

El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje

NORA MARTÍNEZ SÁNCHEZ *



Este artículo describe una experiencia de incorporación del portafolio en un curso de licenciatura y las percepciones de los estudiantes que experimentaron la construcción y uso de esta herramienta de evaluación. Los resultados de la experiencia indican que los alumnos perciben el portafolio como un instrumento que *a)* permite el conocimiento de sus avances y logros, *b)* fomenta la reflexión sobre su aprendizaje, y *c)* favorece la síntesis e integración de lo aprendido.

No obstante, advierten que es un mecanismo que requiere mucho tiempo y cuya evaluación es complicada; los resultados sugieren que las ventajas sobrepasan las desventajas atribuidas al portafolio; sin embargo, las limitaciones en la validez observadas por los estudiantes requieren ser consideradas a futuro como objeto de reflexión.

This article describes an experiment in which the briefcase was introduced in a graduate class and the perceptions expressed by the students who did try out the construction and use of this assessment tool. The results of this pilot scheme show that students consider the briefcase as a tool that a) allows them to apprehend their progresses and achievements; b) encourages the reflection on their own learning; c) contributes to the synthesis and integration of the learned contents. However, they also notice that this procedure requires a lot of time and that its assessment is complicated. The results hint at the fact that the advantages are more important than the inconvenients that the briefcase system can imply; we should nevertheless take into account this limitations of the validity observed by the students in order to carry out a reflection that could improve this system in the future.

Portafolio / Licenciatura / Evaluación / Aprendizaje / Percepción del alumno
Briefcase system / Graduate studies / Assessment / Learning / Student perception

INTRODUCCIÓN

Una de las herramientas más recientes en la evaluación, en el ámbito de la educación superior, es el portafolio de aprendizaje. Se trata de una colección de muestras o documentos seleccionados por el alumno cuyo propósito es demostrar lo que ha aprendido en un curso determinado o durante parte de su vida estudiantil (Bergquist, Gould y Miller Greenberg, 1981). Puede estar destinado a demostrar un proceso o procedimiento adquirido, un conocimiento y aun ciertas actitudes (Kimeldorf, 1994). Las muestras pueden estar relacionadas con la experiencia dentro del salón de clase (trabajos, tareas, exámenes) o referirse a experiencias extracurriculares o extraescolares (cartas de recomendación, descripción de actividades realizadas en asociaciones estudiantiles, entre otras).

El portafolio es, sin embargo, más que un simple archivo de documentos. Aunque varía en su contenido, en cómo se construye y cómo se organiza, lo que lo distingue es que posee un propósito, que puede ser tan general como proporcionar evidencia del crecimiento del estudiante (Cramer, 1993) durante un curso o año escolar, o algo más particular como demostrar, por ejemplo, el logro de los objetivos de un curso o de los perfiles de egreso de una carrera universitaria. Dado que tiene un propósito, requiere de una exposición razonada para la selección de las muestras por incluir, lo cual implica el análisis y la reflexión por parte del alumno de su propio trabajo y de lo que éste demuestra. El testimonio escrito de este análisis y las muestras incluidas son, en-

tonces, lo que constituye el portafolio (Arter y Spandel, 1992), y el proceso requerido en su construcción favorece el que los estudiantes vean lo que han aprendido y monitoreen y expresen su crecimiento (Romano, 1994). Otros autores aseguran que el proceso de construcción del portafolio propicia el desarrollo de la autorreflexión, del pensamiento crítico y de la responsabilidad hacia el aprendizaje (Arter *et al.*, 1995).

Si consideramos que uno de los objetivos de la evaluación del aprendizaje es que el alumno posea evidencia de lo que ha logrado, si además consideramos que el proceso de aprendizaje es precisamente esto, un proceso, entonces el portafolio representa una herramienta idónea en la enseñanza-aprendizaje, sin embargo, se trata de una herramienta poco tradicional, una actividad a la que los alumnos no han sido expuestos. ¿Cómo perciben los estudiantes el uso del portafolio? A este respecto, Dutt-Doner y Gilman (1998) aseguran que la mayor parte de la literatura sobre el tema está centrada en explicar y describir cómo se utiliza el portafolio, y en que no existen esfuerzos destinados a entender cómo perciben los estudiantes la experiencia de su construcción o las ventajas y limitaciones que le atribuyen.

Dado lo anterior, este artículo tiene un doble propósito. Por un lado, pretendo describir la manera en que el portafolio fue incorporado en uno de los cursos que imparto en la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad de Monterrey; por otro, presentar las apreciaciones de estos estudiantes respecto a esta herramienta de evaluación.

Divido el artículo en cuatro secciones. En la primera discuto brevemente aspectos generales sobre el portafolio, al enfati-

* Profesora en el Departamento de Educación, Universidad de Monterrey, nmartinez@udem.edu.mx

zar su uso como técnica de evaluación dadas las nociones actuales sobre el aprendizaje y la enseñanza. En la segunda sección presento, de manera detallada, la forma en que el portafolio fue utilizado en uno de los cursos que imparto y describo los resultados obtenidos en términos de las ventajas y desventajas percibidas por los estudiantes involucrados en la experiencia. Finalmente, a manera de conclusión, planteo algunas cuestiones—derivadas de la experiencia— por resolver en el uso del portafolio como estrategia de evaluación.

Uso del portafolio como herramienta de evaluación

El portafolio es considerado una forma de evaluación del aprendizaje alterna a mecanismos tradicionales como los exámenes. En Estados Unidos, se asocia con el movimiento de evaluación auténtica, caracterizado, entre otras cosas, por la concepción de prácticas evaluativas en las que el estudiante se involucra de forma activa en la valoración de su propio desempeño (Grace, 1992).

Los proponentes de esta herramienta argumentan que los mecanismos tradicionales tienen la debilidad de ser aplicados al final del ciclo de aprendizaje y de ser utilizados únicamente para clasificar a los estudiantes. Además, establecen que estos mecanismos tradicionales fragmentan los conocimientos y las habilidades de los alumnos (Murphy, 1997); por tanto, visualizan el aprendizaje como un evento único, sin posibilidad de desarrollo.

Las críticas contra los métodos tradicionales de evaluación están íntimamente ligadas al surgimiento de nuevas ideas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular a la noción de que el

aprendizaje es un proceso dinámico y complejo (Wolf y Siu-Runyan, 1996), y por tanto requiere ser evaluado mediante técnicas que representen dicho dinamismo. Tal como lo indican Farr y Tone (1994), existe un interés excepcional en la comunidad educativa por la instrucción visualizada como un proceso, y por la evaluación de su efecto por medio de técnicas que manifiesten la naturaleza procesal de la enseñanza y el aprendizaje. El portafolio satisface este interés, dado que:

hace evidente el crecimiento académico y formativo del estudiante. Se afianza en el trabajo mismo y permite al alumno reconocer su propio proceso de aprendizaje; es por ello que resulta un instrumento más confiable que la evaluación tradicional (Argudín, 2001, p. 38).

Koretz, Broadfoot y Wolf (1998) van más allá, al ligar el proceso de evaluación con el del aprendizaje e indicar que las herramientas de evaluación deben ser consideradas como herramientas para el aprendizaje. Es decir, las herramientas de evaluación deben favorecer y fomentar el aprendizaje y no dirigirse únicamente a medirlo, lo cual implica, de acuerdo con estos autores, el uso de técnicas de evaluación dirigidas a promover el desarrollo de habilidades en los estudiantes, como el que identifiquen sus necesidades de aprendizaje, evalúen su propio desempeño y reconozcan sus debilidades.

Estas concepciones sobre la naturaleza procesal del proceso de enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación y, sobre todo, de la función de la evaluación como herramienta de aprendizaje son consecuencia, según Broadfoot (1998), de cambios en el ámbito mundial, en los contextos social, cultural y tecnológico. Estos cambios, a su vez, han permitido el

surgimiento de la sociedad del aprendizaje (*learning society*). Broadfoot asevera que en la sociedad del aprendizaje las personas considerarán como algo natural la necesidad de continuar su aprendizaje a lo largo de su vida y estarán capacitadas para hacerlo. Las personas, por lo tanto, requerirán habilidades que les permitan manejar su propio desarrollo, tales como el monitoreo de sus logros, la planeación hacia la acción y la autopresentación. Estas habilidades son las que mecanismos de evaluación auténtica, como el portafolio, promueven.

En este contexto, el portafolio ha sido adoptado o propuesto para incorporarse como herramienta de evaluación en los distintos niveles educativos y para valorar el aprendizaje alcanzado en un curso, el logro de determinada competencia y aun el desempeño de los alumnos en sistemas completos. En el texto, discuto la experiencia de incorporación de este mecanismo en el ámbito más concreto: el curso.

La experiencia: implementación del portafolio

El portafolio fue utilizado en dos grupos de alumnos de octavo semestre de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de Monterrey que cursaban la materia de evaluación educativa.

Además de abordar los contenidos planteados para el curso, fue necesario familiarizar al estudiante con el portafolio, cómo funciona, y qué criterios se utilizan para evaluarlo. En este punto, fue necesario tomar decisiones respecto al tipo de portafolio que sería implementado, antes de proceder a introducir a las estudiantes en el concepto. Existían diversas opciones en cuanto a para qué cons-

truir un portafolio, cómo construirlo y cómo evaluarlo (Cramer, 1993). Por un lado, éste podría ser muy estandarizado, y especificar qué debería mostrar y mediante qué tipo de muestras; o bien podría ser flexible y permitir al alumno elegir qué tipo de aprendizajes quería representar en el portafolio y mediante qué tipo de muestras. La decisión fue la de combinar las dos opciones. El portafolio fue estandarizado en el sentido de que se estableció como su propósito evaluar la medida en que los objetivos del curso habían sido logrados. Por otro lado, fue flexible en que no se especificaron las muestras que debían incorporarse para reflejar el logro de los objetivos.

Por tanto, las estudiantes estaban en libertad de seleccionar muestras tales como tareas, ejercicios, trabajos y exámenes desarrollados como parte del curso, o incluir muestras realizadas fuera del ámbito del curso, por ejemplo, actividades de otros cursos, reportes generados en sus prácticas profesionales o servicio social. En este sentido, también podía darse el caso de que el alumno no poseyera documentos que evidenciaran el logro de un objetivo en particular, ya sea porque los que tuviera reflejaran pobremente el logro del objetivo, o bien que no los hubiera desarrollado del todo. En este caso sería necesario elaborar la muestra que manifestara el logro del objetivo. Por ejemplo, una estudiante decidió realizar un escrito y anexarlo a uno de los exámenes del curso en el cual había obtenido una nota reprobatoria. Su escrito se destinó a responder de nuevo las preguntas que había respondido de manera incorrecta, ligando sus respuestas a lo que el material de lectura requerida indicaba.

Además de esto, también fue necesario decidir quién realizaría la evaluación de

los portafolios y con qué criterios. A este respecto, Storms y Nuñez (1996) aseguran que un aspecto fundamental en el uso de portafolios es el establecimiento de criterios o estándares que especifiquen distintos niveles de desempeño. Se tomó la decisión de que los aprendizajes por evaluar serían estipulados por la profesora del curso y que los criterios asociados con el grado en que dichos aprendizajes habían sido desarrollados serían determinados por los alumnos. Tal decisión se sustentó en la idea de que, al hacer de la elaboración de criterios un esfuerzo compartido, los estudiantes estarían más comprometidos con su logro, además de que eliminaría posibles conflictos al final, cuando se otorgara la calificación al portafolio. Además, ésta se consideró como una actividad de aprendizaje para las estudiantes que, en su futuro ejercicio profesional, enfrentarían la necesidad de desarrollar criterios para evaluar el desempeño de sus propios estudiantes.

Respecto a quién realizaría la evaluación del portafolio, se decidió que fueran las mismas estudiantes que evaluaran el portafolio de sus compañeras. La decisión se basó en la noción de que evaluar los portafolios de los demás miembros de la clase ayudaría a proveer modelos respecto a cómo elaborarlo y comparar el desempeño individual con el de otros. Mi papel sería el de guía para la construcción del mismo y de comentarista, pero no asignaría una calificación; serían las mismas estudiantes quienes otorgarían la nota al portafolio.

Decidido lo anterior, se procedió a familiarizar a los estudiantes con el concepto de portafolio. Para ello, utilizamos diversas exposiciones y actividades de ejemplificación, a lo que siguió una etapa de práctica en la que las estudiantes tuvieron la oportunidad de construir portafolios

sobre lo realizado en el primer mes del curso. En este primer portafolio de práctica las estudiantes debían demostrar los objetivos logrados en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. Este portafolio de práctica fue comentado por mí en cuanto a la forma en que había sido construido, sobre todo haciendo énfasis en las reflexiones que acompañaban a las muestras seleccionadas.

Una tercera etapa consistió en la elaboración de la rúbrica (escala numérica asociada con ciertos criterios para evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes objetivo del curso) que sería utilizada para efectuar la evaluación del portafolio final y que fue elaborada por las estudiantes. Consistió en una escala de cuatro puntos (1 al 4) en la que, para cada objetivo del curso, se especificaban los criterios asociados con los puntos de la escala. Por ejemplo, uno de los objetivos era que las estudiantes fueran capaces de manejar una serie de conceptos relativos al campo de la evaluación. Para desarrollar la rúbrica, las alumnas listaron todos los conceptos que consideraron relacionados con "campo". Entre otros, incluyeron la definición, características, funciones, propósitos y los paradigmas de la evaluación. Después, desarrollaron los criterios asociados con una calificación numérica para evaluar la medida en que este objetivo, en particular, quedaba evidenciado en las muestras contenidas en el portafolio. Así, la rúbrica para evaluar el portafolio, en términos del grado en que reflejaba que se habían adquirido y que se manejaban los conceptos relativos al campo de la teoría de la evaluación, quedó establecida como sigue:

4. El portafolio contiene muestras que reflejan la existencia de definiciones y

- explicaciones de todos los conceptos. Las definiciones y explicaciones son correctas. Proporciona aplicaciones específicas de los conceptos que son pertinentes a la educación. Las aplicaciones ilustran perfectamente los conceptos.
3. Las muestras reflejan la mitad de los conceptos. Éstos son definidos y explicados correctamente. Las aplicaciones también son realizadas correctamente y son pertinentes a la educación.
 2. Menos de la mitad de los conceptos son presentados en el portafolio. En la presentación se explica, define o aplica escuetamente el concepto en cuestión, aunque se hace de manera correcta.
 1. El portafolio refleja que la mayoría de los conceptos no se presentan. Los pocos conceptos incluidos no tienen definición o explicación alguna. Carece de aplicaciones, o bien las aplicaciones realizadas de los conceptos son equivocadas.

Con la rúbrica a su disposición, las alumnas tuvieron la oportunidad de someter un segundo portafolio de prueba con muestras y reflexiones realizadas durante los dos primeros meses de clase. Este portafolio fue evaluado por comités de alumnos (dos alumnos evaluaron los portafolios elaborados por otras dos de sus compañeras) en términos del grado en que las muestras contenidas reflejaban o no los criterios establecidos en la rúbrica y en términos de en qué proporción las reflexiones contribuían o no a explicar los aprendizajes alcanzados. La logística seguida fue que cada comité de alumnos evaluó primero, por separado, los dos portafolios correspondientes y después se reunieron los integrantes para contrastar los resultados, lo cual permitiría determinar si la rúbrica estaba siendo aplicada de manera similar

entre los dos alumnos al momento de evaluar, así como eliminar un poco el riesgo al que aluden Despain y Hillgers (en Elbow, 1994) con respecto a la dificultad de obtener confiabilidad entre jueces.

Para dar a conocer los resultados de la evaluación por parte del comité de alumnos, se diseñaron unos formatos denominados hojas de valoración. En éstos, las alumnas evaluadoras debían dar primero una opinión general sobre el portafolio revisado, después debían otorgar una nota en la escala de 1 a 4 para cada uno de los objetivos del curso y justificar por qué esa nota había sido otorgada. Las notas de los objetivos fueron promediadas para obtener una nota global sobre el portafolio.

Finalmente, al término del curso, las alumnas sometieron su portafolio final, en el que incluyeron aquellas muestras que reflejaban los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos como objetivos del curso; éstos fueron evaluados de nuevo por los comités de alumnos y los resultados, vertidos en una segunda hoja de valoración. La calificación otorgada por el comité evaluador al portafolio final representó un tercio de la calificación del curso.

La experiencia: evaluación del portafolio

Adopté algunos de los sustentos de la metodología de investigación cualitativa para obtener respuestas respecto a las ventajas y desventajas que la experiencia del portafolio significó para los estudiantes, pues mi interés al obtener las percepciones de los alumnos implicaba entender un hecho particular –los pros y contras en la construcción del portafolio– desde la perspectiva de la experiencia subjetiva de los actores involucrados: los estudiantes (Crowson, 1987).

Entre los proponentes de la investigación cualitativa existe debate con relación a en qué medida circunscribir el estudio de un fenómeno *a priori* y hasta cuánto es posible combinar una orientación positivista, tradicionalmente asociada con el paradigma cuantitativo, con una orientación naturalista. En este sentido existen las posturas puristas (Smith y Heshusius, 1986) y las pragmáticas (Eisner, 1983). En mi caso adopté la postura pragmática dado que desde un inicio establecí que deseaba explorar las fuerzas y debilidades del uso del portafolio (delimitación previa), con base en la percepción de las estudiantes.

Para obtener la información correspondiente a las percepciones de los alumnos respecto al uso del portafolio, utilicé un cuestionario de preguntas abiertas. Además, las hojas de valoración a los portafolios generados por los comités de alumnos fueron utilizadas para triangular la información resultante del cuestionario, el cual estuvo dirigido a todos los alumnos que participaron en el curso de evaluación educativa, es decir, 49 estudiantes. Fue entregado a las alumnas una vez que la calificación del curso había sido dada a conocer, teniendo como razonable el que expresaran sus percepciones sin la posible coacción que pudiese representar el no conocer si el curso había sido aprobado.

Para analizar la información escrita por las alumnas se utilizó el establecimiento de códigos sugerido por Strauss y Corbin (1990). El propósito de esta técnica es fragmentar la información obtenida, conceptualarla e integrarla a nuevas formas mediante la formación de categorías. El procedimiento inició con la lectura de las respuestas otorgadas por los estudiantes para dividirlas en unidades de información que, en sí mismas, representarían una

idea. Por ejemplo, parte de la respuesta de una de las alumnas del curso relativa a las ventajas del portafolio fue “sirve para repasar todos los ejercicios y actividades realizadas durante el semestre, y aumenta la creatividad para ordenarlo y tenerlo al día”. En este caso, la desagregación consistió en obtener dos unidades de información: *a*) la relativa a repasar actividades, y *b*) la concerniente al aumento de la creatividad. Este procedimiento generó un listado de “respuestas en bruto”.

Mediante el contraste de las unidades de información en el listado por medio de la comparación constante, y agrupándolas según similitudes, se formaron subcategorías a las cuales se otorgó un nombre que reflejara el concepto inherente en las unidades de información agrupadas. Así, y continuando con el ejemplo, la primera unidad antes descrita formó parte de la subcategoría *síntesis e integración*; la segunda fue colocada en la subcategoría nombrada *creatividad*.

Finalmente, las subcategorías fueron agrupadas en categorías según la propiedad a la que aludían. En el ejemplo utilizado, la subcategoría *síntesis e integración* formó parte de la categoría *ventajas relacionadas con el proceso de aprendizaje* y la de *creatividad* a la categoría *ventajas relativas al desarrollo de habilidades*.

Con las categorías y subcategorías generadas de las respuestas al cuestionario, proseguí a determinar si eran evidenciadas en las hojas de valoración proporcionadas por los comités, con el fin de triangular los datos.

Las percepciones de los alumnos

Para presentar las ventajas y desventajas percibidas por los alumnos decidí utilizar lo que Miles y Hubberman (1984) deno-

minan figuras descriptivas en lugar de la narrativa, pues considero que la representación mediante tablas permite encapsular los resultados. No obstante, la representación está apoyada con fragmentos de la narrativa que las estudiantes vertieron en la encuesta para ejemplificar el significado atribuido a las categorías (entre corchetes se identifica a los alumnos). Además, se utilizan fragmentos de las hojas de valoración proporcionadas por los comités de evaluación del portafolio para ilustrar los

casos en los que la categoría también fue detectada dentro de esta segunda fuente de información.

El proceso de análisis de las respuestas de los alumnos a los cuestionarios resultó en la obtención de 176 unidades de información, 131 correspondientes a aspectos positivos o ventajas en la construcción del portafolio y 45 a aspectos negativos.

Las unidades de información relativas a ventajas generaron dos categorías con sus respectivas subcategorías (cuadro 1).

CUADRO 1 • Ventajas en el uso del portafolio		
<i>Categorías</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia relativa (porcentaje redondeado)</i>
<i>Relativas al proceso de aprendizaje</i>		
Conocimiento de avances y logros	33	25
Reflexión sobre el aprendizaje	15	12
Síntesis / integración	12	9
Subtotal	60	46
<i>Relativas al desarrollo de habilidades</i>		
Orden y organización	34	26
Responsabilidad	5	4
Creatividad	3	2
Esfuerzo y dedicación	3	2
Aplicación	3	2
Otras	2	2
Subtotal	50	38
<i>Otras</i>	20	15
Total	130	100

Como muestra la tabla, la categoría mayor reflejada fue la que tiene que ver con las ventajas que proporcionó la construcción del portafolio para el proceso de aprendizaje. En esta categoría, las respuestas de las estudiantes mostraron que, en

primer término, el portafolio resultó positivo para tener conocimiento de sus avances y logros (25%). A este respecto señalaron: “tienes interés por mejorar porque ves lo que hiciste anteriormente, en qué fallaste y lo mejoras” [1] (los números entre

corchetes son identificadores que representan a alumnos); “pocas veces puedo estar segura de lo que sé al final del semestre, y en esta materia por el portafolio conozco qué habilidades, actitudes y conocimientos tengo” [17].

En este sentido, las hojas de evaluación hacen posible el ilustrar cómo el alumno obtiene información que le permite conocer sus avances. Por ejemplo, una de las hojas de valoración contenía el siguiente comentario respecto al nivel de conocimientos reflejado en uno de los portafolios:

Hasta lo que se ha visto, nos parece que Silvia tiene un buen número de definiciones sobre la teoría y las aplica asertivamente a sus prácticas profesionales y en ejercicios realizados en clase. Sin embargo, omite algunas definiciones y explicaciones de algunos conceptos, como por ejemplo qué es el marco teórico, las variables y las técnicas de recopilación.

De hecho, este resultado confirma el argumento de los proponentes del portafolio que destaca, precisamente, la posibilidad que ofrece de permitir al estudiante conocer sus fuerzas y debilidades, convertirse en una herramienta formativa.

En segundo término, con 12%, las estudiantes aludían a las ventajas que tuvo el portafolio en fomentar la reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Dos alumnas indicaron: “resultó de gran ayuda porque te hacía reflexionar sobre tus trabajos” [7]. “Me permitió gran reflexión del aprendizaje que fui obteniendo” [33].

Al respecto, uno de los comités comenta sobre un portafolio evaluado que no reunía la reflexión requerida:

en el apartado de los conocimientos no incluye ningún tipo de reflexión, ni siquiera de las notas de clase (que incluye como muestra).

Recuerda que de esto se trata el portafolio: de reflexionar acerca de lo que has aprendido en clase, ya sea en conocimientos, habilidades o actitudes, ¿de qué sirve tener las notas (muestras)? No se trata de poner hojas en un folder.

Este resultado concuerda con lo que Gilman y Hassett (1995) aseguran respecto al portafolio. Estos autores enfatizan que la preparación del portafolio presenta oportunidades para la reflexión; argumentan que mientras los estudiantes revisan sus trabajos para determinar qué incluir como evidencia en el portafolio, realizan juicios críticos y evaluaciones sobre su proceso de aprendizaje.

Finalmente, los alumnos también mencionaron que, gracias al portafolio, “pude sintetizar las ideas principales del curso, como una forma de síntesis” [27]; “integro el aprendizaje” [9], lo que reflejó el beneficio del portafolio para sintetizar y resumir, categoría que representó 9% de las unidades de información. Esto fue manifestado, también, en las hojas de valoración. Dos alumnas colocaron la siguiente sugerencia en el portafolio de una de sus compañeras:

Algo importante que nos gustaría mencionarte es que no olvides agregar qué es lo que tú crees que dejaste de hacer, de aprender, de pensar y por qué crees tú que pasó. Esta información te ayuda a ti, porque repasas tus conocimientos, tus habilidades.

Este resultado es similar al reportado por LaBoskey (2000) en su experiencia de implementación del portafolio con maestras-practicantes. LaBoskey encontró que esta herramienta ayudó a que los estudiantes sintetizaran lo que habían aprendido durante el transcurso de un año en términos de la formulación de una filoso-

fía de enseñanza personal cohesiva. No obstante, mis estudiantes no llegaron a percibirlo de esta manera tan extensiva; la razón, considero, fue el propósito al que circunscribí la creación del portafolio –evidenciar el logro de los objetivos del curso– y la formulada por LaBoskey en el suyo, la representación como maestras de las estudiantes-practicantes.

La segunda categoría de ventajas fue denominada *desarrollo de habilidades* (39% de las unidades), pues se hacía alusión a cómo había contribuido el portafolio en este rubro. De las habilidades más mencionadas destacó la de orden y organización, con 26%. Las alumnas indicaron cosas como las siguientes: “me sirvió para ser más ordenada” [2]; “me ayudó a organizarme” [18]; “me volví ordenada” [20]. Aunque en menor medida, las alumnas también indicaron otras habilidades: responsabilidad, creatividad, esfuerzo y de-

dicación, reflejadas en los siguientes comentarios: “aumenta la creatividad para ordenarlo y para tenerlo al día” [12]; “me hice más responsable” [31]; “otra forma de mostrar tu interés y dedicación aparte de un examen” [8].

Los comentarios realizados en las evaluaciones de los comités también ofrecen sustento para esta categoría. El siguiente extracto es ilustrativo:

Al ver el portafolio de Magdalena nos pudimos dar cuenta de que es una persona muy ordenada y organizada, se puede ver que le dedicó tiempo a hacerlo y que le echó muchas ganas. Nos ayudó a ver que se le puede meter creatividad y esto nos motiva a analizarlo.

Respecto a las desventajas percibidas por las alumnas respecto al portafolio, el cuadro 2 muestra las categorías generadas.

CUADRO 2 • Desventajas en el uso del portafolio		
<i>Categorías</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia relativa (porcentaje redondeado)</i>
Tiempo	18	40
Evaluación complicada	12	27
Problemas para alumnos no organizados	3	7
Otras	12	27
Total	45	100

Fueron dos las categorías que, por la cantidad de unidades de análisis contenidas, destacaron como desventajas. Por un lado, la referente al tiempo que requiere elaborar el portafolio, con 40% de los comentarios. A este respecto varias alumnas comentaron: “yo me tardaba mucho en hacerlo, principalmente en las reflexiones” [22]; “el tiempo que se invierte en la

realización del portafolio es mucho” [35]; “es un trabajo laborioso y como realizamos prácticas, casi no nos da tiempo de elaborarlo” [3]. Esta percepción es similar a la que Dutt y Gilman (1998) encontraron en su estudio con estudiantes universitarios; señalan que fue la preocupación más frecuentemente mencionada por los alumnos. Considerando que en la expe-

riencia de Dutt y Gilman la construcción del portafolio se concentró al final del semestre –mientras que en el caso aquí reportado fue una actividad realizada a lo largo del semestre–, la cuestión del tiempo invertido en la construcción del portafolio es independiente a cuándo se desarrolló éste.

Visto desde una óptica distinta, el factor tiempo, aunque percibido de manera negativa por los estudiantes, podría considerarse como algo positivo. El tiempo, al estar asociado a horas dedicadas a la tarea (*time on task*), es un factor importante en el aprendizaje (Astin, 1991).

Como se mencionó con anterioridad, la evaluación de los portafolios estuvo a cargo de comités de alumnas. Esta actividad proporciona el motivo principal desde el cual surgió la segunda categoría de desventajas, concerniente a lo complicado que es evaluar el portafolio (27 %). Entre los comentarios vertidos por las alumnas están los siguientes: “es algo muy subjetivo, porque es muy personal y por lo mismo es difícil de evaluar” [13]; “es difícil de calificar, ya que las reflexiones son muy personales y a veces la gente que lo califica no lo entiende” [12]; “cada comité revisa según su expectativa, conveniencia y percepción, y pues da la calificación que piensan y en ocasiones no damos una calificación que se merece la otra persona” [8]. No obstante, las estudiantes vieron las bondades de participar en los comités de evaluación al indicar aspectos como los siguientes: “lo que se me hizo muy útil fue el revisar los portafolios de las demás compañeras, ya que de esa manera conoces otra manera de ver las cosas. Esto nos ayuda a ampliar nuestro criterio”.

Al principio cuando supe que íbamos a tener que revisar el portafolio de otra compañera se

me hizo algo imposible de realizar, pero cuando lo estaba revisando no se me hizo tan complicado. Creo que sí me sirvió el proceso de evaluar el portafolio de otra compañera, ya que te das cuenta de qué cosas incluye la otra amiga, cómo lo organizó y lo puedes comparar con el tuyo propio.

Sobre esto, uno de los aspectos centrales en el uso del portafolio es el establecimiento de los criterios que serán utilizados en la evaluación, para luego otorgar una nota. Al final de cuentas el portafolio debe derivar en la asignación de una calificación; así lo requiere el sistema. Aunque la rúbrica fue un apoyo para otorgar la calificación, no hay duda de que la aseveración de White, “los portafolios no pueden estandarizar ciertos tópicos o niveles de respuesta y entonces el problema de validez es complejo” (Black, 1994, p. 34), fue fundamental para los estudiantes.

CONCLUSIONES

No hay duda de que el portafolio es una herramienta de evaluación acorde con la pedagogía que enfatiza procesos. Los resultados de esta experiencia indican que, además, es una herramienta de aprendizaje. Los estudiantes perciben más virtudes –relacionadas con el proceso de aprendizaje y con el desarrollo de habilidades– que limitaciones. Por otro lado, la naturaleza de las limitaciones –tiempo requerido y evaluación complicada– sugiere la solución mediante un proceso en donde la logística de implementación del portafolio y los mecanismos de evaluación causen menor ansiedad en los estudiantes. En este sentido, los argumentos expuestos por algunos en el sentido de distinguir entre el portafolio como herramienta de

evaluación y herramienta de aprendizaje (LaBoskey, 2000), y entre el uso del portafolio con fines formativos o sumativos (Argudín, 2001), cobran relevancia.

Aunque esta experiencia sugiere que el portafolio puede concluir con una evaluación sumativa, y a la vez ser útil en la formación, las estudiantes son conscientes de las dificultades de su evaluación. Me pregunto si omitir la nota asignada al portafolio correspondiente a parte de la calificación hubiese eliminado esta percepción. Esto requiere ser explorado.

Por otro lado, la experiencia permitió detectar la utilidad del portafolio para el profesor. Aunque el objetivo de este artículo no estuvo ceñido a describir los beneficios o limitaciones desde la perspectiva del docente, es pertinente abordar algunos. Por un lado, el portafolio resultó de utilidad para determinar qué actividades o ejercicios realizados durante el curso eran más valiosos para los alumnos y su aprendizaje.

Hubo sorpresas en este sentido, pues actividades que desde mi apreciación personal eran más beneficiosas para determinados aprendizajes, no fueron incorporadas en los portafolios, lo cual ilustra que lo que resulta relevante en la mente del profesor no siempre lo es para el estudiante. Por otro lado, el grado en que los estudiantes estaban alcanzando los objetivos quedó evidenciado en las distintas versiones del portafolio. El haber contado con esta información durante el transcurso del semestre proporcionó datos sobre los objetivos que requerían enfatizarse, debido a que las muestras de un elevado

número de alumnos reflejaban un pobre dominio en determinados objetivos. Finalmente, las valoraciones otorgadas por los comités de alumnos a los portafolios ocuparon en promedio de 1 a 2 cuartillas. La cantidad de información mencionada por las estudiantes respecto a en qué medida el portafolio reflejaba el dominio de los objetivos del curso fue de tal especificidad y calidad que, en términos de factibilidad, hubiera sido imposible para mí realizarla. Aunque no fue mi responsabilidad otorgar una calificación al portafolio, sí tuve la oportunidad de revisarlo y comentarlo. El tiempo que esto requirió fue de dos horas por portafolio. Estos aspectos sugieren que una limitación de esta herramienta es el tiempo que requiere para evaluarse.

Algunos intentos en este sentido podrían incluir el especificar el número o tipo de muestras, sin embargo, eliminaría la esencia misma del portafolio: las posibilidades de decisión y autovaloración por parte del estudiante. Vislumbrar procedimientos para operar la revisión del portafolio de manera más expedita y que mantengan el distinguo de esta herramienta, es fundamental.

Son muchas aún las inquietudes respecto a esta forma alterna de evaluación. Este trabajo ha presentado la perspectiva del estudiante; no obstante, trabajos posteriores podrían enfocarse a ahondar en la del profesorado. Independientemente de las virtudes y limitaciones que pudiesen detectarse, en la mesa está todavía el aspecto de validez del portafolio como mecanismo de evaluación.

REFERENCIAS

- AGURDÍN, Yolanda (2001), "El portafolio de alumnos es una evidencia", en *Didac*, núm. 38, pp. 38-44.
- ARTER, Judith y otros (1995), "Portfolio for assessment and instruction", en *Office of Educational Research and Improvement*, Report núm. EDO-CG-95.10, resumen de EBSCOHost, Fuente ERIC, Item ED388890.
- SPANDEL, Vicki y Judith A. Arter (1992), "Using portfolios of student work in instruction and assessment", en *Educational Measurement: Issues and Practice*, primavera, pp. 36-44.
- ASTIN, A. (1991), "¿Por qué no intentar otras formas de medir calidad?", en *Revista de Educación Superior*, vol. 20, núm. 78, pp. 71-88.
- BERGQUIST, William H.; Gould, Ronald A. y Elinor Miller Greenberg, (1981), *Designing undergraduate education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BROADFOOT, Patricia (1998), "Records of achievement and the Learning Society: A tale of two discourses", *Assessment in Education*, vol. 5, núm. 3, pp. 447-477.
- CRAMER, Susan R. (1993), "Navigating the assessment maze with portfolios", en *Clearing House*, vol. 67, núm.2, pp. 72-75. Resumen de EBSCOHost, Fuente, Academic Search Elite, Item 9402087851.
- CROWSON, Robert L. (1987), "Qualitative research methods in higher education", en J.C. Smart (ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, vol. 3, Nueva York, Agathon Press, pp. 1-56.
- DUTT-DONER, Karen y David A. Gilman (1998), "Students react to portfolio assessment", en *Contemporary Education*, vol. 69, núm. 3, pp.159-166. Resumen de EBSCOHost, Fuente Academic Search Elite, Item 666114.
- ELBOW, Peter (1994), "Will the virtues of portfolios blind us to their potential dangers?", en L. Black; D.A. Daiker; J. Sommers, y G. Stygall (eds.), *New directions in portfolio assessment. Reflective practice, critical theory, and large-scale scoring*, New Hampshire, Boynton-Cook, pp. 40-55.
- EISNER, Elliot (1983). "Anastasia might still be alive, but the monarchy is dead", en *Educational Researcher*, vol. 12, núm. 5, pp. 13-14, 23-24.
- FARR, Roger y Bruce Tone, (1994), "Theory meets practice in Language Arts assessment", en *Office of Educational Research and Improvement*, Report EDO-CS-94-05, Resumen de EBSCOHost, Fuente, Eric, Item ED369075.
- GILMAN, David A. y Marie Hassett (1995), "More than work folders: Using portfolios for educational assessment", en *Clearing House*, vol. 68, no. 5, pp. 310-313. Resumen de EBSCOHost, Fuente, Academic Search Elite, Item 9507266300.
- GRACE, Cathy (1992), "The portfolio and its use: Developmentally appropriate assessment of young children", en *Office of Educational Research and Improvement*, Report ECO-PS-92-11, Resumen de EBSCOHost, Fuente, Eric, Item ED351150.
- KIMELDORF, Martin (1994), *Creating portfolios*, Minnesota, Free Spirit.
- KORETZ, Dan; Broadfoot, Patricia y Alison Wolf, (1998), "Editorial", *Assessment in Education*, vol. 5, núm. 3, pp. 301-308.
- LABOSKEY, Vickie Kubler (2000), "Portfolios here, portfolios there...", en *Phi Delta Kappan*, vol. 81, núm. 8, pp. 590-596.
- MILES, Matthew B. y Huberman, A. Michael (1984), "Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft", en *Educational Researcher*, vol. 13, núm. 5, pp. 20-30.
- MURPHY, Sandra (1997), "Designing portfolio assessment programs to enhance learning", en *Clearing House*, vol. 71, núm. 2, pp. 81-84. Resumen de EBSCOHost, Fuente, Academic Search Elite, Item 25920.
- ROMANO, Tom (1994), "Removing the blindfold: Portfolios in fiction writing classes", en L. Black; D.A. Daiker; J. Sommers; y G. Stygall (eds.), *New directions in portfolio assessment. Reflective practice, critical theory, and large-scale scoring*, New Hampshire, Boynton-Cook, pp. 73-82.
- SMITH, John K. y Lous Heshusius (1986), "Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers", en *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 1, pp. 4-12.
- STORMS, Barbara A. y Athen M. Nuñez (1996), "Using portfolios to demonstrate student skills", en *Thrust for Educational Leadership*, vol. 25, núm. 7, pp. 6-10, Resumen de EBSCOHost, Fuente, Academic Search Elite, Item 9605236589.
- STRAUSS, Anselm y J. Corbin (1990), *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, California, Sage.
- WHITE, Edward M. (1994), "Portfolios as an assessment concept", en L. Black; D.A. Daiker, J. Sommers; y G. Stygall (eds.), *New directions in portfolio assessment. Reflective practice, critical theory, and large-scale scoring*, New Hampshire, Boynton-Cook, pp. 25-39.
- WOLF, Kenneth y Ivonne Siu-Runyan, (1996), "Portfolios purposes and possibilities", en *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 40, núm. 1, pp. 30-38. Resumen de EBSCOHost, Fuente, Academic Search Elite, Item 9711250066.