

8.1 LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU EVALUACIÓN: CONSIDERACIONES GENERALES

La evaluación se corresponde con uno de los elementos más problemáticos de la Educación Artística, por diferentes razones y que se centran en su mayoría en la razón de ser de la Educación Artística. Problemas que aparecen a partir de las creencias e influencias que se dan en el conjunto de los problemas inherentes al área, ya analizadas, y que se pueden resumir en dos apartados:

1. El arte se corresponde con una asunto del genio innato, por lo que el aprendizaje del arte tiene un resultado limitado.
2. Lo relacionado con la creación artística pertenece al ámbito subjetivo, por lo que es complicado de objetivar en unos contenidos o cometidos determinados, y más difíciles de ser enjuiciadas de manera objetiva.

Además de estos impedimentos, aparecen otros como la distinción diltheyana entre ciencias de la materia y ciencias del espíritu las cuales sitúan al arte en estas últimas, y por lo tanto en una posición determinada frente a la evaluación. La idea de que el conocimiento característico de las artes se corresponde con un conocimiento distinto al de las ciencias, es una cuestión ampliamente reconocida, por ejemplo Efland (1997:103) lo relaciona con el arte, en función de la terminología de Spiro y otros (1988), con la clase de conocimiento '*mal estructurado*', por lo que es difícil de programar, preparar en forma de objetivos y evaluar con procedimientos convencionales.

Por ello, hay que partir de la idea de que en arte todo no se puede enseñar, pero si que hay muchas cosas que se pueden aprender por medio de actividades y experiencias. No se ha de pasar por alto que la mayoría de los grandes artistas de la historia han pasado muchos años de aprendizaje en talleres, antes de alcanzar la fama. Exclusivamente en la modernidad se ha admitido la posibilidad del genio innato como la única capacidad de que alguien sea artista. Se ha de tener en cuenta que el arte no es la exaltación de manchas, colores, volúmenes o notas del genio individual, y si que es una actividad que utiliza procedimientos concretos, y que tiene un marco de significados, que se concreta en un sistema cultural en el que se da la sensibilidad colectiva en relación con el mundo, ello conduce a que el arte o gran parte de éste se puede educar. El admitir la existencia de contenidos transmisibles por el proceso de enseñanza-aprendizaje conduce a señalar que tal proceso ha de ser objeto de evaluación.

Las implicaciones de las diferentes corrientes educativas y su forma de verificación de la eficacia se muestran teóricamente definidas. En la realidad la presencia de las diferentes tendencias en la educación artística conduce a acciones sobre la evaluación poco claras o contradictorias. Así como, la aplicación de criterios de evaluación basados en la creatividad y la expresión.

La orientación tecnicista con objetivos claramente mensurables, señalaba las pautas de evaluación en otros ámbitos de conocimiento fácilmente determinables, lo que no coincidía con el aumento de los valores creativos y expresivos preponderantes en artes plásticas a excepción de los intentos de Wilson (1979) que trataban de

evaluar el aprendizaje en la Educación Artística, y los cuales se fundamentan en la catalogación por objetivos de Bloom.

No obstante, la Educación Artística ha proporcionado criterios para construir valoraciones cualitativas que han otorgado criterios a la evaluación como actividad artística (Eisner 1995). Anteriormente el modelo educativo se centraba en la creatividad como autoexpresión (Lowenfeld 1973), en esta época en las otras áreas se realizaba una evaluación objetiva y cuantitativa. Mientras que en la Educación Artística se ponía en entredicho la necesidad de evaluar el resultado final en vez del proceso realizado. La evaluación era entendida como puntuación u otorgación de un grado de calidad, por lo que el área artística conformaba una excepción frente a las otras disciplinas, al no aparecer distinciones entre el proceso de evaluación individual o grupal, ni la regulación o la autoevaluación.

Aspin (1986) señala que la distinción entre ciencias objetivas y subjetivas no es real y cree que las artes requieren técnicas de evaluación en consonancia con su ámbito de actuación. Donde cobra sentido la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, el cual señala que una forma de pensamiento como es el de las artes, no se ha de extrapolar al resto. Esta propuesta se fundamenta en establecer un clima de estudio artístico por medio de la evaluación de las carpetas de trabajo. Por lo que el evaluador, ve a la evaluación como parte integrada en el proceso docente. Se incluyen las pruebas objetivas o las actividades como fragmentos del trabajo del curso, y no son manejadas como actividades independientes.

En el área de Educación Artística han aparecido respuestas divergentes y se han puesto en entredicho las interpretaciones objetivas y subjetivas, lo que ha proporcionado otros significados que han aparecido posteriormente en las investigaciones cualitativas. Se ha dado la costumbre de valorar críticamente, en parte por qué esto se da en la producción artística. La inclusión de las nuevas corrientes de evaluación formativa interpretadas como regulación (Jorba y Sanmartí, 1994) permiten que el alumno adquiera autoconciencia de su aprendizaje, lo que conduce a una reafirmación de la indagación cualitativa y una aproximación para el trabajo interdisciplinar. Dado que en la Educación Artística aparecen implicadas diferentes disciplinas, ello da pie a que en los procesos de evaluación se utilicen distintas estrategias, entre ellas las de la estética y su capacidad para emitir juicios estéticos o artísticos. Así:

1. El término **juicio**, hace referencia a un proceso o producto donde se aplica una serie jerárquica de criterios determinados. Los conceptos procedimientos y criterios han de ser comprendidos y compartidos por los alumnos y los profesores. Requiere una gran objetividad para los criterios.
2. **Evaluación**, hace referencia a los juicios del proceso y del producto que poseen estructura de valores, que son personales o compartidos por medio de la negociación de significados concretos. Se da tanta importancia a la objetividad como a la subjetividad. Los valores aparecen más abiertos a la negociación y presentan mayor flexibilidad. Equivale a la evaluación sumativa certificativa.
3. **Valoración** (inglés assesment), equivalente de evaluación formativa, configura un elemento importante en la investigación cualitativa.
4. **Regulación**. Va unida a un proceso continuo. Presenta un carácter

diagnóstico, exploratorio. Es la manera en que el alumno y el profesor controlan el proceso y el producto a lo largo de todo el proceso. Evalúa el pasado, el presente y sirve de guía para el aprendizaje futuro, la percepción que tiene el alumno de sí mismo y su autorregulación y autoevaluación, lo que requiere de una negociación de criterios. Ello aparece dentro de los contenidos actitudinales, al formar el aprendizaje de valores y actitudes en la negociación de las estrategias del aprendizaje.

5. **Evaluación objetiva y subjetiva.** Siempre aparecen elementos subjetivos en todo proceso evaluativo y creativo de las producciones artísticas.
 1. **Subjetiva:** Dentro de la investigación cualitativa la subjetividad toma diferentes significados a partir de la investigación cuantitativa y positivista. La evaluación subjetiva aparece como legítima para el aprendizaje del alumno.
 2. **Objetiva:** Necesita de criterios externos destacados con el fin de valorar el producto artístico y su contexto social y cultural.
 3. **Transactiva:** según Dewey (1949) aparece entre la experiencia subjetiva y la objetiva. Y se entiende situada en el medio de estas dos.

Para que la evaluación formativa alcance la **función autorreguladora** del aprendizaje Jorba y Sanmartí (1993) señalan que se ha de introducir en el ámbito escolar según las siguientes ideas de Gardner (1995a):

1. **Énfasis en la evaluación por encima del examen.** Puesto que la evaluación ha de costear el doble objetivo de proporcionar información tanto al individuo evaluado como a la sociedad, por ello hay que establecer métodos evaluatorios que permitan la evaluación sistemática, regular y ser útil para los diferentes implicados, a pesar de que algunas veces se tenga que recurrir a exámenes formales.
2. **Evaluar de forma simple, natural y en el momento justo.** La evaluación se presenta de una forma “*natural*”, casi sin reflexión consciente, como parte intrínseca del proceso realizado. Por lo que se tiene que establecer una buena planificación del trabajo, la utilización de las agendas, los cuadernos de notas, los diarios o los portafolios que muestran el seguimiento.
3. **Validez ecológica.** Se obtienen mayores datos al evaluar a los sujetos en las condiciones más parecidas a las que realizan su trabajo.
4. **Instrumentos “neutros respecto a la inteligencia”.** Si se presentan del mismo modo las pruebas de evaluación, escrita, los sujetos que tengan menos capacidad para este tipo de aplicación presentan desventaja. Por ello las pruebas han de adaptarse al tipo de inteligencia que analiza.
5. **La utilización de múltiples medidas.** A mayor gama de instrumentos de instrumentos y medidas utilizada mayor fiabilidad presenta la evaluación.
6. **Atención hacia las diferencias individuales, los niveles evolutivos y las distintas formas de habilidad.** Estos factores deben aparecer en la sensibilidad del profesor evaluador, de manera formal o intuitiva.

7. **Empleo de materiales intrínsecamente interesantes y motivadores.** Una de las características peores de los exámenes es que son muy aburridos y que no despiertan el interés. Pero una buena prueba de evaluación ha de ser una experiencia de aprendizaje, por lo que es necesario la selección de la información con el fin de trabajar con la que sea relevante, interesante y motivadora para el alumno.
8. **Empleo de la evaluación en provecho del estudiante.** Para Gardner “*los psicólogos emplean demasiado tiempo clasificando a los individuos y demasiado poco intentando ayudarles*”. Por lo que el objetivo de la evaluación ha de ser proporcionar una reatrolimentación que sirva al alumno con el fin de identificar puntos fuertes y débiles, ofrecerle la manera de trabajar determinados contenidos, etc. Con el fin de negociar el trabajo y no la evaluación.

Una evaluación que pretenda ser formativa no ha de ignorar la presencia del contexto que rodea el proceso de aprendizaje. Gardner (1995a) señala que hay que tener en cuenta elementos de orden cultural, al igual que el contexto con el fin de realizar una evaluación autorreguladora, y para ello señala los siguientes puntos:

1. **Necesidad de mantener una perspectiva evolutiva.** Si por medio de los trabajos de Piaget se sabe que los niños no son adultos en miniatura, la evaluación formativa en cualquier área tiene que tener en cuenta la evolución cognitiva y sus instrumentos de medición han de mostrar los últimos conocimientos en el terreno del desarrollo.
2. **Presencia de una perspectiva de los sistemas simbólicos.** Se ha de tener en cuenta la importancia que en la cognición humana (y en las expresiones artísticas) juegan los símbolos y sistemas simbólicos, por ello las pruebas de evaluación han de tener en cuenta esta variable en la medición de los resultados y en la observación de los procesos de aprendizaje que pretenden controlar.
3. **Evidencia de las múltiples facultados o “inteligencias”.** No hay que evaluar desde una sola perspectiva intelectual. Que en Educación Artística se manifiesta por la incorporación en la evaluación de la discriminación de las capacidades intelectivas de los individuos.
4. **Investigación sobre las capacidades creativas humanas.** Salvo de manera retórica la búsqueda de la creatividad no ha configurado una finalidad real ni ha jugado un papel principal en el sistema educativo. Pero es necesario que al tratarse de este tema en la evaluación se vea desde las perspectivas más actuales de la investigación, desde un punto de vista de la creatividad menos mitificado y capaz de convertirse en actitudes y actividades materializables en el aula.
5. **Conveniencia de la evaluación del aprendizaje contextualizado.** “Todo instrumento refleja sus orígenes”, dice Gardner (1993: 185) cosa que sucede con las pruebas de evaluación. Por lo que estos instrumentos no han de ser aplicados de forma indiscriminada en toda circunstancia y lugar.

6. **Ubicar la competencia y la habilidad externamente a la mente del individuo.** Se tiene que pensar en la competencia cognitiva humana como una capacidad emergente que dependen de factores intra-mentales y externos al individuo. Por lo que una opción evaluadora renovadora ha de atender al contexto en los resultados.

8.1.1 DOMINIOS DE CONOCIMIENTO ARTÍSTICO

En la Educación Artística los dominios a desarrollar y a evaluar, entendidos como proceso y como resultado, no son únicamente subjetivos, creativos y expresivos. Eisner en 1979, a partir de los estudios de Barkan (1962), señala tres aspectos: el productivo, el crítico y el conceptual. En los que se basan los modelos de Educación Artística posteriores. Wilson (1975) plantea una tabla para evaluar el aprendizaje artístico donde señala la producción, la técnica, la apreciación y el juicio, así como el conocimiento histórico y cultural. Gardner (1994) incorpora las teorías cognitivas en la Educación Artística, sin exponer un modelo determinado, señala diferentes áreas como la producción, la percepción, la conceptualización.

Determinados modelos pedagógicos se fundamentan en el tipo de proceso artístico con el fin de investigar las competencias y actitudes relacionadas, así como las distintas disciplinas con las que se fundamenta el concepto de arte. Efland (1997) distingue entre campos de conocimiento bien-estructurados y mal-estructurados en función del estudio cognitivo de las disciplinas, y relaciona el campo del arte con el mal estructurado. A la vez que conforma una clase de conocimiento difícil de generalizar, subdividir y simplificar. Al ser más particularizados y metafóricos los comportamientos requeridos, por contra a los deductivos de las ciencias (campo bien-estructurado).

Según Eisner (1979) las magnitudes del aprendizaje artístico aparecen en función de las dimensiones del Arte, o desde donde se puede entender:

1. **Productivo.** Corresponde al de la creación de obras, la mejoría efectiva aparece como objetivo, según los elementos correspondientes:
 1. *Habilidad técnica* en el empleo de materiales e instrumentos.
 2. *Aspectos estéticos y expresivos:* Relación entre lo que se expresa y las formas.
 3. *Imaginación creativa.* Eisner distingue entre ampliación de límites, invención, rotura de límites y organización estética. No han de aparecer a la vez.

Estas capacidades, procesos y resultados se alcanzan a evaluar como indicadores de las mejoras o de los problemas y sus soluciones en la magnitud productiva del arte.

2. **Crítico.** Según Eisner (1979) es un ámbito olvidado en las primeras investigaciones referentes al aprendizaje artístico. Abarca la apreciación de las obras de arte y otros objetos, es decir, de la percepción al juicio

estético. La educación en este apartado tiene por objetivo el elevar la capacidad perceptiva, analítica y evaluativa de los estudiantes con relación al arte. Señala tres conductas a evaluar, enseñar y aprender:

1. *Observación y descripción* de los elementos literales, fácticos, visuales, materiales de las obras.
 2. Interpretación de la obra, lo equipara a la base de la crítica de arte. Se corresponde con la traducción y relación de lo visual con cualidades emocionales o significativas por medio de un lenguaje poético, normalmente verbal.
 3. Evaluación, se corresponde al juicio en función de otras obras o marcos de referencia. Se identifican acciones y procesos posibles y por tanto evaluables al ser analizables.
-
3. **Conceptual**, se corresponde con el ámbito social, histórico y cultural del arte. Su terminología, las teorías y subdivisiones que fundamentan en categorías. Las prácticas y creencias sociales que se relacionan con el arte. El objetivo es entender estos conceptos y sus relaciones, así como con la cultura y la sociedad. Según Eisner es el apartado más fácil para evaluar por los profesores, al guardar relaciones con otras disciplinas, y ser de forma verbal.

La fundación Getty (1984) lo resume en diferentes procedimientos de los ámbitos implicados de la siguiente forma en el cuadro 16:

1. PRODUCCIÓN ARTÍSTICA (hacer o actuar para provocar respuestas estéticas)

A. Habilidades interpretativas

1. Habilidad para producir cualidades en las superficies.
2. Habilidad para producir cualidades representativas

B. Habilidades creativas y críticas

1. Uso de la imaginación; uso de símbolos, mito y fantasía
2. Fluidez y flexibilidad, en las ideas y en el uso de los medios
3. Habilidad para producir trabajos originales
4. Habilidad para criticar los propios resultados

II. HISTORIA DEL ARTE (comprender los antecedentes de las obras de arte)

A. Atribución: Cuándo, dónde, quién, cómo y por qué?

1. Identificación de la época y el lugar
2. Identificación del estilo: características generales

B. Iconografía: El significado de la obra

1. Identificación e interpretación de símbolos
2. Identificación del propietario o realizador del encargo de una obra y de dónde está ahora.

III. CRÍTICA DE ARTE (apreciación y valoración de las obras de arte)

A. Identificación del tema

1. Localización de objetos y símbolos reconocibles

B. Descripción de las cualidades físicas de las obras de arte

1. Rastreo de las propiedades sensoriales: qué se puede ver u oír
2. Rastreo de las propiedades formales: cómo está organizada la obra
3. Identificación de las propiedades técnicas: cómo está hecha la obra

C. Interpretación de los significados implícitos en el tema y en el uso de los elementos sensoriales, formales y técnicos

1. Especular acerca del sentimiento expresado: sombrío, alegre...
2. Identificar estados dinámicos: tenso, tranquilo,...
3. Identificación de ideas e ideales: inocencia, majestad,...

D. Evaluación del valor de las obras de arte

1. Juicio según niveles de excelencia formal
2. Juicio según niveles de “verdad” en el estilo y el uso del medio
3. Comparación del valor de una obra con otras similares
4. Juicio según niveles de innovación y según valores sociales y morales

IV. ESTÉTICA (preguntas para ser debatidas, investigadas y contestadas concernientes a la naturaleza de la belleza y el arte)

A. Considerar la naturaleza del objeto artístico

1. ¿Qué es arte? ¿Puede existir el arte en el mundo natural?
2. ¿Qué condiciones son necesarias para que algo sea arte? ¿Puede existir un consenso en unos determinados criterios?
3. ¿Qué significados transmiten las obras de arte? ¿Cómo difieren las respuestas intelectuales y emocionales?

B. Apreciación e interpretación

1. ¿Cuál es la naturaleza de la experiencia estética?
2. ¿Cómo se pueden interpretar las obras? ¿Todo vale?
3. ¿Qué expresa una obra de arte? ¿Cualquier cosa que queramos?
4. ¿Cuál es el papel de la intención artística?

C. Valoración crítica

1. ¿Qué significa que algo sea “bello”, o “feo”? ¿Qué es el arte malo?
2. ¿Pueden existir normas para la belleza? ¿Qué normas?
3. ¿Qué criterios deberían utilizarse para evaluar la belleza?

D. Creación artística

1. ¿Qué diferencia la producción artística de otras actividades? ¿En qué difieren arte y ciencia?
2. ¿En qué difieren expresión y comunicación?
3. ¿Qué es arte mimético, imaginativo, creativo,...?

E. Contexto cultural

1. ¿Qué constituye el mundo del arte? ¿Y el ambiente para el arte?
2. ¿Cómo y cuándo el arte se relaciona con otros valores?

Cuadro 16: Listado de procedimientos asociados con las cuatro áreas de estudio de la Educación Artística basada en las disciplinas (DBAE) (Instituto Getty para Educadores de las Artes Visuales, 1984. Juanola, 1998, 703-704)

8.1.2 ¿QUÉ Y A QUIÉN SE PUEDE EVALUAR?

El proceso creativo no conforma el conjunto de las intenciones educativas. Por lo que hay que tener en cuenta unos elementos disciplinares, como unas implicaciones emotivas, actitudinales. Así hay que remitirse al estudio sobre la creatividad y su evolución para tomar como referente a los aspectos evaluables. Gardner (1995) en su libro sobre las mentes creadoras parte de las ideas de Csikszentmihalyi (1988) que entiende la creatividad como un proceso interactivo entre los siguientes elementos:

1. El *talento individual* con relación a las inteligencias particulares.
2. El *campo o disciplina* donde trabaja el individuo y sobre las que tendrán incidencia las creaciones.
3. El *ámbito circundante* que emite el juicio en referencia a las cualidades de los individuos y las producciones valoradas por las sentencias de los expertos.

Esta clasificación se pregunta como se construye el pensamiento creativo y como se implican los aspectos conceptuales, lo que determina una medida teórica en la creatividad artística.

En lo que hace referencia a las variables del currículum Eisner (1987) proporciona un modelo en el que la parte A se corresponde con el aprendizaje del contenido curricular de la asignatura. La B con el aprendizaje de significados formados por el alumno por medio de su bagaje, experiencia y capacidades. El B y el C conforman el currículum oculto, al depender de cada posición personal y colectiva. El C se corresponde a lo que el profesor enseña al ser tal persona. Por lo que se han de esperar dos tipos de aprendizajes los comunes al conjunto de los estudiantes y los personales e individuales.

Según el tipo de fenómenos que se pueden evaluar en un contexto educativo. Stuffelbeam (1987) define cuatro aspectos para la planificación del currículum, el cual también sigue Eisner y dice que son utilizables para la evaluación, (Context, Input, Process, Product, CIPP), estos son:

1. **Valoración del Contexto.** El contexto en el que se inscriben las acciones realizadas en el aula por el profesor y los alumnos. Se diferencia entre el contexto social general y el contexto educativo general. El contexto social es el ambiente cotidiano en el que se inscribe la vida del alumno. Donde se destaca su nivel cultural y las características artísticas y estéticas del entorno. En lo referente a los elementos que lo particularizan y los propósitos de ese contexto (presencia de centros culturales, teatros, museos, edificios...), tanto como la actitud de la colectividad frente a los eventos culturales y artísticos. El contexto educativo establecerá las condiciones específicas del área artística en función de lo anteriormente

señalado. Se diferencian los siguientes elementos:

1. La organización específica de las enseñanzas artísticas y su profesorado.
2. La calidad de las instalaciones del área (aula, talleres, materiales).
3. La presencia y diversidad de materiales.
4. El presupuesto con que cuenta el área.
5. La extensión y flexibilidad horaria en el área artística.

Por ello, hace referencia a las preguntas ¿Cuáles son las características de los alumnos? ¿Presentan los alumnos características especiales que han de tener en consideración para la planificación del currículum? ¿Cuales son las competencias del profesorado de arte?. Por lo que podría desecharse un currículum prometedor al no responder a las necesidades o requisitos.

2. **Valoración del Input.** Habitualmente en muchas áreas la evaluación se ha fundamentado en el resultado por encima de los procesos. En razón de un modelo de evaluación tecnológico por objetivos en función de las demandas organizacionales educativas. Se muestran las conductas externas a veces sin ninguna relación con el currículum, ni con el futuro del alumnado. Y se limitan a elementos establecidos y normalizados que no responden a las influencias contextuales ni subjetivas sobre el alumnado. La inoperancia de esta concepción se presenta en casi todos los ámbitos, pero en la Educación Artística los procesos conforman la fundamentación de los métodos didácticos.

Así la evaluación cualitativa que se formula se tiene que basar en el estudio de los factores del nivel de progreso simbólico. En el alumno se presentan al formar un todo, pero se ha de proceder a la separación para su posterior análisis, en función de la interpretación y la subjetivización, y responden a las características individuales del alumnado, por ello se debe atender a la diversidad. Los datos son valorados con relación a su fiabilidad en la medición de las características personales del discente. Donde, el producto final en este tipo de evaluación se ha de entender como indisoluble del proceso acompañado de sus apreciaciones subjetivas.

Lo que ha de atender a la posibilidad de dirigir los objetivos del currículum definido y valorado, por diferentes vías en función de las características de los participantes y de los recursos. Al igual que el acceso de los estudiantes a los objetivos marcados y presentes en la evaluación, los cuales han de permitir:

1. Desarrollar sus capacidades y aptitudes perceptivas y creativas.
2. Desarrollar habilidades y destrezas, dibujo, modelado, crítica estética.
3. Adquirir conocimientos sobre las teorías, la historia y las técnicas artísticas.
4. Desarrollar actitudes favorables y positivas hacia las ocupaciones

creativas y las manifestaciones artísticas.

5. Ayudar al proceso madurativo del lenguaje visual y plástico del alumno.
6. Posibilitar la formación de una personalidad más equilibrada y madura.

3. **Valoración del Proceso.** Responde a la necesidad de evaluar los resultados de la aplicación del currículum al final de la actividad y durante el programa. Al establecer el nivel de comprensión de los alumnos de lo enseñado y sus actitudes y sentimientos con relación al programa. Permite la corrección del programa sobre la marcha. Para la evaluación del proceso se prestará atención al profesor y al programa objetos del aprendizaje artístico. Puesto que, en las enseñanzas artísticas los elementos creativos y personalizados cobran un papel muy importante, al igual que el profesor. Así, en el momento de motivar, dirigir y evaluar los resultados se hace necesario un juicio en función de las características propias de la situación educativa. Por lo que a pesar de disponer de unas pautas para la evaluación se requerirá ajustarlas a las características de determinadas de cada alumno, lo que hace necesario la presencia de un profesorado de calidad y con la adecuada formación. A su vez el programa debe dirigirse a la consecución de unos objetivos claros y adecuados a la materia de una manera diversificada, en lo que respecta al desarrollo perceptivo, la creatividad, el alcanzar los conocimientos, etc.

Se puede desarrollar de acuerdo a los diferentes indicadores del desarrollo global, como origen se establecerá los dibujos producidos por los alumnos para estudiar el proceso creativo. Se distinguen dos modelos en función de su participación en la producción artística. Por un lado, las manifestaciones primarias que atañen a los componentes del proceso creativo y por tanto, a la producción artística. Responden a los componentes de tipo físico-perceptivo, afectivo y cognitivo. Por otro lado, aparecen las manifestaciones secundarias implicadas en el proceso creativo de manera más intuitiva, que aparecen con los componentes de tipo estético, creativo y sociocultural fundamentados en la experiencia sobre el ámbito y sus características.

4. **Valoración del Producto.** Evalúa los resultados de una unidad educativa, al determinar el grado alcanzado de los objetivos planteados. Generalmente el producto será un dibujo, y hay que tener en cuenta que será diferente evaluada una ecuación o un dictado que un dibujo. Para Eisner (1989: 261):

“Por ejemplo, en función de las reglas de la gramática, sintaxis y lógica, socialmente definidas, es posible comparar y medir cuantitativamente un error en una frase o en una afirmación matemática. Algunos campos de actividad, especialmente los de carácter cualitativo, no tienen normas comparables y de ahí que sea más difícil realizar una evaluación cuantitativa en ellos. En estos casos, la evaluación no debe realizarse

básicamente mediante la aplicación de un patrón socialmente definido, sino elaborando un juicio cualitativo. Se puede esperar de un alumno que conozca cómo extraer la raíz cuadrada correcta y definidamente, y a través de la aplicación de una norma de medida uno puede determinar si este fin ha sido logrado. Pero solo de forma “metafórica”, alguna vez, se puede evaluar la medida en la que un alumno ha podido efectuar una narración expresiva, o ha producido un resultado estético. Aquí el estándar de medida no es aplicable; lo que se requiere en este caso es juicio. El establecimiento de un juicio, en contraposición con la aplicación de un patrón, implica que las cualidades valoradas no se definen sólo por criterios sociales o arbitrarios. El juicio por el que un crítico valora un poema, novela y obra literaria no se logra simplemente mediante la aplicación de modelos ya conocidos al modelo que se juzga; se requiere que el crítico – o el profesor – contemple el resultado con respecto a las propiedades originales de la obra, y entonces, relacionándolas con su experiencia y sensibilidad juzgue su valor en términos que no puedan ser reducidos a cantidad o normas.”

La valoración del producto último del proceso artístico es la etapa culminante de la suma de manifestaciones en los dibujos de los alumnos. Se intenta evaluar más objetivamente su trabajo, sin perder de vista las características del alumno. Los criterios de evaluación y los datos corresponden a un complemento al proceso creador en su desarrollo. Para ello se tendrán en cuenta dos elementos fundamentales. Por un lado la edad de los diferentes alumnos y la etapa de desarrollo, no será la misma en un alumno de primero de ESO que en un alumno de cuarto de ESO. Por otro lado la coherencia entre la técnica y su grado de destreza. Para ello se pueden establecer las siguientes cuestiones, por un lado si se corresponde su grado de utilización de la técnica con su nivel, por otro lado aparece la técnica por encima de los otros elementos o a la inversa, y por último si el producto final lo ha realizado lo mejor que ha podido.

Por su parte, Marín Viadel (1985) defiende cuatro características en la evaluación del producto, que son el objeto material, artístico, creativo y educativo. Donde no se puede encontrar una situación en la que estas características adquieran la misma importancia. Y es el juicio del profesor el que ha de determinar estos elementos a las peculiaridades de la producción del alumno, ello se resume en el cuadro 17:

Qué evaluar	Cómo evaluar					
	Criterios			Técnicas		
	Criterios de evaluación	Niveles de referencia			Abiertas	Objetivas
		Norma	Grupo	Sujeto		
1. Como objeto material construido por el alumno: 1.1. Materiales 1.2. Instrumentos 1.3. Técnica 1.4. Soporte 1.5. Dimensiones 1.6. Ejecución 1.7. Presentación	Calidad y variedad de materiales. Adecuados ya los materiales y utilizados adecuadamente. Conocimiento de la técnica. Apropiado para la técnica y dimensiones. Tamaño y formato adecuado a la técnica, soporte y ejecución. Destreza en la ejecución. Limpieza y cuidado para la presentación.					- Horn, Charles C.: Inventario de Aptitudes artísticas de Horn. Chicago, 1930. - Knauber, alma: Prueba de habilidad artística de Knauber. Knauber, 1932. - Meier, Norman C.: Prueba de Arte de Meier: I. Juicio artístico. Iowa., 1929. - Graves, Maitland: Test de apreciación de dibujos. Nueva York, 1948. - Eisner, Elliot W.: inventario de Información artística. No publicado. - Eisner, Elliot W.: Inventario de actitudes artísticas. No publicado.
2. Como objeto artístico: 2.1. Valores formales: 2.1.1. Espacio 2.1.2. Volumen 2.1.3. Iluminación 2.1.4. Color 2.1.5. Composición 2.1.6. Proporciones 2.1.7. Movimiento 2.2. Valores simbólicos: 2.2.1. Identificación de objetos y personajes 2.2.2. Relaciones 2.2.3. Asunto 2.2.4. Tema 2.2.5. Símbolos representados 2.2.6. Carácter simbólico general 2.3. Valores vitales: 2.3.1. Ideas o sentimientos representados 2.3.2. Ideas o sentimientos que contiene la obra	Distinción entre lo próximo y lo lejano, arriba, abajo. Utilización de la perspectiva. Posesión de volumen de los cuerpos y objetos Las fuentes de luz aparecen señaladas nítidamente. Las sombras tienen relación con las fuentes de luz. Armonía y diversidad cromática. Mezclas adecuadas, reparto equilibrado, contrastes cromáticos. Expresión armónica del conjunto, equilibrio entre las partes de la obra. Proporción entre las distintas partes de la obra. Dinamismo y fuerza de las figuras y de la composición. Diversidad de objetos, personajes y presencia de detalles. Interactuación entre personajes y objetos. Claramente determinado. En concordancia con el asunto. Representación apropiada. Grueso de la representación simbólica.	Logros del alumno en relación con los objetivos terminales establecidos oficialmente para esa área y curso.	Logros del alumno en relación con los de la media del grupo.	Logros del alumno al final del proceso de aprendizaje en relación con su nivel inicial.	- Realización de dibujos. - Participación en actividades artísticas. - Etc.	
3. Como producto creativo: 3.1. Originalidad 3.2. Fluidez 3.3. Flexibilidad 3.4. Elaboración	La obra presenta características innovadoras, respecto a la producción del alumno o a la del resto de compañeros. El alumno tiene una copiosa producción. La obra agrupa una gran variedad y diferencia de ideas y campos. Las ideas y sentimientos no han quedado abocetadas, sino que se ha acabado.					
4. Como actividad educativa: 4.1. Capacidades 4.2. Conocimientos 4.3. Actitudes	Capacidades que ha desarrollado la proyección y ejecución del proyecto. Que mediante la realización del trabajo se han alcanzado. En esta actividad el alumno ha desarrollado una actitud positiva hacia el área artística.					

Cuadro 17: La evaluación del dibujo infantil según Marín Viadel (1985: 123)

En tal sentido, la evaluación de la producción del alumno es una evaluación cualitativa que se hace en función de las cualidades particulares del producto. Ante la imposibilidad de dar normas o patrones universales, sí que se pueden señalar cuáles son los puntos a considerar al enjuiciar una obra plástica, así como las técnicas y procedimientos más adecuados para evaluar tales propiedades.

La técnica es la que se tiene que adecuar al nivel del alumno. La técnica debe aparecer conjuntamente a la creación con el desempeño adecuado, es decir ni sobresalir por encima o por debajo. Se tiene que dar una temporalización adecuada.

La evaluación del producto artístico se ve como un canal de información que indica las características individuales del alumnado. No se intenta medir el producto artístico, más bien se trata de hacer una estimación de estos y del proceso que se lleva a cabo, y que sirve de información para el profesor.

Las indicaciones sobre qué y a quién evaluar en la Educación Artística las da Marín Viadel (1985) en el siguiente cuadro 18:

	A QUIÉN EVALUAR	QUÉ EVALUAR
CONTEXTO	Contexto social Contexto educativo: Horarios Instalaciones Materiales Organización Presupuestos	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel cultural y estético del ambiente social. - Extensos y movibles. - Propias, idóneas y convenientes. - Suficientes, variados y de calidad. - Flexible, eficaz, democrática y coordinada. - Adecuados y rápidos en su empleo.
IMPUT	Alumno (grupal o individualmente)	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimientos. - Hechos, conceptos y sistemas conceptuales. - Aptitudes y capacidades: percepción, observación, creación, etc. - Conocimientos. - Habilidades y destrezas: apreciar, dibujar, pintar, modelar, tallar, etc. - Valores, normas, y actitudes. - Maduración de la comprensión y expresión en el lenguaje gráfico. - Personalidad.
PROCESO	Profesorado Programación	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad docente. - Actualización y perfeccionamiento. - Formación específica. - Colaboración con las actividades de la colectividad. <p><i>Claridad y diversificación en los objetivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - desarrollo de la percepción - desarrollo de la creatividad - motivación a la producción - adquisición de conocimientos - desarrollo del juicio crítico <p><i>Contenidos y actividades:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - individuales - grupales - interdisciplinarios - de desarrollo de conductas de observación, expresión, experimentación, etc.
PRODUCTO	Producciones artísticas	<ul style="list-style-type: none"> - Objetos elaborados por el alumno. - Objetos artísticos: valores formales y simbólicos. - Actividades educativas: capacidades, conocimientos y actitudes desarrolladas. - Producto creativo: originalidad, fluidez, plasticidad y elaboración.

Cuadro 18: Qué y a quién evaluar (Adaptado de Marín Viadel, 1985: 118-119)

El camino para indicar qué es lo que ha de evaluarse en la Educación Artística está en definir los contenidos propios de esta actividad, y para la pedagogía por objetivos, cuáles son los que un estudiante ha de alcanzar al concluir cada tramo formativo (Sánchez Méndez, 1973). Este tema va estrechamente unido a la ordenación del diseño curricular, por lo que hay que hacer una diferenciación entre los currículum de carácter disciplinar, (que se muestra mejor estructurado) y los currículums abiertos, que casi no tienen unos principios y una relación de cuestiones generales que tengan que tratar el área.

De los últimos esfuerzos por organizar los componentes sensitivos, emocionales y cognitivos que aparecen en la cultura y que tratan de dar con lo básico y concreto del área. Y que presentan las propuestas de evaluación que se señalan a continuación:

1. **La disciplina de la crítica educativa.** Eisner (1995: 185-216) distingue tres ámbitos del arte y que se corresponden con la evaluación, así: el productivo, el crítico y el cultural.
2. **La última Reforma Educativa Española.** Según Juanola se puede establecer un conjunto de contenidos parecidos a los de Eisner, pero su organización y orientación evaluativa tiene otro sentido, que se fundamenta en la organización de los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes. Y por lo tanto sujetos a evaluación.
3. **El DBAE.** Propone la estructuración disciplinar del arte como objeto de conocimiento. Selecciona los contenidos de la Educación Artística en los aspectos que pueden ser evaluados. Estos son la historia, la crítica, la estética y la practica productiva o de taller. Propuestas que se someten a frecuentes renovaciones, reajustes y adaptaciones en función de la práctica y la experiencia (Dobbs, 1992).
4. **El Arts-Propel.** Esta propuesta formulaba por Gardner y sus colaboradores (Winner, 1992) muestra las pautas cercanas a lo disciplinar del planteamiento del DBAE, y adapta una escala de progreso en los contenidos de que trata: la selección; la descripción, análisis y clasificación; la interpretación y la evaluación o enjuiciamiento.
5. **Stavropoulos.** En función de lo expuesto en sentido disciplinar y las ideas de Prawat (1996) y Koroscik (1992) Stavropoulos (1993) crea un instrumento de evaluación de la comprensión artística que atiende al conocimiento de base, las estrategias de búsqueda y la dificultad de las transferencias que establecen los estudiantes. Con relación a cuatro dimensiones del conocimiento artístico, como son la formal, la descriptiva, la interpretativa y la histórica. Estas dimensiones son evaluadas en función de una tabla interpretativa del nivel que va desde la comprensión inadecuada al alto nivel.
6. **Funciones del arte según investigadores importantes.** Marín Viadel (1991) a partir de la diferenciación entre los razonamientos contextualistas y esencialistas de la definición de funciones de la Educación Artística (Eisner, 1995). Se señalan como objeto de evaluación elementos intrínsecos y extrínsecos al valor del arte, a partir de la función que cumpla en el seno del arte o permita el desarrollo de otro tipo de

capacidades humanas que no sean propias de la experiencia artística. Para Marín Viadel (1991), los primeros, hay que entenderlos como el valor estético de la actividad artística infantil. Dónde han de valorarse preguntas del tipo de sí el alumno ¿Ha tenido experiencias artísticas y estéticas intensas? Por el contrario, los aspectos extrínsecos se dividen en:

1. *Desarrollo personal.* Comprenden las capacidades cognitivas e intelectivas, la capacidad creadora y los temas relacionados con la personalidad. La evaluación de estos elementos permite medir la evolución y los logros en el desarrollo de la capacidad intelectual, la utilización de los recursos cognitivos inherentes al arte y a la creatividad. A la vez, que delimita el grado en que las actividades artísticas infantiles actúan sobre la evolución personal y el grado de madurez del alumnado.
 2. *Lenguaje no verbal.* Relacionados con el alcance del lenguaje no verbal. La evaluación adecuada a esta manera de entender la Educación Artística se limita a la detección de problemas y logros en la competencia comunicativa de los alumnos en función de una concepción del arte como vehículo de emisión de mensajes visuales.
 3. *Integración cultural.* Destaca el valor de la Educación Artística como medio de socialización crítica, de integración del alumno en la cultura en la que está inmerso con el fin de que pueda gozar de ella, entenderla y juzgarla. La evaluación trata de medir el nivel en que se da esta integración y en que nivel progresa en la comprensión de su entorno cultural o puede dar una respuesta crítica de él.
7. **Perspectiva comprensiva.** Trata de los aspectos evaluables desde el punto de vista comprensivo de la Educación Artística. Para Hernández (1997b: 192) son:
1. El conocimiento y la comprensión sobre los fenómenos y problemas relacionados con el Arte, las obras y los artistas.
 2. La capacidad de dar forma visual a las ideas.
 3. La argumentación que apoya temas y cuestiones relacionadas con el arte.
 4. La descripción, análisis e interpretación de las obras artísticas y sus significados.
 5. La curiosidad, la inventiva, la innovación, la reflexión y la apertura a nuevas ideas.
 6. La claridad a la hora de expresar ideas, de manera oral y escrita, sobre el arte.
 7. El expresar y sintetizar ideas en las discusiones sobre arte o sobre las producciones artísticas.
 8. La diferenciación de las cualidades visuales en la naturaleza humana o en el entorno.

9. La participación activa en todas las actividades.
10. La competencia en la utilización de las herramientas, los equipos, los procesos y las técnicas relacionadas con las diferentes manifestaciones de la cultura visual.
11. Las actitudes hacia las manifestaciones artísticas y su papel en la vida de las personas.

El cuadro siguiente, número 19, de Hernández (1997b) presenta una visión general de las conductas artísticas desde otro punto de vista:

	BLOOM	DAVIES (1971)	GAGNE/BRIGS (1974)	WILSON (1970)
CONDUCTA ARTÍSTICA	Dominios de conducta	Conductas artísticas	Resultados de aprendizaje	Conductas para Educ. Artística
CONOCER	Conocimiento Cognitivo	Conocimiento del lenguaje	Información sobre hechos, nombres, principales artistas	Conocimiento de hechos, términos, convenciones, secuencia, métodos, clasificaciones, teorías, generalizaciones.
PERCIBIR		Percepción	Habilidades Intelectuales: discriminación y diferenciación	Percepción en y entre obras artísticas
ORGANIZAR	Comprensión, aplicación, análisis, síntesis, valoración	Análítica: clasificar, describir, explicar e interpretar Ejecución: Producción de formas Juicio o Valoración	Conceptualización, reglas o principios Reglas de alto nivel o generalizaciones	Comprensión Análisis relaciones Valoración
INVESTIGAR		Ejecuta: Flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración	Estrategias Cognitivas Pensamiento Innovativo	Producción: creatividad
VALORACIÓN	Afectiva. Recibe, responde y valora la organización de valores complejos	Reaccionar Valora actitudes Caracterización de valores complejos	Actitudes: preferencias personales e interacción social	Apreciación Destacar sentimientos y valores
MANIPULACIÓN	Psicomotora	Ejecutar	Habilidades motóricas: Utilización de herramientas y materiales	Producción: Habilidades
INTERVENCIÓN / COOPERACIÓN	El desarrollo social se incluye en las categorías que deben ser evaluadas junto a las conductas cognitivas.			

Cuadro 19: Comparación de diferentes conductas artísticas (Hernández, 1997b: 182-183)

8.1.3 OBJETIVOS SOBRE LAS VALORACIONES ARTÍSTICAS

La valoración en un programa artístico comprende la selección, colección e interpretación sobre el nivel del estudiante y del programa apropiado. Con el fin de conseguir la mejora de las instituciones, los métodos de enseñanza y los programas artísticos. Pueden ser los criterios señalados en el cuadro 20 siguiente están dirigidos a que los docentes y responsables del área de Educación Artística tomen las correspondientes decisiones en referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje y adopten las respectivas medidas. Los primeros seis criterios de valoración se orientan a los estudiantes, los restantes a la evaluación, conservación y aprovechamiento del programa artístico.

Procedimientos de valoración	Objetivos o Funciones
a) Crítica b) Nivel c) Calificación d) Predicción e) Diagnósis f) Realimentación Didáctica g) Ubicación h) Comunicación i) Responsabilidad j) Representación k) Implementación l) Mantenimiento del Curriculum m) Innovación	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Informar a un estudiante o a un grupo a cerca de la calidad de un producto. <input type="checkbox"/> Informar a los implicados en el proceso educativo sobre los niveles alcanzados. <input type="checkbox"/> Determinar los estudiantes que pueden empezar o no un curso o programa concreto. <input type="checkbox"/> Ayudar a predecir avances o fracasos en función del grado actual alcanzado. <input type="checkbox"/> Identificar a los estudiantes que presentan determinadas características de aprendizaje. <input type="checkbox"/> Dotar directamente o indirectamente de realimentación con respecto a elementos del proceso de enseñanza. <input type="checkbox"/> Identificar el tipo o nivel de educación adecuada a los estudiantes en función de sus capacidades. <input type="checkbox"/> Transmitir información sobre los objetivos de los programas de educación. <input type="checkbox"/> Proporcionar información referente al grado en que han de ser alcanzados los objetivos. <input type="checkbox"/> Operacionalizar, objetivizar, o ejemplificar por medio de instrumentos de valoración, tareas y criterios lógicos, los objetivos generales de la Educación Artística. <input type="checkbox"/> Proporcionar información sobre el grado de implementación del programa artístico. <input type="checkbox"/> Asegurar la inclusión de determinados elementos del currículum artístico. <input type="checkbox"/> Alentar la introducción de nuevos elementos destacados en el currículum artístico.

Cuadro 20: Reglas de valoración

8.1.4 ¿CON QUÉ EVALUAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA?

Marín Viadel (1987) distingue tres estrategias de evaluación por parte del profesor a la que se le añade una cuarta. Se entiende la evaluación:

1. Como **instrumento de medida** al comprobar la puntuación alcanzada por el alumno por medio de los instrumentos para medir el grado de conocimientos o habilidades adquiridas, se corresponden con los exámenes.
2. Como **referencia a criterios o indicadores**. Al valorar los ejercicios y dibujos en función de unos criterios, al ser el desarrollo de una determinada capacidad, por ejemplo la capacidad de representación del espacio, las habilidades motrices. Se fundamenta en instrumentos como escalas o perfiles.
3. Como **dictamen del experto**, se basa en la experiencia docente para apreciar el esfuerzo del alumno en el área y el grado obtenido de resultado. (Eisner, 1979-1995).
4. Como **regulación, afecta al profesor y al alumno**. Intenta formar a los alumnos en la regulación de sus procesos de aprendizaje y pensamiento. (Perrenoud, 1993; Zimmerman, 1989; en España dentro de las ciencias aplicadas Jorba y Sanmartí, 1996).

Pueden aparecer de forma aislada o combinados entre ellos según lo que se pretende evaluar.

8.1.5 TÉCNICAS DE VALORACIÓN.

A continuación se destacan las técnicas más relacionadas con el área artística en referencia a la responsabilidad de los estudiantes:

1. **Muestras de trabajo productivo**, a partir de proyectos donde los estudiantes crean un producto. Por trabajo productivo se entiende el trabajo realizado por los estudiantes, desde trabajos preparatorios, en proceso y variaciones del producto último.
2. **Diarios de los estudiantes**, recoge ideas, observaciones de los estudiantes sobre las actividades de dentro y fuera de las clases. Comporta las autoreflexiones y da evidencias del desarrollo del estudiante, a la vez que muestra los progresos actitudinales.
3. **Cartas y apuntes de reacción**, son parecidas a los diarios pero se dan con intervalos regulares, aportan un método de valoración y revisión organizado por el estudiante y el profesor. Pueden presentar ideas sobre la clase. Permite recoger ideas relacionadas con el tema, reforzar los conceptos sobre valores estéticos de crítica positiva y buscan ideas sobre

el trabajo realizado.

4. **Papeles de investigación**, permiten el establecimiento de la comprensión y la integración de las artes. La plasmación por escrito posibilita otra manera para mostrar lo aprendido.
5. **Grupo de presentación/representación**, pueden adoptar forma visual, oral o escrita. En él los estudiantes trabajan en grupo para crear un proyecto en el que se muestren una serie de objetivos aprendidos, como la producción o representación de trabajos artísticos, investigación sobre la herencia histórica y cultural artística.
6. **Observaciones críticas/entrevistas**, pueden ser individuales o colectivas y permiten la evaluación de los trabajos y los conceptos implicados, en su proceso o al acabar, enseñan a los estudiantes la importancia del proceso creativo y la importancia de las aportaciones de los compañeros.
7. **Autoevaluaciones**, por medio de un registro verbal o escrito, se da una crítica a los procesos, técnicas y estrategias para la solución de problemas en un trabajo determinado. Permite que los estudiantes investiguen sobre sus puntos fuertes y débiles, así como apreciar sus desarrollos personales y creativos en los progresos artísticos.
8. **Contratos de estudiantes**, se entiende como un convenio entre el estudiante y el profesor que expone sus aspiraciones y normas en función de un trabajo o proyecto. Por mutuo acuerdo entre el profesor y el estudiante de las condiciones del trabajo y el estudiante se compromete a cumplir el contrato. Por ello los estudiantes se ven involucrados de forma activa en el proceso y valoración del producto final y de los criterios empleados.
9. **Carpeta de estudiantes (Portafolios)**. Recoge todas las etapas de un trabajo, desde su inicio a la conclusión, puede tomar diferentes formatos en función del tipo de elemento empleado como cintas de vídeo, fotografías. Pueden contener diarios, cartas de reacción, papeles de investigación, autoevaluaciones, exámenes y todo tipo de trabajos. Presenta una variedad de elementos para valorar la progresión del estudiante. Este instrumento por la importancia que cobra actualmente se desarrolla a continuación.

8.1.5.1 El portafolios

El portafolios es una herramienta de éxito en la Educación Artística en el ámbito anglosajón, que permite superar algunos problemas entre la evaluación selectiva y la evaluación instructiva. Gardner (1993: 197-199), su introductor, la propone como alternativa al examen selectivo de ingreso en la universidad de Estados Unidos. Pero la utilización del portafolios adquiere más popularidad por sus características formativas, puesto que permite reconstruir e interpretar el proceso de aprendizaje (Barton y Collins, 1993), y no por su eficacia selectiva. El portafolios se

entiende como un método alternativo de evaluación y autoevaluación que posibilita una valoración de los aprendizajes del alumnado sobre la base de los aspectos conceptuales, procedimentales y de valores. Este método permite que el alumno refleje los diferentes aprendizajes interiorizados. Lo que conduce a determinar los aprendizajes positivos, los problemas, las tareas realizadas, etc., que tienen que ver con situaciones reales, ya abarquen desde actividades académicas a actividades culturales o profesionales.

El portafolios se puede conceptualizar como un contenedor que abarca los registros de la actividad de aprendizaje. Para Gardner (1994) el portafolios consiste en algo más que una recopilación de documentos y un registro de actividades, es el instrumento que posibilita la apreciación de las diferentes relaciones de aprendizaje, comprobar el grado de satisfacción de las expectativas o los errores conceptuales que se dan en el proceso de formación. Este instrumento formativo tiene un origen artístico. Pero Gardner lo propuso por primera vez en el Proyecto Arts PROPEL con otra orientación, es decir no para mostrar los productos finalizados, sino las “obras en proceso” (Gardner 1994: 84). Puesto que la utilización del portafolios como herramienta de evaluación se fundamenta en la evolución del proceso de aprendizaje, y las ventajas que presenta para hacer un seguimiento continuado, puntual y contextualizado de los avances de cada individuo. Gardner (1994: 125-126) señala que hay cinco **dimensiones evaluativas en el portafolios**:

1. El perfil individual del alumno.
2. El dominio de hechos, habilidades y conceptos.
3. La calidad del trabajo.
4. La comunicación.
5. La reflexión.

Por ello el portafolios posibilita un acercamiento total al aprendizaje, entendido como un proceso complejo y en todas las dimensiones, donde aparecen otros factores a parte de los escolares y de aula. Puesto que el aprendizaje se muestra en el portafolios, no en forma de unidades sueltas, sino como un proceso edificado en relación con las conexiones naturales de los conocimientos escolares. A su vez, ayuda el acercamiento del estudiante a la evaluación, y posibilita el que se sienta protagonista de su aprendizaje y le brinda criterios para valorar sus progresos, puesto que el portafolios es “propiedad del estudiante” (Hernández, 1997b). Cada trabajo es algo singular, donde el propio alumno concreta el tipo de anotaciones, elementos reseñables y los ejercicios a incluir. El cuadro 21 siguiente muestra estas ideas.

El método del portafolios se ve como una técnica de enseñanza-aprendizaje de la autoevaluación, como una manera de evaluación alternativa.

PORTAFOLIOS		
REFLEJO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	<p>- Contenedor: Evidencias del conocimiento construido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Notas personales. - Experiencias de clase. - Trabajos puntuales. - Controles de aprendizaje. - Conexiones con otros temas.
	<p>- Recopilación: Selección y ordenación de evidencias de aprendizaje dispuestos para ser mostrados sobre un formato (Gardner 1994).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajos o materiales. - Apuntes y notas de clase. - Recuerdos de clase.
	<p>- Identificación alumno/profesor:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Modo de reflexionar objetivos de aprendizaje. - Los cumplidos y los no cubiertos. - Enfoque adecuado/inadecuado.
REALIZACIÓN	<p>- Carácter explícito del propósito:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A principio del curso señalar que se espera de él. - Qué espera aprender el alumno. - Realización de un diario. - Reconstruye el proceso y guía la toma de decisiones.
	<p>- Establecer finalidades:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno ha de hacer explícito lo que pretende aprender.
	<p>- Integrar evidencias y experiencias:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estipular las finalidades por medio de evidencias del aprendizaje en el aula y fuera de ella.
	<p>- Seleccionar fuentes del portafolios:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recoge evidencias del aprendizaje dentro y fuera del aula - De forma inconsciente. - Se relaciona y evalúa con las finalidades. - Presencia de un hilo conductor.
	<p>- Refleja lo aprendido de la reordenación:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación dinámica. - Autoselección del trabajo - No selección de lo mejor. - Reflexión sobre la selección.
	<p>- Propiedad del alumno:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno reflexiona sobre la teoría y la práctica. - Memoria explícita del aprendizaje. - Creación única que permite la autoevaluación.
COMPONENTES	<p>- Propósito, muestra el camino hacia la meta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Artefactos: documentos realizados en el curso. - Reproducciones documentales del trabajo de la asignatura, y temas extraescolares. - Atestados, documentos sobre el trabajo del alumno (corresponde a los profesores). - Producciones, dotan de sentido al portafolios y son específicos de éste. - Reflexiones - Encabezamientos, pequeños informes que describen qué es, por qué y de qué es evidencia.

Cuadro 21: El portafolios como instrumento de evaluación, a partir de las ideas de Hernández (1997b)

Para Farr y Tone (1994) el portafolios engloba una serie de pensamientos, ideas y relaciones que orientan el desarrollo del aprendizaje del alumnado. Según Beckeley (1997) a su vez, posee una faceta cooperativa al implicar a docentes y discentes. Por lo que se cree que ante esta relación el discente aprende a organizar y desarrollar su autoevaluación.

El portafolios generalmente contiene materiales obligatorios y opcionales elegidos por el profesor y el alumno, los cuales simplifican diferentes objetivos y estrategias cognitivas. Se orienta a la práctica diaria académica y puede tener en cuenta aprendizajes indirectos de la formación. La concreción de los materiales se realiza en base a unos juicios de selección, de evaluación y de validez, al igual que tienen que estar organizados según una extensa gama de actividades.

Hay distintos **tipos de portafolios**, la clasificación más común es la que se orienta según su uso, donde se distinguen:

1. *De trabajo* con el que discente y docente evalúan y comprueban el avance del aprendizaje (verificación diaria). Con el fin de confeccionar el trabajo, el discente, de manera individual ha de elegir un ejemplar de los componentes más representativos, el docente no tienen porque influir en esta elección. Los discentes pueden agregar entre otros elementos, muestras, registros o anotaciones. Al igual que comentarios de los padres o tutores.
2. *De presentación* contempla una selección de las mejores obras del discente. Las tareas de progreso no aparecen en este portafolios, ni los trabajos diarios. Cada discente posee su portafolios de presentación que ha confeccionado.
3. *De recuerdo* constituido por el conjunto de elementos que no aparecen en el portafolios de presentación. Normalmente se usa junto al portafolios de presentación con el fin de proceder a la evaluación al disponer de trabajos que aportan información sobre la marcha de diferentes trabajos.

El **formato de presentación**, puede ser seleccionado por el centro, el docente, el grupo clase, o por el discente. La forma y medidas pueden ser de diferente tipo (por medio de anillas, bolsas de plástico, departamentos...) son materiales a utilizar. La forma está en función de la clase de portafolios que se desee, de los elementos que lo formen, y del área a la que vaya dirigido (puesto que se dan distintas clases de trabajos). En definitiva, el portafolios no se caracteriza por su formato físico (carpeta, caja o CD-ROM), sino que por las ideas de la enseñanza y aprendizaje que vehicula (Hernández, 1997b).

No hay duda sobre el hecho de que ha de presentar un equilibrio entre el proceso y el producto de aprendizaje, así como el testimonio del progreso y del desarrollo del alumnado. Una gran variedad de tareas y materiales que aluden a diferentes competencias, estrategias y habilidades de los discentes, según la programación curricular del período concreto. A la vez que el análisis y orientación inicial y el análisis reflexivo de los resultados, en definitiva la evaluación en el cambio.

Las **contribuciones del portafolios** para el profesor y para el alumno son:

1. Permite el conocimiento del progreso de aprendizaje, lo que se aprende y lo que se debería aprender, en función del propio alumno.
2. Contribuye a dar sentido al trabajo colaborativo entre docente y discente, a la vez que permite una reflexión agrupada.
3. Implica la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Acentúa lo que conoce el alumno.
5. Origina al alumno el aprendizaje de la evaluación y de la autoevaluación por medio de técnicas diferentes.
6. Muestra resultados a alumnos, padres, demás profesionales y órganos con poder.

Por ello las contribuciones del portafolios no se restringen al alumno y al profesor, y se extiende a otros órganos y personas que pueden estar interesados en sus productos. Para Farr y Tone (1994, 161) aparecen otras audiencias y elementos destacables. Se resumen en el siguiente cuadro 22:

AUDIENCIA / INFORMACIÓN	Medio	Jefes de estudio, coordinadores, directores	Padres	Profesores	Alumnos
Demandas	- Analizar la rentabilidad y eficacia del centro.	- Analizar la eficacia del PCC, de los profesores y de los recursos y materiales y humanos y del centro.	- Noción del progreso. - Desarrollo de conocimiento. - Determinar el papel de ayuda. - Eficiencia de la escuela.	- Proyectar aprendizajes. - Proyectar estrategias y actividades.	- Determinar los puntos fuertes. - Localizar estrategias de desarrollo. - Impulsar actividades de aprendizaje.
Tipos	- Vinculada con fines amplios. - Relacionada con la norma, el criterio. - Descriptiva.	- Vinculada con los fines y objetivos. - Relacionada con la norma, el criterio. - Descriptiva.	- Vinculada con los fines y objetivos. - Relacionada con la norma, el criterio. - Descriptiva.	- Fines y objetivos planteados. - Relacionada con el criterio. - Descriptiva.	- Fines y objetivos planteados. - Relacionada con el criterio. - Descriptiva.
Cuándo	- Anualmente.	- Periódicamente (anual como mínimo).	- Periódicamente.	- Lo más frecuente posible.	- Lo más frecuente posible.

Cuadro 22: Uso del portafolios según Farr y Tone (1994: 161)

Este esquema está incompleto desde el punto de vista de la evaluación formadora, puesto que falta en la columna del “*alumno*” los elementos de determinación de los puntos débiles con el fin de producir actividades para la mejora, el desarrollo del aprendizaje de técnicas de autoevaluación objetiva, y la proyección de estos aprendizajes en el desarrollo del portafolios o en otras formas de evaluación.