

## **Acerca de portafolios didácticos y la posible enseñabilidad de los valores**

Autoras: KIN, Ma. Aurelia y Mariángeles SALIM  
Orientadora: FERNANDEZ, Araceli

### **Introducción**

El uso de portafolios evaluativos en la asignatura Lengua Inglesa II del Profesorado de Inglés ya tiene su propia historia. Desde aquella temprana experiencia piloto llevada a cabo en 1996 con alumnos de Lengua Inglesa II y III para uno de los seminarios de la Maestría en Evaluación derivaría la viabilidad de su implementación en ambas asignaturas (Fernández, A. y G. Pascual (1999a: 52-59). Y ambas cátedras aceptaron el desafío.

En nuestro caso - Lengua Inglesa II - los estudiantes reúnen en sus portafolios aquellos documentos que han seleccionado como representativos del propio proceso de aprendizaje en la asignatura. Cada documento o conjunto de documentos se halla acompañado de la correspondiente autorreflexión y la justificación de su inclusión, en una especie de itinerario de autoconocimiento y autoevaluación. A través de los portafolios pueden identificar problemas, reconocer sus fortalezas y debilidades, reflexionar acerca de ellas, tomar decisiones mejor informadas y asumirse como ineludibles artífices del propio aprendizaje. Su portafolio también les permite reconocerse co-partícipes en la construcción del conocimiento y co-responsables de la evaluación. De ese modo, pueden ir deconstruyendo y reconstruyendo el propio aprendizaje en una afanosa búsqueda por lograr la tan ansiada autonomía.

En el caso de Lengua Inglesa II, los objetivos, criterios, formato y demás aspectos de la elaboración de portafolios se han ido revisando y reformulando a través del tiempo, en una constante adaptación que diera respuesta a nuevas situaciones, contextos, necesidades y demandas. El objetivo primigenio había sido el mejoramiento de la calidad educativa de la asignatura en un marco de Investigación-Acción, en la cual cada miembro involucrado juega un rol activo en la indagación para luego tomar decisiones en la práctica. El año 1999 los insertó definitivamente como valiosa fuente de datos a utilizar en proyectos de Investigación-Acción. La información que los portafolios 1998-99-2001 proporcionaron fue analizada dentro del marco de un Proyecto de Investigación-Acción Interdisciplinaria destinado a evaluar los efectos de la reforma del Plan de Estudios de la carrera Profesorado en Inglés, instaurados a partir de la nueva Ley Federal de Educación. De resultados del proyecto surgieron modificaciones al plan 1998 que se presentaron como documento base para la discusión en Asamblea Departamental (septiembre de 2000) y de la que emanaron las modificaciones del plan actualmente en vigencia – Plan 2001.

Simultáneamente, en estos últimos años, el rescate de los valores se ha proyectado a la dimensión ética y moral de la educación a un primerísimo plano. Por ello, sin abandonar los propósitos que originalmente guiaron a nuestra práctica con portafolios, intentamos encontrar una vía que contribuyera a reflotar parte de lo mucho que aún quedaba por rescatar del naufragio. Habiendo adoptado por años una postura epistemológica y ética (Dewey, 1916; Pruzzo, 1998; Lyons, 1999; Fernández y Pascual, 1999b; Adamoli & Fernández, 2002) ante la propia praxis educativa, operaba en nosotros el convencimiento de

que no serían las dimensiones éticas y morales de la enseñanza “la entrada faltante” (Ladson-Billings, 1999: 313), en los portafolios de nuestros estudiantes. Quizá por esa caprichosamente tenaz confianza en el poder de la educación (Pruzzo, 2002), los portafolios nos brindaron una respuesta.

## **Portafolios y valores: Una nueva experiencia**

Se recurrió a los portafolios de 2001, ya profusamente indagados en sus habituales propósitos de mejorar la calidad de la enseñanza, esta vez con el fin de detectar qué posibles instancias de aprendizaje de valores surgían de los mismos. Y creemos haber encontrado lo que esperábamos. Y, de ser así, ¿por qué no entonces intentar de ahora en más potenciar la enseñanza en valores también con base en la práctica con portafolios? Para esta presentación trabajamos con los portafolios de 2002 y - como en los de 2001 - volvimos a hallar la clase de manifestaciones que buscábamos, y de lo cual intentaremos dar cuenta a lo largo de esta ponencia.

## **Marco teórico de la práctica con portafolios y valores**

Nos apoyamos en Schulman (1999: 45-54) para sostener que cada vez que se pone en marcha una experiencia con portafolios, desde el diseño mismo hasta su concreción por parte de los estudiantes, se realiza un acto teórico fundamental. A partir de ese “acto supremo de reflexión”, el portafolio adopta “una modalidad narrativa para que se la pueda examinar, observar y se pueda pensar en ella” (55).

Las narrativas construidas por los estudiantes para sus portafolios constituyen, puesto en términos de Walters (1992: 9), verdaderas “biografías” de el desarrollo del proceso de aprendizaje. La importancia de la narrativa –además de como principal instrumento de apropiación de la cultura- como reflejo de la intencionalidad humana, sus acciones, deseos, actitudes y valores y las repercusiones que tiene sobre las interacciones entre los hombres ha sido ampliamente expuesta por Bruner (2000). Pruzzo (2002), apoyándose además en Piaget, destaca el rol fundamental que juegan tales interacciones cuando se trata de construir y cimentar una moral autónoma.

Y, al igual que Pruzzo, reivindicamos para la posible enseñabilidad de los valores a Comenio, quien:

“... explicita como finalidades educativas la formación de hombres sabios, prudentes y piadosos, en escuelas transformadas en talleres que les permitiera a los estudiantes aprender a leer, leyendo; a escribir, escribiendo; a construir, construyendo”. (Pruzzo, 2002b)

Asimismo, hallamos en las ideas filosóficas y pedagógicas de Dewey (1916, 1997), precursor de los movimientos reconstruccionistas sociales del siglo XX, sustento a la vinculación teoría-práctica que constantemente anima nuestra labor cuando sostiene que una mera “catequesis” en valores no proporciona su apropiación. De nada vale el enunciado de juicios de valor si no existe implicación y compromiso en la propia acción. Los valores se aprenden practicándolos, ejerciéndolos, estimulándolos. Puesto en palabras de Pruzzo:

“En nuestro caso se diría que se aprende ética y ciudadanía comportándose como lo haría quien ha conquistado la moral autónoma, y como un ciudadano prudente, participativo y crítico. En el centro de la metodología aparece el principio del

aprendizaje activo, y para ser coherente con nuestra distinción entre comportamiento y acción, más precisamente **la acción ética y ciudadana**". (Pruzzo, 2002b)

## **Metodología aplicada en la experiencia**

Cada uno de los portafolios 2002 se constituyó en una unidad de análisis o protocolo. Los protocolos analizados alcanzaron un total de veintiuno (21) sobre una población de 20 los portafolios faltantes corresponden a quienes no obtuvieron la regularidad en la materia, razón por la cual no efectuaron la entrega final.

Previo a la lectura de los protocolos, se establecieron diferentes categorías semánticas a rastrear en cada uno de ellos, a sabiendas de que surgirían modificaciones, ampliaciones y reacomodamientos de las mismas sobre la marcha. Tanto durante como después del análisis de los protocolos y con el fin de evitar un excesivo número de indicadores o su posible superposición, fue necesario agrupar las categorías previamente construidas en diferentes bloques. Tales bloques trasuntan valores fundamentales tanto para la construcción de la propia identidad individual como para la del ser social activo que necesita una comunidad democrática. Los bloques resultantes fueron los tres que se detallan a continuación y que aparecen abarcando los respectivos indicadores de apropiación de valores:

### **BLOQUE 1. AUTOCONOCIMIENTO**

AUTOESTIMA / AUTOCRÍTICA / (AUTO-)REFLEXIÓN

### **BLOQUE 2. COMPROMISO / PARTICIPACION /**

RESPONSABILIDAD / AUTONOMÍA / COOPERACIÓN / SOLIDARIDAD /  
RELACIONES INTERPERSONALES

### **BLOQUE 3. AMBIENTE PROPICIO**

DIALOGO / LIBERTAD / MOTIVACION / PLACER / DESAFÍO

Cabe aclarar que, si bien llevamos a cabo un análisis de índole cualitativa, nos servimos de datos cuantitativos en los cuales apoyar las inferencias que puedan derivarse. Las categorías o unidades semánticas se valoraron utilizando una escala 0 a 4, siendo:

0: negativo - 1: poco satisfactorio - 2: satisfactorio - 3: positivo - 4: altamente positivo.

Durante el procedimiento, se identificó en los protocolos a cada uno de los indicadores correspondientes a los diferentes bloques y se les otorgó una valoración (0-4) por mención. Luego, se obtuvo el promedio de dichas valoraciones en base a la cantidad de menciones.

Teniendo en cuenta el primer bloque de categorías (Bloque 1: AUTOCONOCIMIENTO) se puede observar que en la amplia mayoría de las unidades de análisis (95%) surge una apreciación entre positiva y altamente positiva, puesto que en veinte (20) de los veintiún (21) portafolios, se halló la presencia de los indicadores respectivos. En ocho (8) de esos veinte (20) protocolos las valoraciones fueron calificadas con 4 (altamente positivas) y en los restantes doce (12), con 3 (positivas). Esto muestra el potencial de los alumnos para visualizar su propio proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera crítica y reflexiva, lo cual es indicador de que los alumnos son partícipes activos en

dicho proceso y ya no es el profesor el único responsable de detectar las debilidades y fortalezas de los estudiantes. Otro indicador positivo es la alta autoestima que los alumnos expresan con respecto a sus posibilidades de mejoramiento en las diferentes habilidades de la lengua.

Tales inferencias se han podido derivar, entre otros, de los siguientes testimonios:

*(...) quería expresar lo útil que este portafolio ha sido para mí. Cuando revisé cada uno de los puntos de la materia, me di cuenta de que mis errores son aún notables, pero he mejorado mucho mi rendimiento desde principio de año hasta ahora. Este portafolio me dio la posibilidad de ver lo importante que es prestar atención a nuestros errores con el fin de aprender por nosotros mismos. (Protocolo N°2, 2002)*

*“(...) Si realizo una comparación entre la primera y segunda parte del año, puedo asegurar que he notado un considerable progreso en mi desempeño oral y en mi actitud hacia este tipo de actividades, ya que me siento más segura y estimulada para exponerme frente a la clase. He disfrutado estos ejercicios de una manera diferente, porque no dudo para hablar en cualquier momento. (...) es sorprendente lo satisfecha que estoy con la manera en que he llevado a cabo este aspecto de la lengua- estoy realmente feliz por esto.” (Protocolo N° 9, 2002)*

Dentro del mismo bloque se evidencia un escaso margen (5%) de menciones que pueden calificarse como satisfactorias y ninguno como poco satisfactorias o negativas. Esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de continuar y reforzar la importancia del rol activo del alumno y del gran valor de su aporte como tal. Es posible señalar que la falta de autocrítica se relaciona con la baja autoestima. Debido a que no ven las posibilidades de mejorar, no logran realizar un análisis profundo y crítico de su propio desempeño.

Esto queda plasmado en el siguiente testimonio:

*“(...) Para concluir creo que en la primera parte de este segundo cuatrimestre progresé tomando en cuenta mis producciones escritas. Pero me di cuenta que eso no era completamente cierto porque en el último práctico no respondí a la consigna satisfactoriamente, lo que me hace sentir preocupada.” (Protocolo N° 17, 2002)*

En referencia al bloque de categorías número 2 (COMPROMISO / PARTICIPACION) existe – como en el caso anterior igual número de valoraciones (95%) que van de positivas a altamente positivas, por lo que evitaremos repetir las cifras. También en este caso, y continuando en orden decreciente, sólo en un cinco por ciento (5%) de estudiantes se detectó dicha categoría satisfactoriamente considerada. Estos valores indican que la autocrítica no se reduce a un mero análisis de debilidades y fortalezas, sino que supone la toma de decisiones autónomas futuras a fin de modificarlas y reforzarlas. Así también los alumnos se sienten responsables de sus logros y retrocesos dando razones de ello y ya no delegando la total responsabilidad en los miembros a cargo de la cátedra.

A continuación presentamos algunos extractos de los protocolos que testimonian lo antedicho:

*“(...) Lamentablemente hay veces en las que no puedo dedicar a la materia el tiempo que requiere, y esto es claramente evidenciado en la clase porque estoy completamente*

*perdida y no participo en la discusión de los textos y en las respuestas de los ejercicios.” (Protocolo N° 21, 2002)*

*“(…) los errores que tengo que corregir pronto son: el uso de preposiciones, ortografía, puntuación, palabras en contexto y referentes. Trataré de corregir estos errores con el uso del diccionario y con la práctica frecuente de escritura.” (Protocolo N° 8, 2002)*

En cuanto a las relaciones interpersonales, los testimonios exhiben lo altamente fructífero del aprendizaje que resulta no sólo del trabajo grupal, sino también de la corrección entre pares. Esto promueve una construcción compartida del conocimiento, lo cual se ve favorecido por un ámbito solidario y placentero de trabajo, en el que el docente no es el único poseedor del conocimiento y del rol de evaluador, ya que comparte los espacios de poder con todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A fin de dar cuenta de ello, se citan estos protocolos:

*“(…) Para concluir, creo que mi desempeño en la materia ha mejorado bastante (...). No sólo he adquirido más conocimiento, sino también una buena relación con mis pares y profesores, lo que ayudó a tener una buena comunicación entre todos nosotros.” (Protocolo N° 11, 2002)*

*“(…) Pero la parte más importante en el análisis de los cuentos cortos es cuando tenemos la discusión en la clase, en la cual mis compañeros contribuyen con sus ideas. Esta es la causa por la que encuentro interpretaciones útiles que me ayudan a enriquecer mi conocimiento.” (Protocolo N° 14, 2002)*

Finalmente habremos de referirnos al bloque número 3 (AMBIENTE PROPICIO) en el que también emergen altos porcentajes (nuevamente 95%) de valoraciones positivas y altamente positivas, y de nuevo se aplican las cifras citadas en los bloques anteriores. Estos resultados nos permiten apreciar que el diálogo abierto entre los profesores y alumnos propicia la creación del ambiente adecuado para la construcción compartida de conocimiento. Las relaciones humanas se ven fortalecidas por la libertad de expresión y el respeto a las diferentes opiniones referentes a cualquier aspecto de la materia (trabajos prácticos, correcciones, material utilizado, forma de abordar los temas en clase, etc.).

Lo ejemplificamos así:

*“(…) Considero que todos los estudiantes contribuyeron al mejoramiento de la materia a través de la expresión de sus puntos de vista, y el rol de los profesores fue excelente porque escucharon nuestras propuestas y trataron de hacer lo mejor.” (Protocolo N° 18, 2002)*

*“(…) Creo que podemos aprender de manera más entusiasta y dinámica con materiales extras como lo que la profesora solía traernos.” (Protocolo N° 20, 2002)*

*“(…) Debo confesar que me encanta hacer actividades auditivas con canciones porque desde que era chica siempre quise saber qué se decía en las canciones de la radio. Creo que es una manera entretenida de familiarizarse con los contextos en inglés y de entrenarnos en la lengua extranjera.” (Protocolo N° 7, 2002)*

Estos dos últimos extractos muestran la motivación de los alumnos a partir del material propuesto por la cátedra. Esto promueve instancias placenteras de aprendizaje y disminuye tensiones, miedos y angustias, previniendo frustraciones (Pruzzo, 1997) y actitudes negativas, a menudo paralizantes de la adquisición de nuevos conocimientos, destrezas, actitudes y valores.

## **Conclusiones**

La presencia en los portafolios de un alto número de indicadores del ejercicio de valores democráticos y éticos alimenta nuestra fe en su potencial educativo y la cada vez más firme convicción de continuar con este tipo de prácticas como alternativas a las de la evaluación tradicional.

No obstante, el creciente número de estudiantes, lo extenso y voluminoso de los portafolios y el tiempo que su elaboración y seguimiento insume tanto a profesores como a estudiantes nos han conducido en 2003 a efectuar una primera experiencia con portafolios grupales. Esto nos ha generado no pocas expectativas por lo que ha de implicar en la instalación de debates, cesión de espacios de poder, construcción de consensos, arquitectura compartida de conocimientos, entre otros alcances de singular cuantía. Por ello, aspiramos a continuar ayudando a edificar mejores y más fuertes vínculos, mejores y más sólidos conocimientos y a formar mejores docentes, más profesionales y más comprometidos con el cambio social y moral.

## **Consideraciones finales**

Un portafolio como el aquí concebido se erige en fundamental acto teórico (Schulman, 1999: 45). La puesta en común de los diversos actos teóricos desarrollados por los estudiantes de Lengua Inglesa II habilita nuestro intento de construir teoría acerca de la posible enseñabilidad de los valores a partir de la praxis con portafolios evaluativos.

La búsqueda de autonomía a que aludiéramos desde un principio, obviamente, no se agota en este estadio, es sólo un peldaño y viene acompañada de prácticas similares en asignaturas simultáneas y posteriores a la nuestra. Sin embargo, no son únicamente esas asignaturas ni esos trabajos con portafolios los que contribuyen a la creación de un ambiente favorable a la enseñanza y el aprendizaje. Una verdadera ecología del aprendizaje debe contemplar tanto la apropiación de los aspectos técnicos específicos de cada disciplina como la formación ética y ciudadana a través de valores democráticos, morales y sociales. Para ello debe darse una saludable conjunción de factores, una particular metodología de la enseñanza que, expresada sucintamente en coincidencia con Pruzzo (2002), compatibilice la selección de dispositivos didácticos activadores de la acción-reflexión, de contenidos organizados de manera recurrente y un sistema de evaluación formativa imbricado en la enseñanza e inescindible de ella.

Para concluir, retornamos nuevamente a Schulman (1999) y transcribimos a continuación su definición de portafolio, que ha ido cambiando con el tiempo y que no está dispuesto a dar por definitiva:

“... un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría,

y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación. Creo que todas esas partes son necesarias, pero tal vez me equivoque.” (62)

En los testimonios que hemos hecho públicos y que nuestros estudiantes han tenido la generosidad de compartir con la comunidad universitaria, no sólo están presentes esos valores tan caros a nuestra esencia ciudadana como la reflexión, el debate y diálogo. También queda de manifiesto lo que el mismo autor señala con meridiana claridad, que los portafolios colocan tanto a la docencia como a la investigación (59) en un plano de igualdad, dando por tierra con uno de los más estériles debates del campo universitario.

## ANEXO I

<b>PROTOCOLOS</b>	<b>CATEGORÍA 1</b>	<b>CATEGORÍA 2</b>	<b>CATEGORÍA 3</b>
Protocolo 1	6 (4)	7 (4)	8 (4)
Protocolo 2	9 (4)	5 (4)	3 (3)
Protocolo 3	9 (3)	5 (4)	3 (2)
Protocolo 4	7 (4)	3 (3)	5 (3)
Protocolo 5	8 (3)	4 (4)	12 (4)
Protocolo 6	12 (2)	1 (2)	12 (3)
Protocolo 7	20 (3)	4 (3)	8 (3)
Protocolo 8	4 (3)	5 (3)	8 (3)
Protocolo 9	16 (4)	7 (4)	10 (4)
Protocolo 10	12 (3)	5 (3)	20 (4)
Protocolo 11	13 (3)	3 (3)	12 (3)
Protocolo 12	8 (3)	1 (4)	22 (4)
Protocolo 13	7 (4)	2 (4)	11 (3)
Protocolo 14	18 (3)	5 (4)	5 (3)
Protocolo 15	8 (3)	7 (3)	7 (3)
Protocolo 16	12 (3)	4 (3)	9 (3)
Protocolo 17	18 (4)	6 (3)	8 (4)
Protocolo 18	7 (4)	9 (3)	9 (4)
Protocolo 19	8 (3)	4 (3)	2 (3)
Protocolo 20	9 (3)	5 (3)	11 (3)
Protocolo 21	8 (4)	3 (3)	13 (3)

NOTA: Los números entre paréntesis corresponden a las valoraciones -que van de cero (0) a cuatro (4)- promediadas sobre el total de menciones.



## **Bibliografía**

- ADAMOLI, M.G. y A. FERNÁNDEZ (2002) “Portafolios evaluativos en el nivel universitario y la educación en valores”.  
En *Revista Praxis Educativa del ICEII*, Año VII, N° 7, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam (En prensa).
- FERNÁNDEZ, A. y G. PASCUAL (1999a) “Descubriendo el potencial formativo de nuestras evaluaciones”. En *Revista Praxis Educativa del ICEII* Revista Praxis Educativa, Año IV, N° 4, Junio 1999.
- FERNÁNDEZ, A. y G. PASCUAL (1999b) “Análisis de un sistema de evaluación oral para Fonética y Fonología Inglesa”.  
En *XIII Jornadas de Investigación* de la Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam), Gral. Pico, 1999.
- LADSON-BILLINGS, G. (1999) “El caso de la entrada faltante en un portafolio: las dimensiones morales y éticas de la enseñanza”. En LITWIN, E. (Ed.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente.* (LYONS, N. comp. manuscritos originales en inglés). Buenos Aires,

Amorrortu.

- LITWIN, E. (Ed.) (1999) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- PRUZZO de DI PEGO, V. (2002a) “Educación en valores: un modelo centrado en la narrativa” *La Narrativa en el enseñanza Ética y Ciudadana*”. En *Revista Praxis Educativa del ICEII*, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam (En prensa).
- (2002b) *La Transformación de la Formación Docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayundantías*. Buenos Aires, Editorial Espacio.
- (1998) *Evaluación Curricular: Evaluación para el Aprendizaje. Una propuesta para el proyecto curricular institucional*. Buenos Aires, Editorial Espacio.
- (1997) *Biografía del fracaso escolar*. Buenos Aires. Editorial Espacio.
- SCHULMAN, L. (1999) “Portafolios del docente: una actividad teórica”. En LITWIN, E.

(Ed.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente.*  
(LYONS, N. comp. manuscritos originales en inglés). Buenos Aires, Amorrortu editores.

- WALTERS, J.(1992) “Application of Multiple Intelligences Research in Alternative Assessment”. En Proceedings of the Second National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues: Focus on Evaluation and Measurement. OBEMLA, 1992.