

Portafolio evaluativo: una herramienta para la autonomía

Autores: MARUSICH, Martín

MÜLLER, Vanina

Nadina RODRÍGUEZ CORNAGLIA

Orientadora: FERNÁNDEZ, Araceli

Institución: Departamento de Lenguas Extranjeras
Facultad de Ciencias Humanas – UNLPam

Introducción

En la asignatura Lengua Inglesa II del Profesorado en Inglés y la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa, el uso del portafolio evaluativo se remonta a una experiencia piloto realizada en el año 1996. A partir de 1999 se lo instituye definitivamente como una valiosa fuente de datos para indagar críticamente sobre la calidad educativa de la asignatura.

Nosotros, como alumnos, también tuvimos que elaborar nuestros portafolios, reuniendo todos aquellos documentos que consideramos representativos de nuestro proceso de aprendizaje y reflexionando sobre nuestras fortalezas y debilidades en la asignatura. Ya en el año 2002, como alumnos adscriptos a la cátedra, pasamos de la elaboración al análisis de portafolios realizados por otros estudiantes. Y en ellos descubrimos un mayor énfasis en el autoconocimiento y la autoevaluación, la construcción dialógica del conocimiento y la búsqueda de la autonomía. Por este motivo, y contando con la orientación de la profesora Araceli Fernández (miembro de un Proyecto de Investigación-Acción Interdisciplinaria), decidimos recabar más información acerca de estas cuestiones para posteriormente triangular los distintos resultados.

Marco teórico

Nos hacemos eco de las palabras de Carr y Kemmis (1988:174. En Contreras Domingo, 1994:8-9), quienes entienden a la Investigación en la acción como “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar”.

De esta definición se deriva que la investigación en la acción no es una mera técnica o instrumento, sino que constituye una forma de entender la práctica docente que integra el conocimiento con la acción. El hecho de que seamos los propios implicados quienes investigamos sobre nuestra práctica se condice con los dos principales objetivos de la Investigación-Acción: la mejora de la práctica educativa y el logro del cambio social. Es evidente entonces que una visión instrumental y tecnicista de la práctica educativa que la separe de todo marco teórico y afán investigativo no puede resistir los cuestionamientos de este paradigma.

La Investigación-Acción, que modifica nuestra forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación del profesorado y su desarrollo profesional, supone una manera más democrática, cooperativa y calificada de indagar e intervenir en la praxis docente y en la creación de conocimiento.

Reflexionando sobre la práctica

Luego de la lectura y análisis de los veintiún (21) portafolios 2002, los alumnos adscriptos llevamos a cabo una selección de aquellos protocolos que evidenciaron un mayor nivel de criticidad y autorreflexión. El total de los protocolos analizados se redujo, tras nuestro recorte, a siete (7).

El siguiente paso fue realizar una serie de entrevistas semi-estructuradas a cada uno de los siete estudiantes seleccionados. Al ser los alumnos adscriptos quienes oficiamos de entrevistadores, se trató de eliminar (o al menos reducir significativamente) la presión del docente, logrando que los entrevistados desarrollen con mayor criticidad y libertad sus opiniones sobre la cátedra.

Las preguntas de la entrevista se orientaron hacia la profundización de cuestiones que surgieron con mucho peso del análisis de los portafolios y que, si bien son aspectos fundamentales del proceso de aprendizaje, van más allá de lo meramente lingüístico. Estas son:

- la autoevaluación,
- la evaluación de pares, y
- la autonomía.

Está claro que ellas se relacionan principalmente con la adquisición de hábitos de autorreflexión y autocrítica que, desde nuestra postura, sustentan las bases de una praxis docente autónoma y de permanente desarrollo profesional para los futuros graduados.

Del análisis cualitativo y etnográfico del contenido de los portafolios y las entrevistas, surge que los estudiantes lograron visualizar su aprendizaje y, al mismo tiempo, conceptualizarlo como un proceso dinámico, no lineal, en el que se suceden “movimientos de alternancia entre el avance, el surgimiento de obstáculos, el retroceso, la búsqueda de sostén en el apoyo del interlocutor, etc.” (Pruzzo, 1997:17). A fin de dar cuenta de esto, se citan los siguientes protocolos:

“... pero el hecho de hacer esto (el portafolio)... eh, te hace comparar, (...) te hace analizar tu propio proceso, eso esta bueno, (...) esto te hace dar cuenta en qué cosas mejoraste...” Protocolo 5

“... sí, después de hacer el portafolio sí, es como que pude ver en pocas hojas cómo había trabajado, si había mejorado en algunas cosas o no (...) es una buena idea esto, esto del portafolio, pero me costó hacerlo, te lleva mucho tiempo...” Protocolo 3

“... tenía muchas cosas sueltas que no me había dado cuenta que las había aprendido, o que las había incorporado realmente y... y... después cuando fui revisando, hoja por hoja, lectura por lectura, la la forma de escribir cómo había cambiado, más que nada en el segundo... la segunda parte del portafolio, es más... ya ponés todo más... vas atando cabos, digamos y vas redondeando un poco...” Protocolo 6

Elaborar un portafolio confronta a los estudiantes con sus propias fortalezas y debilidades, permitiéndoles focalizar sus esfuerzos en una doble dirección: por un lado, hacia producir los cambios necesarios para superar esas dificultades, y por el otro, hacia potenciar los aspectos positivos del propio proceso de aprendizaje. En palabras de algunos de los entrevistados,

“... hacer el portafolio, el portafolio fue como tener delante de la vista el progreso y las dificultades que tenía, (...), como que las pude ver un poco más claras o con mayor precisión...”

Protocolo 4

“... el portafolio me sirvió como para eh... hacer más consciente eh... o sea... hacer más conscientes mis... por ahí mis puntos fuertes y mis puntos débiles y tratar de trabajar para mejorar los puntos débiles y seguir... o sea mejorando los puntos fuertes también...” Protocolo 1

Este proceso de autoevaluación y autocrítica motorizado por la elaboración de portafolios se ve complementado -según los testimonios de los entrevistados- por la

evaluación de sus propios pares. La evaluación de pares proporciona una fuente de información alternativa (diferente de la del docente) respecto del desempeño de cada estudiante. Algunos protocolos testimonian lo antedicho:

“ ... realmente me sorprendí, porque no sabía que por ejemplo, por lo que me dijo F., por ejemplo, que... que yo soy, que yo sabía un montón y todo, yo no tenía ni idea de que sabía un montón pero bueno...” Protocolo 2

“ ... te sirve muchísimo... la opinión de un compañero... que es un igual, digamos, que los ve distinto a la... a la corrección del profesor...” Protocolo 1

“ ... es como otra confianza que te lo explique un compañero...” Protocolo 6

“ ... yo soy siempre muy in... insegura de mi misma, o sea... me cuesta reconocer mis puntos fuertes, digamos, por eso creo que darle mis composiciones a otros compañeros me ayuda a haber mis puntos buenos, ahora... soy de terror para corregir los trabajos de otros, me cuesta mucho...” Protocolo 3

A su vez, la evaluación de pares establece un intercambio dialógico entre los estudiantes que contribuye a la consolidación de los vínculos interpersonales y al ejercicio del respeto, la colaboración y la cooperación recíprocas. Prueba de esto aparece en los siguientes protocolos:

“ ... la opinión que tu compañero tiene de vos, para saber acerca de tu performance en... a lo largo de la materia, te sirve mucho cuando... eh... para corregir una producción tuya, porque es como que la persona que vos le das para que lea tiene otro punto de vista del tuyo y es un reader...” Protocolo 5

“ ... los trabajos escritos o algo, siempre se los daba antes a un compañero para que me dé su punto de vista...” Protocolo 1

Por otra parte, la práctica de la evaluación de pares, unida a la autoevaluación y a la autocrítica, sienta las bases para la formación de docentes profesionales, afirmación que apoyamos en el siguiente testimonio:

“ ... pero es importante que tu otro compañero te lea tus trabajos, lo... lo seguimos haciendo este año también en Lengua (Inglés III)... Siempre lo hacemos, por el hecho de... también nos sirve a nosotros cuando corregimos, digamos es tipo un entrenamiento...” Protocolo 4

No está de más recordar aquí uno de los principios básicos que movilizaron nuestro trabajo de investigación. Creemos firmemente que la profesionalización de los futuros graduados implica que adquieran hábitos de autorreflexión y autocrítica. Pero esto sólo será viable si se desmitifica la imagen del docente como quien debe impartir la enseñanza y evaluar los conocimientos aprehendidos. El portafolio, a nuestro entender, constituye una herramienta más que útil para la consecución de este objetivo, en cuanto unifica los aspectos antes analizados -autoevaluación y evaluación de pares- en pro del desarrollo de esta autonomía. A través del portafolio buscamos que los estudiantes se conviertan en pensadores críticos “con una opinión propia y fundada que puede incluso chocar con opiniones populares” (Kamit, 1992:88). En otras palabras, que sean docentes intelectualmente autónomos. Nuestros esfuerzos no han quedado en una mera formulación teórica, dado que todos los testimonios recabados coinciden en reconocer la importancia de convertirse en alumnos autónomos como uno de los puntos de partida para lograr ser docentes profesionales altamente calificados.

“ ... una vez que vos entrás en la Facultad, yo por ejemplo cuando entré a la Facultad entré sabiendo que... o sea, que el estudiar era responsabilidad mía, que yo no iba a tener un pro... un profesor como en el secundario que lo primero que te decía ‘lee, lee, lee’ y no... o sea, el profesor viene, se preocupa por vos, te da la clase y... y se preocupa por vos en la medida en que vos le

respuestas (...). Yo creo que un poco la idea de la Facultad es que vos, eh... de alguna manera te conviertas en un estudiante autónomo...” Protocolo 2

“ ... el hecho de ser autónomo eh... los profesores siempre nos... nos dan mucha tarea para resolver nosotros o... eh... me parece que está bien, porque... o sea, es importante no depender tanto del profesor si el día de mañana yo voy a ser una profesora...” Protocolo 5

“ ... Siempre la guía de los profesores es súper útil, igual que la de otros compañeros más avanzados, como te decía hoy, pero bueno, lograr una autonomía total sería una cosa ideal (...) vos a la hora de hacer el portafolio sos totalmente autónomo, porque decidís vos qué es lo que... o sea, vos te calificás para saber qué te sirvió más o qué no...” Protocolo 6

“ ... sí, creo que es muy imp... importante tratar de ser autónomos en cierta forma, ser más independientes de los profes, eh... pero es algo que... quiero decir no es algo fácil, porque no estamos, o al menos yo no estoy acostumbrada a... a evaluarme a mí misma por ejemplo...” Protocolo 7

Consideraciones finales

Este trabajo constituye simplemente una primera aproximación al estudio de la aplicación de los portafolios evaluativos como instrumentos para desarrollar la autonomía. No obstante esto, tanto en los protocolos analizados como en el contenido de las entrevistas, se observa ya un mayor compromiso de los estudiantes hacia su propia formación profesional. A pesar de los buenos resultados obtenidos en Lengua Inglesa II con esta metodología alternativa de evaluación, estamos seguros de que aún resta mucho por mejorar. Sin duda, el análisis y reflexión sobre los portafolios y entrevistas nos permitieron (y nos siguen permitiendo) tomar decisiones mejor informadas a la hora de introducir cambios que alienten la formación de una intelectualidad autónoma a través de esta asignatura.

Uno de estos cambios fue la introducción, durante el corriente año, de los portafolios grupales. Esta idea se implementó, por un lado, para fortalecer y enriquecer las relaciones interpersonales de los participantes y, por el otro, para generar un espacio de intercambio dialógico que resultara en mayor profundidad y criticidad en las reflexiones de los estudiantes. Los resultados obtenidos en la primera entrega de estos portafolios grupales, sin embargo, no han satisfecho nuestras expectativas. Esto puede deberse a la novedad de la práctica, tanto para los estudiantes como para los miembros de la cátedra. Está claro que se ha producido una redefinición de la situación y, por lo tanto, del problema objeto de la investigación, pero este nuevo foco de atención escapa los límites del presente trabajo.

Para finalizar, queremos destacar que, mediante el uso del portafolio, el docente cede parte del rol de evaluador en los estudiantes y de esta forma, se horizontalizan las relaciones de poder en el aula. El portafolio evaluativo se convierte, por consiguiente, en potencial gestor de la tan deseada mejora en la calidad educativa y vehículo para el cambio democrático y social.

Bibliografía citada

- Contreras Domingo, José. (1994) *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona.
- Kamit, Constance. (1992) “La autonomía como fin de la educación: Implicaciones de la Teoría de Piaget”. En “El número en la educación preescolar”. Madrid: Visor.
- Pruzzo de Di Pego, Vilma. (1997) *Biografía del Fracaso Escolar*. Buenos Aires: Editorial Espacio.