

# El Porfolio: un dispositivo que democratiza la evaluación educativa

**Zulma Perassi\***

Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina

*Fecha de recepción: 18 de agosto de 2019.*

*Fecha de aceptación: 5 de octubre de 2019.*

## Resumen

Las instituciones educativas reflejan las dinámicas de las sociedades en las que están insertas. La restitución de los regímenes democráticos latinoamericanos en las últimas décadas del siglo pasado, trajo consigo la intención de perpetuar una sociedad democrática. La escuela como institución formadora se erigió en una organización clave para alcanzar ese propósito. Poco a poco fueron irrumpiendo en el espacio educativo nuevos paradigmas evaluadores.

Se comparte aquí una larga experiencia innovadora de evaluación desarrollada en una universidad pública argentina, dentro de una asignatura específica de una carrera que forma educadores. El escrito hace visible la concepción que le da sentido, reflexiona sobre el valor del dispositivo empleado: el portafolio de evaluación y analiza la pertinencia del vínculo existente. Para ello se recuperan trece años de registros, producciones y voces de los evaluados.

---

PALABRAS CLAVES: EVALUACIÓN EDUCATIVA, PORFOLIO. DISPOSITIVO, EVALUADORES, EVALUADOS.

## The Portfolio: an Assessment Device that Democratizes Education

### Abstract

Educational institutions mirror the dynamics of the societies in which they are inserted. The restoration of democracy in Latin America over the last decades of the 20<sup>th</sup> century, brought the intention of perpetuating a democratic society. Schools, as training institutions, became key organizations to achieve this purpose. Gradually, new evaluative paradigms permeated the educational space.

In this work, we share a long-term, innovative assessment experience developed in an Argentine public university, within a specific subject of a teacher training program. This contribution draws attention

---

\* Magister en Dirección y Gestión de Centros Educativos por la Universidad de Barcelona. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional de San Luis. Licenciada en Psicología (UNSL). Profesora responsable de materias referidas a Evaluación Educativa en carreras de grado de la Universidad Nacional de San Luis. Docente en carreras de posgrado en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Integrante de Comité Académicos de Maestría y Especialización. Ha dirigido y dirige proyectos de investigación sobre la evaluación educativa. Dirigió proyectos de extensión universitaria. Autora y co-autora de múltiples publicaciones en el ámbito nacional e internacional. Desarrolló procesos de capacitación docente de distintos niveles del sistema educativo. Dirigió una escuela pública de distintos niveles educativos. Integrante de Comité Evaluador de Carreras de Posgrado, CONEAU. Fue durante los últimos seis años Secretaria de Ciencia y Técnica de la FCH-UNSL. Actualmente Decana de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. E-mail: zperassi@gmail.com

to the conception that gave that experience its meaning, reflects on the value of the portfolio as an assessment device, and analyzes the relevance of the link between theory and practice. To this end, we gathered data covering thirteen years of reports, productions and voices of individuals being evaluated.

KEY WORDS: EDUCATIONAL ASSESSMENT, PORTFOLIO, DEVICE, EVALUATORS, EVALUATED STUDENTS.

## Introducción

La Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis- Argentina- contemplan dentro de sus planes de estudio un espacio curricular denominado Seminario de Evaluación Educativa. El equipo docente responsable desde hace trece años propone a los estudiantes el desarrollo de un porfolio de evaluación como eje estructurante de la misma. Ese dispositivo se constituye en el principal trabajo práctico y su “defensa” articula e integra los conocimientos construidos a lo largo del trayecto recorrido.

Docentes e investigadores procuran formar sujetos críticos, pensantes y participativos, pero estas habilidades deben ser desarrollarlas en los estudiantes. Para ello, es necesario generar espacios de aprendizaje propicios para que los alumnos expongan sus ideas, argumenten, confronten, duden, busquen, interroguen, disientan. Todo formador tiene la responsabilidad ética de interpelarse permanentemente sobre la calidad de la propuesta que ofrece y la coherencia que existe entre sus discursos y las prácticas que lleva adelante.

Para elaborar este escrito se recuperaron los registros realizados a lo largo del periodo en que se desarrolló la experiencia, los porfolios elaborados y las expresiones de algunos estudiantes -especialmente del último año- referidas al impacto que en ellos provocó esta herramienta.

## Contexto conceptual

A fin de enunciar la perspectiva desde donde se propone el presente trabajo, se abordan algunos aspectos sustantivos de dos núcleos conceptuales claves: concepciones y porfolio de evaluación.

### 1. *Concepciones de evaluación*

La evaluación se ha instalado en el campo de la educación desde hace casi cien años, a partir de la década del 30 del siglo pasado, de la mano del reconocido educador estadounidense Ralph Tyler<sup>1</sup> (1902-1994) quien trabajó este proceso en su relación con el currículo escolar. Si bien, desde la antigüedad se reconocen múltiples indicios específicos sobre la existencia de la evaluación vinculada con procedimientos educativos, hechos y sujetos en formación, cabe señalar que este fenómeno no nació en ámbitos educativos, pero impactó decisivamente en ellos.

Revisar la evolución histórica de las concepciones, paradigmas o modelos de evaluación del siglo XX –puesto que el mismo es reconocido como el principal periodo en el desarrollo de la evaluación educativa- y considerar trabajos de algunos autores representativos de este campo tales como Guba y Lincoln (1989), Domínguez Fernández (2000), Escudero Escorza (2003), House (2000), Stake (2006, 2009), permite advertir que a pesar de las diferentes denominaciones otorgadas, es posible encontrar aspectos recurrentes en las construcciones teóricas planteadas. Esas contribuciones marcan ciertos rasgos que son relevantes en los enfoques evaluativos compatibles con sociedades democráticas. Algunos de ellos son los siguientes:

<sup>1</sup> Varios estudiosos de la evaluación educativa le atribuyen el hecho de ser quien acuñó el término “evaluación” para alinear las pruebas con los objetivos educativos previamente planteados. Tyler presidió el equipo de trabajo que desarrolló la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP). La misma fue creada en 1969 para medir el logro académico de los estudiantes de Estados Unidos.

- » El evaluador deja de tener la totalidad del poder en la emisión del juicio valorativo para avanzar hacia modelos participativos, donde el poder está fragmentado y distribuido entre los implicados en el proceso.
- » Como consecuencia del enunciado anterior, el sector evaluado adquiere visibilidad y comienza a tomar la palabra. Es decir, se habilita para el evaluado el derecho de emisión de juicios debidamente fundados.
- » La importancia de evaluar solo resultados o solo procesos, progresa hacia una evaluación que los contempla a ambos, entendiéndolos necesarios y con influencias mutuas.
- » La definición de criterios previos deja de ser propiedad exclusiva e implícita del evaluador, para tomar estado público y erigirse como acuerdos necesarios entre las partes involucradas –evaluadores y audiencia–.
- » El propósito exclusivo de control va dando lugar a otras finalidades de la evaluación, en especial al diagnóstico y la optimización.
- » La evaluación deja de entenderse como un hecho solamente técnico, para interpretarse como fenómeno complejo de carácter ético, político y técnico.
- » El contexto en el que se inserta el objeto evaluado adquiere relevancia e incide en el desarrollo del proceso.
- » La constatación o verificación va dando lugar también al descubrimiento.

Cronbach, Ambron, Dornbusch, Hess, Hornik, Phillips, Walker y Weiner (1980) son investigadores que ligan la evaluación con el contexto político y el compromiso de cambio. Sostienen que la función principal del evaluador es la de “mejorador” y destacan que aun cuando no se lo proponga, siempre tiene influencia política. También Weiss (1998) desde sus indagaciones fortalece el vínculo de la evaluación con la política y subraya el atravesamiento de poder que posee toda evaluación.

La propuesta de una evaluación para la justicia social corresponde a Ernest House (2000) quien aporta una teoría organizada en torno a los valores de igualdad y autonomía moral, imparcialidad y reciprocidad; sin desestimar el principio de utilidad tendiente a desarrollar una evaluación más justa y ética. Aboga por una evaluación que debe ser veraz, pero especialmente justa.

Robert Stake impulsó la evaluación comprensiva como un modo de buscar y documentar la calidad de un programa. El rasgo esencial de este enfoque es la comprensividad “(...) de cuestiones o problemas claves, especialmente los experimentados por las personas del propio lugar o localización del programa” (Stake, 2006: 144). El autor sostiene que particularmente la investigación cualitativa contribuye a la búsqueda de esa comprensión.

Carr y Kemmis (1986) representan la corriente de la evaluación crítica, ellos promueven la investigación en la acción. Identifican algunas características centrales de la misma: dialéctica de la racionalidad, transformación de la práctica propia y ajena, autorreflexión colaborativa y colectiva, investigación en la acción como vinculación de la teoría y la práctica. Este enfoque o corriente reúne numerosos investigadores que al decir de Shaw (2003) es crítica, puesto que la problemática evaluativa se conceptualiza en su contexto social, político y cultural.

En las últimas décadas del siglo XX Egon Guba e Yvonna Lincoln inauguran la evaluación de cuarta generación, que denominaron constructivista y respondiente. Ellos postulan la multiplicidad de una realidad socialmente construida, que requiere un abordaje holístico, a la vez

que situado y particular. Marcan la necesidad de acordar criterios claros entre evaluadores y audiencia, para poder desarrollar el proceso evaluativo. Coincide con esta perspectiva Guillermo Domínguez Fernández (2000) quien desde el campo educativo adhiere a la concepción socio-política y crítica. Se revaloriza en esta propuesta al sector evaluado, el cual no solo cobra visibilidad, sino que se implica activamente en el despliegue de la indagación, aunque se resguarda la asimetría de roles existente entre el evaluador y el evaluado. La evaluación es asumida como proceso socio-político, que requiere un dominio técnico y disciplinar, a la vez que posee una importante dimensión ética.

Una significativa contribución al debate sobre la ética de la evaluación la realiza Álvarez Méndez al plantear que

*“(...) evaluar es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es aprender. (...) Evaluar es construir conocimientos por vías heurísticas del descubrimiento. Quien evalúa con intención formativa quiere conocer la calidad de los procesos y de los resultados” (Álvarez Méndez, 2001:59)*

Philippe Perrenoud en sus publicaciones enfatiza el carácter formativo de la evaluación de aprendizajes, asegurando que no hay evaluación formativa si el profesor no logra quebrar los esquemas de intervención homogéneos y los sustituye por intervenciones diferenciadas en función de la complejidad del grupo y de las necesidades específicas de los sujetos (Perrenoud, 2008). Por otra parte, Martínez Rizo colabora con este aspecto señalando

*“hacer evaluación formativa, en el aula o en un nivel más amplio, no es sencillo, pero si no se consigue dar ese giro a la evaluación, su utilidad como herramienta de mejora será reducida. Por ello, dar a los maestros elementos que les permitan orientar su trabajo de evaluación en sentido formativo es importante y complejo” (2009:15).*

El carácter formativo se instituye cuando los resultados de una evaluación son compartidos, debatidos y significados por los propios evaluados. Es decir, cuando la evaluación realizada por el maestro es comprendida y compartida con el estudiante, de este modo la evaluación (externa) se torna autoevaluación. En palabras de Anijovich (2010) se trata de la retroalimentación entendida como “intercambio más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o grupo de estudiantes” (139).

## 2. El porfolio de evaluación

Los instrumentos que hacen posible recoger información acerca de un objeto a evaluar, son innumerables. Ninguno de ellos representa la excelencia, tampoco resultan válidos en sí mismos para todo tipo de situaciones y en todo lugar. Una herramienta siempre es relativa, parcial y adquiere valor conforme a los propósitos, objetos y contextos para los que se planifica esa evaluación.

No hay duda que determinados instrumentos son más compatibles con ciertas concepciones evaluativas. Ésta es una de las razones por la cual en momentos de vigencia de un modelo evaluador, cobra importancia el uso de ciertas herramientas de indagación específicas.

El porfolio es una de esas herramientas que en la práctica de la evaluación educativa, no tiene tanta antigüedad. Proveniente de otros ámbitos de trabajo tales como el artístico, el del diseño, de la arquitectura...empezó a emplearse muy tímidamente en el campo de la educación, cuando comenzó a gestarse una tendencia a la democratización de la evaluación.

En educación suele trabajarse con porfolios de aprendizaje –en este caso el autor es uno o varios estudiantes- y también, se han difundido experiencias de porfolios de enseñanza –por lo general, cuando se trata de maestros o profesores que focalizan sus propios desempeños-.

El portafolio de evaluación es un instrumento que habitualmente se liga al aprendizaje que realizan los estudiantes. Hace efectiva la posibilidad de implicarse activamente en el proceso de formación que cada uno está transitando, tornándose a la vez, autor y autorregulador del mismo. Sin embargo, el portafolio de evaluación también puede vincularse con la enseñanza, aunque ese no será objeto de desarrollo en el presente trabajo.

Muchas son las definiciones que se dan sobre portafolio (o portafolio) de evaluación, en esta elaboración se entiende que:

“El portafolio como instrumento de evaluación involucra al sujeto que aprende vinculándolo con su propio recorrido, permite efectuar el seguimiento y la documentación de episodios claves, fomenta la reconexión entre procesos y resultados alcanzados. Logra promover normas de colaboración, reflexión y análisis. Pero sobre todo, cambia el centro de la actividad evaluadora, que deja de estar a cargo de un observador externo (profesor-evaluador) para otorgárselo al propio sujeto aprendiz.” (Perassi y Marcello, 2015: 163)

Trabajar en y con portafolios de evaluación es una tarea compleja que demanda al equipo evaluador (profesores o equipos de cátedra) asumir con convicción una concepción participativa y democratizadora del proceso que se enfrenta, lo cual invita a replantear el “lugar” que históricamente ha tenido el evaluador. Esto significa, haber desarrollado previamente no solo el conocimiento técnico-disciplinar que ello requiere, sino además, haber desplegado un proceso reflexivo que haya permitido tomar decisiones respecto al paradigma o modelo que se abraza en la práctica evaluativa. Generalmente, implica una ardua tarea interna, de debate, conflicto, dilemas,... que tensiona el discurso sostenido – aquel que en una sociedad democrática y especialmente en ámbitos universitarios, suele ser muy crítico- y la práctica evaluativa desplegada, que muchas veces está anclada en modelos tradicionales y repetitivos que evocan las experiencias vividas en los propios trayectos de formación.

De este modo, guiar el desarrollo de portafolios de evaluación exige al evaluador un cuidado ético, técnico y político.

Los autores que trabajan en este tema plantean diferentes modos de organizar los portafolios. Danielson y Abrutyn (2002) reconocen cuatro momentos o fases en su elaboración: Recolección, Selección, Reflexión y Proyección. Ellos sostienen que inicialmente el estudiante efectúa la compilación indiscriminada de producciones, registros, observaciones, evidencias, etc. que van dando cuenta del aprendizaje que el sujeto realizó (fase de la recolección). Luego, se eligen las evidencias en función de los criterios definidos (selección), para deliberar, analizar, argumentar sobre las elecciones realizadas (reflexión). En el momento de la proyección se construyen escenarios prospectivos y los modos de alcanzarlos.

Si bien Danielson y Abrutyn enuncian y caracterizan aspectos centrales de la construcción del portafolio, considero que este proceso evaluativo resultaría insuficiente si no se agregaran a lo planteado dos fases claves: a. Fase previa a la ejecución y b. Fase final o post elaboración.

La importancia de la fase previa a la ejecución radica en comunicar el sentido que tiene esta herramienta, compartir los criterios de evaluación, fundamentarlos, acordar la incorporación de nuevos criterios, enunciar el tiempo que los estudiantes dispondrán para su elaboración, difundir el contenido, las actividades o ítem que se incluyen en la elaboración, etc. Ese momento representa la instancia de divulgación del diseño de evaluación que ha planificado el equipo evaluador (los profesores), el que adoptará su formato definitivo después de ser compartido con el estudiantado y una vez que se incorporen los nuevos acuerdos realizados.

La fase final, se concreta con posterioridad a la construcción y presentación del portafolio por parte del estudiante. Ese es el momento de contrastación del proceso de autoevaluación desarrollado por el propio estudiante, con la heteroevaluación que realiza el equipo de formadores. Toda evaluación autorreferida sería insuficiente e inconclusa si la misma no se valida con evaluadores externos. El diálogo permite explicitar e intercambiar las razones y argumentos que sostienen las valoraciones

otorgadas. La perspectiva de un “otro” evaluador, que ofrece indicios y juicios fundados, invita a revisar y profundizar las propias argumentaciones, pero también, a considerar aspectos ignorados en el proceso. Esta es la riqueza de la evaluación desplegada y una de las instancias más significativas del proceso.

Los beneficios de trabajar con portfolios son múltiples y han sido señalados por diferentes autores. Murillo Sancho (2012) resalta entre los aspectos más relevantes la capacidad que tiene este instrumento para impulsar la autonomía de quien lo realiza, alentar el pensamiento crítico y reflexivo, favorecer el desarrollo de competencias claves para la vida social y política, promover la participación en el seguimiento evaluativo del propio aprendizaje y además, estimular la responsabilidad sobre el mismo.

## Abordaje metodológico

Para llevar adelante el trabajo que se publica en este artículo, se empleó una metodología cualitativa que puso en diálogo diferentes espacios, tiempos y sujetos desde las prácticas y los discursos sostenidos. En esta indagación se contemplan tres fuentes principales:

- a Los portfolios de evaluación elaborados y presentados por los estudiantes que concluyeron el cursado de la asignatura: Evaluación Educativa en la Licenciatura y el Profesorado de Ciencias de la Educación, desde 2007 a 2019. (Algo más de 260 casos)
- b Registros formales e informales realizados por la profesora responsable de la asignatura durante el período considerado.
- c Expresiones orales vertidas por los estudiantes al concluir ese proceso evaluativo, con principal foco en los últimos años.

Las categorías de análisis elegidas, combinan decisiones previas que surgen del marco teórico seleccionado y de los emergentes recuperados a lo largo del proceso desarrollado. Para esta publicación se trabaja en torno a tres ejes categoriales: implicación del sujeto evaluado, sentido que se le otorga a la evaluación y constitución del sujeto evaluador. Implicarse como actor participante, configurarse como evaluador y construir sentido a este proceso, componen tres ejes esenciales y complementarios sobre los que se va tejiendo la trama de esta compleja problemática de la evaluación.

## Presentación del dispositivo empleado

Al comenzar el desarrollo del Seminario de Evaluación Educativa el equipo docente hace la presentación correspondiente del programa de la materia y también, anuncia la construcción de un Portfolio de Evaluación. Además de conceptualizarlo, se dialoga con los estudiantes acerca de las experiencias previas que ellos pueden haber tenido con esta herramienta en su trayectoria educativa. Se plantean y fundamentan los criterios generales que orientaran esta producción, se propone la actividad inaugural del mismo, con el objetivo de que cada cual tome el tiempo que necesita para elaborarla.

Enunciados de distintos modos y abarcando diferentes aspectos, los principales criterios que se tuvieron en cuenta durante estos años en la elaboración de un portfolio de evaluación, fueron los siguientes:

- » Reconstrucción del proceso de aprendizaje desarrollado en el Seminario.
- » Análisis de los aspectos más significativos del proceso transcurrido.

- » Pensar-se “en perspectiva”.

Si bien los contenidos y las actividades propuestas en el Porfolio van modificándose cada año, existen algunas cuestiones centrales que se mantienen. A modo de ejemplo se toman las principales consignas incluidas en uno de los últimos porfolios propuesto a los estudiantes:

- » Responde a la pregunta: *¿Quién soy?*
- » Recupera las ideas que expresaste en la Indagación Inicial de este Seminario y reflexiona:
  - a) Acerca del significado de la evaluación. Considera tus primeras definiciones. Analízalas. Profundiza en el concepto, si lo consideras necesario.
  - b) Sobre la “*evaluación ideal*” tal como la pensaste inicialmente, ¿hoy sostendrías esa noción?, ¿Por qué? Justifica.
- » ¿Cuál ha sido el tema, actividad o texto del Seminario que te provocó un importante aprendizaje? ¿Por qué crees que fue así?
- » Elige un texto de cada una de las primeras unidades del programa (Unidad I y Unidad II) que te haya resultado significativo y propone un diálogo fundamentado entre ellos.
- » En relación con la primera evaluación parcial ¿qué reflexión puedes hacer? ¿Qué grado de coincidencia existió entre la autoevaluación que realizaste sobre tu producción y la que efectuó el equipo docente? ¿Por qué crees que fue así? Si no estuviste presente en el parcial ¿cuál fue el aporte principal que recibiste de la devolución que hizo el equipo docente sobre el mismo?
- » El hecho de integrar un grupo que desarrolló la evaluación de un proyecto educativo ¿qué te permitió aprender?
  - » Teniendo en cuenta la exposición realizada sobre la evaluación del proyecto elegido: ¿Qué valoración realizas de tu desempeño en la preparación y presentación del trabajo grupal? Justifica.
  - » ¿Qué análisis podés hacer de la co-evaluación realizada por los otros grupos de estudiantes, sobre la presentación que tu grupo efectuó?
  - » ¿Cuál es el concepto o tema que te resultó más interesante en las exposiciones de los otros grupos? ¿Por qué? Analiza brevemente la selección que realizaste.
- » Teniendo en cuenta la última unidad de la materia ¿Cuáles son los dos textos o núcleos conceptuales que más te desafiaron? Argumenta las razones.
- » Vincula la evaluación del sistema nacional argentino con alguna evaluación internacional en la que participa nuestro país. Reflexiona brevemente sobre esa relación.
- » ¿Qué importancia crees que tiene la evaluación de instituciones, proyectos y sistema educativo en la configuración de tu futuro profesional? ¿Por qué?

- » Construye un mapa conceptual (o emplea otra técnica que te resulte más adecuada) para presentar los conceptos y relaciones más significativas que pudiste construir en tu paso por este Seminario.
- » ¿Qué reflexiones realizas acerca de tu trayectoria de formación en esta carrera universitaria?  
Responde
  - » ¿Estoy implicado/a con la carrera que he elegido?
  - » ¿Soy constante en mi estudio?
  - » ¿Cómo estudio? ¿Para qué lo hago?
  - » ¿He podido crecer durante todo este tiempo en la construcción de criterios propios, frente a los diversos planteos conceptuales?
  - » ¿Estoy satisfecho/a con los aprendizajes que he podido construir hasta ahora? ¿y con los resultados académicos obtenidos? ¿Por qué?
  - » ¿Soy capaz de integrarme a diferentes grupos de trabajos y/o de estudio?
  - » ¿He sabido aprovechar la autonomía que me brinda la universidad?
  - » ¿Cómo me “veo” cuando me pienso como futuro profesional en el campo de la Educación?
  - » ¿Me quedan cuestiones pendientes conmigo como estudiante? ¿Tiene sentido replantearlas?
- » ¿Cómo te imaginas en la función de “evaluador/a” en tu rol profesional futuro? ¿Cuáles son las cuestiones más importantes que tendrás en cuenta? Justifica.
- » Con relación a este Seminario ¿Cuáles son los aspectos fundamentales que crees que deberían mejorar? ¿Por qué? ¿Cómo propones mejorarlos?
- » Incluye toda reflexión que consideres oportuno agregar.....

La elaboración del portfolio que se propone, es acompañada por los profesores del Seminario, toda vez que los estudiantes lo necesitan. Si bien, la primera pregunta se plantea el primer día de la asignatura para que cada persona tome el tiempo que requiere para dar respuesta a la misma, la mayor parte del portfolio se desarrolla al final del cursado.

Los estudiantes eligen el modo en que presentan su elaboración, ellos deciden el soporte –escrito, audio, video, mixto – y el formato que le darán –carpeta, libro, afiches, cajas, naipes, maquetas, CD, película *on line*, etc.-. Esta producción es analizada por el equipo docente y posteriormente se produce un encuentro con cada estudiante para generar un diálogo evaluativo en torno al mismo.

### Aportes para el análisis

En esta presentación se abordan tres ejes o categoría de análisis que surgen de la articulación del posicionamiento teórico asumido y de los emergentes recuperados de los registros, trabajos presentados y de los actores implicados. Estas categorías se refieren a cuestiones medulares de la problemática en estudio, están íntimamente relacionadas e influyen entre sí. Se trata de:

- a. La implicación de los evaluados
- b. El sentido de la evaluación
- c. Constituirse evaluador

### *La implicación de los evaluados*

En los enfoques de la evaluación clásica los instrumentos empleados para relevar información son decididos y contruidos por el evaluador, puesto que el mismo es el actor que acumula el poder y el saber respecto al objeto evaluado. En el marco de las evaluaciones conductistas o eficientistas (Domínguez Fernández, 2000) que ocurrían en el espacio educativo a mediados del siglo pasado, la prueba escrita o el examen oral se constituían en demandas específicas de conocimientos que realizaba un sujeto o un tribunal evaluador, al actor evaluado. La asimetría existente entre ambos era muy significativa, pues se evidenciaba una extrema concentración del poder y el saber. En dicho modelo, el evaluado se torna sujeto pasivo, con pocas posibilidades de implicación activa en la construcción de un proceso que no le es propio, sino que esta nítidamente definido y pre configurado desde su exterioridad. Su esfuerzo y responsabilidad lo pueden conducir a elaborar la mejor respuesta a la indagación planteada, no obstante, ese es el máximo nivel de involucramiento que puede llegar a desarrollar el estudiante.

La implicación del sector evaluado es una característica de las concepciones de evaluación democráticas. Implicarse remite no solo a conocer (y responder), sino a debatir, acordar, hacer propio, asumir la responsabilidad y actuar en consecuencia.

La elaboración del porfolio de evaluación desplaza el foco de la responsabilidad del proceso, desde el sujeto evaluador hacia el sujeto evaluado. Esto no significa borrar la asimetría entre ambas funciones, esos roles siguen siendo asimétricos, sin embargo, mientras que el evaluador es quien guía un proceso que se ha dialogado y acordado, el evaluado asume la autoría de su propia valoración.

Inaugurar un porfolio con el interrogante “¿quién soy?” no es casual, ni ingenuo. Con esta pregunta se busca que la persona que está próxima a concluir sus estudios universitarios y a graduarse como profesional de la educación, pueda reflexionar sobre sí misma, volver su mirada hacia su propia interioridad y reconocerse en lo esencial. Es una tarea difícil, delicada, que demanda bastante tiempo. Suele resultar perturbadora en algunos casos, pero cuando se ofrece contención, respeto y confidencialidad sobre lo expresado, es decir, cuando se trabaja en *el cuidado del otro*, siempre es beneficiosa para el estudiante. Resulta muy difícil que alguien logre configurar adecuadamente su *ser profesional* si no ha trabajado de modo reflexivo sobre sí mismo, si no tiene plena conciencia de quien es.

La experiencia transitada durante estos trece años, nos muestra que frente a este ítem son posibles varios tipos de elaboraciones: extensas narraciones acerca de las características relevantes de la persona, selección de poesías y canciones que la representan, presentación a través de fotos y videos, producciones artesanales en diversos materiales, ... pero también, se pueden identificar escuetas expresiones que solo manifiestan algunos datos de la propia identidad (nombre, edad, estado civil, composición de la familia, lugar de nacimiento, etc.). Si bien estas últimas respuestas son poco frecuentes, corresponde que nos preguntemos por qué suceden. Frente a ello encontramos al menos dos tipos de razones: porque existen dificultades u obstáculos importantes para reflexionar acerca de sí mismo o bien, porque hay inconvenientes significativos para comunicar esa imagen o caracterización que lo/a define. En ambos casos los motivos pueden ser innumerables: inseguridades, temores, fragilidad de la autoestima, falta de ejercicio o habilidad en este desarrollo, ignorar qué, cómo y cuánto se debe decir, etc. También puede darse una combinación de ambos.

“Cualquiera sea la razón de esta imposibilidad, constituye un hecho grave, en tanto estos jóvenes se encuentran a poco tiempo de graduarse como Profesores o Licenciados en Educación. Por ello corresponde preguntar ¿Cómo logra una persona que no sabe quién es, conformarse en formador de otros sujetos?” (Perassi y Marcello, 2015: 69 - 70)

En el dialogo evaluativo final entre estudiante y docentes, esta pregunta que resulta fundante en el proceso desarrollado, se recupera y por lo general es ampliada y profundizada por los alumnos.

El porfolio de evaluación requiere que el estudiante brinde evidencias de ciertos dominios cognitivos, además de revisar, seleccionar, reflexionar, volver a elaborar o replantear actuaciones anteriormente desarrolladas. El instrumento invita al actor implicado a imaginar un escenario prospectivo donde deberá desenvolverse. Todas estas elaboraciones se articulan con la dimensión socio-afectiva del propio sujeto, no solo al responder quien es, sino también al recuperar su trayectoria escolar/universitaria reciente y pensarse desde la perspectiva del presente. Esta trama multidimensional es la que va involucrando progresivamente al alumno.

La instancia final de defensa del porfolio, constituye un momento de intenso aprendizaje, donde se dialoga, confronta y argumenta. Con frecuencia los estudiantes se movilizan emocionalmente al evocar la reconstrucción del proceso y ampliar aspectos del mismo, en particular aquellos que están imbricados con su historia de vida. Innumerables expresiones ilustran el significado que para ellos tiene esta elaboración, como ejemplo se recuperan dos voces:

*“Siempre me sentí objeto del sistema... Siempre me pensé como una nota... Con este porfolio por primera vez, pude correrme y empezar a ser parte...”* (Estudiante A 2019)

*“En la intensa actividad de cursado de esta carrera, el porfolio me permitió hacer un alto y pensarme. ¡Me sorprendió lo que encontré! todo lo que aprendí... pero también, darme cuenta del tiempo que perdí y del futuro que anhelo...”* (Estudiante L 2018)

Ser parte del proceso evaluativo, comprender, darse cuenta, involucrarse en una evaluación es posible mediante el empleo de esta herramienta. El porfolio no es el único instrumento que permite democratizar la evaluación, otros dispositivos se pueden usar también desde una concepción participativa y crítica. Sin embargo, el porfolio de evaluación es el dispositivo que naturalmente compatibiliza y articula con estos enfoques.

### *El sentido de la evaluación*

En todas las cohortes que participaron de la indagación desarrollada - jóvenes que acumulan larga trayectoria de escolaridad y están en las vísperas de graduarse como Profesores o Licenciados en Educación en el nivel superior universitario- se observan ciertas constantes:

- » La noción de evaluación que poseen los estudiantes al iniciar el Seminario de Evaluación Educativa, es muy precaria, ligada exclusivamente con evaluación de aprendizajes y construida a partir de las vivencias de haber sido evaluados en sus trayectorias escolares.
- » Prácticamente la totalidad de los indagados llegan a este espacio curricular con una valoración muy negativa de la evaluación.
- » Ellos portan un discurso ideológico político anclado en perspectivas críticas de la pedagogía y acuñado especialmente en el marco de las teorías estudiadas en los últimos años de sus carreras universitarias.

- » En los ejercicios de evaluación desarrollados en clase, asumen desempeños autoritarios en el papel de evaluadores, replicando los modelos transitados.

Reconstruir el sentido de la evaluación es un desafío muy difícil que no se resuelve con el cursado de una asignatura. No obstante, desde un espacio de tratamiento de esta problemática se pueden interpelar las nociones que porta cada sujeto, ponerlas en dudas, ofrecer información y desarrollar prácticas que otorguen nuevos sentidos a este objeto, generar debates, contrastar discursos y acciones. Acceder a otros modos de concebir la evaluación, pone en tensión la propia manera en que se evalúa y los discursos que sobre ella se sostienen, entendiendo que son las prácticas de evaluación desplegadas las que dan cuenta de la concepción que cada cual abraza y no, las expresiones que se vierten sobre la misma. La acción evaluativa que ejecuta un evaluador es la que devela la concepción que el mismo asume.

Además de trabajar con insistencia los desempeños evaluadores en situaciones prácticas, para empezar a reconstruir el sentido de este fenómeno es necesario apelar a dispositivos que colaboren con ello. El portfolio que se propone en el espacio curricular que nos ocupa, invita a cada autor al finalizar su recorrido por el mismo, a volver sobre las nociones iniciales para reconstruirlas, si es que lo considera pertinente. La indagación muestra que todos los estudiantes reformulan el concepto de evaluación enunciado inicialmente y la mayoría de ellos, profundiza en la complejidad de variados aspectos del mismo.

En el tratamiento de la evaluación de aprendizajes, es muy importante subrayar la función formativa que esta posee en vinculación con el proceso de aprendizaje.

“La evaluación que aspira a ser *formativa* tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse en los niveles básicos de educación. Ella misma debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje” (Álvarez Méndez, 2001: 14).

El momento final del portfolio de evaluación desarrollado en esta experiencia, es sin duda la fase más importante de todo el recorrido realizado. El intercambio de valoraciones se realiza entre el estudiante-autor de un proceso autorreferido y los profesores responsables de la asignatura, quienes hetero evalúan tanto el desempeño de aquel, como la producción elaborada. Esta fase enriquece el valor del proceso, representa la instancia en la que la evaluación se torna aprendizaje, donde se encuentra la evaluación externa y la autoevaluación. Es la oportunidad que tiene el estudiante de significar todo señalamiento debidamente fundado, es el momento de evaluar la evaluación o de desplegar la meta-evaluación que indicará la direccionalidad de las nuevas acciones.

La reconstrucción de sentido de la evaluación apenas se inicia en estos espacios que son propicios para el debate y se constituyen en suelos fértiles para dudar de las propias prácticas históricamente desarrolladas. Algunas expresiones estudiantiles alientan en esta búsqueda:

“*Mi imagen de la evaluación es la nota...grande...con rojo y en un círculo (de la secundaria) ... Esta materia me permitió entender la evaluación de otra manera*” (Estudiante S, 2019)

“*Este espacio me ayudo a tener esperanzas...apoyarme en la teoría para argumentar y ver que puedo reclamar mis derechos como alumna evaluada*” (Estudiante R, 2018)

“*Me di cuenta que desde la evaluación se puede construir... no sancionar*” (Estudiante P, 2019)

## Constituirse evaluador

Los educadores que no han sido formados en la temática de evaluación, tiende a replicar en su ejercicio profesional, las prácticas evaluativas que marcaron su trayectoria escolar. Esta situación ya fue advertida en investigaciones previas (Perassi, 2013).

Todos los jóvenes que integraron las distintas cohortes estudiadas, han sostenido un discurso crítico en el tratamiento de la evaluación, comulgando explícitamente con las concepciones más actuales de la misma. Sin embargo, al enfrentarse inicialmente a ejercicios de simulación – o a demandas espontáneas de acción- donde debían asumir el rol de evaluadores, exhibían modos tradicionales de actuación, ligados a los estilos punitivos y controladores, con los que fueron atraídos esos jóvenes en su tránsito por el sistema educativo.

En un escrito de hace una década atrás, W. J. Popham (2009) alude a la “alfabetización en evaluación” que se les solicita a los profesores de escuelas y se pregunta si esta demanda es en verdad una necesidad o constituye sólo una moda. Asumo que la misma es en la actualidad una imperiosa necesidad orientada a resignificar la evaluación para ponerla al servicio del aprendizaje.

¿Cómo se llega a ser evaluador? Cuando no ha mediado una formación específica el docente apela a las mejores experiencias vividas como evaluado, a la consulta con pares o superiores, a lecturas diversas sobre el tema... “Construirse evaluador” es un proceso lento y complejo que demanda acceder no solo a un cúmulo de información, sino también, implica desarrollar las capacidades básicas que requiere el ejercicio de ese rol, tomar decisiones respecto a la concepción desde donde se desempeñará la función y trabajar consigo mismo para fortalecer (o instalar) habilidades coherentes con la concepción o enfoque asumido. De este modo, más allá de la dimensión cognoscitiva el sujeto compromete su dimensión afectiva o actitudinal.

La formación en el campo de la evaluación educativa, se estimula en contextos de praxis, en espacios dinámicos que vinculen estrechamente la teoría y la práctica, donde ambos se potencien y signifiquen mutuamente. En el ámbito de educación superior cuando el estudiante busca replantear su ser evaluador, es imperioso proponer actividades de aprendizaje significativas donde se implique aquellas dimensiones y se generen reflexiones cada vez más profundas y analíticas sobre diversos aspectos de esta construcción. Se trata de ir alcanzando algunas modificaciones reales, aunque ellas sean de modesta magnitud, desechando en consecuencia una simulada comprensión que puede estar disimulada bajo el uso de una nueva jerga terminológica que oculta la perpetuación de viejas prácticas.

En la constitución del sujeto evaluador es esencial –y sin duda lo más importante- la difícil decisión respecto a *qué evaluador* esa persona pretende ser. Muchas veces la opción no se hace explícita e incluso, puede no ser consciente para el futuro evaluador, no obstante, siempre se realiza una elección antes de asumir el ejercicio de este papel. El modo en que cada persona desarrolla la función de evaluador impacta directamente en los sujetos evaluados, siendo en muchas circunstancias, definitoria del futuro escolar de esos actores.

El trabajo con portafolios de evaluación de aprendizajes colabora con la constitución de evaluadores democráticos.

## Algunos resultados del estudio

Los resultados más relevantes que surgen de este estudio pusieron en evidencia que:

- a Los estudiantes de los últimos años de algunas carreras de grado universitario, se perciben ajenos a los procesos evaluativos que los tienen como destinatarios. En sus trayectorias por el sistema educativo han comprendido que la evaluación siempre la realiza la autoridad externa. Por ello, a pesar de hallarse a escaso tiempo de graduarse como profesores o licenciados, les provoca desconcierto la posibilidad de implicarse activamente en el proceso.

- b Tomar la responsabilidad de conducir la propia evaluación exige el despliegue de un aprendizaje que requiere la habilitación de una autoridad explícitamente reconocida: el profesor o equipo evaluador en el salón de clase, pero también, la autorización de sí mismo/a para poder asumir ese desafío.
- c Los estudiantes que se involucran en la evaluación de sus desempeños avanzan en el conocimiento de sí mismos y logran realizar reflexiones cada vez más ricas y profundas, cuando son debidamente guiados. Estas circunstancias ofrecen elementos para modificar aspectos, actuaciones, elaboraciones,... que fueron insatisfactoriamente resueltos.
- d Todo proceso de autoevaluación, que se concreta a través de un portfolio u otra herramienta evaluativa, aún cuando se realice conforme a criterios previamente difundidos y acordados, resulta inacabado (y riesgoso) si no es contrastado con otras evaluaciones externas del mismo objeto -ya sean hetero o co-evaluaciones-. El intercambio de juicios fundados que se apoyan en los indicios recogidos, permite validar las afirmaciones emitidas.
- e Cuando el alumno trabaja con portfolios comienza a transitar otras prácticas evaluativas que lo hacen protagonista y lo invitan a significar de manera diferente el fenómeno de la evaluación en el campo de la educación.
- f La ética es una de las dimensiones de la evaluación que se torna más visible para el estudiante, a través del uso de estos dispositivos evaluadores (portfolio). Entre los múltiples aspectos de la misma, esta experiencia puso de manifiesto que muchos alumnos no solo descubrían, sino que, además podían asumir y reclamar sus derechos como sujetos evaluados.
- g El empleo del portfolio para evaluar los aprendizajes construidos en una asignatura, resulta coherente y compatible con la concepción socio política y crítica de la evaluación asumida por el equipo responsable de la misma. Este hecho fue advertido por la totalidad de los estudiantes comprendidos en este trabajo, quienes, en procura de constituirse en evaluadores de sus futuros alumnos, recuperaron la herramienta y se interesaron en profundizar su comprensión.
- h El uso de este dispositivo de evaluación impactó significativamente en los niveles de aprobación de la asignatura. En caso de los estudiantes encuadrados en el régimen de promoción sin examen, el promedio alcanzado en los años estudiados superó levemente el 95% de aprobados.

## Un cierre provisorio

Hablar del portfolio de evaluación como dispositivo, nos remite a los aportes de grandes pensadores. Con los trabajos de Foucault lo entendemos como aquellas relaciones de fuerza que se tienden de manera estratégica, teniendo como punto de partida una racionalidad específica que busca alcanzar objetivos claros y definidos. Su valor se despliega en función del logro de los propósitos que se persiguen.

Por otra parte, para Deleuze el dispositivo es un conjunto de líneas en permanente devenir, en constante variación. En el mismo se conjugan tres niveles o líneas: de visibilidad y enunciación – ligadas con el saber-, de fuerza –relacionadas con el nivel del poder- y de subjetivación.

El portfolio es el dispositivo evaluador que viabiliza la posibilidad de empoderar al evaluado otorgándole protagonismo en el desarrollo de este proceso. Si bien no es la única estrategia que se alinea con los paradigmas evaluadores democráticos, críticos o auténticos, resulta coherente y válido en escenarios de saber y poder fragmentados.

La experiencia de trabajo desarrollada con portafolio de evaluación durante más de una década, permite afirmar que se trata de una herramienta que favorece la implicación de los evaluados, su compromiso y responsabilidad frente al proceso en el que toman parte activa. Ayuda a revisar el sentido otorgado hasta entonces a la evaluación e invita a pensarla como instancia indispensable del aprendizaje, como alternativa autorreguladora del mismo. La vivencia de hacer y defender un portafolio de evaluación interpela al ser evaluador que habita en cada cual, e invita a reflexionar y decidir el evaluador que se desea ser.

Trabajar con portafolio de evaluación en el ámbito de la universidad pública argentina constituye una innovación, en tanto se trata de buscar alternativas para lograr mejoras en la calidad de la formación ofrecida. Zabalza (2003) entiende que innovar no solo es hacer cosas distintas, sino hacer cosas mejores. Identifica tres clases de innovaciones en la universidad: según el contenido que afecten, la modalidad y el nivel de impacto. Sin duda apostar al portafolio de evaluación representa innovaciones de los últimos tipos.

Podríamos preguntarnos: ¿por qué no se generaliza el uso del portafolio de evaluación en la educación superior, siendo que ésta contiene espacios naturalmente críticos?

Las razones pueden ser numerosas, entre otras, la resistencia que generan los nuevos modelos e instrumentos evaluadores, la amenaza que representa “perder el monopolio del poder evaluador”, el esfuerzo que estas prácticas demandan, la ausencia de un saber construido sobre esta temática, la falta de tiempo, la carga de tareas que tienen los docentes, etc. Para hacer frente a esta situación “(...) es necesario crear una cultura de la innovación que desarrolle un clima propicio y se fundamente en un estilo de comunicación y flujo de información entre todos los interesados”. (Fernández Lamarra, 2005:37).

## Bibliografía

1. Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Ediciones Morata.
2. Anijovich, R. (2010). “La retroalimentación en la evaluación” en *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires Paidós. pp. 129- 149.
3. Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Become Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Londres, Falmer Press.
4. Cronbach, L. J.; Ambron, S.R.; Dornbusch, S.M.; Hess, R.D.; Hornik, R.C.; Phillips, D.C.; Walker, D.F. y Weiner, S.S (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
5. Danielson, C. y Abrutyn, L. (2002).. *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.
6. Deleuze, G. (2007). “¿Qué es un dispositivo?”, en Deleuze, G. *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*, trad. José Pardo, Valencia, Pre-Textos, p. 305-312.
7. Domínguez Fernández, G. (2000).. *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Buenos Aires. FUNDEC.
8. Escudero Escorza, T. (2003). “Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en Educación” en *RELIEVE*: v.9,n.1, p.11-43. Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm) (Consultado el 12/06/19).

9. Fernández Lamarra, N. (dir.) (2015). *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Universidad Nacional Tres de Febrero. Buenos Aires.
10. Foucault, M. (1991). "El juego de Michel Foucault", en Foucault, M. *Saber y verdad*, trad. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid, Ediciones La Piqueta, pp. 127-162.
11. Martínez Rizo, F. (2009).. Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2).. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtrizo2.html> (Consultado el 20/11/18).
12. Murillo Sancho, G. (2012). "El Portafolio como instrumento clave para la evaluación en Educación Superior" en *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* Volumen 12, Número 1. Disponible en [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/portafolio-instrumento-clave-evaluacion-educacion-superior-murillo.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/portafolio-instrumento-clave-evaluacion-educacion-superior-murillo.pdf) (Consultado el 10/07/19).
13. Perassi, Z. y Marcello, M. (2015). El portafolio de aprendizaje. Una alternativa para democratizar la evaluación dentro del aula universitaria. *Argonautas*, Año 5, No. 5: 161 - 171 Disponible en <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/12%20Perassi%20Zulma.pdf> (Consultado el 17/12/17).
14. Perassi, Z. (2012). ¿Es posible una evaluación escolar más democrática? en *Revista Alternativas Espacio Pedagógico*. Año 17 N° 66/67. Sección I Evaluación y Democracia. LAE. UNSL Pp. 14- 23
15. Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires. Colihue. Alternativas Pedagógicas.
16. Popham, W. J. (2009).. Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory into Practice*. Vol. 48, N° 1. Pg. 4-11. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/0574/3b625f22bad014ccff6facfb1ce7d7164467.pdf> (Consultado el 03/03/19).
17. Shaw, I. F. (2003). *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos* (Traducción de Roc Filella Escola). Barcelona. Paidós.
18. Stake, R. (2006).. *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. España. Edit. GRAO.
19. Weiss, C. (1998). *Evaluations: Methods for studying programs and policies*. Prentice Hall. Jersey City. 2a. ed. (Traducción Pearson Education).
20. Zabalza, M. A. (2003). *Innovaciones en la Enseñanza Universitaria*. España. Universidad de Santiago de Compostela.

