo los expertos al realizar precisamente sus mejores desempeños. Esto es, por ejemplo, la producción de borradores (tanteo y error) y la escritura al momento por demandas externas, opuestas a la práctica escolar de exigir al alumno la producción de textos perfectos en el primer intento, y a los que además hay que agregarles pulcritud y “letra bonita”.

Otro ejemplo es el caso del Kamehameha Elementary Education Program [KEEP] en Hawai (Au, 1994), para el cual desarrollaron un sistema de evaluación por portafolios en combinación y en respuesta al nuevo programa de lectura y escritura. El nuevo programa consistía, en esencia, en una filosofía integradora de las funciones de lenguaje. En KEEP lo denominaron programa integral de la letra (*whole literacy*), e incluyó evaluación tanto de lectura como de escritura. Para llevarlo a cabo y cumplir con los requerimientos curriculares del estado, establecieron *benchmarks* o puntos de referencia para cada grado, siguiendo procesos similares a los de Vermont en cuanto a la realidad y las posibilidades del alumnado de su sistema educativo.

En el caso de KEEP participaron ocho escuelas primarias, lo que representó un total de 121 docentes y 2 730 alumnos (Au, 1994). Similar al programa del estado de Vermont y a los hallazgos de Roe y Vukelich (1994), uno de sus principales retos fue la formación y capacitación del personal en servicio, tanto de docentes como de supervisores y coordinadores cuyos referentes previos estaban orientados a la evaluación mediante exámenes y pruebas. La nueva orientación no sólo implicaba una nueva forma de evaluar, sino también de conducir sus acciones de enseñanza; esto es, de un cambio que requería nuevos conocimientos y aprendizajes y a la vez apropiarse del cambio para llevarlo a cabo de manera efectiva (Seda, 1994).

E. Consideraciones al implantar un sistema de evaluación por portafolios

Implantar un sistema de evaluación por portafolios implica establecer y apropiarse de una nueva filosofía, no sólo de la evaluación sino de lo que implica aprender y enseñar. Principalmente, a un nivel tangible, implica generar productos creados por los alumnos, con la guía de los docentes. Si bien diversos sistemas de evaluación por portafolios incluyen una variedad de productos acordes a los objetivos de enseñanza y a los indicadores de aprovechamiento escolar pertinentes, es esencial determinar la forma específica de evaluar dichos productos de manera que reflejen las metas educativas.

En este sentido, diversos puntajes en pruebas de selección múltiple, aunque pueden estar incluidas en un portafolio, sólo dan cuenta parcial de algunos aprendizajes y poco de la calidad de aquellos desempeños escolares que, además de ser deseables, son complejos. Por ejemplo, los planes y programas de estudio de las diferentes instituciones educativas están permeados de ideales altamente deseables como son, entre otros, los de estudiantes y egresados autónomos y responsables de su aprendizaje durante y posteriormente a sus años escolares. Sin embargo, poco se ha discutido y establecido en cuanto a los componentes operativos para alcanzar dichos ideales.

Al respecto, con frecuencia se designan, explícita o implícitamente, a los docentes como los responsables de conducir sus materias de manera que “promuevan” que los alumnos sean autónomos y responsables de su aprendizaje. En la realidad, como se sugiere anteriormente en este trabajo, implantar nuevos programas y/o sistemas de evaluación en una institución o sistema educativo requiere cambios de fondo, tanto conceptuales como de la práctica educativa, para que los mismos sean efectivos al interior de las aulas y no sólo en los documentos oficiales y en el discurso de los propios docentes y del personal administrativo.

Por ejemplo, en los libros de Español de la educación primaria en México (SEP, 2000), se sugiere a los maestros emplear “Carpetas de Evaluación” de los trabajos de los alumnos. Si bien la sugerencia puede representar un paso para establecer un sistema de evaluación acorde con la filosofía de enseñanza planteada en los propios programas, no se presentan sugerencias para emplear los productos de dichas carpetas como parte de la enseñanza y de la evaluación del alumno. Similarmente, se menciona que dichas carpetas se deben desarrollar con la participación del estudiante, pero no se precisan las características de dicha participación.

Un sistema de evaluación por portafolios como el de Hawai podría ser una respuesta adecuada a la filosofía (enfoque) comunicativo-funcional que se perfila en los programas de Español de la educación primaria mexicana. Sin embargo, al igual que el cambio de filosofía en el ejercicio de un programa, requiere acciones de formación y capacitación sostenidas a lo largo del tiempo para que sean implantados de manera efectiva.

Algunos sistemas educativos como el de Vermont han optado por impulsar el cambio de fondo partiendo precisamente de la evaluación. La lógica de dichas medidas ha sido que si a los maestros se les requiere “dar cuentas” de su efectividad mediante los productos de sus alumnos, la docencia se vería afectada deseablemente de acuerdo con dichos requerimientos. Aunque con menor precisión acerca de la calidad de los productos, esta medida es fundamentalmente similar a las incluidas en 1998 en los Factores del Sistema de Evaluación del Programa de Carrera Magisterial en México (SEP, 1999), específicamente el de Aprovechamiento Escolar. En este rubro se incluyó la evaluación del “... aprendizaje que los alumnos han adquirido en su grado o asignatura. En el esquema anterior el aprovechamiento escolar era un indicador del factor de desempeño profesional” (*ibid.*: 111), el cual quedaba diluido entre otros aspectos de la cotidianidad docente.

Al margen de las formas específicas que van a tomar las acciones de evaluación del aprovechamiento escolar para un sistema de la magnitud y complejidad del sistema educativo mexicano, el hecho de que las carpetas de evaluación están sugeridas en los libros para el maestro de la educación

primaria, requiere acciones para su empleo efectivo. Sólo así será posible dar cuenta de las acciones del docente al interior de las aulas para facilitar el aprendizaje y la autonomía de los estudiantes como principales actores en sus procesos de aprendizaje.

Una posibilidad realista puede ser implantar un sistema de evaluación por portafolios como proyecto piloto en algunas escuelas y, de esa manera, ir desarrollando los conocimientos y esquemas de evaluación pertinentes para su empleo efectivo en las escuelas nacionales. Inicialmente, el nivel de la educación primaria sería el candidato lógico puesto que las carpetas de evaluación están sugeridas en los libros del maestro. Después se pueden considerar otros niveles, incluyendo el superior.

V. CONCLUSIONES

La evaluación de los sistemas educativos por lo general se centra en sus "productos" esto es, sus egresados. Sin embargo, la evaluación sistemática de los procesos evolutivos y graduales del aprendizaje de los alumnos al interior de las aulas y con la mediación de los docentes, es prácticamente nula.

En México, al igual que en otros países, se establece de manera contundente que los docentes son el eje del sistema educativo y que a través de ellos se lograrán avances sustanciales en la educación. Si bien muchos concordarían con que el eje de la educación son los docentes, también abogarían por esfuerzos innovadores y sostenidos a largo plazo por el bien de la educación, esfuerzos que requieren acuerdos concertados por todos los participantes.

Un sistema de evaluación que manifieste lo que ocurre al interior de las aulas necesita la participación de los propios docentes. Esto es, aparte de consideraciones sindicales, cualquier cambio, para que sea efectivo, requiere la participación de los docentes, tanto en la toma de decisiones como en la detección de las necesidades propias y las de sus alumnos. Requiere, además, promover la autoevaluación y autocrítica para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en un esquema libre de sanciones que propicie la participación y el desarrollo profesional de manera permanente. Al respecto recordemos una vez más las palabras de Johnston: "la meta fundamental de la evaluación educativa es la enseñanza (instrucción) óptima para todos los niños y las prácticas de evaluación son legítimas sólo hasta donde sean útiles para lograr esa meta (1984: 744, traducción mía).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Educational Research Association. *Policy on High-Stakes Testing in PreK-12 Education (AERA Policies, Standards and Statements, 2000)*. <http://www.aera.net/about/policy/stakes.htm> <http://www.aera.net/about/policy/stakes.htm>

ARTER, J. *Using portfolios in instruction and assessment*, NWREL, 503-275-9562, septiembre, 1990.

AU, K. H. "Portfolio assessment: Experiences at the Kamehameha Elementary Education Program", en S. Valencia, E. Heibert y P. Afflerbach (comps.) *Authentic reading assessment*, Newark, Delaware, International Reading Association, 1994, pp. 103-126.

BAUMANN, J. F. *Reading assessment: An instructional decision-making perspective*, Columbus, OH, Merrill, 1988.

BRANSFORD, J. D., A. L. Brown y R. R. Cocking (comps.) *How people learn: Brain, mind, experience and school*, Washington, D. C., National Academy Press, 2000.

BROWN, F. G. *Principles of educational and psychological testing*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1983, 3a. ed.

CAMPBELL, D. M., B. J. Melenyzer, D. H. Nettles y R. M. Wyman. *Portfolio and performance assessment in teacher education*, Boston, Allyn and Bacon, 2000.

CIZEK, G. I. "Learning, achievement and assessment: Constructs at a crossroads", en G. D. Phye (comp.). *Handbook of classroom assessment: Learning achievement and adjustment*, San Diego, Academic Press, 1997, pp. 1-32.

COLE N. "Characteristics of instructional assessment", ponencia presentada en la Reunión de la Academia Nacional de Educación, Madison, WI, 18 de octubre de 1991.

DÍAZ Barriga F. y G. Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 1999.

FLÓREZ Ochoa, R. *Evaluación, pedagógica y cognición*, Bogotá, McGraw-Hill, 1999.

GARCÍA, M. W. y K. Verville. "Redesigning teaching and learning: The Arizona Student Assessment Program", en S. Valencia, E. Heibert, y P. Afflerbach (comps.), *op. cit.*, 1994, pp. 228-254.

GLAZMAN, R. y María de Ibarrola. *Diseño de planes de estudios*, México, Centro de Investigadores sobre la Universidad y Universidad Nacional Autónoma de México, 2a. ed., 1980.

GLAZMAN, R. *Panorámica de la investigación sobre el desarrollo curricular*, México, Congreso Nacional de Investigación Educativa, Documento base, vol. I, 1981.

HEWITT, G. A. *portfolio primer: Teaching, collecting and assessing student writing*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1995.

JOHNSTON, P. H. *Reading comprehension assessment: A cognitive basis*, Newark, Delaware, International Reading Association, 1983.

_____. "Assessment in reading", en P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil y P. Mosenthal (coords.), *Handbook of reading research*, Nueva York, Longman, 1984, pp. 147-184.

_____. *Constructive evaluation of literate activity*, Nueva York, Longman, 1992.

KAPINUS, B. A., G. V. Collier y H. Kruglanski. "The Maryland school performance assessment program: A new view of assessment", en S. Valencia, E. Heibert, y P. Afflerbach (comps.), *op. cit.*, pp. 255-285.

MARTÍNEZ Rizo, F. "La planeación y la evaluación de la educación", en P. Latapí Sarre (coord.). *Un siglo de educación en México*, Vol. I, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 285-318.

MEHRENS, W. A. e I. R. Lehmann. *Measurement and evaluation in education and psychology*, Nueva York, Holt, Reinhart & Winston, 1984, 3a. ed.

MONEDERO Moya, J. J. *Bases teóricas de la evaluación educativa*, Málaga, Ediciones Aljibe, 1998.

PARIS, S. G. y L. R. Ayres. *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*, Washington, D. C., American Psychological Association, 1994.

POPHAM, W. J. *Educational evaluation*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1975.

PROVUS, M. *Discrepancy evaluation*, Berkeley, CA, McCutchan Publishing, 1971.

QUINTANA, H. "El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción", en *Lectura y Vida*, marzo, 1996, pp. 39-44.

RESNICK, D. P. "Testing in america: A supportive environment", en *Kappan*, 62, 1981, pp. 625-628.

RESNICK, D. P. y L. Resnick. "Standards, curriculum, and performance: A historical and comparative perspective", en *Educational Researcher*, 14 (4), 1985, pp. 5-20.

ROE, M. y C. Vukelich. "Portfolio implementation: What about R for realistic?", en *Childhood Education International*, 9, 1994, pp. 5-14.

RUIZ Larraguivel, E. *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: Una orientación cualitativa*, Cuadernos del CESU, núm. 35, México, UNAM, 1998.

SCRIVEN, M. "The methodology of evaluation", en R. E. Stake (ed.). *Curriculum evaluation*, AERA Monograph Series on Evaluation, núm. 1, Chicago, Rand Mc Nally, 1967, pp.39-83.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Perfil de la educación en México*, México, SEP, 1999.

_____. *Libro para el maestro: Español*, México, SEP, 2000.

SEDA, I. "Commentary on portfolio assessment: Experiences at the Kamehameha Elementary Education Program", en S. Valencia, E. Heibert, y P. Afflerbach (comps.), *op. cit.*, 1994, pp. 127-133.

SEDA, I. y P. D. Pearson. "Interviews to assess learners' outcomes", en *Reading Research and Instruction*, 31(1), 1991, pp. 22-32.

STUFFLEBEAM, D. *Evaluation in education: Current applications*, Berkeley, CA, McCutchan Publishing, 1974.

STUFFLEBEAM, D. y J. A. Shinkfield. *Evaluación sistemática*, Madrid, Piados, 1989.

TIERNEY, R. J., M. A. Carter y L. E. Desai. *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*, Norwood, MA, Christopher Gordon, 1991.

VALENCIA, S. "Alternative assessment: Separating the wheat from the chaff", en *The Reading Teacher*, 44, 1990, pp. 60-61.

VALENCIA, S., E. Heibert P. y Afflerbach (comps.). *Authentic reading assessment*, Newark, Delaware, International Reading Association, 1994.

VALENCIA, S. y P. D. Pearson. "Reading assessment: A time for change", en *The Reading Teacher*, 40, 1987, pp. 726-733.

VERMONT Department of Education. "*This is my best*": *Vermont's Writing Assessment Program, Pilot year 1990-91*, Montpelier, VT, Vermont Department of Education, 1990-91.

WOLF, D., J. Bixby, J. Glenn y H. Gardner. "To use their minds well: Investigating new forms of student assessment", en G. Grant (comp.). *Review of Research in Education*, 17, Washington, D. C., American Educational Research Association, 1991, pp. 31-74.