



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación  
México

Morán Oviedo, Porfirio

Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del  
alumno en la práctica docente. Experiencia en un curso de Laboratorio de Didáctica en la docencia  
universitaria

Perfiles Educativos, vol. XXXII, núm. 129, 2010, pp. 102-128  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214995007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente

Experiencia en un curso de Laboratorio de  
Didáctica en la docencia universitaria

PORFIRIO MORÁN OVIEDO\*

El presente artículo se propone documentar y problematizar la naturaleza de la evaluación educativa y de los aprendizajes en el trabajo del aula y sus derivaciones en el desarrollo curricular e institucional; develar las intenciones y las tareas que debiera cumplir la evaluación en la escuela si atendiera la complejidad, importancia y trascendencia que entraña su aplicación en la tarea docente, así como las implicaciones educativas y sociales que comporta. Se incursiona también en un aspecto escasamente abordado en estudios sobre evaluación: las condiciones psicopedagógicas que determinan su papel en el buen funcionamiento de todo acto educativo. Más adelante se desarrolla el carácter pedagógico del portafolio del estudiante como herramienta de evaluación formativa en el desarrollo de la docencia, así como su concreción en una propuesta en forma de investigación *en y fuera* del aula. Estos postulados pedagógicos se vivencian sustantivamente en una *experiencia docente* bajo la modalidad de *laboratorio de didáctica*, punto medular de este documento.

*This article has as purpose to document and to question the nature of educational assessment and of the learning in classroom work, and of its consequences in curriculum and institutional development; to uncover the intentions and duties that should fulfill assessment at school taking into account the complexity and the transcendence of its application for the teaching duty, but also its educational and social implications. The author also explores an aspect that has been rarely taken into account in the studies about assessment: the psycho-pedagogical conditions that determine its role for the perfect working of every educational act. The author also deals with the pedagogical nature of the student's portfolio as a tool for learning assessment, and also its concrete actualization within and out of the classroom. Those pedagogical postulates are experienced substantially in a teaching experience following the modality of didactics laboratory, the focus of this paper.*

## Palabras clave

Evaluación del  
Aprendizaje  
Evaluación cualitativa  
Evaluación formativa  
Evaluación y docencia  
Vínculo docencia-  
investigación  
Portafolio para el  
estudiante

## Keywords

Learning assessment  
Qualitative assessment  
Assessment and teaching  
Teaching-research  
connection  
Student's portfolio

Recepción: 29 de enero de 2009 | Aceptación: 8 de enero de 2010

\* Licenciado, maestro y postulante al doctorado en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente es profesor de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, investigador adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM y coordinador académico del diplomado: La docencia un espacio de reflexión, creatividad e intervención pedagógica. Ha publicado libros como coautor y autor en diferentes líneas de investigación: formación de profesores, didáctica y currículum, evaluación educativa, vínculo docencia-investigación y posgrado universitario. Asimismo, ha publicado artículos y ensayos en revistas especializadas en educación y ha coordinado e impartido diplomados de formación de profesores e investigadores, presentado ponencias e impartido conferencias en eventos académicos tanto nacionales como internacionales. CE: pmoviedo@servidor.unam.mx

A los educadores debiera preocuparnos, principalmente, concebir y practicar la evaluación como un camino para el aprendizaje, para el conocimiento y para la toma de conciencia. En otras palabras, la evaluación debiera entenderse como una actividad indispensable en el proceso educativo que puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos.

JAVIER OLMEDO

## INTRODUCCIÓN

Evaluar es una función propia de la conciencia. Todos tenemos esa capacidad y la ejercemos cotidianamente y en todo momento. Una definición primaria de diccionario la ubica como la apreciación o estimación del valor de algo; así, evaluar es fundamentalmente una acción de valoración, juzgar sobre el valor, hacer un juicio de valor sobre la pertinencia y la bondad o cualidad de una acción, de una persona o una cosa (Arredondo, 2008).

En el ámbito educativo con frecuencia esta función se atribuye en forma exclusiva al aparato escolar y sus agentes educativos: los profesores. Pero sin duda alguna los estudiantes también evalúan la acción educativa y sus componentes y elementos, y también se evalúan a sí mismos. Según Niklas Luhmann (1993) en el sistema educativo rige un código de *mejor* o *peor*, conforme al cual siempre se está en una permanente evaluación y, por lo consiguiente, siempre se puede estar mejor. Y a esto atribuye la búsqueda permanente de reformas en educación.

La evaluación educativa y del aprendizaje tiene como finalidad la comprensión y retroalimentación para mejorar, ya se trate de los estudiantes, de los profesores, de la docencia como interacción, de los programas y los planes de estudio o de la organización escolar.

En tiempos relativamente recientes se han intensificado las prácticas de evaluación tanto

a los estudiantes como a los profesores, a los programas educativos y a las escuelas e instituciones, si bien en las políticas y las acciones públicas con frecuencia se confunden dos funciones necesarias: la evaluación y el control.

En diversos dispositivos que se han implantado se trata más de controlar que de evaluar, es decir, se procura una conformidad con parámetros establecidos de manera más o menos arbitraria. Es también importante distinguir entre evaluar y acreditar; aquí la acreditación es un control de calidad que corresponde a lo que se denomina cada vez más, en estos tiempos con afanes de eficacia, “aseguramiento de la calidad”.

En alguna forma, los dispositivos que se han implantado a nivel macro en el Conacyt y la SEP, entre otros, respecto a programas y proyectos, se ubican más en un ámbito de política educativa que de evaluación en el aula propiamente, pues se trata de verificar o de constatar que efectivamente los programas y proyectos respectivos satisfagan ciertos requerimientos o parámetros para que sean acreditados como de calidad.

En el nivel de la docencia, en la interacción entre profesores y estudiantes, como en todo lo que corresponde al ámbito de lo social, hay una enorme complejidad que hace que haya un espacio amplio para la contingencia. Las previsiones respecto del desarrollo de un programa, un curso o una clase pueden no ocurrir, y el percatarse de lo que ocurre efectivamente —evaluar la situación específica— obliga a tomar decisiones sobre la marcha. Esto representa una oportunidad para los cambios y las innovaciones en los procesos de formación en la vida académica de las instituciones.

Habría que desmitificar un poco la noción de innovación y reconocer que en la medida en que la docencia se evalúa de manera constante y se implican decisiones que modifican o alteran lo planeado, con el propósito de mejorar, se están introduciendo novedades: puede ser cambiar una técnica o un método, cambiar el tipo de actividad o experiencia de

aprendizaje o el tipo de materiales didácticos utilizados, allegarse nuevas informaciones, etc. Resulta bastante obvio que en la rigidez del esquema de enseñanza tradicional puede haber poco margen para la innovación en la docencia y, consecuentemente, para la mejora para los aprendizajes de los alumnos.

La concepción de la evaluación actual se ha ampliado; ha cambiado de paradigma en concordancia a los nuevos enfoques de la educación contemporánea: se le concibe como una acción pedagógica, interactiva y contextual, y como ayuda individual y grupal para lograr los fines de la educación.

También se le entiende como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica educativa que permite al docente construir estrategias adecuadas y a los estudiantes meditar sobre sus propios aprendizajes, el tiempo empleado, lo pertinente de las acciones didácticas emprendidas para aprender y sobre esa base valorarse a sí mismo.

Otra frecuente acepción de evaluación es como una acción limitada con fines de acreditación y de promoción de los alumnos a niveles educativos superiores; se ha perdido de vista la función que tiene de proceso de valoración y seguimiento de la enseñanza y del aprendizaje, es decir, de proceso por medio del cual es posible obtener información sobre lo que ocurre durante la interacción que se da entre profesor, alumno y grupo en su relación con las metas y contenidos de aprendizaje.

A los estudiantes, la evaluación o reflexión del proceso que están siguiendo para aprender les permite descubrir sus propias formas de aprender, además de conformar sus estrategias para mejorar sus prácticas. Lo más importante es que pueda transferir este aprendizaje a su vida cotidiana. En este sentido la evaluación conlleva un proceso formativo que implica hacer conciencia de lo que hace y de cómo se hace, por medio de la reflexión de la acción, y al propiciar la retroalimentación oportuna y pertinente.

Así, la forma de evaluar tendría que responder a las características de los estudiantes y sustituir las formas que no permiten procesos de reflexión por aquellas que propician procesos formativos relacionados con las intencionalidades de los programas. Las formas, instrumentos y acciones que se utilizan para evaluar también propician aprendizajes; si la intencionalidad es formar para resolver problemas, las formas y los procedimientos para evaluar tendrán que estar relacionados con la solución de problemas; si la intencionalidad es formar para la investigación, las formas y procedimientos tendrán que llevar a los estudiantes a realizar actividades y ejercicios de investigación.

Es en esta línea de pensamiento, que muchas instituciones educativas en la actualidad están reformando supuestos, contenidos, estrategias y estructuras curriculares e institucionales para introducir reformas e innovaciones en los procesos y prácticas formativas de los estudiantes. Desafortunadamente en estos intentos suele existir incongruencia entre la concepción y los métodos de evaluación utilizados debido a la persistencia en el uso de formas de evaluación tradicionales, vinculadas estrechamente con los supuestos de la teoría de la medición.

Como se enuncia en el título del presente trabajo, aquí nos interesa proponer el *portafolio del estudiante* como una estrategia no tradicional de evaluación, estrechamente vinculada con el papel del profesor. El portafolio es una herramienta de enseñanza y evaluación relativamente reciente en la práctica educativa que, aplicado con rigor y creatividad, puede estimular el aprendizaje y la evaluación del alumnado. Este instrumento se emplea ampliamente en contextos académicos europeos y algunos americanos; sin embargo, en el escenario educativo mexicano todavía no ha sido explorado suficientemente, sea por disenter de sus bondades, por desconocimiento o porque su uso implica mayor esfuerzo y compromiso por parte del profesor, los estudiantes y la institución misma.

La documentación de esta experiencia se propone coadyuvar a su incorporación en los espacios académicos de la educación media superior y superior, para romper con el paradigma dominante de la evaluación de corte cuantitativo; la fundamentación y operatividad del manejo del portafolio en la docencia universitaria y no universitaria se aborda como estrategia renovada de enseñanza y aprendizaje. Se plantea, asimismo, cómo el enfoque didáctico y evaluativo del portafolio mantiene una coherencia con las actuales concepciones pedagógicas, con las nuevas propuestas curriculares, con sus estrategias de aprendizaje y, consecuentemente, con el sentido formativo de la evaluación.

El presente artículo se estructura con los siguientes componentes; una introducción que esboza y problematiza la naturaleza de la evaluación educativa y de los aprendizajes en el trabajo del aula; en un segundo segmento se plantea un acercamiento que intenta develar la idea, las intenciones y las tareas que debiera cumplir la evaluación en la escuela, si atendiera a la complejidad, importancia y repercusiones que entraña en la tarea docente, así como las implicaciones educativas y sociales que encierra.

El siguiente apartado desarrolla un aspecto escasamente abordado por los estudiosos de la evaluación, a saber, a las condiciones psicopedagógicas que permean y determinan el correcto funcionamiento de todo acto educativo, sobre todo si nos atenemos a la visión tecnicista y aséptica que normalmente se asume en el tratamiento de la evaluación, desatendiendo así su dimensión afectiva cuando se aplica a uno de los sujetos primordiales de la relación pedagógica: *el alumno*.

Pasamos después a ocuparnos de uno de los puntos medulares de este artículo: el carácter pedagógico del portafolio como herramienta que puede viabilizar la evaluación cualitativa o formativa en el desarrollo de una docencia donde se propicie un ambiente de aprendizaje, que haga válido un principio

de la teoría de grupo aplicada en el desarrollo de una didáctica grupal, la perspectiva del vínculo de la docencia y la investigación en el espacio del aula; se trata de la propuesta de una docencia en forma de investigación, es decir, una docencia donde *el profesor aprenda a la vez que enseñe y el alumno enseñe a la vez que aprenda*. Como cierre del texto se ofrecen algunas reflexiones que invitan a los lectores a seguir pensando e imaginado formas y caminos para mejorar la siempre difícil tarea de la formación humana.

### CONCEPCIÓN, SENTIDO Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA

La evaluación es una actividad imprescindible de la tarea educativa, que condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso resulta decisivo preguntarse por su naturaleza, por su finalidad y por las dimensiones técnicas, éticas, políticas y sociales que la impregnan.

No se trata de un fenómeno esencialmente técnico, como generalmente se le concibe y se le practica en los centros educativos, sino de un fenómeno de control y de poder, con claras connotaciones éticas y políticas. Por consiguiente, resulta indispensable preguntarse a quién beneficia y a quién perjudica, a qué valores sirve y qué valores afecta o destruye cuando se aplica en la práctica educativa y en cualquier otra situación de la actividad humana.

La evaluación es una dimensión fundamental del campo educativo y requiere mayor atención si asumimos que en buena medida de ella depende tanto la actividad de los profesores como el aprendizaje de los alumnos, la gestión de las autoridades y el sistema educativo en su conjunto.

En el campo de la evaluación de los aprendizajes lo más frecuente es encontrar dos posiciones respecto de la función que debe cumplir: formativa y sumativa. La formativa está

centrada en los procesos y busca proporcionar información acerca de las actividades que se desarrollan, a fin de retroalimentar el desempeño de lo que se está evaluando. Como se puede apreciar, el énfasis de esta evaluación se pone en el desarrollo, en el mejoramiento, en el trayecto, considerado individual y grupalmente, dándole un sentido esencialmente constructivo y propositivo; todos los involucrados tienen la oportunidad de participar y, como consecuencia, mejorar su actuación.

Respecto de la evaluación sumativa, se trata fundamentalmente de una “valoración del producto” o del “desempeño”. Lo importante es asignarle un número o una nota a lo que se está midiendo, mismo que usualmente servirá para un proceso de toma de decisiones: la calificación del alumno, otorgar incentivos a los profesores, la renovación de un contrato, el ingreso o la movilidad laboral. Se trata de una evaluación más orientada a la rendición de cuentas y a la relación costo-beneficio; esta tendencia ha ganado presencia con el crecimiento de los sistemas educativos y es la que caracteriza las políticas neoliberales aplicadas a la educación en las últimas décadas.

Al respecto, Santos Guerra (1991) plantea que si bien la evaluación de resultados, el establecimiento de juicios de valor y la toma de decisiones son algunas de las finalidades de la evaluación, estos enfoques dejan de lado algunos aspectos centrales, los cuales destaca a partir de su concepción de la evaluación como un *proceso de diálogo, comprensión y mejora* en cualquier actividad humana, pero sobre todo en aquellas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación educativa en general, y del aprendizaje en particular, puede servir para muchos propósitos. Lo importante es utilizarla con un sentido formativo, como un modo de comprender primero, para mejorar después, las prácticas que aborda. El análisis de las repercusiones educativas y sociales que implica sirven para entender que

la evaluación se puede hacer para calificar, clasificar, comparar, seleccionar, castigar o, sencillamente, para excluir. Es necesario, sin embargo, utilizarla para cobrar conciencia, para tomar decisiones oportunas sobre los problemas de aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los docentes, la dinámica de las escuelas, la formación de los profesores y la implantación de las reformas educativas, entre otras.

La evaluación puede concebirse y utilizarse también como una actividad destinada a propiciar el aprendizaje, a su regulación y no solamente a la comprobación de la adquisición del mismo. No es el momento final de un proceso y, aunque así se viva frecuentemente, es en esencia la conciencia vigilante de dicho proceso; dada su relevancia debiera convertirse en el comienzo de un nuevo proceso, más profundo, recuperando así su sentido de retroalimentación.

Sin duda, a la evaluación le compete comprobar el aprendizaje alcanzado, pero también explicar por qué no se ha alcanzado. Generalmente esta explicación atribuye la causa de la ausencia de aprendizaje en exclusiva al evaluado: no ha sido suficientemente trabajador, no es inteligente, no tiene elementos, no presta atención, no está motivado... Existen causas atribuibles al evaluado, claro está. Pero, ¿todas? ¿No hay ninguna responsabilidad en la institución, en el profesor, en las autoridades que generan las normas y no conceden los medios, en las formas de hacer la evaluación?

No todo lo que ha dejado de aprender el evaluado es su responsabilidad, de ahí que la evaluación tenga que ser integral, continua, compartida, participativa. Si solamente tiene en cuenta la actitud, el esfuerzo o el logro del evaluado se corre el riesgo de fungir como una fuerza domesticadora y falsificadora de lo que acontece en el hecho educativo.

La evaluación también permite exhibir las actitudes del evaluador hacia sí mismo. Si uno tiene la conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado,

mantendrá la humildad de reconocer como suya una parte del fracaso de los que aprenden. No pensará que si el aprendizaje no se produce es por responsabilidad exclusiva del que aprende.

Sin duda es difícil desprenderse completamente de algunas funciones tradicionales a que ha sido sometida la evaluación, tan arraigadas en nuestros sistemas educativos. ¿Es posible, por ejemplo, prescindir de las calificaciones, de las comparaciones, de las clasificaciones que etiquetan a los alumnos (buenos, regulares y malos) tan comunes en nuestra realidad educativa? De inmediato, seguramente, no se podrá. Es necesario saber, entonces, a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de evaluación en el campo de la educación y de la valoración de los aprendizajes específicamente; así como saber y asumir clara y responsablemente qué es lo que pretendemos cuando la llevamos a cabo en la tarea educativa.

Aludimos aquí a la evaluación que casi siempre se hace de los alumnos, y escasamente de los profesores, los programas y las instituciones. Debiera preocuparnos, principalmente, entender y practicar la evaluación como un camino para el aprendizaje, para el conocimiento, para la mejora. Un camino que, al ser recorrido de forma compartida, comprometida y responsable, nos ayude a entender lo que sucede en las entrañas del *trayecto de la docencia* y también por qué sucede; así nos facilitaría la rectificación o la ratificación oportuna del rumbo, el reconocimiento de los errores y la mejora de la práctica. En otras palabras, la evaluación debiera entenderse como una actividad indispensable en el proceso educativo, que puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos (Olmedo, J., 1973).

Por eso el tema de la evaluación de los aprendizajes y del proceso didáctico es complejo. En él se mezclan —insistimos— lo técnico y lo político, bajo la apariencia de lo puramente técnico. Sin embargo, la evaluación es

esencialmente un acto político, un acto donde la correlación de fuerzas entre el evaluador y el evaluado, o más bien entre el que mide y el que es medido, encuentra su mayor concentración e intensidad. De hecho todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es un acontecer político entre el profesor y el alumno (así sea un profesor imaginario, pensando en los sistemas abiertos, a distancia o en línea). Pero el momento de la evaluación es el momento de la medición de fuerzas entre los dos agentes primordiales de la relación pedagógica: profesor y alumno.

No es por casualidad que para muchos estudiantes el “examen” sea el instante más traumático de su proceso de aprendizaje. En el examen se despliegan las pasiones, las angustias, los temores, los odios, las tensiones emocionales. La resultante extrema de esta medición de fuerzas es el suicidio del alumno evaluado, como hay tantos casos en el mundo. Así, la evaluación pone en juego la existencia misma del evaluado (Olmedo, R., 1992).

La evaluación de los aprendizajes es un acto eminentemente social, una relación de poder, antes que una técnica “objetiva” y “neutral”. En tanto que relación de poder, la evaluación consiste en un juego entre dominación y sumisión. El maestro somete al alumno a una medición de conocimiento, aplicándole un patrón de medida decidido por el evaluador, pero lo que en realidad mide el profesor es la capacidad de sometimiento del alumno a los patrones de medida impuestos: el alumno debe satisfacer las preguntas del maestro como un tributo a su poder de decisión.

Durante el acto de evaluación de los aprendizajes, el profesor sintetiza la parte de la dominación y el alumno sintetiza la parte de la sumisión o sometimiento, en virtud de su deseo de obtener una calificación que le permita subir un escalón más que lo llevará a la obtención de notas y después al grado académico.

Una determinada forma de practicar la evaluación, eminentemente técnica, pretendidamente neutral, obsesionada con



mediciones estandarizadas, es poco sensible a las diferencias económicas, sociales y culturales en que se mueven los alumnos de diversos países del mundo.

Por otro lado, quien piensa que las instituciones educativas han de convertirse en filtros sociales que habrán de clasificar a los sujetos en función de sus capacidades, hará una evaluación encaminada a establecer mecanismos rigurosos de competitividad. Si por el contrario, alguien piensa que las instituciones tienen la tarea de ayudar a que los sujetos crezcan y lleguen a sus máximas posibilidades, hará una evaluación más individualizada, más justa y sensible a las diferencias. Resulta fácil actualmente dejarse llevar por las corrientes neoliberales que sumergen a las instituciones en una dinámica de competitividad, de obsesión por la eficacia y por el éxito individual de sus miembros.

De ahí que si un docente sólo se preocupa de la dimensión técnica del aprendizaje, del progreso intelectual, del logro académico del alumno, estará olvidando los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable y comprometido (Celman, 2001).

La evaluación es, también, un ingrediente básico en la planeación educativa y en la formulación de políticas y acciones de mejoramiento educativo y de financiamiento de este complejo quehacer. Sin embargo, la función de la evaluación no debiera ser ni la penalización ciega ni la justificación de decisiones mecánicas en aspectos financieros o administrativos para apoyar solamente los programas, las acciones, mecanismos e instrumentos que ya han mostrado frutos y virtudes.

En la educación, como en ninguna otra circunstancia de la actividad humana, es indispensable la consideración casuística y el irrenunciable propósito formativo o constructivo; este enfoque es imprescindible si reconocemos la riqueza y diversidad de sus programas, el carácter imponderable de algunos

factores que en ella intervienen y la naturaleza humana de sus agentes y de su tarea.

La evaluación educativa y del aprendizaje debe concebirse, antes que nada, como un insumo, como un servicio y como un apoyo a quienes están involucrados en la educación: los estudiantes, los maestros, los investigadores, los técnicos, los administradores y las autoridades educativas.

La evaluación del aprendizaje de cada estudiante debiera traducirse, en primer lugar, en información útil y oportuna para el propio alumno, información acerca de lo que sabe y de lo que ignora, de sus avances y deficiencias y, por qué no, de sus expectativas. La evaluación del aprendizaje, de los medios utilizados, de los programas y de los proyectos educativos, debe traducirse en información conducente a alimentar la tarea del maestro y de los administradores, de manera que puedan también reconocer ellos mismos sus fortalezas y debilidades (Pérez Rocha, 1992).

Conviene, en este sentido, subrayar las funciones positivas de la evaluación porque tradicionalmente, en los sistemas escolares, la evaluación del aprendizaje ha desempeñado un papel más bien negativo o distorsionado respecto de la intención educativa, pues ha sido importante componente de los mecanismos de selección, exclusión, discriminación, restricción, premiación o castigo de los estudiantes.

Uno de los más graves efectos de esta concepción francamente negativa de la evaluación se da en la formación misma del estudiante: hace recaer su atención en la forma de aprobar los exámenes y no en el esfuerzo de aprender; enfatiza el valor de la calificación y no el sentido mismo del conocimiento; además, hace que la evaluación se dé casi siempre en condiciones especiales de preocupación, miedo y tensión, con lo cual se distorsiona el sentido intrínseco no sólo de la evaluación, sino de la educación misma (Pérez Rocha, 1992).

Sería deseable, entonces, que las anteriores consideraciones sirvieran para reflexionar



críticamente sobre un proceso académico que lo impregna y condiciona todo. También se esperaría que tuvieran como resultado la mejora de las prácticas docentes que realizamos en el aula. Si hablamos de evaluación educativa debería ser no sólo porque estamos evaluando fenómenos educativos sino porque educa, porque forma cuando se aplica, tanto a los evaluadores como a los evaluados, lo que la convierte en una tarea no solamente pedagógica, sino también ética y política.

#### **CONSIDERACIONES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

El enfoque de la evaluación de los aprendizajes que pretendemos en el presente artículo, intenta primeramente no caer en la tentación de desarrollar un discurso complejo y abstracto acerca de su naturaleza, orígenes, trayectoria y connotaciones actuales. Quizás esta visión pueda resultar interesante para suscitar reflexiones sobre la construcción histórica del concepto y sus relaciones e implicaciones dentro del campo educativo; sin embargo, es posible que un planteamiento con estas características importe más a los estudiosos de la Pedagogía y la Psicología que para los profesores de carne y hueso que trabajan en la práctica docente cotidiana en las escuelas, que son, en primera instancia, los destinatarios principales de estos planteamientos.

El otro riesgo es precisamente el opuesto. Consiste en centrar la atención solamente en el análisis, construcción y elaboración de propuestas concretas destinadas a mostrar y ejemplificar, en el campo de las prácticas del aula, una serie de metodologías, procedimientos e instrumentos que se prescriben para mostrar evidencia de los aprendizajes alcanzados por los alumnos. Un planteamiento con estos rasgos tendría la pretensión de ofrecer una propuesta carente de dificultades interpretativas, de tal suerte que pudiera ser fácilmente captada y utilizada por los profesores en ejercicio.

Adoptar esta postura, sin embargo, significaría asumir una perspectiva tecnocrática en el campo de la Pedagogía y la Didáctica. En esta visión no se establecen los principios teóricos que las sustentan, a partir de los cuales los docentes estarían en condiciones de elegir, o incluso de desarrollar nuevas opciones, dentro de un enfoque más amplio de la educación y de la propia evaluación.

Nuestra intención busca, por el contrario, plantear una concepción de evaluación que si bien se apoye en la reflexión, derive en orientaciones operativas, es decir, que respondan a los intereses y las necesidades de los docentes preocupados por la mejora de su trabajo, es decir, por comprender y transformar las prácticas de evaluación en los centros educativos.

Al respecto, se puede afirmar que la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte sustantiva de estos procesos. En la medida en que un sujeto aprende, al mismo tiempo opina, discrimina, valora, critica, evalúa, razona, fundamenta, decide, enjuicia y determina entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que no lo tiene. Esta actitud inquisitiva, y a la vez reflexiva, que se induce, propicia y aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es consecuentemente formativo (Álvarez, 1989).

La función educativa de la escuela requiere autonomía intelectual y se caracteriza precisamente por el análisis crítico de los procesos e influjos socializadores que se viven en el accionar docente. La tarea educativa de la escuela se propone, por tanto, la utilización del conocimiento y la experiencia más depurados y ricos de la comunidad humana para favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los individuos y grupos que forman las nuevas generaciones de modos de pensar, sentir y actuar. En definitiva persigue la potenciación de las capacidades del sujeto (Pérez Gómez, 1997).

Un enfoque prescriptivo de la docencia supone que el profesor limita su trabajo a ejecutar en el aula las indicaciones que otros han

planeado para él. Esta suposición no sólo es éticamente insostenible sino, también, empíricamente falsa. Quienes tengan alguna experiencia en el ejercicio docente alternativo, saben que si hay algo que caracteriza a esta tarea es, precisamente, su imposibilidad de ser realizada siguiendo pautas muy específicas y prescriptivas. Todo currículo, y cualquier metodología para ponerlo en marcha, por sustentados y organizados que estén, son sólo hipótesis de trabajo, propuestas y sugerencias que se transforman por la acción mediadora de las instituciones y sus docentes, así como por las situaciones de aprendizaje que se llevan a cabo con los alumnos.

Por eso no es aventurado afirmar que la transformación académica de toda institución educativa pasa, necesariamente, por una docencia *renovada* y un docente *innovador*, formado, por lo menos, en una doble perspectiva: la disciplinaria y la psico-pedagógica. De ahí que en estos tiempos se requiere ejercer una docencia profesional y creativa; enseñar para el cambio, para lo nuevo, incluso para lo desconocido, siempre mediado por una rigurosa evaluación que contemple toda la estructura académica.

En consecuencia, la docencia actual necesita urgentemente revisar y replantear sus supuestos teóricos y sus prácticas en el espacio del aula. Imprimir *ingenio, creatividad y compromiso* en la acción de todos los días, porque en la tarea docente, quien no cambia en el acontecer cotidiano de enseñar y aprender, no cambia nada.

Las decisiones de los profesores, previamente razonadas o tomadas al correr del acontecer grupal, implican analizar, criticar alternativas, juzgar sobre la base de ciertos errores y tomar una decisión. Pero, al mismo tiempo, los alumnos también realizan estas acciones evaluativas. Ellos también analizan, critican, discuten, discriminan, juzgan... quizás a partir de interrogantes y con criterios y finalidades no del todo coincidentes con los propósitos del docente, pero lo hacen.

Esta postura advierte que este modo de proceder en la apropiación del conocimiento se aprende, es decir, puede verse favorecido y estimulado por procesos intencionales y sistemáticos emprendidos en función de un objetivo educativo explícito —desarrollar en los alumnos actitudes evaluativas y críticas respecto de los contenidos del aprendizaje— pero también son producto de convivir en un ambiente educativo que se caracterice por este estilo de trabajo docente.

En consecuencia podría afirmarse que el mejor método que un profesor puede utilizar para que sus estudiantes desarrollen formas activas y creativas de aprendizaje es transparentar, poner en blanco y negro en sus clases, los procesos que él mismo puso en práctica al aprender: sus dudas, sus criterios, sus opciones, sus hipótesis, sus conjeturas, sus incertidumbres.

Por ello, si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender *qué y cómo* están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse y a veces embelezarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado lo enseñado, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso pedagógico (Celman, 2001).

Para enfatizar lo dicho en el párrafo anterior me remito a las palabras de un gran investigador, filósofo y humanista mexicano, el cual refiere: fui maestro por varios años —un tiempo quizá demasiado corto para tanto como ahora hablo de educación— y recuerdo siempre una cosa que me parece hermosa y hoy añoro; se trata de la experiencia de ‘ver aprender’ a mis alumnos. Suena curioso decirlo así, pero no hallo otra manera de hacerlo.

*Ver aprender*, presenciarlo, más como testigo que como actor, es la satisfacción fundamental de quien enseña. Lo malo está en que muchas veces nos concentramos tanto en enseñar que acabamos contemplando cómo

enseñamos en vez de disfrutar el milagro continuo de los que aprenden. *Ver aprender* es ver crecer y madurar a los niños, los jóvenes y los adultos, comprobar que adquieren capacidades, destrezas y actitudes que no tenían, que hablan mejor, que juzgan por sí mismos, que desarrollan habilidades y que van saliendo adelante (Latapi, 1993: 46).

El anterior señalamiento se inscribe, de alguna manera, en lo que algunos autores llaman *enseñanza y evaluación formativa o evaluación a través de la enseñanza*. De ahí que sugieran que en vez de proponer una tarea a los alumnos y medir hasta qué punto la hacen mejor o peor, podemos proponérsela y observar cuánta ayuda y de qué tipo necesitan para realizarla satisfactoriamente. De esta forma no se evalúa al estudiante en forma aislada; se evalúa la situación de docencia compuesta por el profesor y el alumno para determinar qué tanto han avanzado.

Este tipo de propuesta involucra la presentación de situaciones problemáticas que el estudiante debe resolver trabajando con determinadas consignas y materiales. El docente observa las acciones que ellos realizan por sí solos; cuando un alumno llega a un punto que no puede continuar, el profesor, mediante interrogantes o indicaciones, le da pistas acerca de por dónde puede seguir para continuar haciendo las comprobaciones por su cuenta. No se trata de decirle lo que debe hacer, sino de brindarle alguna ayuda para que pueda continuar desarrollando sus actividades por su cuenta, en forma independiente.

En un enfoque didáctico, ubicado en la línea del constructivismo sociocultural de Vigotsky,<sup>1</sup> el profesor podría avanzar en la primera evaluación, es decir, podría ir conociendo qué conceptos generales y específicos están disponibles en los estudiantes para construir sus aprendizajes; cómo los

relacionan con las nuevas situaciones y materiales, hasta dónde son capaces de continuar el proceso y cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan.

Habiendo detectado los conceptos que los alumnos están usando y las herramientas cognitivas que han construido, podrá evaluar cuáles son las facilidades y los límites con que están actuando en el grupo, viabilizando así su aprendizaje autónomo. Esto le posibilitaría aportar sugerencias, indicaciones, informaciones, ideas y procedimientos, según los casos, y juzgar el grado de disponibilidad de los estudiantes para aprender.

Así, la evaluación se convierte en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se le organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre el encuadre de la tarea (reglas del juego, compromisos, responsabilidades del profesor y de los alumnos), así como los procesos realizados y los logros alcanzados —previstos o no previstos—, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones en el quehacer docente.

Con esto no se pretende negar las evaluaciones puntuales que tengan como propósito dar cuenta de un determinado estado o situación del proceso individual y grupal. Su principal función será la de constatar las realizaciones de los alumnos respecto de los objetivos pedagógicos previamente planteados, apegadas a las disposiciones que marque la institución al respecto.

Pero la construcción de un juicio evaluativo acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las escuelas requiere reconocer la especificidad del hecho educativo y, dentro de él, su carácter formativo, dinámico, multideterminado e histórico.

En una evaluación formativa como la que venimos planteando, entonces, se intenta

1 Este autor señala que si somos seres genéticamente sociales, la educación precede al desarrollo a partir de la actividad y la comunicación que el sujeto tiene oportunidad de realizar en las distintas etapas de su vida. Multideterminación recíproca entre las instancias psíquicas: pensamiento, lenguaje, afectos, motivaciones, etc. Globalidad del sujeto inmerso en su momento histórico-social y capaz de trascenderlo en tanto se transforma a sí mismo y pueda incidir en la transformación del mundo. Responsabilidad de las instituciones educativas en cuanto qué tipo de formación provocan. Conciencia de que la subjetividad se forma mediante un complejo proceso de “lo exterior a través de lo interior y lo interior a través de lo exterior” (Vigotsky, 1968).

ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumno y del grupo frente a la tarea propuesta. Los datos de interés prioritarios son los que se refieren a las representaciones que se hacen el alumno y el grupo de la tarea y de los procedimientos que se utilizan para llegar a un determinado resultado. Los “errores” son objeto de un estudio en particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por los alumnos del grupo (Allal, 1980).

Los actos de evaluación, aislados y desconectados del sentido y el significado del trabajo grupal que se realizan a modo de “cortes verticales” de dicho proceso, poco nos dicen sobre las razones por las cuales éste ha ocurrido de ese modo. Quizá su mayor valor consista en posibilitarnos la elaboración de interrogantes, de hipótesis, de preguntas cuyas respuestas deberán buscarse fuera de dichos actos. Nos permiten detectar algunos aspectos que, en ese particular momento, se “muestran” a nuestra observación: cuestiones acerca de las que pueden responder los alumnos, otras que les ofrecen dificultades, una parte de la información que han asimilado —aquella sobre la cual preguntamos, dado que sobre lo que no preguntamos no sabremos si lo maneja o no—; algunos problemas que puede resolver y otros que no; determinados procedimientos que utiliza en esa instancia, de manera más o menos apropiada, etc.

Por otra parte, es factible pensar en proponer algunos recursos didácticos que faciliten formas de colaboración e intercambio entre los propios alumnos, que les posibilite desempeñar ellos mismos tareas de observación y registro de las actividades de aprendizaje realizadas en el grupo. Esto permitirá, en grupos numerosos y no numerosos, integrar la evaluación a las actividades didácticas sin centrar dicha tarea sólo en el profesor, que es la situación deseable en las metodologías participativas de la docencia.

Desde ahí, y recuperando los datos de cada historia personal y grupal, estaremos en posibilidad de realizar evaluaciones para comprender y valorar, al menos en parte, los procesos educativos que involucran tanto a los profesores como a los alumnos.

Lo que se viene exponiendo en este inciso remite a una concepción de evaluación como proceso, como se le concibe y aplica en la perspectiva del empleo del portafolio para la evaluación de los aprendizajes. Entendemos que los rasgos más característicos de este tipo de evaluación no consisten en repetir frecuente y compulsivamente actividades evaluativas; por el contrario, se manifiestan en la intencionalidad de analizar y comprender el proceso tal como va ocurriendo, deteniéndose especialmente en el estudio del tipo y cualidad de las relaciones que podrían haber actuado como factores determinantes del mismo. Las hipótesis explicativas que se elaboren de este análisis permitirán no sólo entender qué fue lo que pasó sino, fundamentalmente, convertirlo en una experiencia educativa para su mejora.

En esta perspectiva cobran importancia el diseño, la aplicación y la evaluación de las estrategias de aprendizaje que se ponen en juego durante el proceso de recreación y construcción de conocimiento, pues constituyen un aspecto de alta potencialidad educativa y con amplias posibilidades de incidencia en la transformación cualitativa de dicho proceso; en especial, hacen referencia a los diversos procedimientos que utilizan los alumnos y el profesor al enseñar y aprender simultáneamente.

La importancia que en algunas prácticas docentes se atribuye al desarrollo de postulados de aprender a hacer, aprender a aprender, aprender juntos, aprender a convivir y aprender a ser, se derivan no sólo de concepciones teóricas del ámbito educativo, sino de las demandas sociales que parecen requerir la formación de individuos capaces de un manejo más autónomo de esas herramientas, no sólo

para aprender, sino para hacer crecer dichos aprendizajes y para ser mejores seres humanos, como lo demanda la postura educativa de la UNESCO (Delors, 1996).

En este escenario subyace la idea de la necesidad de un cambio profundo de todas las instancias académicas de la universidad; un cambio de concepciones que dé respuesta a las necesidades actuales de los estudiantes universitarios y del mundo laboral y social. Se pretende crear un nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje basado en el enfoque de la formación de habilidades profesionales, basado en la resolución de problemas y no en el tradicional aprendizaje de contenidos enciclopédicos de carácter teórico y especulativo. Este nuevo planteamiento del modelo educativo requiere, en ese sentido, toda una transformación de los múltiples elementos que la conforman, comenzando por un cambio de mentalidad y actitud de los involucrados en la tarea educativa con respecto a los diversos sentidos de la evaluación:

- De propósitos ambiguos de enseñanza a objetivos sustantivos de aprendizaje.
- De adquisición de contenidos exhaustivos a adquisición de aprendizajes significativos.
- De un modelo educativo centrado en el profesor a otro centrado en el alumno como sujeto de aprendizaje.
- De la concepción de un alumno pasivo a otro constructor de su propio aprendizaje.
- De un planteamiento de medición y comprobación de resultados a uno de evaluación formativa que enfatice el proceso.
- De una concepción individualista de la organización de la enseñanza a la visión de un trabajo docente colegiado.

No podemos decir que estos nuevos planteamientos sean originales, que acaban de surgir o que se han creado de la nada.

Desde hace muchas décadas, en el ámbito social, educativo y cultural se viene teorizando y trabajando desde esta perspectiva que reivindica la participación real y activa del individuo al que se dirige la acción. Desde hace mucho tiempo, además, hemos podido conocer planteamientos comprensivos e interpretativos que ponen de manifiesto una concepción de la educación que va más allá de las concepciones tradicionales, es decir, aquéllas que consideran que lo importante es el saber del profesor que deposita en alumnos pasivos y almacenadores, sin tener la oportunidad de cuestionarlo porque el profesor, las más de las veces, lo asume como verdadero y absoluto.

De ahí que se insista en que el verdadero aprendizaje sólo tiene lugar cuando hay una comunicación efectiva entre alumno y profesor; pero este tipo de comunicación sólo es posible cuando el alumno no queda reducido a la simple condición de número, sujeto anónimo del que tenemos como única referencia su “rendimiento” a través de las consabidas pruebas objetivas de corte memorístico. Por ello, a partir de este momento queremos empezar a plantear el marco en el que abordaremos nuestra experiencia de innovación psicopedagógica aplicando el portafolio como instrumento de evaluación; con ello se rompe con las concepciones y prácticas tradicionales acerca de este importante procedimiento en la enseñanza universitaria.

Conviene, entonces, tener presente que vivimos en un mundo en el que la velocidad de los procesos de generación y transformación de los conocimientos en general, así como de los desarrollos tecnológicos en particular, demandan de los niños, jóvenes y adultos que no sólo sean capaces de adquirirlos, sino también de construir las *estrategias de aprendizaje* pertinentes a los distintos objetos de conocimiento a que se enfrentan.

Nisbet y Schuckmith (1987) definen las estrategias de aprendizaje como secuencias integradas de procedimientos o actividades

que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información o conocimientos. En esta definición aparecen dos conceptos importantes: “secuencias integradas” y “elegidas con un propósito”. Ambos marcan una diferencia significativa entre las estrategias de aprendizaje y otros tipos de procedimientos, en tanto parecen distinguirlas, diferenciándolas, de las acciones aisladas, mecánicas y automáticas, y las refieren a procesos integrados que pueden llegar a ser conocidos, construidos y utilizados por el alumno en función de determinadas demandas de las tareas de aprendizaje.

En consecuencia, se entiende que la evaluación de las estrategias de aprendizaje consiste en relacionar los datos aportados por la evaluación a los procesos y estrategias cognitivas utilizadas para aprender.

Por ello su utilidad es tanto para el docente como para los alumnos, porque significa una toma de conciencia a partir del análisis evaluativo de: ¿cuáles son las formas en que se aprende mejor?, ¿cuándo y por qué aparecen obstáculos y dificultades?, ¿cómo se apropia mejor del conocimiento?, ¿cuáles son los dominios de conocimiento que tiene más desarrollados y cuáles menos?, y ¿cuál es el grado de conocimiento que se posee sobre cada estrategia de aprendizaje, así como su uso y aplicación pertinente a cada situación particular?

En cada institución educativa, las estrategias de aprendizaje que desarrollan los alumnos parecen estar en íntima relación con las estrategias de enseñanza que ponen en práctica los profesores, pero también con los contenidos disciplinarios de las distintas áreas. Hay algunos avances en las investigaciones educativas que confirmarían lo antes dicho; esto podría significar un aporte importante al campo de la Didáctica (Celman, 2001).

Si evaluar es, en primera instancia, una tarea que apunta a conocer y comprender la valoración, entre otros aspectos, de las estrategias de aprendizaje, será una forma apropiada

de analizar los procesos didácticos a través de los cuales se logró dicho conocimiento.

De acuerdo con esta postura varios educadores nos preguntamos si es posible replantear la concepción y la práctica de la evaluación de los aprendizajes y convertirla en estrategia de conocimiento y de toma de conciencia vigilante en el quehacer docente. Desde nuestra perspectiva asumimos como válido el anterior señalamiento, siempre y cuando se cumplan por lo menos las siguientes dos condiciones:

- Que el profesor utilice la evaluación como un modo deliberado de construcción de conocimiento. Esta situación exige que los sujetos responsables de enseñar y aprender estén realmente convencidos e interesados en ello. Una actitud como ésta no surge por generación espontánea, más bien es producto de un trabajo reflexivo y consciente de formación de profesores tanto en el ámbito disciplinario como en el psicopedagógico.
- Que se sustente en una propuesta teórica y metodológica creativa, flexible y compartida por todos los involucrados en esta compleja tarea, evitando así la toma de decisiones unilaterales y rígidas que en vez de propiciar un ambiente favorable, cancelen o asfixien la creatividad en el trabajo cotidiano de todos los agentes responsables del acto educativo: autoridades, profesores y alumnos, etc.

### *El portafolio del alumno como estrategia de evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

En estrecha vinculación con lo desarrollado en los puntos anteriores, pensamos que el uso del portafolio como estrategia de evaluación de los alumnos es el resultado, en los últimos años, de cambios a nivel teórico, metodológico e instrumental y efecto de la influencia del



constructivismo psicopedagógico; estos cambios convergen en la búsqueda e incorporación de estrategias para la promoción de aprendizajes significativos. El portafolio del alumno surge como soporte a estos nuevos enfoques psico-pedagógicos que enfatizan el papel activo del estudiante en la construcción y/o recreación del conocimiento y el del profesor como mediador y propiciador en dicha construcción.

Desde una postura reflexiva y crítica sobre el contexto político, económico y educativo de la sociedad actual, se puede explorar el surgimiento del portafolio en el desarrollo de la evaluación de habilidades en diferentes asignaturas que conforman los planes de estudio de nivel medio superior y superior, donde se analizan las ventajas e inconvenientes potenciales inherentes a su uso y se pueden señalar orientaciones operativas para su utilización como instrumento de evaluación de los alumnos en la práctica docente; esto sin descartar, desde luego, las adecuaciones pertinentes a los demás niveles educativos.

El portafolio del alumno se enmarca en los paradigmas educativos vinculados con enfoques complejos y tendencias comprensivas vigentes en la actualidad en varias disciplinas académicas: Pedagogía, Psicología, Sociología, Didáctica, etc.

El uso del portafolio para el aprendizaje y la evaluación de los alumnos se está convirtiendo en una práctica cada vez más frecuente en varios países del mundo que poco a poco se ha ido incorporando en la realidad educativa latinoamericana y, por supuesto, en México. El significado de la palabra portafolio se ha extendido; fue concebido inicialmente como técnica de recopilación, compilación, colección y repertorio de evidencias de aprendizaje relacionadas con los conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos y actitudes necesarios para la formación académica, y posteriormente como aquello que se requiere para ejercer satisfactoriamente una profesión.

Habría que decir que la utilización del portafolio, en un sentido más general, surge

en el mundo del arte y, en particular, de la arquitectura. El portafolio como técnica nace en las artes plásticas a partir de la necesidad de demostrar perfiles profesionales en el campo laboral. Pero, como ha sucedido con otros tópicos educativos, estas herramientas creadas con ciertos propósitos de planeación académica se han transferido al ámbito educativo, donde adquieren sentidos diferentes.

En el campo de la educación, el portafolio se convierte en una metodología de enseñanza y evaluación que aparece como una estrategia alternativa a aquellas prácticas pedagógicas de corte puramente comprobatorio al final de los ciclos escolares, vía exámenes y calificaciones; se trata de un procedimiento de evaluación de *trayectorias de aprendizaje* que da cuenta de las elaboraciones llevadas a cabo por los miembros de un grupo escolar, que además incorpora el valor añadido de su potencial de aprendizaje en situaciones nuevas, es decir, se alude aquí a su potencial para enseñar a aprender y a subrayar el significado de la *transferencia del aprendizaje*.

Este punto de vista es importante en cuanto a la naturaleza del aprendizaje y su *transferencia*: suele decirse que éste será más real si se aprende apropiadamente, es decir, de acuerdo con las condiciones favorables que prevalezcan al aprender. Para ciertas teorías psicológicas esto es cierto a tal grado que aprender en condiciones óptimas lleva a aprender el modo de aprender.

Bruner (1972) afirmaba que el primer objetivo de cualquier acto de aprendizaje, además del *placer* que pueda causar, es que nos sirva en el futuro. El aprendizaje no sólo debe conducirnos a alguna parte, sino permitirnos seguir todavía más lejos, con mayor facilidad y, si fuera posible, con *satisfacción*.

Hoy el portafolio, en su versión amplia del término, está presente en muchas etapas del trabajo académico y el desarrollo profesional, tanto en el aprendizaje como en la evaluación, promoción y certificación educativas. Una propuesta de portafolio estudiantil y docente



también puede usarse para el desarrollo y valoración del conocimiento de una asignatura, para la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas, así como para la preparación vocacional y profesional de los estudiantes en las instituciones educativas (Val Klenowski, 2005).

En este mismo sentido, también se plantean adaptaciones y modalidades de la idea básica de portafolio en función de la naturaleza de la información que se desea constatar y valorar, lo cual supone que existen diferentes tipos de portafolio según el contenido a evaluar, el momento o periodo en que se desarrolla y los objetivos que se persiguen, sean estos de enseñanza, de aprendizaje, del profesor, del profesional, etc. (Cole, Ryan y Pick, 2000).

El portafolio es hoy, en algunos sitios académicos, la técnica más apreciada en el campo del diagnóstico y la orientación educativa, en tanto que informa convenientemente sobre la capacidad de una persona o grupo de personas, así como sobre la naturaleza y aprovechamiento del proceso de aprendizaje que han seguido para obtener dichos logros; a la postre sirve no sólo para valorar lo aprendido por los alumnos sino también para demostrar la capacidad de aprendizaje y las habilidades que se forjan en dicha vivencia (Corominas, 2000).

Habría que decir que el aporte del portafolio se reconoce no solamente como técnica de evaluación y diagnóstico sino que este instrumento también sirve como procedimiento de enseñanza y aprendizaje, en tanto que guía, acompaña, regula y apoya el proceso docente.

Una de las características más valiosas que aporta el uso del portafolio, frente a otros procedimientos de evaluación, es que facilita o suministra información acerca del proceso de aprendizaje y el *desarrollo* del alumnado. Esto nos ofrece la información necesaria acerca de cómo se adquieren las capacidades y habilidades requeridas alrededor de las cuales gira el modelo de enseñanza que pretenda la innovación pedagógica de la institución.

El uso del portafolio en algunas concepciones educativas actuales, como la perspectiva constructivista del conocimiento, el aprendizaje grupal, la investigación-acción, el vínculo docencia-investigación como estrategia pedagógica, entre otras, se justifica debido a que concuerda con la finalidad de mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyos principios se pueden expresar de la siguiente manera: 1) la evaluación necesita estar inmersa en el desarrollo habitual del proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) la evaluación requiere abarcar todo el trayecto educativo: inicial, de proceso y final; 3) la evaluación debiera ser esencialmente formativa, que eduque e incentive su aplicación; 4) la evaluación necesita contemplar, en su concepción, aspectos cognitivos, afectivos, culturales y sociales.

#### **NATURALEZA ESPECÍFICA DEL PORTAFOLIO DEL ALUMNO Y EL DOCENTE COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN**

*¿Qué es un portafolio en la tarea docente y en la evaluación del alumno?* El portafolio se define como una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada del currículo vivido. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de su autorreflexión (Arter y Spandel, 1992).

Esta definición reconoce la naturaleza del desarrollo del proceso evaluativo y da importancia a la implicación activa que deben tener los estudiantes al reconocer lo que saben y lo que pueden hacer. Otra dimensión significativa es el reconocimiento de la reflexión del estudiante sobre los procesos de aprendizaje necesarios durante su trabajo, así como la integración de la evaluación en la enseñanza y en el aprendizaje por parte del profesor.

El desarrollo de prácticas evaluativas a través del portafolio permite identificar *qué* es lo que los alumnos piensan sobre un contexto particular, pero también *por qué* piensan eso, cuáles son sus criterios o razones para responder como lo hacen y qué piensan sobre las opiniones de los profesores y/o examinadores.

La evaluación debería centrarse también en descubrir *qué más* saben los alumnos y *qué* es lo que *quisieran* saber, creándose de esta manera un diálogo sobre los fines, procesos y resultados deseables para la escolarización con el fin de conseguir una experiencia educativa de mayor calidad que conduzca a niveles educativos más elevados (Torrance, 1997). Tal enfoque de la evaluación reconocería que es posible que algunos alumnos estén entre saber y no saber; aprendiendo de hecho, y siendo capaces de continuar haciéndolo.

Cuando un trabajo de portafolio incorpora la autorreflexión, se potencia el aprendizaje del alumno debido a que le proporciona oportunidades para autoevaluar su propio conocimiento. Los estudiantes necesitan herramientas cognitivas para ser capaces de comprender su desarrollo, por eso la metacognición (conocimiento sobre los procesos y productos de nuestro conocimiento) es un proceso esencial que debe tomarse en cuenta como forma alternativa de evaluación y debe estar presente en un trabajo de portafolio.

*¿Para qué el uso del portafolio?* Una de las principales dificultades para mejorar tanto la motivación por aprender como el mismo aprendizaje radica en los modos de evaluación tradicionalmente utilizados, que llevan a los alumnos a estudiar para aprobar y no para aprender. Para dar respuesta a esta situación hace ya casi dos décadas surgió lo que hoy se conoce como: *evaluación a través del portafolio*.

Ciertamente la evaluación a través del portafolio es laboriosa y de mayor exigencia para el docente; además, dificulta la posibilidad de obtener una visión de conjunto de grupos de aprendizaje, visión de sumo interés para las autoridades educativas. Sus promotores ofrecen

sugerencias y modos de trabajo que procuran soluciones a esos casos (Klenowski, 2005).

No es de sorprender que los portafolios hayan ganado tanta popularidad entre los profesores en general. Al parecer hemos descubierto una única estrategia que lo abarca todo y nos permite alcanzar muchas de nuestras más importantes, aunque a veces elusivas metas (Danielson y Abrutyn, 2004).

El portafolio, desde luego, no es una invención reciente. El concepto existe desde hace mucho tiempo en numerosos ámbitos fuera del aula. Artistas, arquitectos, diseñadores y fotógrafos los usan para presentar su trabajo a clientes potenciales, lo mismo que algunos gobiernos llaman “cartera” a un puesto con un área de responsabilidad.

En educación, sin embargo, el portafolio es un fenómeno relativamente reciente y sólo ahora empieza a explorarse todo su potencial. A principios de los años noventa se hablaba de su uso principalmente en referencia a la evaluación estudiantil y docente, pero desde entonces irrumpieron en escena con una amplia variedad de aplicaciones.

La noción de portafolio ha comenzado a valorarse en el ámbito docente como un valioso auxiliar pedagógico porque regula formativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su uso en el aula permite comprometer a los alumnos con el contenido del aprendizaje y de la tarea; que los alumnos adquieran habilidades de reflexión, coevaluación y autoevaluación; que se comprometan con el desarrollo de su aprendizaje; documentar el aprendizaje en áreas curriculares que no se prestan a una evaluación tradicional; y facilitar la comunicación entre alumnos, docentes y padres de familia, en ciertos casos.

Estas sugerencias representan una propuesta útil para los docentes que deseen iniciarse en el uso de portafolio en el aula. Son variadas las aplicaciones de esta herramienta y ofrece orientaciones para mejorar también los procesos de evaluación y diagnóstico. Se trata de una nueva estrategia para el seguimiento

del desempeño del alumno, que promueve el desarrollo de prácticas innovadoras en las aulas al tiempo que recupera las aportaciones de las prácticas dominantes de evaluación (Danielson y Abrutyn, 2004).

*¿Por qué usar el portafolio como mecanismo de evaluación?* Existen muchas razones tanto teóricas como prácticas que argumentan a favor del uso del portafolio en un abanico de contextos y para distintos propósitos; un motivo de peso en el campo educativo es la insatisfacción que existe con los enfoques derivados de la tradición cuantitativa de la medición. Los métodos más cualitativos —si así se les enfoca— como el portafolio, proporcionan una alternativa que se encuentra en expansión, además de que dicho procedimiento está estrechamente relacionado con la teoría actual de la evaluación y el aprendizaje. Su uso ofrece una oportunidad para corregir el descontento causado por las pruebas convencionales que privilegian los *resultados* de aprendizaje.

La gran variedad de funciones del portafolio hace más explícita la importancia de la relación que debiera existir entre el currículo, la enseñanza y la evaluación, debido a que proporciona a esta última una estructura e indicadores para documentar y reflejar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El uso del portafolio en la docencia ofrece la oportunidad de realizar esta importante integración de la evaluación con el desarrollo del currículo. Además, las innovaciones en la planeación educativa, las reformas curriculares y las innovaciones pedagógicas alrededor del mundo están cambiando hacia una educación basada en capacidades, habilidades, competencias, currículos integrados, contenidos flexibles, cursos obligatorios y optativos, así como estrategias centradas en el estudiante.

Con los avances de la formación de profesores, apoyados en la investigación educativa de años recientes, se han dado pasos firmes, aunque todavía no consolidados en el plano de las prácticas, en el surgimiento de orientaciones en torno a la necesidad de

formar individuos críticos, que sepan trabajar en equipo y dispongan de capacidad para analizar problemas y ofrecer soluciones a la sociedad presente y futura, teniendo a su alcance una amplia variedad de caminos, oportunidades y técnicas flexibles de aprendizaje donde la enseñanza universitaria y no universitaria se entienda como un proceso de aprendizaje y de aprender a aprender no sólo para el ámbito académico, sino a lo largo de la vida (Rodríguez Pulido, 2004).

*¿Cómo usar el portafolio en situaciones de aprendizaje?* El uso del portafolio es un proceso educativo en sí mismo, ya que su propio desarrollo debe evaluarse y su realización es una fase del aprendizaje continuo. El método o estrategia de evaluación del portafolio tiene como finalidad conseguir el aprendizaje de los alumnos junto con el desarrollo de sus puntos de vista, habilidades, estrategias, disposiciones y comprensiones para una mejor formación.

El crecimiento metacognitivo (saber cómo y para qué se conoce) que se pretende lograr con el desarrollo de un trabajo de portafolio, es un *medio* por el que los estudiantes pueden demostrar su aprendizaje, pero sobre todo implica procesos que les motivan a ser responsables de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, subrayamos, está presente el concepto de *libertad de acción*, tan importante en la tarea docente y educativa (Dewey, 1960).

El portafolio *no es un fin en sí mismo*, sino que más bien gracias a él se consigue un aprendizaje significativo, el cual se debe a la asociación de las prácticas y procesos pedagógicos llevados a cabo con dicha estrategia. El aprendizaje tiene lugar como consecuencia de *esos procesos*, más allá de la entrega del trabajo de portafolio. En el actuar del ser humano hay un desarrollo continuo de actividades que tiene que ver con la *libertad de acción* que se forja en el trabajo cotidiano.

Dewey sostiene que el término *ver el fin* sugiere la terminación o conclusión de un proceso, pero sin entenderlo como la

separación entre *medios y fines*, siendo ésta la clave de la utilización del portafolio como estrategia de evaluación del alumno. Tanto el proceso como el resultado final son importantes, por eso la pedagogía de los objetivos, como Gimeno Sacristán (1982) lo señala, es nefasta si la juzgamos en función de sesgar o trivializar el sentido intrínseco de nulificar la acción cotidiana de profesores y alumnos en el acto de enseñar y aprender. De ahí que este autor, al enfatizar el concepto de *libertad de acción* subraya que el objeto final no es el fin en sí mismo, sino que lo importante es la realización de las tareas, el trabajo diario en el salón de clases. La estrategia del uso del portafolio es, por lo tanto, *un factor de actividad* personal para usarse con propósitos de mejora; o podría usarse también para seleccionar el mejor trabajo y otorgar una nota, una promoción o una nueva posición. La meta es el logro conseguido, más no el portafolio en sí. Para el buen desarrollo de un trabajo de portafolio se requieren habilidades de observación, planificación, reflexión, coevaluación y autoevaluación; de esta forma no puede separarse de los pasos implicados en su proceso de gestión, siendo esto lo que el autor en cuestión entiende por *actividad liberadora*.

Conviene tener presente que el portafolio incluye varios indicadores de logro. Es útil para varios tipos de evaluación, por ejemplo: disertaciones, proyectos de investigación, ensayos, trabajos, reportes, fichas, reseñas, grabaciones en video de presentaciones de aprendizaje, ejercicios de integración y aplicación de aprendizajes, etc.; permite la promoción y la elaboración de un aprendizaje individual y grupal en la docencia; los estudiantes aprenden activamente, además de que desarrollan sus habilidades en contextos y situaciones reales.

La estrategia de evaluación a través del portafolio se diseña con fines formativos, lo que propicia más posibilidades para que los estudiantes reciban retroalimentación. La evaluación se integra en el proceso, usando un sistema de criterios de referencia como:

asistencia, participación, realización de tareas y reportes, elaboración de reseñas, de ejercicios de integración y aplicación de aprendizajes, ejercicios de investigación asesorados, entre otros. El profesor asume el papel de promotor o propiciador de aprendizajes y se implica activamente en la tarea evaluativa; su juicio personal y profesional, informado y comprometido, es respetado y se espera que colabore en el desarrollo de los planes de mejorar el aprendizaje continuo, así como su transferencia a situaciones nuevas de su vida.

En suma, este renovado, sistematizado y reorientado procedimiento de evaluación y, a la vez, de enseñanza y aprendizaje, estimula la adquisición, por parte de los estudiantes, de habilidades de organización, pensamiento reflexivo y de gestión, permitiéndoles continuar aprendiendo y mejorar su capacidad para enfrentar los retos de la vida, no sólo los académicos, dado que propicia la reflexión de cómo se aprende, el significado de aprender, la responsabilidad personal, la autoevaluación y la toma de conciencia sobre los propios aprendizajes.

#### ESCENARIO DE LA EXPERIENCIA: UN LABORATORIO DE DIDÁCTICA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Este apartado es una especie de reporte o testimonio de una experiencia de intervención pedagógica en el espacio del aula donde el tema fundamental es el uso del portafolio del estudiante como una herramienta de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia de Laboratorio de Didáctica; esta asignatura forma parte del currículo de la carrera de Pedagogía del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, correspondiente a los semestres 2008-1 y 2008-2.

La experiencia que se presenta se desprende del proyecto de investigación del autor de estas líneas titulado: "Perspectiva cualitativa

de la evaluación escolar. Desafío para comprender y transformar la docencia”, el cual forma parte de mis actividades académicas de docencia e investigación en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, donde me desempeño como profesor-investigador.

Para tal empresa parto de la convicción forjada en mi formación académica en el campo de la Pedagogía y por los largos años recorridos desempeñando tareas de formación de profesores, investigación educativa y asesor pedagógico en escuelas y facultades, tutor y asesor de estudiantes de pregrado y posgrado de la UNAM, coordinador de diplomados y seminarios de formación docente y profesionales de la educación.

El desarrollo de proyectos sobre la problemática de la vinculación de la docencia y la investigación en el trabajo académico de las instituciones de educación media superior y superior me ha llevado a analizar la indiscutible complementariedad de sus funciones sustantivas, pues separar la docencia de la investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es quitar al acto de aprender la oportunidad de conocer el proceso de hallazgo y el sentido de su finalidad, además de ofrecer al educando una verdad unilateral y con ello propiciar un conocimiento estéril, que lo priva del poder fecundo de asimilar y hacer propia una estrategia de aprendizaje para crear y recrear otros conocimientos, en situaciones académicas y de vida, quizá, inéditas.

Lo que he señalado antes me hace identificarme plenamente con el pensamiento del ilustre pedagogo brasileño y, sin duda, universal, Paulo Freire, cuando afirma que hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que

el profesor, en su formación permanente y en su práctica diaria, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador (Freire, 1997).

Este planteamiento me hace meditar, y desgraciadamente constatar en mi práctica concreta de más de 40 años de experiencia en la docencia universitaria, que a pesar de los avances de la investigación educativa y de la profesionalidad docente de los últimos años, con demasiada frecuencia la docencia se ha convertido en una actividad mecánica, improvisada y fría. El profesor ha olvidado, no le interesa o no sabe cómo ejercer una docencia que además de *informar*, *forme*. El alumno recibe información, acumula teoría, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, ni de pensar por sí mismo y de tomar posición frente a la realidad y frente al propio conocimiento. El profesor, las más de las veces, asume un papel protagónico y el alumno el de escucha obediente, desapareciendo así la opción primordial del diálogo en el acto de enseñar y aprender.

Soy un convencido de que la docencia, en tanto función sustantiva de la universidad, es una tarea compleja que no consiste únicamente en transmitir y comprobar conocimientos, sino que su cometido es despertar en el alumno el gusto y la alegría por aprender; crear en su alma un vínculo afectivo con los que le rodean; desarrollar al individuo desde adentro y entender que no se puede enseñar a las masas y en serie, porque todos los seres humanos somos diferentes. La misión de la docencia es la de crear personas conscientes de su mundo y de lo son capaces de hacer a favor de ese mundo. La verdadera docencia es aquella en la que el alumno se forja la necesidad de aprender por su cuenta y encuentra en el profesor un guía, un acompañante de travesía para llegar al conocimiento.

En este sentido, se presenta aquí una experiencia docente en la que se intenta destacar el valor pedagógico del *portafolio del estudiante* en la práctica, entendido como colección deliberada de trabajos y ejercicios

de los alumnos en la que se reúnen el contenido de su aprendizaje y sus reflexiones sobre las vicisitudes de aprender y reaprender; su propósito es que el alumno se convierta en artífice de su aprendizaje, en cómplice y acompañante comprometido con sus compañeros de ruta durante los procesos de enseñanza y evaluación. Es decir, el portafolio es un compendio diverso de evidencias que permiten al docente y al alumno reflexionar sobre el proceso de aprendizaje; es una forma de evaluar principalmente los procesos. Al alumno le sirve para afirmar, autorregular y retroalimentar su aprendizaje y al profesor para tomar decisiones que permitan rectificar o ratificar el camino pedagógico.

El interés principal que me animó a experimentar formalmente el uso del portafolio como un procedimiento de aprendizaje y evaluación del estudiante y, en consecuencia, de la tarea docente, surge de la convicción y el propósito de hacer de mis alumnos sujetos activos, reflexivos, críticos y propositivos; estoy convencido de que el desarrollo de estas habilidades intelectivas, afectivas y sociales en su proceso formativo es fundamental para su desempeño académico y su ejercicio futuro como profesionales de la Pedagogía.

La literatura revisada al respecto demuestra que la utilización del portafolio como herramienta de evaluación puede propiciar el desarrollo de tales capacidades; además permite una mayor regulación y acompañamiento del trabajo realizado por los estudiantes, cuestión que toma una especial relevancia dentro de las actuales exigencias del ejercicio profesional de los egresados de las distintas carreras universitarias.

Además de estas razones, existen otras, tanto teóricas como prácticas, que justifican y aconsejan la aplicación del portafolio —en este caso del estudiante— en diversos contextos educativos y con distintos propósitos. Pero quizás uno de los argumentos más convincentes, desde el punto de vista educativo, es la insatisfacción que expresan estudiantes,

profesores, padres de familia e incluso algunas autoridades, por la utilización de procedimientos evaluativos preponderantemente cuantitativos, cayendo en el abuso de pruebas memorísticas que devienen en resultados parciales o finales, ignorando la importancia de los procesos y las prácticas que llevaron a dichos resultados.

Pensamos que en esta nueva realidad histórica que enfrentamos en los albores del presente siglo, signado por emergentes exigencias de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje, la información y el desarrollo tecnológico, es donde cobra sentido el empleo del portafolio como herramienta de evaluación, pues estamos ante la urgencia de introducir innovaciones pedagógicas tanto en los sistemas de enseñanza como en las prácticas evaluativas, ya que no es congruente modificar los sistemas de enseñanza sin una innovación simultánea y pertinente de la propia evaluación.

La decisión de utilizar formalmente el portafolio del estudiante como estrategia de evaluación en la materia de Laboratorio de Didáctica de la carrera de Pedagogía, obedeció a los resultados satisfactorios y alentadores que informalmente había obtenido con grupos de pregrado y posgrado dentro y fuera de la UNAM en materias como Teoría pedagógica, Práctica docente I y II y Evaluación educativa; así como en el diplomado “La docencia, un espacio de reflexión, creatividad e intervención pedagógica” y, específicamente, en la reciente experiencia en el Laboratorio de Didáctica, espacio donde se asienta el presente testimonio.

Iniciaré diciendo que después de un acuerdo con el grupo en turno —semestres 1 y 2 de 2008— y una gestión simultánea con la coordinación de la carrera, conjuntamos las cuatro horas semanales de clase que se establecen en el plan de estudios correspondiente en una sola sesión, lo que nos permitió trabajar en condiciones diferentes de tiempo y estrategia pedagógica y organizar y desarrollar con mayor amplitud e intensidad las actividades académicas de este curso.



Habría que decir también que la decisión de experimentar algunas aportaciones de la teoría pedagógica adoptada en el salón de clase no es una simple ocurrencia o un desplante de voluntarismo personal, sino que es producto de reiterados análisis, reflexiones y críticas que los alumnos hacen al evaluar mi práctica docente y de la preocupación personal de mejorar el trabajo académico, buscando alternativas que plantean corrientes educativas como la investigación-acción, la teoría de grupos, la profesionalización de la docencia o la perspectiva de la didáctica grupal, por señalar algunas. Todo ello se suma a mi formación en las teorías de grupo y metodologías participativas. Habría que decir también que en mis cursos normalmente abordé la docencia desde el enfoque de la didáctica grupal, de ahí que desde el arranque del curso en cuestión establecimos conjuntamente un encuadre en el que acordamos las formas de trabajo que se asumirían (tareas, responsabilidades, compromisos), es decir, las reglas del juego del profesor y de los miembros del grupo para abordar la tarea.

Una de las primeras sugerencias para establecer el andamiaje teórico y metodológico del trabajo grupal fue el análisis y discusión del documento: “Hacia una docencia y evaluación cualitativa en el espacio del aula”, de mi autoría, el cual aborda aspectos relacionados con el vínculo necesario entre docencia y evaluación, los paradigmas cuantitativo y cualitativo, la evaluación formativa, el aprendizaje grupal y, como recapitulación, un esbozo del uso del portafolio como estrategia de evaluación formativa.

La intención de esta actividad inicial fue poner el soporte metodológico para que el profesor y el grupo unificaran criterios y tuvieran los elementos indispensables para encauzar esta innovación pedagógica en el desarrollo del curso; con el correr de las sesiones y la elaboración paulatina de los portafolios por los miembros del grupo pudimos comprobar dicha innovación. Esta actividad estuvo

mediada en todo momento por la guía, acompañamiento y retroalimentación por parte de los miembros del grupo y del propio profesor. Para este momento de la tarea adoptamos la modalidad de taller, lo que nos permitía monitorear, intercambiar y apoyarnos mutuamente, todo con el fin de retroalimentar el aprendizaje de los miembros del grupo y su condicionante fundamental, el trabajo didáctico del docente.

Durante el primer semestre se trabajó a través de una antología de documentos elaborada ex profeso para apoyar la parte teórica del curso: antecedentes históricos de la didáctica, autores clásicos de la disciplina, algunas posturas más modernas, hasta llegar a planteamientos actuales. Ya más avanzados, y adentrados en la temática, centramos la atención en el análisis y la comparación de dos perspectivas teóricas y metodológicas de la didáctica, contenidas en un par de libros de elaboración colectiva, uno nacional y otro extranjero, publicados con una diferencia de 12 años.

Las evidencias de aprendizaje —analizadas y acordadas conjuntamente— consistieron básicamente en la elaboración, previa a las sesiones, de fichas resumen, fichas analíticas, fichas críticas e interpretativas y comentarios abiertos de las mismas a los documentos de la bibliografía básica, más otras lecturas emergentes que los alumnos y el profesor sugerían durante el desarrollo de las clases.

Este trabajo servía de insumo para el análisis, la discusión y la reflexión en clase, así como para la elaboración de reseñas de documentos y materiales audiovisuales sobre la temática, reportes de indagaciones bibliográficas, hemerográficas y de campo. Una actividad de síntesis importante fue la elaboración de ejercicios de integración y aplicación de aprendizajes como momentos de cierre de cada bloque de información del programa del curso, lo cual nos permitía constatar, y a la vez valorar, cómo se iban elaborando y construyendo los aprendizajes individuales y de equipo en ciertos resultados concretos que



respondieran, en lo posible, a sus expectativas iniciales sobre el Laboratorio de Didáctica.

Como recapitulación del semestre, los alumnos elaboraron una reseña analítica especial y un comentario personal crítico sobre el contenido de los dos libros trabajados durante una parte sustantiva del semestre; este último debía destacar el aporte teórico y metodológico de dichos libros al debate contemporáneo del campo de la Didáctica, así como las aportaciones a su proceso de formación académica y las susceptibles aplicaciones a su ejercicio profesional.

Estos trabajos y ejercicios —individuales y en equipo— se revisaban y comentaban en pequeños grupos durante las clases. Asimismo, se analizaban y evaluaban sus aportaciones más relevantes al debate de la didáctica actual en sesiones plenarias, donde el requerimiento de la participación, es decir, de interacciones sustantivas de los miembros del grupo, fue un compromiso que se asumió con responsabilidad, pues se tenía claro que constituía uno de los criterios importantes de evaluación y acreditación del curso, mismos que se acordaron en el ya mencionado encuadre inicial.

El segundo semestre consistió, en términos generales, en seleccionar, delimitar, problematizar y hacer un protocolo de investigación de un tema educativo de interés personal de cada uno de los 25 miembros del grupo, organizándose para ello en forma individual o en parejas; el trabajo grupal se inició solicitándoles que meditaran, comentaran y afinaran el tema escogido con los compañeros y lo convirtieran en un problema de investigación; como paso siguiente se estableció un número de sesiones para investigar los temas, y para ello se visitaron cuatro bibliotecas de Ciudad Universitaria: Filosofía y Letras, la Central, la Nacional y la del IISUE. Los resultados se expusieron, se discutieron y se retroalimentaron en sesiones plenarias para darles una estructura formal (título, antecedentes, justificación, objetivos, supuestos, temario, metodología y bibliografía tentativa); utilizamos siete sesiones

de cuatro horas cada una para investigar, redactar primeros borradores, presentar avances, revisarlos y retroalimentarlos por el grupo y el profesor. Cumplida esta etapa se hicieron las versiones finales de los temas investigados.

Dado que la experiencia de la materia que se testimonia es un laboratorio de didáctica a nivel de quinto y sexto semestres de una carrera de Pedagogía, el paso siguiente fue planear una estrategia didáctica innovadora y creativa para la presentación de los temas investigados por el grupo donde se pusieran en juego todos los dispositivos, recursos y técnicas para propiciar la participación sustantiva y deliberada en la discusión y evaluación de cada presentación. A juzgar por lo expresado en la evaluación escrita y verbal, tanto individual como grupal, que se hizo en cada presentación y al final del curso, la estrategia de utilizar el portafolio como herramienta de evaluación resultó “novedosa, provechosa e interesante para el proceso formativo de los miembros del grupo”, como se desprende de las opiniones de algunos de los alumnos que resumo, a manera de ejemplo, a continuación:

Definitivamente el uso del portafolio ayuda cualitativamente al proceso de aprendizaje. Es una herramienta didáctica que pocos utilizan y que debe valorarse ya que por medio de ésta es posible tener un seguimiento del proceso formativo en el alumno; permite asimismo corregir paulatinamente los errores que se cometen y agregar todas aquellas aportaciones tanto del profesor como del grupo de manera que se enriquezca el aprendizaje. Además, es posible evitar momentos de tensión como los generados por los exámenes.

El portafolio es una herramienta maravillosa para un profesor porque sirve para evaluar al alumno y para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias al portafolio es posible desarrollar una evaluación continua y no simplemente terminal. El portafolio, precisamente, es una herramienta que permite superar a la evaluación terminal de corte cuantitativo para dar paso a la evaluación continua y cualitativa.

Considero que el portafolio es una forma de recopilación de todo lo importante que se trabaja en un curso. Sirve también para que nosotras/os como alumnas/os y el mismo

profesor podamos observar los avances, los obstáculos y hacer las correcciones y rectificaciones a tiempo.

El portafolio es un instrumento idóneo para realizar un seguimiento, tanto para el alumno como para el profesor, pues en él se depositan los trabajos elaborados, revisados y seleccionados que se realizaron durante el curso, mismos que reflejan los avances, las dificultades y los logros. Además, [permite] corregir y profundizar nuestros aprendizajes a través de las observaciones y sugerencias de los compañeros y del profesor.

El portafolio es una buena técnica didáctica, ya que es de gran ayuda para nosotros como estudiantes coleccionar nuestros trabajos revisados en el grupo, organizarlos, poder corregir fallas y ver los avances logrados por nosotros mismos, responsabilizándonos de nuestro aprendizaje.

El portafolios es una herramienta de evaluación, la cual consiste en una compilación de trabajos del estudiante donde se refleja su esfuerzo, progreso y logros a lo largo del ciclo escolar; esto sirve para saber cuál es el pensar y el hacer del estudiante sobre un determinado tema.

Es una nueva práctica educativa, es una alternativa pedagógica, la cual permite llevar a cabo un control y una organización del propio avance académico. Por ello considero que el uso del portafolio sirve como un acto evaluativo con rasgos cualitativos, porque integra al alumno en ese proceso, lo cual lo hace partícipe de su propia evaluación. Considero que mejora el aprendizaje, funge como motivación, pues el alumno está inmerso en esa estrategia...

El portafolio educativo es la recopilación de información, evidencias de las experiencias y ejecutorias realizadas por los estudiantes. La importancia del portafolio estriba en la recopilación del proceso de crecimiento cognitivo, social, profesional y personal. El formato en que se realiza es un elemento importante en el desarrollo de los portafolios educativos.

El portafolios como herramienta didáctica, significa un control y un seguimiento detallado del trabajo realizado durante el avance del curso o periodo escolar que se lleva a cabo; significa una ayuda para el docente y el alumno en el sentido de poder tener acceso a la información que se va registrando en él, así como de evidencia de trabajo y constancia del alumno. También significa que se tiene un ritmo de trabajo establecido y que el curso no es una improvisación. Asimismo, refleja el compromiso que tanto alumno y profesor van teniendo y su cumplimiento, y al final es el resultado, la evidencia final de todo el tiempo trabajado.

La evaluación global de la experiencia, al final del periodo lectivo, se llevó a cabo a través de un cuestionario de diez preguntas abiertas que intentó reflejar lo más relevante de lo que pasó en todo el proceso grupal a través de la valoración crítica de los alumnos en una sesión de cuatro horas. A manera de ejemplo se presenta el formato de cuestionario utilizado para la evaluación final, el cual se compone de tres bloques de preguntas de criterio o respuesta abierta: el primero se refiere a los aprendizajes conseguidos, el segundo al desarrollo del proceso grupal y el tercero, a las condiciones generales del curso. Quizá valga la pena señalar que la pregunta final se refiere a la autoevaluación que realizaron los alumnos, la cual estimo de suma importancia desde el punto de vista formativo, pues refleja el grado de madurez, honestidad y justicia que asume cada participante para consigo mismo, con el grupo y con el profesor. En las líneas que siguen se presenta el cuestionario aludido:

**Instrucciones:**

A partir del programa, de la antología, de los libros y del desarrollo del LD responde breve, pero cualitativamente, a las preguntas siguientes:

**A) En relación con los aprendizajes.**

- ¿Qué aprendizajes importantes planteados en programa consideras que lograste? Tres serían suficientes.
- ¿Qué aprendizajes importantes planteados en el programa consideras que *no* lograste?
- ¿Qué aprendizajes *no* planteados en el programa consideras que lograste?
- ¿Qué factores consideras que propiciaron u obstaculizaron el logro de aprendizajes?

**B) En relación con el proceso grupal**

- ¿Cómo juzgarías críticamente tu participación en el grupo?
- ¿Cómo juzgarías críticamente la participación del grupo?
- ¿Cómo juzgarías críticamente el desempeño del profesor?

**C) En relación con el LD en general**

- ¿Qué opinión te merece la antología, la metodología y los recursos didácticos usados en el LD?
- ¿Habrá algunos aprendizajes significativos logrados en el LD que pudieras aplicar en lo que falta de tu carrera y en tu vida personal?

Considerando los criterios de evaluación-acreditación del LD: asistencia, participación, reportes de lectura y comentario, elaboración de ejercicios, realización y presentación de trabajos de equipo, así como evaluación y retroalimentación de los mismos, ¿qué calificación consideras que mereces? Fundamenta críticamente tu decisión.

Porfirio Morán Oviedo  
Noviembre, 2008

Como se puede observar, para efectos de este apartado, y por razones de espacio, me he referido exclusivamente a las opiniones de los alumnos que tienen que ver con el uso del portafolio, concebido como procedimiento de enseñanza, aprendizaje y evaluación dentro del desarrollo de un laboratorio de didáctica, pues se trataba del punto relevante a experimentar y vivenciar como premisa de la vinculación de la investigación y la docencia en el espacio del aula, en tanto funciones sustantivas del trabajo académico de la UNAM.

**REFLEXIONES FINALES**

Sin duda, la evaluación es uno de los componentes fundamentales del proceso de

enseñanza-aprendizaje; su papel de acompañamiento y retroalimentación es una función indispensable para el alumno, el profesor, la institución y la misma familia. Además, tiene por lo menos una doble dimensión: la formativa y la acreditativa; desde el aspecto formativo, la evaluación constituye el prisma a través del cual se obtiene información sustantiva para ir analizando el desarrollo del proceso formativo y la significatividad de los aprendizajes que el alumnado adquiere; respecto a la dimensión acreditativa, la acción evaluativa sirve para constatar si se han adquirido los conocimientos, las habilidades y las actitudes indispensables para el cabal ejercicio de la profesión. Lo que necesita quedar claro es que la evaluación en el ámbito universitario

y no universitario ha de ser continua, participativa, integradora, reguladora y, al mismo tiempo, constituir un instrumento pedagógico que contribuya a la mejora de todo el proceso educativo.

Las formas tradicionales de evaluación ya no son congruentes con los nuevos planteamientos curriculares. En muchos casos hay falta de coherencia entre las metas curriculares, el proceso de enseñanza-aprendizaje y los métodos de evaluación. Deben explorarse formas compatibles y alternativas de evaluación. Las corrientes pedagógicas y las herramientas de evaluación necesitan mejorar y apoyar al aprendizaje, así como valorar el desempeño docente.

En los procesos educativos, el portafolio puede reflejar los aprendizajes en tal forma que revelan cambio, crecimiento y grados en incremento de integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. El portafolio responde a la necesidad de usar una combinación de instrumentos de evaluación formal e informal para acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje e interpretarlo como una unidad integrada.

Lo que realmente caracteriza a este instrumento de evaluación es un proceso constante de reflexión, de comparación de metas, situaciones de aprendizaje y logros obtenidos, para poder explicar o documentar el propio proceso, subrayando los momentos clave que el alumno ha superado o detectado como problemas. En definitiva, la evaluación llevada a cabo a través del portafolio supone hacer explícita la capacidad de aprendizaje de los estudiantes en el marco de una disciplina por medio de la presentación de trabajos que demuestren su capacidad de decidir y comunicar, al mismo tiempo que reflexionan sobre la pertinencia del contenido y sobre la propia manera de aprender.

El portafolio es un apoyo al aprendizaje, porque sirve de marco de referencia para aprender a través de la evaluación; además, es un intento de contrarrestar las limitaciones de

una visión reduccionista de la evaluación. Así, el portafolio facilita la evaluación del desarrollo de capacidades y habilidades complejas e integradas, toma en cuenta el nivel y el contexto del aprendizaje y personaliza el proceso de evaluación. Es una herramienta que incorpora aprendizaje y conciencia de cómo se aprende a través de la evaluación.

La utilización del portafolio permite al profesor pautar un proceso interactivo compuesto por el trinomio alumno-portafolio-profesor, cuya comunicación se basa en los materiales pensados, planeados y elaborados por los alumnos. El uso del portafolio como recurso evaluativo ofrece, tanto a los alumnos como al profesor, la oportunidad para analizar y reflexionar sobre el progreso de los alumnos, la comprensión de la experiencia didáctica vivida y las vicisitudes enfrentadas en los intentos de enseñar y aprender. Así, el portafolio se convierte en una estrategia que facilita la reconstrucción y reelaboración de su proceso de aprendizaje a lo largo de un período de enseñanza.

Una vez que una institución educativa formula el propósito y sentido de la evaluación y define las capacidades, habilidades y actitudes esenciales que pretende promover, se facilita la elección de la propuesta de evaluación adecuada; ésta no se da a priori a la concepción de educación y de docencia de que se parta.

Con el avance de la investigación educativa actual se han identificado factores que indiscutiblemente influyen en lograr una mejor educación propiciada por mejores planes de estudio, programas, plantas docentes, métodos de enseñanza e infraestructura académica. En las décadas recientes algunos investigadores y funcionarios públicos han identificado la calidad educativa con los resultados de los exámenes, han jugado con las estadísticas e incluso se complacen en establecer ordenamientos engañosos de instituciones y programas.

Seguramente la baja calidad de la educación —tan sustentada en estos tiempos— tiene que ver con muchos factores; uno de

primordial importancia es la precaria concepción y práctica de la evaluación y estoy de acuerdo en que, para efectos de planeación a gran escala se le defina, como suele hacerse, por la concurrencia de los cuatro criterios tradicionales del desarrollo de un sistema educativo: eficiencia, eficacia, relevancia y equidad, pero no es suficiente.

Hablando como educador, creo que la calidad educativa se nutre de la evaluación, arranca en el espacio del aula, en la interacción personal cotidiana del maestro con el alumno, de los alumnos entre sí y en la actitud que éste desarrolle ante el aprendizaje. Para hacer efectivo este principio pedagógico no es necesario entrar en abstracciones teóricas, sino reconocer que la educación es en esencia un proceso de interacción entre personas, y que su calidad y mejora dependen decisivamente del educador.

Los educadores, parafraseo aquí al doctor Latapí (1995): abordamos el problema de la superación humana desde perspectivas existenciales profundas; queremos transmitir a los alumnos experiencias personales a través de

las cuales adquirimos nuestra propia visión de lo que es una vida de calidad que implique felicidad, incluso amor, y nos esforzamos porque el estudiante llegue a ser él mismo, un poco mejor cada día, inculcándole un hábito razonable de autoexigencia que lo acompañe siempre.

Al fin de cuentas los educadores —insiste este autor— sólo transmitimos lo que somos, lo que hemos vivido: algo de sabiduría y algunas virtudes venerables que no pasan de moda, un poco de compasión y solidaridad, respeto, veracidad, sensibilidad a lo bello, lealtad a la justicia, capacidad de indignación y a veces de perdón; y algunos estímulos para que nuestros alumnos descubran su libertad posible y la construyan en nuevas situaciones de vida.

Es poco, pero si las y los alumnos recogen y recrean estas enseñanzas, y si además se toman a sí mismos con sentido del humor, podrán cumplir decorosamente con el cometido de convertirse en personas formadas, que estén a la altura de hacerse cargo de sí mismos y de los demás.

## REFERENCIAS

- ALLAL, L. (1980), "Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psicopedagógicas de aplicación", *Infancia y aprendizaje*, núm. 11.
- ÁLVAREZ, Juan Manuel (1989), "Evaluación cualitativa", *Revista Alternativas*, año 111, núm. 5.
- ARREDONDO, M., G. Pérez y P. Morán (2007), "La evaluación en los procesos de formación e innovación en la docencia de posgrado. El caso de algunos programas de la UNAM", ponencia presentada en el XXI Congreso Nacional de Posgrado, Guadalajara, Jalisco, noviembre 21-23.
- ARTER, J.A. y V. Spandel (1992), *Using Portfolios of Student in Instruction and Assessment, Educational Measurement: Issues and practice*, Portland, OR, Northwest Regional Laboratory.
- BRUNER, J. (1972), *Hacia una teoría de la instrucción*, México, Unión Tipográfica, Editorial Hispano-Americana.
- CELMAN, S. (2001), "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?", en *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo de la didáctica*, Buenos Aires, Paidós.
- COLE, D., Ch.W. Ryan, F. Kick y B.K. Mathies (2000), *Portfolios Across the Curriculum and Bellond*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- COROMINAS, E. (2000), "¿Estamos en la era portafolios?", *Brondon*, vol. 52, núm. 4.
- DANIELSON, CH. y L. Abrutyn (2004), *Una introducción al uso del portafolio*, México, FCE.
- DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro. La educación o la utopía necesaria*, Madrid, Santillana/UNESCO.
- DEWEY, J. (1960), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Buenos Aires, Lozada.
- FREIRE, P. (1997), *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI.
- GIMENO Sacristán, J. (1982), *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid, Ediciones Morata, Colección Pedagogía hoy.

- GIMENO Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2002), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Editorial Morata.
- KLENOWSKI, Val (2005), *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*, Madrid, Narcea.
- LATAPÍ, P. (1993), "Carta a un maestro", en *Diez para los maestros*, México, SNTE.
- LATAPÍ, P. (1995), "En defensa de la imperfección", revista semanal *Proceso*, diciembre.
- LATAPÍ, P. (2007), "Conferencia Magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa de la UAM", revista *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 50.
- LUHMANN, Niklas y Karl Schorr (1993), *El sistema educativo. Problemas de reflexión*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara/ITESO/UIA.
- NISBET, J. y J. Schuckmith (1987), *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana.
- OLMEDO, J. (1973), *Evaluación pedagógica en el nivel universitario*, trabajo inédito para examen de grado, México, UNAM- Facultad de Filosofía y Letras-Colegio de Pedagogía.
- OLMEDO, R. (1992), *Pequeño discurso. Taller de evaluación de aprendizajes*, México, SEP-Dirección General de Educación Extraescolar.
- PÉREZ Gómez, A. (1997), "La sociedad posmoderna y la función educativa de la escuela", en *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Málaga, Editorial Aula Libre.
- PÉREZ Rocha, M. (1998), *Evaluación: crítica y autocrítica de la educación superior*, México, CIEES, Serie cuadernos de evaluación educativa.
- RODRÍGUEZ Pulido, J. (2004), "La carpeta como herramienta de evaluación en la educación superior", III Simposium Iberoamericano de docencia universitaria, Universidad de Murcia, España.
- SANTOS Guerra, M.A. (1991), *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Estudio sobre investigación en la escuela, Málaga, Universidad de Málaga.
- VIGOTSKY, S.L. (1968), *Pensamiento y lenguaje*, La Habana, Editorial revolucionaria.