

Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica¹

Mabel Condemarín *

El mejoramiento de los procesos de evaluación es una de las mayores preocupaciones que enfrentan los actuales programas de mejoramiento de la calidad de la educación, dado que no existen dudas de que los procedimientos de mediación empleados por los sistemas educativos tienen más fuerza para conducirlos, que la filosofía o la racionalidad que orientan sus metas.

Esta influencia es especialmente válida cuando se aplican pruebas o tests a escala nacional o regional, como indicador único de los rendimientos de los estudiantes. A causa del crédito de objetividad dado a los puntajes, no es sorprendente que muchos buenos maestros visualicen los contenidos de tales *tests* como indicaciones concretas de lo que deben enseñar a sus estudiantes para que obtengan un rendimiento exitoso (cf. Koretz, 1991; Shepard, 1990, Valencia, 1990). Esta dependencia corre el riesgo de tener como resultado un estrechamiento del currículum, una fragmentación de la enseñanza y aprendizaje (Linn, 1985), una disminución de las evaluaciones realizadas dentro de la sala de clases y una desmotivación en la búsqueda de estrategias creativas para mejorar la calidad de la instrucción.

Así, dada la fuerte influencia de las técnicas empleadas en la medición sobre el currículum, es probable que los intentos por mejorar la calidad de la educación sean limitados, si no se revisan y reformulan las prácticas evaluativas tradicionales.

Esta necesidad es particularmente válida en el área de la alfabetización ("*literacy*"), donde los progresos de los últimos 25 años en su teoría, investigación y práctica no se han reflejado mayoritariamente en avances en los procedimientos utilizados para evaluar/monitorear las habilidades de los estudiantes (Pearson, 1985). Sin embargo, la búsqueda de soluciones a esta necesidad se augura positiva, gracias a la existencia de un importante grupo de especialistas y de maestros que se van haciendo progresivamente conscientes de la necesidad de enfrentar cambios en los procedimientos de evaluación.

Dentro de este marco, ha surgido en la última década un movimiento conocido como "evaluación auténtica" (Valencia, 1994) que insta a complementar el cuadro de los rendimientos obtenidos a través de *tests* estandarizados, pruebas referidas a criterio u otras modalidades de medición, con una productiva mirada a las acciones e interacciones de alumnos y maestros que ocurren dentro del marco de la sala de clases, relacionadas con el área de la lectura y escritura. Su meta es evaluar las habilidades de lectura y escritura

¹ El presente trabajo fue presentado en la Sociedad de Dislexia del Uruguay el 6 de mayo de 1994. La autora sugiere consultar o confrontar la lectura de este artículo en continuidad con el artículo de Marsha Grace: "El sistema de trabajo con carpetas en el aula". **Lectura y Vida**. Año 15, N° 1, (1994).

* Coordinadora del Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900) del Ministerio de Educación de Chile.

dentro de contextos reales o que imiten estrechamente las situaciones en las cuales tales habilidades se ponen en práctica.

Para los maestros, el término evaluación auténtica no representa un concepto nuevo. Estrategias de evaluación tales como inventarios de lectura informal, pruebas elaboradas o seleccionadas por ellos mismos, registros de observaciones, fichas o guías elaboradas por los alumnos, colecciones de trabajos, productos de proyectos de curso, entrevistas de lectura, composiciones, grabaciones y otras muestras de acciones, o creaciones de los alumnos, tienen una larga historia. Los maestros siempre han visto sus interacciones con los alumnos como ocasiones para evaluar sus procesos de aprendizaje, habilidades y rendimientos. Algunas veces documentan esto en anotaciones sobre la participación de los estudiantes en una entrevista de lectura o durante las discusiones en círculos de literatura; otras veces sus anotaciones son mentales: el maestro observa ciertas respuestas o conductas de sus alumnos y las archiva en la memoria.

Al constatar que la evaluación auténtica tiene fuertes bases en la tradición pedagógica, sus impulsores no pretenden implementarla como una idea "nueva", sino que invitan a la comunidad educativa a acreditarla como un procedimiento válido y objetivo para evaluar los avances de los alumnos. También instan a considerarla un procedimiento oportuno porque evita el riesgo de recibir los resultados de la evaluación cuando pasó el momento y ya tal información resulta irrelevante para obtener mayor efectividad de la enseñanza o para que los estudiantes reciban retroalimentación sobre sus progresos individuales o grupales.

Es probable anticipar, sobre la base de la fuerte influencia que tienen los procedimientos evaluativos sobre el curriculum, que si el enfoque de la evaluación auténtica es considerado por los directores, los padres y los responsables de las decisiones educativas, tan válido como los resultados de los tests objetivos, ello se traducirá en un incremento de la producción de textos "auténticos" dentro de la sala de clases, en un incremento de libros leídos, en implementación de proyectos de curso; en suma, en un impulso a que los alumnos respondan mejor y se vayan convirtiendo en forma progresiva en lectores y escritores reflexivos y creativos.

Uno de los mensajes más destacados del movimiento de evaluación auténtica es que las acciones y las interacciones que ocurren dentro de la sala de clases constituyen una fuente crítica de información evaluativa porque se acercan más a la enseñanza y al aprendizaje de los alumnos, porque constatan lo que los maestros y los estudiantes realmente hacen y expresan y porque ubican a ambos en una situación de poder: ellos son responsables de la evaluación y son los usuarios primarios del producto de la información obtenida.

Fundamentación teórica del movimiento de evaluación auténtica

Durante los últimos 25 años las relaciones entre evaluación auténtica y la enseñanza/aprendizaje en el curriculum de la lectura y la escritura han sido mayoritariamente enmarcadas por la lógica del aprendizaje de dominio

(*"mastery learning"*), introducida al comienzo de los 60. La meta de esta lógica consiste en asegurar un determinado rendimiento entre los estudiantes, mediante la variación de la cantidad y clase de instrucción y práctica y la atención a presumibles destrezas o prerrequisitos.

Esta lógica, cuando no se integra a perspectivas holísticas, tiende a conceptualizar el aprendizaje de la lectura y escritura como el dominio de una secuencia de destrezas separadas consideradas como habilitadoras, operacionalizando la "lectura avanzada" como una suma –no una integración– de todas ellas. A partir de este punto de vista, la enseñanza de la lectura y escritura se tiende a apoyar mayoritariamente en la práctica individual de tales destrezas en páginas de trabajo o de manuales, sin brindar oportunidades a los alumnos para que, a través de una simultánea inmersión en el mundo del lenguaje escrito, les otorguen significado y propósito.

A diferencia de la lógica del aprendizaje por dominio, el movimiento de la evaluación auténtica se apoya en un punto de vista estratégico sobre la lectura (Collins, 1980). Este punto de vista destaca el rol activo de los lectores en cuanto ellos usan claves impresas para "construir" un modelo del significado del texto y quita énfasis a la noción de que el progreso hacia la lectura experta consiste en la acumulación de destrezas. Sugiere que a través de todos los niveles de lecturas, desde jardín de infantes hasta la investigación científica, los lectores usan las fuentes disponibles dadas por el texto, sus conocimientos previos, las claves ambientales y los mediadores potenciales, para construir el significado del texto. El progreso hacia la lectura experta estaría guiado no por el dominio de una secuencia de destrezas aisladas sino por la conciencia creciente de los lectores para saber cómo, cuándo y por qué aquellas fuentes pueden ser mejor usadas. Este punto de vista estratégico también sugiere que los lectores expertos pueden usar sus conocimientos con flexibilidad, aplicando lo que han aprendido a nuevas situaciones.

Desde este punto de vista, la mejor evaluación posible de la lectura, como asimismo de los procesos de escritura, ocurrirían cuando los maestros observan e interactúan con estudiantes cuando ellos leen y producen textos auténticos con propósitos verdaderos tales como contestar una carta, escribir una felicitación, elaborar un afiche o plantear un proyecto de curso tal como "Conozcamos las leyendas y tradiciones de nuestra comunidad."

En estas situaciones educativas en las cuales los maestros interactúan con sus alumnos como mediadores eficientes proporcionándoles "andamiajes" (tales como modelar, sugerir, hacerles preguntas dirigidas, completamiento cooperativo de tareas u otros medios que les permitan avanzar hacia el nivel siguiente de aprendizaje), la "medida" de la habilidad de los alumnos no es un puntaje aislado, sino un índice del tipo y cantidad de apoyo requerido para progresar en el aprendizaje.

Este punto de vista estratégico, es semejante al que sustenta el procedimiento definido por Campione y Brown (1985) como "evaluación dinámica" basado en la noción de Vigotsky de "zona de desarrollo próximo" que descubre las funciones que están en proceso de maduración y pone de manifiesto hasta dónde el niño puede avanzar –si se le apoya– en la solución

de problemas más complejos; en el caso de la lectura, la construcción progresiva de significados.

Este escenario, prácticamente no establece diferencia entre el proceso de enseñanza/aprendizaje y la evaluación. Si bien es cierto que su integración a escalas de medición es difícil, él conlleva una promesa importante para la sala de clase y para la evaluación individual de los alumnos.

Para contrastar los dos puntos de vista sobre el proceso de alfabetización planteados, se listan a continuación sus principales aspectos (Valencia, 1987).

La perspectiva estratégica sobre la lectura nos plantea que:	Pero, cuando se evalúa la comprensión lectora,...
El conocimiento previo es un determinante valioso de la comprensión lectora.	Se enmascara la relación entre el conocimiento previo y la comprensión lectora.
Un cuento o texto completo tienen integridad estructural y tópica.	Se usan textos cortos que carecen de la integridad estructural y tópica.
La inferencia es una parte esencial en el proceso de comprender unidades tan pequeñas como una oración.	Se basan en la comprensión literal.
La diversidad en el conocimiento previo entre los individuos así como las variadas relaciones causales en la experiencia humana inciden a hacer muchas inferencias posibles frente a un texto o pregunta.	Se usan ítems de elección múltiple pese a que muchas respuestas pueden ser posibles.
Un lector experto se distingue por su habilidad para variar las estrategias de lectura según sea la índole del texto y la situación.	Rara vez se evalúan cómo y cuándo los estudiantes varían las estrategias que usan durante la lectura normal, de estudio o cuando le es difícil.
Un lector experto se distingue por su habilidad para sintetizar información a partir de distintas partes del texto.	Rara vez se va más allá de la idea principal del párrafo o del pasaje.
Un lector experto se distingue por su habilidad tanto para plantear buenas preguntas al texto como para responderlas.	Rara vez se les pide formular o seleccionar preguntas acerca de un texto que hayan leído.
Todos los aspectos de la experiencia del lector, incluyendo hábitos surgidos de la escuela y del hogar, influyen la comprensión lectora.	Rara vez se busca información sobre hábitos y actitudes lectores, pese a su importancia sobre el desempeño.
La lectura involucra la orquestación de diversas destrezas que se complementan mutuamente en una variedad de formas.	Se usan tests que fragmentan la lectura en destrezas aisladas e informan sobre el desempeño de cada una de ellas.
Los lectores expertos leen con fluidez; su identificación de las palabras es suficientemente automática para permitirles el uso de la mayoría de sus recursos cognitivos para comprender la lectura.	Rara vez se considera la fluidez como un indicador de lectura diestra.
El aprendizaje a partir del texto involucra la reestructuración, aplicación y aplicación flexible del conocimiento a otras situaciones.	A menudo se solicita a los lectores responder sólo a los aspectos declarativos del texto sin requerir que transfieran los conocimientos adquiridos a otras tareas o situaciones.

La utilización de las carpetas en la evaluación auténtica

Una de las tendencias prevalecientes en la evaluación auténtica es reconocer que si se pretende que la evaluación tenga un efecto positivo en la enseñanza/aprendizaje, los maestros y los alumnos deben desempeñar un rol activo en realizarla, interpretarla y usarla. Tal vez esto se manifiesta de manera evidente en numerosos proyectos de utilización de las carpetas de los alumnos (portafolios) descritos en la literatura sobre alfabetización de la presente década (Valencia, 1990; Hansen, 1992; Valencia, 1994; Grace, 1994).

Las carpetas han emergido del interior mismo de un nuevo concepto de instrucción y de evaluación en escuelas públicas de Manchester, Bellevue, Washington, California, entre otros estados de Estados Unidos y, seguramente, encontraron eco en nuestra región en la medida en que los maestros se apropien de sus ventajas. Su irrupción en la presente década parece reflejar el enorme atractivo que ejercen estas carpetas sobre los maestros, alumnos y padres porque estimulan la participación activa de éstos en el proceso de evaluación, les proporcionan a todos evidencias tangibles y comprensibles y promueven la reflexión y el análisis del desarrollo de las habilidades a lo largo del tiempo, aspectos del aprendizaje que rara vez captan los tests estandarizados o las tareas de rendimiento semestrales o anuales.

¿Por qué son necesarias las carpetas?

Un diseñador gráfico, a manera de ejemplo, generalmente porta una carpeta para demostrar sus habilidades y desempeños. Dentro de ella incluye distintos tipos de indicadores: folletos o libros que ha diseñado para mostrar su competencia, trabajos en una variedad de medios de comunicación para indicar su versatilidad, variación dentro de un mismo tema para mostrar su sofisticación y trabajos realizados en distintas etapas para señalar su evolución o crecimiento como diseñador. Con fuentes tan ricas de información es más fácil para los otros conocer la profundidad y amplitud de sus conocimientos y experiencia y evaluar su calidad; y aun más importante, al diseñador mismo le permite recibir retroalimentación, tomar conciencia de su propio desarrollo y planear las prácticas que le estimularán mayores progresos.

Es válido establecer una analogía cuando se utilizan las carpetas para examinar los logros de los alumnos en su proceso de alfabetización, por cuanto este enfoque sintoniza con la aspiración de los maestros de captar y capitalizar la evaluación sobre la base de lo mejor que un alumno puede mostrar.

Además de la atracción intuitiva que provocan las carpetas, existen cuatro razones principales, teóricas y pragmáticas, para introducirlas como un procedimiento complementario de la evaluación de la lectura y la escritura (Valencia, 1990): su enclave en la autenticidad, su carácter continuo, su atención a los aspectos complejos y multifacéticos de la alfabetización y la participación de los maestros y alumnos en su implementación.

- El enfoque se ancla en la autenticidad de tareas, textos y contextos. Los estudiantes leen y escriben una variedad de textos auténticos en la sala de clases y en su entorno; por lo tanto deberían ser enfrentados con la misma

diversidad de textos durante la evaluación. Los estudiantes leen y escriben para una variedad de propósitos, por consiguiente, deberían enfrentar distintos propósitos durante la evaluación de la lectura. La evaluación de la alfabetización debe reflejar la concepción actual de la lectura y la escritura como procesos interactivos. Cualquier evaluación debe considerar cómo el lector/escritor, el texto, el contexto y el mediador potencial influyen en la lectura o la producción de textos, y cómo interactúan e impactan en la construcción del significado.

- El principio de autenticidad asegura que se evalúa la orquestación, integración y aplicación de destrezas en contextos significativos y evita el riesgo de evaluar sólo subdestrezas aisladas que no reflejan la lectura y la escritura auténticas.
- El procedimiento respeta el carácter de la evaluación en cuanto proceso histórico, presente y emergente. Permite simultáneamente, evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo, especialmente cuando las carpetas incluyen “borradores” y evidencias del aprendizaje de los alumnos en sus primeras etapas. Esta evaluación del trabajo recopilado a lo largo del tiempo cambia el foco de la evaluación desde una simple “fotografía instantánea” de las capacidades del estudiante en un momento particular, a un énfasis en su crecimiento y progreso. Los contenidos de las carpetas al facilitar observar y recoger información continua, permiten transmitir a los alumnos, a sus padres y a los administradores, el mensaje de que el aprendizaje nunca finaliza porque siempre está evolucionando, creciendo y cambiando.
- Dado que la lectura y la escritura son procesos complejos, el enfoque valida su carácter multifacético al permitir recoger muestras de los procesos afectivos y cognitivos que se expresan a través de las actividades de alfabetización. Al evaluar estas actividades no basta contar con un rango de textos y propósitos, sino que se deben considerar otras dimensiones importantes tales como el interés, la motivación, la lectura voluntaria, la toma de conciencia del alumno de sus estrategias metacognitivas y su habilidad para transferir los contenidos apreñados a otras situaciones de aprendizaje.
- El procedimiento proporciona la o oportunidad de que tanto los maestros como los alumnos puedan reflexionar en forma colaborativa al evaluar sobre qué se ha aprendido bien y qué se necesita continuar aprendiendo. Históricamente la evaluación ha sido vista como un procedimiento externo destinado a calificar a los alumnos y no como algo que debe ser hecho conjuntamente por y para docentes y estudiantes. Cuando se concibe la evaluación como un proceso controlado a la vez por maestros y alumnos, se hace más efectiva la enseñanza y la toma de decisiones frente a ella. De modo similar, las actividades de evaluación que involucran a los estudiantes, los ayudan a entender sus propias habilidades y necesidades y a responsabilizarse de su propio aprendizaje. La evaluación participativa refuerza los lazos entre los alumnos y los maestros al situarlos como socios en el proceso de aprendizaje.

¿Qué tipo de carpeta se recomienda?

Marsha Grace (1994) recomienda tres tipos de 10 carpetas: de observaciones del maestro, de trabajo en curso y de trabajos concluidos. Valencia (1990) sugiere, un archivador o cartapacio extendible que incluya a) ejemplos de trabajos seleccionados por el maestro o por el estudiante, b) las notas de observación del maestro, e) las autoevaluaciones periódicas de los alumnos y d) las anotaciones sobre los progresos logrados en la lectura y escritura elaboradas colaborativamente entre el maestro y los alumnos. En general, la naturaleza exacta de las carpetas variará de acuerdo con los propósitos tenidos en cuenta para implementarlas.

Lógicamente los portafolios deben ser mantenidos en un lugar en la sala de clases que sea fácilmente accesible a los alumnos y a los maestros, a diferencia de un libro de calificaciones o de anotaciones secreto e intocable guardado en la oficina del director. Su ubicación debe invitar a los estudiantes a enriquecerlo con los trabajos presentes y a reflexionar sobre sus contenidos para planear los próximos pasos de sus aprendizajes.

¿Cómo se planifica la evaluación a través de carpetas?

La recomendación más importante es ser selectivo acerca de qué ítems se incluirán en las carpetas. Dado que la decisión acerca de lo que se evaluará debe surgir de las prioridades curriculares, un paso previo es determinar los objetivos del proceso de enseñanza/aprendizaje para, a continuación, establecer las categorías. Si los objetivos de la instrucción no se especifican claramente, las carpetas corren el riesgo de ser sólo un "cajón de sastre" o un lugar para guardar tests sobre destrezas aisladas.

Las categorías en lo posible deben ser amplias. P. e., Valencia (1990) recomienda, en la evaluación de la lectura, las siguientes: comprensión del mensaje del autor, aprendizaje de nuevas informaciones a partir de textos expositivos, habilidad para resumir el argumento de una historia, uso flexible de las destrezas de identificación de las palabras, lectura fluida e interés y deseo de leer.

Por otra parte, Au et al (1990) dentro del enfoque del lenguaje integral, recomiendan incluir como marco para la evaluación, las dimensiones motivacionales, afectivas, cognitivas y estratégicas de la alfabetización, colocando la escritura en el mismo nivel de importancia de la lectura. Establece las categorías de acuerdo con estas seis dimensiones de la alfabetización: apropiación, comprensión lectora, procesos de escritura, identificación de palabras, lenguaje y conocimiento del vocabulario y lectura voluntaria.

El concepto de apropiación es entendido por estos investigadores como una dimensión afectiva de la alfabetización referida a cómo los estudiantes valoran su propia habilidad para leer y escribir (Fagan, 1987), la demuestran a través de sus sentimientos positivos frente a ella y en su inclusión en su vida diaria. La comprensión lectora es definida como una interacción dinámica entre el lector, el texto y la situación social dentro de la cual la lectura toma lugar. El

proceso de escritura es visto en forma similar como dinámico y no lineal. La identificación de palabras enfatiza la noción de que su efectiva realización requiere del uso de diferentes estrategias y sistemas de claves para enfrentarla. El lenguaje como conocimiento del vocabulario implica la habilidad para aprender y usar términos y estructuras tanto en la lengua hablada como en la escrita y, por último, la lectura voluntaria se refiere a que los estudiantes seleccionan los materiales que ellos desean leer, ya sea con fines informativos o recreativos.

A partir de estas categorías Au et al., derivan cinco tareas y procedimientos de evaluación: cuestionario sobre actitudes hacia la lectura y la escritura; respuestas a tareas relacionadas con la literatura; muestras de escritura de los estudiantes; registros o bitácoras de los estudiantes y protocolos de lectura voluntaria.

Una vez que se ha planeado el foco de la carpeta, Valencia (1990) recomienda organizar su contenido en dos partes: la primera incluye la evidencia real o dato bruto del trabajo de los alumnos. P. e.: respuestas escritas frente a una lectura, registros de libros leídos en forma voluntaria, trabajos diarios seleccionados, textos escritos en varios estados de completamiento, listas de cotejo, resultados de pruebas, proyectos, grabaciones de comentarios en círculos de lectura, la carta a un autor de un libro favorito, noticias, anécdotas, letras de canciones y otros textos auténticos, etc. La segunda parte, registra un resumen o una base para incluir datos para sintetizar la información.

Los contenidos de la primera parte permitirán a los maestros examinar el trabajo real de los alumnos, y los resúmenes lo ayudarán a tomar decisiones y a comunicarlas a los alumnos, a sus padres y a los administradores.

Manejo de los contenidos de las carpetas

El enfoque de evaluación mediante el uso de carpetas, refleja lo que los buenos maestros han estado haciendo durante años. La diferencia está en que ahora se destaca su importancia y valor, en cuanto forma complementaria de evaluación. Sin embargo, si la utilización de las carpetas no se enfrenta en forma organizada, se corre el riesgo de que la valiosa información que aporta sólo sirva de medio para evaluar y retroalimentar los logros de los alumnos dentro de la sala de clases y no sea un instrumento eficiente para informar a los otros actores involucrados en la toma de decisiones educativas.

La flexibilidad en el uso de los portafolios es uno de sus fundamentos más importantes, pero también implica su mayor problema y puede inducir a desconfiar de su confiabilidad, consistencia o equidad como medio de evaluación. Estos son algunos mecanismos para protegerse de estos problemas:

- Establecer acuerdos en relación con las metas y prioridades para la instrucción, llegando a un consenso de expectativas y criterios.

- Recolectar una serie de indicadores claros para cualquier objetivo particular; generalmente, mientras más mediciones se tienen, mayor es la confiabilidad de las conclusiones o decisiones a las que se arriban.
- Atender la consistencia incluyendo dos niveles de evidencia de evaluación: evidencia requerida y evidencia de apoyo. La primera capacita al maestro para mirar sistemáticamente a cada estudiante en sus logros individuales y en sus logros comparativos. Esta evidencia requerida pueden ser actividades individuales, recuentos o listas de cotejo, participación en proyectos de curso colectivos relacionados con metas de alfabetización. La evidencia requerida puede ser bien estructurada (una lista de cotejos o un protocolo de lectura) o bien puede ser más flexible (los alumnos seleccionan cada seis meses las mejores muestras de sus textos escritos; un cassette de la lectura de un alumno de un pasaje favorito al comienzo y al final del año escolar, etcétera).

La segunda, es decir, la evidencia de apoyo, es documentación adicional del aprendizaje. Se puede seleccionar en forma independiente o en colaboración entre el alumno y el maestro: puede ser el resultado de una actividad espontánea o estar cuidadosamente planeada (mapa semántico completado antes y después de haber leído una selección, etc.). La evidencia de apoyo es crucial para construir un cuadro completo de las habilidades de lectura y escritura de los alumnos porque ella muestra la profundidad y variedad de los logros, típicamente olvidadas en las evaluaciones tradicionales. Proporcionan además la oportunidad para que los maestros y los alumnos obtengan ventajas de la singularidad de cada sala de clases y de cada uno de ellos, gracias a la inclusión de variados indicadores de aprendizaje.

Uso de la carpeta para tomar decisiones

Los contenidos de las carpetas pueden ser revisados en forma periódica o cuando sea necesario por el maestro junto con los alumnos, por ellos individualmente o con sus compañeros. Durante las observaciones se pueden comentar los avances, agregar anotaciones o decidir la inclusión de otras muestras. El diálogo intra o interpersonal que resulta de la revisión del portafolio es un componente crítico tanto para la evaluación como para el mejoramiento de los aprendizajes. Al fin del año escolar, los docentes y los alumnos pueden decidir colectivamente que ítems permanecerán en la carpeta y cuáles serán llevados a casa.

Las carpetas constituyen también una valiosa fuente de información durante las entrevistas con padres y directores. Mientras los primeros pueden estar interesados en los datos tipo contenido bruto –la evidencia auténtica de los aprendizajes– los directores o administradores pueden interesarse más en la información contenida en la hoja resumen. En ambos casos, la evaluación refleja más información auténtica y continua, que aquella disponible sólo a partir de puntajes obtenidos a través de pruebas estandarizadas, referidas a criterio o elaboradas por el maestro para ser aplicadas en forma colectiva.

En resumen, la utilización de las carpetas en la evaluación de las acciones e interacciones relacionadas con la alfabetización dentro de la sala de clases, expande la definición de la evaluación al reunir una amplia variedad de indicadores de aprendizaje productos de variadas situaciones educativas. Demanda que se considere la evaluación como una parte integral del proceso de enseñanza/aprendizaje y representa una filosofía que convalida tanto el proceso como los productos del aprendizaje, como también la activa participación de los alumnos y de los maestros en su propia evaluación y desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Au, K.; J. Scheu; A. Kawakami y P. Herman (1990) "Assesment and Accountability in a Whole Literacy Curriculum." En **The Reading Teacher**, Vol. 43, **8**, 574-578.
- Campione, J.E. y Ann L. B. (1985) "Dinamic Assesment: One Approach and Some Initial Data", **Technical Report** N° 361. Urbana, Ill, Centre for the Study of Reading.
- Collins, A.; J. Seely Brown y K.M. Larkin (1980) "Inference in Text Understanding." En R. Spiro, Bertrand E. Bruce y William F. Brewer (comps.) **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. Hillsdale, N.S. Erlbaum.
- Fagan, W.T. (1989) "Empowered Students, Empowered Teachers." En **The Reading Teacher**, vol. 42, **8**, 572-578.
- Grace, M. (1994) "El sistema de trabajo con carpetas en el aula." En **Lectura y Vida**, Año 15, **1**, 39-41.
- Hansen, J. (1992) "Literacy Portfolios Emerge." En **The Reading Teacher**, vol. 45, **8**, 604-607.
- Koretz, D. (1991) "The Effects of High-stakes Testing on Achievement: Preliminary Findings about Generalization Across Tests." Artículo presentado en el Annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Linn, R.L. (1985) "Standards and Expectations: the Role of Testing" (summary). **Proceedings of a National Forum on Educational Reform**. New York, College Board. 88-95.
- Pearson, D. (1985) "Changing the Face of Reading Comprehension Instruction." En **The Reading Teacher**, vol. 38 (abril), p. 724-738.
- Mathews, K. J. (1990) "Assessment. From Computer Management to Portfolio Assessment." En **The Reading Teacher**, vol. 6, 420-421.
- Shepard, L. A. (1990) "Inflated Test Score Gains: is the Problem Old Norms or Teaching the Tests?" En **Educational Measurement: Issues and Practice**, vol. 9 (3), 15-22.
- Valencia, S. y D. Pearson (1987) "Reading Assessment: Time for a Change." En **The Reading Teacher**, vol. 40, **8**, 726-732.
- Valencia, Sheila (1990) "A Portfolio Approach to Classroom Reading Assessment: the Why, Whats, and Hows." En **The Reading Teacher**, vol. 43, **4**, 338-340.
- Valencia, Sheila; H. E. Hiebert y R Afflerbach (eds) (1994) **Authentic Reading Assessment: Practices and Possibilities**. Newark, DE, International Reading Association.