
3

Portafolios en la I-A: Cosechando los frutos del esfuerzo

ADAMOLI, María G.
FERNANDEZ, Araceli H.

Resumen

En este trabajo se efectúa una síntesis de los resultados parciales de un proyecto de investigación-acción (I-A) abocado al permanente replanteo de los contenidos y tiempos curriculares del Plan de Estudio del Profesorado en Inglés. El propósito del mismo es lograr las transformaciones conducentes al mejoramiento de la calidad educativa y de la formación docente de nuestros futuros graduados a través de la implementación de los portafolios educativos. Se siguieron criterios de validez y confiabilidad y se recomendó a los estudiantes la concentración en la reconstrucción y evaluación del propio aprendizaje.

Entre los resultados obtenidos de las manifestaciones de los estudiantes del año 2001, se observó por primera vez, el énfasis puesto en la categoría 'Autoevaluación y Autonomía', por sobre la de 'Evaluación'. De ello inferimos una toma de conciencia acerca de este aspecto y una clara determinación por adquirir hábitos de autorreflexión y autocrítica.

Finalmente, Los portafolios nos han permitido apreciar una cada vez más afinada recepción y producción de esta metodología, atribuibles a la constante adaptación, modificación y mejoramiento de los criterios con que se lleva a cabo. Con ellos hemos intentado que los contenidos, bibliografía, materiales y recursos didácticos-tecnológicos se actualizaran en pro de la mejora educativa.

Palabras clave: portafolios educativos - autorreflexión - mejora - calidad

Portfolios in Action-Research: Efforts that finally bore fruit

Abstract

This work attempts a synthesis of the partial results of an action-research (A-R) project whose main objective is the permanent revision of curricular contents and times in the course of study for Teacher Training College in English. Its purpose consists of carrying out the changes conducive to the betterment of our future graduates' educational quality and training, through the implementation of educational portfolios. Validity and reliability criteria were followed, and the students were recommended to focus on the reconstruction and assessment of their own learning.

Among the results obtained from students' statements in 2001, an important emphasis was observed for the first time in the category 'Self-assessment and Autonomy' over the one on 'Assessment', from which we derived greater student awareness in this respect, as well as a clearer determination to acquire self-reflective and self-critical habits.

Finally, portfolios have allowed appreciation of an increasingly refined reception and production of this methodology, that can be attributed to the constant adaptation, modification and improvement of the criteria with which it is carried out. Through them we have intended to update contents, bibliography, and didactic-technological materials and resources in favour of educational improvement.

Key words: educational portfolios - self-reflection - improvement - educational quality

El presente trabajo se propone efectuar una síntesis de los resultados parciales de un proyecto de investigación-acción (I-A) abocado al permanente replanteo de los contenidos y tiempos curriculares del Plan de Estudio del Profesorado en Inglés¹.

Cuando comenzamos nuestra investigación en el año 1999, nos habíamos planteado introducir modificaciones que adecuaran nuestra propuesta educativa y nuestra práctica docente "a las demandas de una sociedad y un mercado de trabajo posmodernos, forjando estructuras más flexibles y permeables, trabajando con un genuino espíritu de cooperación y dispuestas a una revisión continua de nuestra tarea". La readecuación y articulación mutua a fin de lograr una mayor funcionalidad y significatividad de los contenidos que se abordan en nuestras asignaturas era otro de nuestros objetivos. Estimábamos que con la consecución de tales resultados, se producirían las transformaciones conducentes al mejoramiento de la calidad educativa y de la formación docente de nuestros futuros graduados (Adamoli *et al.*, 2000: 363).

Ahora bien, como ya señaláramos por este medio en una presentación anterior, una de las fuentes de información más fructíferas -además de las encuestas, entrevistas y otros testimonios valiosos- fueron los portafolios evaluativos² implementados en la cátedra de Lengua Inglesa II, involucrada en el mencionado proyecto. Tanto en aquella oportunidad como en la actual, se siguieron los criterios de validez y confiabilidad propuestos por Pruzzo de Di Pego (1999: 92-106), y ya en las instancias finales, triangularemos distintos momentos del análisis de dicha fuente, que abarcó los años 1998, 1999 y 2001³. Procesada, comparada y contrastada en el año 2000 la información obtenida de dos cohortes sucesivas (1998 y 1999) con once -11- y trece -13- unidades de análisis respectivamente, realizaremos la triangulación con los datos de la cohorte 2001, en base a las trece -13- presentaciones efectuadas por los estudiantes.

Durante la implementación de portafolios 2001 se recomendó a los estudiantes, como en 1999, que se concentraran en la reconstrucción y evaluación del propio aprendizaje. Ambos procesos debían quedar claramente expuestos y debidamente justificados, evitando en lo posible juicios valorativos que pasaran por la mera preferencia personal, cuestión ésta que apareció en anteriores portafolios -mayormente referida a contenidos de la asignatura. Asimismo, se mantuvo la grilla de evaluación por criterios a aplicar a los portafolios, que elaboráramos en base a McLaughlin y Vogt (1996: 15-21) y adaptáramos a nuestras propias necesidades.

Las trece presentaciones de 2001 ofrecieron datos que pudieron agruparse en categorías iguales a las de 1999. Cabe recordar que en 1998 "el proceso de fragmentación de la información en unidades de análisis o categorías" había dado como resultado un excesivo número de categorías, razón por la cual al año siguiente se constituyeron bloques de categorías por unidad temática (Pruzzo de Di Pego, *op. cit.*, 1999: 108-111)⁴. Es por eso que las denominaciones utilizadas más adelante en la TABLA para designar dichas categorías difieren en 1998 respecto de las de 1999 y 2001.

De la misma manera que en el trabajo anterior, las categorías - ahora agrupadas en bloques - se ordenaron según la atención a ellos brindada por los estudiantes, dejando de lado aquellos en los que dicha atención resultó poco significativa. El orden se corresponde con el de los porcentajes de atención, y de mayor a menor, quedó constituido de la siguiente manera:

1°

Autoevaluación y autonomía

(El 100% de los portafolios se refieren a una o varias de las categorías de análisis del bloque temático con valoraciones que en su mayoría van de positivas a altamente positivas).

2°

Relaciones vinculares-sociales

(77% de valoraciones mayoritariamente positivas).

Contenidos, materiales y recursos didácticos-tecnológicos

(77% de valoraciones, en su mayoría altamente positivas).

3°

Sistema de Evaluación

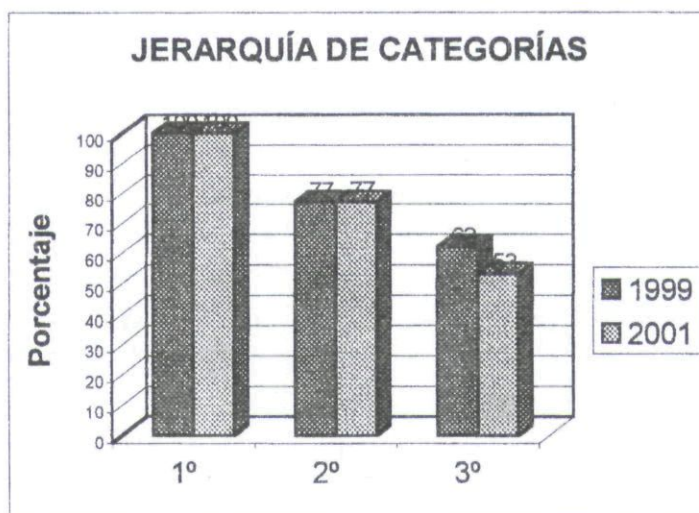
(53% de valoraciones, en su mayoría altamente positivas).

Sobre la base de los datos de la tabla y el gráfico que siguen, efectuamos el análisis comparativo anteriormente anunciado y que podrán hallar inmediatamente después de ellos.

TABLA

PORTAFOLIOS LENGUA INGLESA II			
	CATEGORÍAS AÑO 1998	CATEGORÍAS AÑO 1999	CATEGORÍAS AÑO 2001
1°	Actitud ante los cambios o mejoras implementados por las cátedras	Contenidos, materiales y recursos didácticos-tecnológicos (III)	Autoevaluación y autonomía (IV)
2°	Juicios de Valor respecto de los sistemas de evaluación de las cátedras Responsabilidad ante el propio proceso de aprendizaje	Relaciones vinculares-sociales (V)	Contenidos, materiales y recursos didácticos-tecnológicos (III) Relaciones vinculares-sociales (V)
3°	Actitud de apertura / escucha por parte de la cátedra	Autoevaluación y autonomía (IV) Sistema de evaluación (I)	Sistema de evaluación (I)

GRÁFICO



El mayor énfasis en las manifestaciones del año 2001 está centrado, por primera vez, en la categoría IV –Autoevaluación y autonomía. Consideramos sumamente importante la consecución de tal logro, ya que constituía uno de los objetivos centrales de nuestra investigación. Después de varios años de prédica y de ensayos no siempre exitosos por nuestra parte y la de los estudiantes, finalmente se advierte en ellos una evidente toma de conciencia acerca de este aspecto y una clara determinación por adquirir hábitos de autorreflexión y autocrítica insoslayables para su formación docente profesional.

En segundo lugar, continúa siendo auspicioso que, como en 1999, los estudiantes hayan manifestado un alto grado de conformidad con la categoría III –Contenidos, materiales, y recursos didácticos-tecnológicos- y con la V –Relaciones vinculares sociales. Este último aspecto, como el año anterior, sigue indicando buenas relaciones interpersonales y menores tensiones.

Finalmente, el tercer lugar lo ha ocupado nuevamente la categoría I –Sistema de evaluación, lo que señala una continuidad en el nivel de satisfacción de los estudiantes que se procurará mantener en el futuro. Si bien es cierto que en 2001 el porcentaje de atención otorgado a la categoría fue menor que el año anterior, ésta logró mantenerse en el tercer lugar. Como contraparte, estimamos que el aumento conferido a la autoevaluación –por sobre la evaluación- que actualmente ha pasado a ocupar el primer lugar, hace que tal diferencia quede ampliamente compensada. No debe interpretarse que el sistema de evaluación haya empeorado, sino que los estudiantes han progresado sustancialmente en el ejercicio de la autoevaluación, hecho que consideramos sumamente valioso.

Consideraciones finales

Los resultados obtenidos de la utilización de portafolios evaluativos en Lengua Inglesa II a lo largo de tres periodos consecutivos nos han otorgado una perspectiva más amplia para conducir y evaluar mejor su implementación. También nos han permitido apreciar una cada vez más afinada recepción y producción de esta metodología de trabajo evaluativo, atribuibles a la constante adaptación, modificación y mejoramiento de los criterios con que se lleva a cabo. Y, puesto que la evaluación atraviesa, direcciona y reorienta nuestra enseñanza, hemos intentado de manera constante que los conteni-

dos, bibliografía, materiales y recursos didácticos-tecnológicos se actualizaran en pro de la mejora.

Hemos notado que, en gran medida, tales logros se deben a la doble entrega de portafolios, una al final del primer cuatrimestre y otra antes de finalizar el ciclo lectivo. La primera entrega, de la que extraemos señalamientos y sugerencias por parte de los estudiantes, nos habilita a nosotras, docentes, a que efectuemos posibles reajustes para el segundo cuatrimestre, los cuales se discuten y consensúan con todo el grupo. A su vez, la correspondiente devolución individual y grupal, con valoraciones tentativas y sugerencias de los docentes para la entrega final por parte de los estudiantes, les proporciona una guía clara para el éxito en la tarea de evaluación del propio aprendizaje vía el portafolio. Si al ostensible mejoramiento en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se le suma - desde un enfoque ético - el efectivo ejercicio de la mutua cooperación, la práctica dialógica, la democratización de las relaciones de poder en el aula, la autorreflexión y la autonomía, que son vehiculizados por los portafolios, la formación de un docente profesional de alta calidad a favor de una sociedad más justa, más humana y más democrática deja de ser una utopía.

Notas

¹ El proyecto al que hacemos referencia se denomina "La Investigación-Acción en la profesionalización docente: hacia una evaluación curricular permanente del Profesorado de Inglés desde la interdisciplina" (1999-2001), inserto a su vez en el proyecto *Evaluación de la calidad: Formación docente y escuela articuladas para la mejora*, éste último dirigido por la Dra. Vilma Pruzzo de Di Pego.

² Para obtener una definición de este instrumento de evaluación situada (o contextualizada), procesual, formativa y continua, así como de sus características y modalidad de implementación, ver el anterior Avance de Investigación (Adamoli y Fernández, 2001: 1-3).

³ Por razones de índole fortuita no fue posible llevar a cabo la práctica de portafolios en Lengua Inglesa II para la cohorte 2000.

⁴ Ver ANEXO.

⁵ Ambas unidades semánticas han sido extraídas de Pruzzo de Di Pego, *op. cit.* (1999: 110, 1997: 33-34).

ANEXO

Agrupamiento en bloques por unidad temática de las categorías de análisis

- I. **Sistema de Evaluación**
 - B Juicios de valor emitidos respecto del sistema de evaluación
 - C Valoración de instancias de recuperación del error
- II. **Recurrencia inter e intra-cátedra**
 - D Existencia de recurrencia intra-cátedra
 - E Presencia de coordinación horizontal / recurrencia inter-cátedra
 - (F) Existencia de coordinación vertical
- III. **Contenidos, materiales y recursos didáctico-tecnológicos**
 - H Valoración de los contenidos
 - I Valoración de los materiales de cátedra
 - I' Valoración de los recursos didácticos-tecnológicos
 - R Adquisición de contenidos de cultura general
- IV. **Autoevaluación y autonomía**
 - N Autoevaluación del proceso de aprendizaje

- O* Sugerencias acerca de cambios metodológicos
- P Actitud ante el aprendizaje autónomo
- X Actitud ante los cambios implementados

V. Relaciones vinculares-sociales

a Relación con el grupo de pares

- M Valoración de la relación con el grupo de pares
- Q Trabajo en grupos
- (T) Evaluación de pares

b Relación con los docentes

- A Actitud de apertura / escucha por parte de la cátedra
- G Valoración del rol del ayudante de cátedra

VI. Vivencias con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje

- U* Vivencias placenteras o gratificantes⁵
- U** Vivencias de displacer

NOTAS: Las categorías señaladas con (*) no admiten un análisis de índole cuantitativa, sino de su viabilidad en el caso de las sugerencias, y de acciones superadoras en el de las vivencias de displacer.

Si la inicial correspondiente a una categoría figura entre paréntesis es porque no hubo consideraciones al respecto.

Bibliografía citada

- Adamoli, M. et al. (2000). "¿Revisión curricular permanente? ¿Interdisciplina? La investigación-acción tiene la palabra". En *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Año II, Nº 2, 1999-2000; 361-365.
- Adamoli, M. y A. Fernández (2001). "Lo que no se pregunta pero surge de los portafolios evaluativos, vehiculizadores de la investigación-acción", aceptado para su publicación en *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
- McLaughlin, M. y M. Vogt (1996). *Portfolios in Teacher Education*. Newark (USA): International Reading Association.
- Pruzzo de Di Pego, V. (1999). *Evaluación Curricular: Evaluación para el Aprendizaje. Una propuesta para el proyecto curricular institucional*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Pruzzo de Di Pego, V. (1997). *Biografía del fracaso escolar. Recuperación psicopedagógica*. Buenos Aires: Editorial Espacio.