



Perspectiva Educacional, Formación de Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Pérez Rendón, María Maclovía
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS MEDIANTE PORTAFOLIOS
Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 53, núm. 1, enero, 2014, pp. 19-35
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS MEDIANTE PORTAFOLIOS

COMPETENCIES ASSESSMENT THROUGH PORTFOLIOS

María Maclovía Pérez Rendón (*)

*Universidad Nacional Autónoma de México
México.*

Resumen

En el presente artículo se revisa la noción de competencia, así como el origen de las competencias dentro del ámbito educativo, con el objetivo de contextualizar un marco teórico que permita dar cuenta de la importancia del discurso actual en torno al tema. Asimismo, se revisan los fundamentos teóricos de la evaluación auténtica, que permiten plantear una alternativa para la evaluación de las competencias mediante el uso de herramientas como los portafolios. Se concluye, después de una revisión de las características y factores que intervienen en el éxito al implementar los portafolios, que son una de las mejores opciones para conocer el tipo y nivel de dominio que se alcanza en relación con las competencias. Pero al mismo tiempo se destaca la importancia de los procesos de reflexión que los portafolios promueven.

Palabras clave: competencias, evaluación auténtica, evaluación de competencias, portafolios, reflexión docente.

Abstract

In this article the notion of competency as well as the origins of competencies within an educational scope are revised, in order to contextualize a theoretical framework that highlights the importance of current discourse around this theme. In the same way, the authentic assessment's theoretical backgrounds are revised. This kind of assessment facilitates proposal of an alternative to evaluate competencies through tools like portfolios. After a review of characteristics and factors which intervene in portfolios implementation, it is concluded that these tools are one of best options to understand the kind and level of domain achieved in relation with competencies. At the same time, the importance of reflection processes promoted by portfolios is emphasized.

Keywords: Competencies, authentic assessment, competencies-based assessment, portfolios, teachers' reflection.

(*) Autor para correspondencia:

Mtra. María Maclovía Pérez Rendón.
Facultad de Psicología, Universidad
Nacional Autónoma de México, UNAM.
Av. Universidad 3004.
Correo de contacto:
rendon_mm@yahoo.com

© 2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 30 de agosto de 2013
ACEPTADO: 27 de noviembre de 2013
DOI:10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.213

1. INTRODUCCIÓN

El auge de las competencias en el ámbito educativo genera también la necesidad de tener herramientas adecuadas, pertinentes y congruentes con la complejidad de las mismas, que permitan su adecuada evaluación. Dentro de las distintas opciones de evaluación, los sustentos que subyacen a la evaluación auténtica permiten tener un marco para evaluar la complejidad de las competencias y proporcionar a la vez una excelente herramienta para ello, como son los portafolios. Los portafolios pueden “empujar a quienes los hacen para que consciente o inconscientemente se ocupen en generar, juzgar, evaluar y reconocer lo bueno y lo malo de su práctica, de manera que mejoren su capacidad y su desempeño” (Stake y Mouzourou, 2013, p. 71). En torno a estos tres ejes: las competencias, la evaluación auténtica y los portafolios, particularmente los portafolios docentes, se encuentra el presente artículo que pretende dar cuenta de una alternativa viable y coherente para evaluar las competencias, que son por sí mismas complejas y en consecuencia la evaluación de las mismas debe responder también a esta característica.

2. COMPETENCIA ¿UN CONCEPTO POLISÉMICO?

En las últimas décadas existe gran interés por el estudio de las competencias y prueba de ello son los múltiples estudios, investigaciones y experiencias que se han producido o se están produciendo sobre el tema. Sin embargo, como afirma Perrenoud (2010), “no existe una definición clara y unánime de las competencias. La palabra se presta a usos múltiples y nadie podría dar la definición. ¿Qué hacer entonces?... ¿Adelantar una definición explícita y aferrarse a ella?” (p.23). Al igual que el autor, en este apartado se toma una postura en torno a la noción de competencia a partir de la cual se planteará una alternativa para la evaluación de las mismas, mediante el uso de los portafolios. Para ello, antes de arribar a una definición, se revisarán algunos antecedentes que permitirán caracterizar sus principales elementos y con ello elaborar un concepto.

2.1 ¿Cómo surgen las competencias?

Existen varias versiones del origen de las competencias en donde se pueden encontrar elementos que coinciden. Una versión es la propuesta por De Ketele (2008) que describe claramente cinco etapas en la evolución del conocimiento y del saber.

1. Conocer es tener conocimiento de los textos clásicos y comentarlos. Después del Renacimiento, ser culto era estudiar los textos y conocer las *opiniones y comentarios* de los grandes maestros para poder a su vez comentarlas. Esta concepción fue la base de la construcción de los programas de enseñanza desarrollados en las escuelas.

2. Conocer es asimilar los resultados de los descubrimientos científicos y tecnológicos. En esta etapa nace el *espíritu científico*. El desarrollo de modelos matemáticos y estadísticos permite a los investigadores formalizar sus observaciones y predecir fenómenos. Como consecuencia, la ciencia se divide en múltiples ciencias y surge la necesidad de desarrollar nuevos programas de estudios que transmitan los nuevos conocimientos.

3. Conocer es demostrar el dominio de objetivos traducidos en comportamientos observables. Debido a la transposición de la orientación de las ciencias duras a las ciencias

humanas, el behaviorismo examina una orientación más racional con base en lo observable, destacando el comportamiento. Estos planteamientos inspiran la *pedagogía por objetivos* y la *pedagogía del dominio*, y con ello reformas en los programas, no era suficiente definir en términos de contenidos lo que debían enseñarse, se tenía que precisar lo que se deseaba aprender a hacer partiendo de ese contenido.

4. Conocer es demostrar su competencia. Después de la Segunda Guerra Mundial, como consecuencia de la internacionalización, la globalización de la economía de mercado y la competitividad, ganan terreno. Los empresarios preocupados por la eficiencia y el rendimiento, crean servicios de formación para tener trabajadores *competentes*, pero posteriormente presionan a la escuela para transformar sus programas en competencias. Paralelamente, organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE, la UNESCO, la UNICEF, entre otros apuntan hacia un rendimiento cualitativo. Surge la idea de desarrollar un currículum basado en el aprendizaje de competencias básicas.

5. ¿Hacia un quinto movimiento? Finalmente, De Ketele (2008) propone un nuevo movimiento que se caracterizaría por un enfoque más holístico en donde la preocupación es desarrollar saberes para vivir en un mundo en mutación permanente y rápida.

Por otra parte Coll (2009) apunta que es posible distinguir con claridad al menos dos tradiciones en el origen del concepto de competencia en la educación escolar:

1. En la lingüística estructural y en la psicología cognitiva, concretamente en el concepto de "*competencia lingüística* introducida por Chomsky (1965). No es sin embargo el concepto de *competencia lingüística* el que ha tenido mayor impacto sobre la educación escolar, sino la reinterpretación o relectura del mismo realizada por Hymes (1972) mediante el concepto de *competencia comunicativa*" (Coll, 2009, p. 7).

2. El impacto de un conjunto de planteamientos y propuestas que tienen su origen en la sustitución progresiva de las cualificaciones por las competencias, que se produce en el mundo laboral y empresarial en el transcurso de las dos últimas décadas del siglo xx.

Asimismo, Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007) también exponen diversos acontecimientos que dan origen al término de competencias. Desde el siglo de Copérnico, la pedagogía no deja de intentar transformarse, Jean-Jacques Rousseau, Ovide Decroly, Celestin Freinet y muchos otros, contribuyen en la elaboración de la nueva educación, "tomando en cuenta la *socialización*, la *experimentación*, la *motivación*, la organización de actividades que tengan *sentido* para el alumno" (p.18). También mencionan que la discusión sobre las competencias pertenece no solo al terreno pedagógico sino al político y social. "Algunos afirman que el enfoque pedagógico basado en las competencias tiene su origen en el mundo empresarial" (p.24). Sin embargo, no existen evidencias claras para asegurar que provienen de las empresas.

De la revisión de algunas versiones sobre el origen de las competencias resulta evidente que no existe un consenso sobre el mismo. Sin embargo, lo importante ahora es, como lo afirma Coll (2009), ir más allá de estas divergencias. Se debe reconocer que su rápida extensión y su aceptación creciente sugieren que el concepto responde a las preocupaciones reales entre los responsables de las políticas educativas y los profesionales de la educación sobre cómo afrontar los problemas y desafíos actuales de la educación escolar.

Probablemente, la polisemia del concepto de competencia explica tanto la rapidez con la que se ha incorporado al campo de la educación escolar, como las ambigüedades que caracterizan su uso y los entusiasmos y críticas, expectativas y desconfianzas, a partes iguales, que provoca su aceptación generalizada. Lo que quiero destacar aquí, sin embargo, es que esta polisemia aconseja poner un cuidado especial en el uso del concepto, al tiempo que obliga a hacer un esfuerzo con el fin de precisar su alcance y sus limitaciones (Coll, 2009, p. 10)

Situación que de una u otra forma, y con mayor o menor claridad se refleja en la mayoría de las definiciones y caracterizaciones del concepto de competencia.

2.2 Elementos presentes en la noción de competencias

Además de la revisión del origen de la noción de competencias, autores como Coll (2009); Jonnaert (2001); Bozu (2007) y Zabala y Arnau (2008) revisan varias definiciones de competencias en donde observan la existencia de coincidencias entre ellas y los elementos que las caracterizan.

Al respecto Coll (2009) menciona tres aportaciones destacables del concepto de competencia: 1. La utilización y movilización de los conocimientos adquiridos, ser competente significa, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas. 2. La integración de distintos tipos de conocimientos (habilidades o destrezas prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, valores, actitudes, entre otros. 3. La importancia del contexto en la adquisición y aplicación de los conocimientos.

Por otra parte, Jonnaert (2001) resume en seis puntos los elementos que destacan en las definiciones de competencia que revisa:

1. Una competencia es la aplicación de saberes, de saber-ser, de saber-hacer o saber-ser en una situación dada, porque una competencia siempre está contextualizada.
2. La aplicación requiere la movilización efectiva de recursos adecuados a la situación, que pueden ser cognitivos, afectivos, sociales, contextuales u otros.
3. La competencia implica también una selección de los recursos que se pueden utilizar, considerando los más eficaces según la situación.
4. Requiere la coordinación entre los recursos para ser pertinentes a la situación.
5. Supone un tratamiento exitoso a las tareas requeridas por la situación.
6. Se espera que las competencias den como resultados acciones socialmente aceptables, es necesario integrar la dimensión ética en la evaluación de los resultados.

Además, Bozu (2007) realiza una síntesis de diversas definiciones de competencia elaboradas por una gran diversidad de autores e instancias nacionales e internacionales, tanto educativas como profesionales, y expone algunos elementos comunes a tener en cuenta: El concepto integra “el saber, el saber hacer y el saber ser; se constituye de conocimientos, habilidades y actitudes ... tiene relación con la acción: se desarrolla, se actualiza en la acción; está vinculada a un contexto, a una situación dada” (p.2).

Zabala y Arnau (2008) hacen un análisis de diversas y variadas definiciones de competencia realizadas por autores e instituciones, en busca de una definición, y concluyen que la competencia identifica lo que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, consiste en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

De lo anterior se puede concluir que no existe una definición única, ni consensuada del término. Sin embargo, en las diversas definiciones se encuentran elementos comunes, como la movilización de conocimientos o recursos cognitivos, afectivos, sociales o contextuales adquiridos previamente y considerados adecuados para afrontar una situación nueva que demanda una respuesta adecuada o eficaz, enmarcada en un contexto particular. Por lo que si bien no existe una definición precisa, si hay elementos comunes que permiten determinar las características que definen el concepto de competencia.

Por ello, se considera conveniente adoptar la postura que proponen Denyer et al. (2007) sobre el origen del término, y simplemente reconocer que las discusiones al respecto parecen inútiles y erróneas, porque lo que sucede si acaso es la coincidencia con los otros sectores de la actividad que han adoptado un concepto similar.

Además, como sugiere Coll (2009) lo realmente relevante es ir más allá de las divergencias, y reconocer que el concepto aún a pesar de su polisemia, de sus ambigüedades que caracterizan su uso y los entusiasmos, críticas, expectativas y desconfianzas que provoca su aceptación, da cuenta de los requerimientos actuales, y por ello mismo obliga a realizar un esfuerzo para precisar su alcance y limitaciones para utilizarlo. Coll (2007) afirma que el interés fundamental del concepto de competencia reside en “proporcionar una mirada original y muy sugerente para abordar un aspecto a la vez nuclear y extremadamente complejo de la educación escolar: la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares” (p.35). Destaca también la integración de distintos tipos de conocimientos (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.). Finalmente, el principal aporte de las competencias es dar prioridad a un tipo especial de competencias que tienen la cualidad de convertir a un aprendiz en un aprendiz competente.

Así, no solo el reconocimiento de las limitaciones, sino también la identificación de las fortalezas del concepto permitirán el avance de la aplicación del mismo en la educación. Situación que no es ajena a la historia misma del conocimiento, porque como se expone anteriormente, en las cinco etapas o movimientos en la evolución del conocimiento y del saber propuestas por De Ketele, (2008), siempre existen cambios que pueden ser cuestionables en su momento pero que permiten la evolución del conocimiento mismo y de las corrientes pedagógicas. Además, los mismos autores prevén una nueva etapa que se caracterizaría por un enfoque más holístico donde la preocupación sería el desarrollo de saberes para vivir en un mundo en mutación permanente y rápida.

2.3 Arribando a una noción de competencia

Después de esta breve revisión de algunos antecedentes y elementos que caracterizan las definiciones de competencia, es el momento de tomar una postura en torno a la noción de

competencia que determinará la elección de un instrumento de evaluación congruente con la misma. Para lo cual, nos remitiremos y ubicaremos en la conceptualización integrada por Díaz -Barriga (2009) a partir de los planteamientos de distintos autores de la vertiente sociocultural o socioconstructivista de las competencias:

La competencia implica un proceso complejo de movilización e integración de saberes, pero que ocurre dentro de los límites (facilidades y restricciones) que plantea un dominio temático o situacional específico, caracterizado por un conjunto de prácticas socioculturales que dan significado y sentido a dicha competencia. De esta manera, coincidimos con autores como Phillipe Perrenoud que definen a la competencia como <<capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones>> (2004, p.11). Dichos recursos cognitivos incluyen conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, entre otros, que son movilizados por la competencia considerada para enfrentar una situación usualmente inédita. (p.59).

A partir de esta definición la autora enfatiza como característica principal de la noción, su *carácter situado*, la movilización de saberes que ocurre y es pertinente en un contexto o situación dada, y por tanto, son necesarios los procesos complejos para afrontar la situación y para poder solucionar la problemática o tarea que se enfrenta. La noción de situación es indispensable para explicar el término competencia. “El concepto de situación se vuelve el elemento central del aprendizaje: es en situación que el alumno se construye, modifica o refuta los conocimientos contextualizados y desarrolla competencias a la vez situadas” (Jonnaert los, Barrette, Masciotra y Yaya, 2006, p. 4).

Si bien podría pensarse en un primer momento que la competencia es una prescripción estricta, y se restringe a *saber ejecutar* algún procedimiento entendido como plan preconcebido o rutina centrada en seguir instrucciones o consignas, sucede lo contrario. De acuerdo con Denyer et.al. (2007) en el sentido amplio, la competencia se concibe como una prescripción abierta e implica la capacidad de afrontar una situación compleja, movilizando varios saberes.

De esta noción de competencia es necesario resaltar su carácter situado y la complejidad de los procesos que implican y en consecuencia, la necesidad de tener instrumentos de evaluación de las mismas que respondan a estas características.

Finalmente, debería de reconocerse que “la construcción de un completo marco teórico para el desarrollo de la competencias tomará, sin duda, algún tiempo. Baste señalar que el enfoque de educación por objetivos tomó casi medio siglo” (Corvalán, 2013, p.21). Para lo cual, hoy se requiere del trabajo en equipos multidisciplinarios.

3. EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE COMPETENCIAS

Un punto central y complejo es también la evaluación de las competencias, que exige una congruencia con la complejidad de estas. Zabala y Arnau (2008) señalan que es “una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia” (p.193).

Por ello, para evaluar las competencias docentes Díaz Barriga (2006) con base en la propuesta de Linda Darling Hammond (Darling-Hammond, Ancess, y Falk, 1995) propone la *evaluación auténtica*, que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación real, se refiere a mostrar un desempeño significativo en situaciones y escenarios reales que permiten reconocer las competencias adecuadas para actuar conforme a la demanda de la situación.

Algunos de los principales planteamientos sobre la *evaluación auténtica* son los siguientes:

- Implica entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados.
- Implica la autorregulación y autoevaluación de la persona en formación.
- Requiere que cualquier instrumento o sistema de evaluación considere tanto al sujeto de evaluación y su situación, como a la definición del objeto a evaluar y el análisis del escenario o contexto de aplicación.
- Constituye un posicionamiento frente a los procedimientos de evaluación prevalecientes, que exploran reproducción y comprensión elemental de conocimientos declarativos y que dejan fuera la valoración de competencias.
- Se sustenta en los enfoques socioconstructivista, de la cognición y el aprendizaje situado, así como en la visión experiencial de la enseñanza.
- Busca la evaluación de competencias en situaciones reales o eventualmente a través de simulaciones situadas o realistas.
- Trata de recuperar vivencias y evidencias de procesos de aprendizaje complejo y por ello pone un énfasis en la autoevaluación.
- Privilegia el abordaje cualitativo sobre el cuantitativo y propugna el empleo de múltiples instrumentos y fuentes de información para determinar si se logra el aprendizaje de un saber o competencia y en qué nivel se ubica el mismo.
- La evaluación deja de ser un fin en sí misma, porque no está destinada solo a comprobar resultados, sino es un medio para valorar y asegurar que las estrategias educativas elegidas son pertinentes y que se logra la apropiación significativa de saberes relevantes y complejos.

Por otra parte, Ahumada (2005) menciona que la evaluación auténtica se sustenta desde un punto de vista teórico en una serie de principios constructivistas del aprendizaje: la necesidad de que los conocimientos previos sirvan de unión a los nuevos para generar una significación personal de lo aprendido; existen diferentes ritmos de aprendizaje; promulga que el aprendizaje es motivador cuando asume las metas a conseguir; y valora el desarrollo de un pensamiento divergente en que resulta fundamental la crítica y la creatividad.

Lo anterior da cuenta de lo difícil que resulta evaluar las competencias con base en los planteamientos de la evaluación auténtica, y por tanto la necesidad de contar con instrumentos acordes con esta visión. Una alternativa en la evaluación de competencias es el uso de los portafolios. Los portafolios actualmente se emplean con diversos propósitos y en diferentes contextos y niveles educativos.

3.1. Instrumentos de evaluación auténtica: los portafolios

Actualmente el discurso de las competencias está presente en diversos ámbitos del campo de la educación, en la formación de profesionales y en el diseño del currículo. Al respecto,

Menéndez (2013) afirma que junto con el “replanteamiento pedagógico y didáctico que ahora se presenta como una enseñanza-aprendizaje basada en competencias, la calidad del proyecto educativo demanda y obliga a una revitalización de la función docente de la institución escolar” (p.93). Es también en este sentido que la revisión de los portafolios se centra específicamente en los portafolios como instrumentos de evaluación auténtica, de las competencias de los docentes.

Díaz Barriga y Pérez (2010) reconocen que “la entrada del discurso de las competencias en educación también ha resultado un factor clave que ha impulsado el interés por la evaluación mediante portafolios” (p.7). Como la evaluación de competencias implica que la persona evaluada se enfrente al reto de la integración y movilización de conocimientos, destrezas técnicas, estrategias, actitudes, entre otros, para afrontar o resolver de manera apropiada una situación-problema inédita y propia de su ámbito profesional, el portafolio al recuperar piezas de evidencia o producciones de distinta índole, permite dar cuenta del nivel de desempeño alcanzado de una competencia. “Pero quizá lo más interesante es que permiten la retroalimentación constructiva y crítica tanto del aprendizaje como del proceso formativo y fomentan la reflexión del docente sobre su trabajo” (Díaz Barriga y Pérez, 2010, p.7).

Antes de continuar, conviene definir ¿qué son los portafolios?, para lo cual se retoma un concepto elaborado con base en una revisión amplia del mismo y una toma de postura realizadas anteriormente –en otra publicación– y que nos permitirán continuar con otras ideas en torno al mismo. El portafolio puede definirse como:

Una selección o colección de trabajos o producciones elaborados por el profesor - de manera individual o colectiva- que están enfocados a la planeación, conducción o evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, y que han sido realizados en el transcurso de un ciclo o curso escolar o con base en alguna dimensión temporal o ajustándose a un proyecto de trabajo dado. La citada colección puede incluir una diversidad de cosas hechas por el profesor tanto en el aula como en algún otro espacio relacionado, que demuestran el conocimiento, las habilidades, el talento o las competencias docentes de su autor, pero al mismo tiempo, son un testimonio de su identidad y de los procesos de formación en que participa o ha participado (Díaz Barriga y Pérez, 2010, pp. 10-11).

El portafolio es una forma de evaluación auténtica, que implica la recopilación de material diverso que debe reflejar la evolución de los estudiantes o docentes durante un periodo de tiempo, los productos a presentar deben ser representativos del mismo. Existen distintos tipos de portafolios como son los de los alumnos y de los docentes, pero tienen el mismo objetivo, observar una muestra del desempeño personal.

Actualmente se requieren nuevas formas para evaluar la enseñanza y a los docentes (Darling-Hammond, 2005), como los portafolios. Pero también es necesario reconocer que no por el hecho de trabajar con portafolios se tiene un sistema de evaluación auténtica. Es decir, la introducción de un instrumento por sí mismo no implica un cambio hacia la evaluación auténtica, sobre todo si las concepciones y prácticas que acompañan a la cultura de la evaluación educativa, el sentido y propósito mismo de la evaluación, permanecen.

Por eso es importante que, para la implementación de un portafolio de evaluación se consideren ciertas características que permitan el éxito del mismo. Si bien en los últimos veinte años, los portafolios se han utilizado para alcanzar distintas metas educativas y, en consecuencia, sus contenidos y estructuras se han diversificado; en ocasiones, su introducción puede ser ineficaz si no se toman en cuenta varios elementos (Van Tartwijk, Driessen, Van Der Vleuten y Stokking, 2007). Los autores consideran tres factores principales que determinan el éxito en su implementación: la congruencia entre el objetivo del uso del portafolio, su estructura y contenido; el modelo educativo en donde el portafolio se incorpora; y el soporte que se les proporciona a maestros, estudiantes y directivos, conjuntamente con la disponibilidad de una infraestructura adecuada.

Sin embargo, se considera que de los tres factores que pueden intervenir en el éxito del desarrollo de los portafolios, el principal es “el compromiso con un proceso de reflexión por parte de los profesores. De lo contrario, el portafolio puede convertirse solo en una recopilación de información que no contribuye a su formación” (Pérez, 2013, p.165). Como también afirma Menéndez (2013), puede ser un recurso excepcional si se concibe como un recurso para explorar, documentar y justificar el ejercicio del profesor *in situ* y desde su perspectiva. “Siempre que se establezcan las cautelas necesarias contra los riesgos de convertirla en un mero contenedor de evidencias inconexas, injustificadas y escasamente representativas (...) es el único recurso que concita al profesor como practicante reflexivo” (p.94).

El uso del portafolio como instrumento de reflexión sobre la práctica implica por sí mismo haber tomado partido por una postura teórica, reconocer al profesor como práctico reflexivo, no como un mero ejecutor de decisiones y planificaciones realizadas por expertos, como si fuera un técnico. Cano (2005), argumenta que la elaboración del portafolio se sustenta en tres pilares teóricos principales:

- 1.- El modelo práctico reflexivo. La autora apunta datos sobre el desarrollo del concepto desde la obra de Schön en 1992, precursor de esta idea, hasta la actualidad con Perrenoud en 2007 que otorga a la práctica reflexiva el papel central de la profesionalización del docente.
- 2.- Modelo de aprendizaje constructivista. Los portafolios permiten un aprendizaje constructivista porque enfrenta a quien la elabora al desarrollo de actividades prácticas significativas y de habilidades de pensamiento de alto nivel.
- 3.- El nuevo paradigma evaluativo. Con el nuevo modelo de entender el aprendizaje, se requiere también de una evaluación diferente. El portafolios se convierte, en un excelente instrumento evaluativo porque permite el enlace con una evaluación auténtica.

Asimismo, Lyons (1999) menciona que el portafolio del docente puede ser visto desde tres puntos de vista: “como una credencial, como un conjunto de premisas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y como la posibilidad de realizar una experiencia de aprendizaje genuina y reflexiva” (p.19).

Generalmente, todos los autores que se refieren al uso de los portafolios destacan la relevancia del mismo en los procesos de evaluación docente, pero al mismo tiempo no olvidan las posibles desventajas o problemas que pueden derivarse y que no pueden ser pasados por alto. Es por esto que, Stake y Mouzourou (2013) afirman:

El empleo de portafolios para mejorar la evaluación puede ser un gran paso adelante (en realidad dos pasos) si se consideran la información y la calidad desplegadas. Aunque también puede ser un paso atrás, dado que el esfuerzo y la atracción del conjunto tienden a distraer al que lo hace y al que lo observa de otros aspectos que necesitan su atención (p.57).

Sin embargo, si bien los resultados de las investigaciones y las instituciones en donde se implementan la evaluación docente mediante los portafolios demuestran su utilidad, aunque también un alto grado de compromiso por parte de los autores. Es conveniente mencionar que cuando es más flexible la configuración del entorno educativo, es más útil el portafolio, en consecuencia los reportes exitosos por lo general son en la *formación de docentes, la educación médica y el desarrollo profesional*, lugares en donde el aprendizaje en situaciones reales es una característica fundamental y la educación tiene como objetivo el desarrollo de competencias (Van Tartwijk et. al, 2007).

Situación que se confirma cuando se revisan experiencias e investigaciones en torno a la implementación del portafolio, en donde predominan estudios en la *formación de docentes*. Por ejemplo, la realizada por Scherz, Bialer y Eylon (2008) en Israel dentro de un programa de desarrollo continuo profesional en el que los profesores documentan la evidencia de su práctica en un portafolio, que a su vez está vinculado con un programa de desarrollo de habilidades para el aprendizaje de la ciencia. Hicks, Russo, Autrey, Gadner, Kabodian y Edington (2007) docentes que presentan sus experiencias al elaborar los portafolios electrónicos. Weshah (2010), quien explora los problemas percibidos por los profesores que realizan portafolios. Y dentro del ámbito médico, la de Colbert, Ownby, y Butler (2008), quienes revisan en diversas bases de datos el uso de los portafolios en la educación médica de posgrado.

Una vez que se elaboran los portafolios docentes surgen algunas preguntas ¿es posible su evaluación?, ¿mediante cuáles instrumentos? una propuesta en este sentido y acorde con la propuesta de evaluación auténtica, son las rúbricas.

3.2 Las rúbricas instrumentos de evaluación de los portafolios

Los portafolios pueden ser evaluados por criterios muy generales o bien como actualmente se realiza mediante rúbricas muy específicas. Por lo que se hace necesario definir a las mismas como un instrumento de evaluación de los portafolios, aunque actualmente son comunes y reconocidas en el ámbito educativo, no sobra una definición para asegurar su comprensión y utilización. “La rúbrica es una herramienta de valoración usada para reflejar el grado de cumplimiento de una actividad o trabajo. Se presenta como una pauta o tabla de doble entrada que permite unir y relacionar criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores” (Barberà y de Martín, 2009, p.100).

También Tobon, Rial, Carretero y García (2006) proporcionan una definición:

Una rúbrica, en la evaluación basada en competencias, es una matriz de valoración que se emplea con el fin de determinar el grado en el cual una persona tiene una determinada competencia o parte de esta, mediante el análisis de evidencias a partir de indicadores de desempeño y sus correspondientes niveles de logro. De acuerdo con esto, las rúbricas permiten determinar cómo se desempeña un

estudiante ante una actividad o problema con base en criterios, permitiendo definir un nivel de ejecución (p.148).

Asimismo, Díaz-Barriga (2004) menciona una relación de pasos para la elaboración de las rúbricas que no debe ser rígido y no tiene una secuencia lineal:

1. Determinar las capacidades o competencias que se busca desarrollar en los alumnos.
2. Examinar los modelos: recopilar y analizar ejemplos de trabajos y desempeños buenos y no tan buenos.
3. Seleccionar los criterios de evaluación.
4. Articular los distintos grados de calidad.
5. Compartir y validar la rúbrica con los estudiantes.
6. Utilizar la rúbrica como recurso de autoevaluación y evaluación por pares.
7. Evaluar la producción final.
8. Conducir la evaluación del docente y comunicar lo procedente, utilizando la misma rúbrica que han trabajado los alumnos (p.58).

Se puede concluir que la evaluación mediante rúbricas es eminentemente cualitativa, pero que es posible cuantificar los diversos niveles de desempeño para generar una calificación.

En este sentido al crear portafolios, se requiere establecer, explicitar y negociar, si procede, los criterios para presentarlos, que deberían ser de dos tipos: a) Criterios de forma que se refieren al formato, indicar si hay un formato prescrito o si los profesores son libres de escoger sus propios formatos; y b) Criterios de contenido los docentes necesitan una guía sobre qué incluir en el portafolios (Cano, 2005). Siempre es necesario tener criterios al elaborar un portafolio, que no necesariamente limitan, porque tampoco se puede elaborar un portafolio *libre* que no responda a ningún objetivo. Sin embargo, establecer criterios para la elaboración de los portafolios de un grupo de docentes no implica necesariamente la estandarización.

Asimismo, aunque actualmente existe una oferta impresionante de formatos, plataformas o sistemas informáticos diseñados para la conformación portafolios docentes. Por lo general, “los modelos de portafolio docente en versión electrónica se basan en una serie de estándares y descriptores del desempeño docente planteados por profesionales de la educación y grupos colegiados de diversas universidades” (Díaz Barriga y Pérez, 2010, p. 16). Situación que proporciona evidencia de la posibilidad de estandarizar los portafolios, aunque esto no significa que por ser posible sea deseable, ni tampoco que no tenga sus ventajas, como el hecho de tener un parámetro de comparación amplio.

3.3. Algunas puntualizaciones finales

Finalmente, conviene destacar la puntualización que realiza Menéndez (2013) sobre que *la piedra angular* de la evaluación es centrarse en un proceso de mejora. La consigna “no es demostrar cuán buen profesional se es, porque esto no está en tela de juicio, sino qué proyecto de mejora se está dispuesto a emprender para el propio desarrollo personal y profesional” (p.99).

Como instrumento de evaluación de las competencias docentes, los portafolios representan una gran posibilidad si se utilizan adecuadamente, en general pueden servir para comparar a

los profesores mediante estándares generales, pero para lograr procesos de reflexión tendrían que utilizarse en un proceso de evaluación holístico, con un seguimiento, evaluación formativa, evaluaciones y diálogos constantes sobre su trabajo.

Situación de la que da cuenta, la investigación realizada por Moss, Sutherland, Haniford, Miller, Johnson, Geist, Koziol, Star, y Pecheone (2004), quienes mediante un estudio cualitativo, comparan las evaluaciones realizadas a los profesores con distintos instrumentos: dos portafolios (que incluyen videos de su trabajo en clase) elaborados por el mismo participante en distintos momentos, observaciones y una entrevista, para conocer la confiabilidad de los mismos. Entre las conclusiones que los autores presentan, una que llama la atención, es la dificultad de generalizar lo obtenido en distintos contextos, porque el trabajo en el aula del docente implica relaciones dinámicas de varias personas, por lo que se puede esperar que *todas* las aulas desarrollen su propia variante, aun cuando sea el mismo profesor.

En consecuencia las competencias evaluadas en los docentes varían, de un portafolio a otro y en las observaciones, lo cual es congruente con lo mencionado anteriormente, sobre el carácter situado de las competencias y la necesidad de conocer la reflexión que de su práctica realizan los docentes. En la investigación los autores al entrevistar a los profesores para valorar sus procesos de reflexión se preguntan sobre la relevancia del tipo de grupo de estudiantes en el desarrollo de una clase, ¿puede favorecer la puntuación del profesor algún tipo de estudiantes?, porque además de ser diferente el desarrollo de la clase, el tipo de evidencias del trabajo docente en consecuencia también es distinto, algunos alumnos trabajan mejor que otros. Por lo cual sugieren una evaluación con distintos instrumentos para observar particularmente las competencias de los docentes que no son consistentes. Finalmente, también se cuestionan si vale la pena realizar una evaluación mediante portafolios, a lo que responden afirmativamente porque la construcción del mismo permite una mejor demostración de las competencias docentes, que no sería posible conocer mediante otros instrumentos, como las pruebas escritas.

Por otra parte, Van der Schaaf y Stokking (2008) también mencionan los elementos a considerar al desarrollar una evaluación mediante portafolios: el dominio a evaluar (las competencias de los profesores); el contenido, criterios y formato del portafolio (tareas de los docentes) y finalmente el establecimiento de una puntuación (tarea de evaluadores). Elementos necesarios y que tienen que estar vinculados de forma sistemática para que un portafolio sea válido. Los autores enfatizan la importancia de que las puntuaciones asignadas a los portafolios sean conforme a la evaluación de las competencias docentes, para lo cual es necesario establecer criterios que proporcionen validez y confiabilidad a este tipo de evaluación.

Entre las conclusiones de su investigación, después de revisar distintos elementos que intervienen en la validez y confiabilidad de los portafolios, subrayan cuatro elementos que interactúan entre sí: el modelo de maestro, el modelo de tarea, el modelo de puntuación y el modelo de interpretación. Finalmente, proponen que el portafolio (modelo de tarea) tiene que ser más o menos estructurado, la evaluación debe ser analítica y holística (modelo de puntuación) y el propósito debe ser una evaluación formativa o sumativa (modelo de interpretación).

Las investigaciones anteriores dan cuenta de portafolios que evalúan competencias docentes generales. A continuación se presenta un portafolio utilizado para el desarrollo de competencias docentes en profesores del área de Lenguaje y Comunicación. Gasca y García (2012) con base en los principios educativos de la enseñanza situada y un enfoque socioconstructivista, trabajaron con docentes del área, en el diseño y elaboración de un portafolio electrónico de los mismos. Para lo cual realizaron un curso-taller en donde participaron catorce profesores de una institución de nivel medio superior. Entre sus conclusiones, subrayan respecto a las competencias disciplinares:

los diferentes portafolios contienen evidencias de alto grado de experiencia, pues demuestran en los portafolios dos de las cuatro habilidades de la competencia comunicativa: la escritura reflexiva y la lectura crítica (...). Por otra lado, durante las distintas secciones van haciendo una reflexión de su trabajo como docentes y los logros en sus estudiantes, además han hecho una entrada específicamente con la reflexión sobre lo que implicó realizar su portafolio electrónico (Gasca y García, 2012, p.215).

Si bien el objetivo de las autoras no fue realizar una evaluación, sino desarrollar las competencias de los profesores del área de Lenguaje y Comunicación, se menciona porque representa otra visión de los portafolios desde el marco de las competencias y la reflexión docente.

Después de la revisión de las investigaciones en torno al desarrollo de los portafolios se puede destacar la importancia de la construcción de los mismos como instrumentos de formación y evaluación docente, en donde una característica principal es la reflexión de los autores.

La reflexión es a la vez una competencia, que actualmente se espera de un profesor, y que sin embargo, la presión por rendir cuentas y usar estrategias de enseñanza que dan prioridad a la eficiencia, provocan el detrimento de la misma en el desarrollo de la práctica docente (Larrivee, 2008). Es por esto, que los portafolios representan una excelente alternativa para evaluar las competencias de los profesores y promover a la vez procesos de reflexión, que pueden mejorar hasta alcanzar niveles altos, que les permitan reflexionar en y para su práctica diaria. Además, con los portafolios se promueve una evaluación auténtica, no centrada en la medición de estándares, sino criterios, que unidos a otros instrumentos podrían generar una evaluación holística, no solo como respuesta a una rendición de cuentas sino que principalmente contribuyan en la formación y desarrollo de los docentes y su práctica.

No debe olvidarse que la propuesta teórica de los portafolios conlleva un proceso de evaluación auténtica que implica.

Proponer indicadores de desempeño contextualizados, que la evaluación en este caso es más cualitativa que cuantitativa, que se interesa por los procesos de crecimiento y avance en los participantes, o que integra elementos de autoevaluación y reflexión. Sin embargo, para poder emitir un juicio acerca de las producciones generadas por alguien en torno a un proceso formativo dado, se requiere la especificación de estándares de desempeño apropiados, así como la mirada calificada del evaluador,... algunos autores consideran que lo más conveniente es

definir claramente los fines del instrumento y desarrollar con amplitud y precisión una serie de estándares cualitativos mínimos a cumplir que sean susceptibles de calificarse con base en las propiedades de una escala ordinal (Díaz Barriga y Pérez, 2010, p. 20).

Finalmente, cabe mencionar que la evaluación por portafolios como evaluación psicopedagógica representa una nueva concepción de la evaluación. “No se refiere solo a nuevas técnicas de evaluación, sino a nuevas concepciones acerca del aprendizaje y de la enseñanza, que a su vez requieren una nueva concepción de lo que se evalúa y de cómo se evalúa” (Seda, 2002, p. 110). Por lo cual, es importante asegurarse de promover procesos de evaluación auténtica y holísticos, para no regresar a los modelos de medición y empleo de instrumentos generales, que era la visión anterior, ante la cual precisamente la evaluación auténtica surge como alternativa, lo que significaría un retroceso.

Además, se concluye que los portafolios son complejos, y tienen diversas complicaciones para su implementación, pero lo importante es no desvirtuar sus objetivos originales de mejorar el desempeño, mediante la reflexión y no convertirlo en un producto de exhibición, riesgo que se tiene actualmente con el uso de la tecnología que es una herramienta valiosa, si se utiliza de forma adecuada.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional*, 45, 11-24.
- Barberà, G. E. y de Martín R. E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bozu, Z. (2007). El perfil de las competencias profesionales de la ESO. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL)*. Recuperado de: <http://www.oei.es/docentes/articulos/>
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Colbert, C., Ownby, A., y Butler, P. (2008). A review of portfolio use in residency programs and considerations before implementation. *Teaching and Learning in Medicine*, 20 (4), 340–345.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, (161) 34-39.
- Coll, C. (2009). *Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar*. Conferencia magistral presentada en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa-COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Veracruz.
- Corvalán, O. (2013). Fundamentos teórico prácticos de la educación por competencias. En Corvalán, O., Montero, P. y Tardif, J. (Coords.), *Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias*, (pp. 17-55). México: ANUIES.
- Darling-Hammond, L., Ancess, J. y Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action. Studies of schools and students at work*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2005). Standards and Assessments: Where We Are and What We Need. *Teachers College Record. The Voice of Scholarship in Education*. Recuperado de: <http://www.tcrecord.org/PrintContent.asp?ContentID=11109>
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza, *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 12, (3). Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART1.pdf>
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación, Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, F. (2004). Las rúbricas: su potencial como estrategias para una enseñanza situada y una evaluación auténtica del aprendizaje. *Perspectiva Educacional*, 43, 51-62.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2009). Competencias profesionales y evaluación auténtica en contextos universitarios. En Ruiz, E., Meraz, S., Suárez, P. y Sánchez, R. (Coords.), *La reflexión de la práctica docente y su mejoramiento*, (pp. 55-84). México: FES-Iztacala, UNAM.
- Díaz Barriga, F. y Pérez, M.M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*, 4, 6-27. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=24>
- Gasca, A. y García, A. (2012). Elaboración y uso de un portafolio para el desarrollo de competencias docentes en profesores del Área de Lenguaje y Comunicación. En Díaz Barriga, F., Rigo, M.A., Hernández, G. (Eds.), *Portafolios electrónicos: Diseño*

- tecnopedagógico y experiencias educativas*, (pp. 199-223). México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Hicks, T., Russo, A., Autrey, T., Gardner, R., Kabodian, A. y Edington, E. (2007). Rethinking the purposes and processes for designing digital portfolios. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50 (6), 450-458.
- Jonnaert, P. (2001). *Compétences et socioconstructivisme. De nouvelles références pour les programmes d'études*. Texte d'appui aux conférences du professeur à la deuxième conférence annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire les 18 – 22 décembre. Bobo Dioulasso au Burkina Faso.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2006). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional de Educación, BIE / UNESCO.
- Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/ORE_Spanish.pdf
- Larrivee, B. (2008) Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice, *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(3), 341-360.
- Lyons, N. (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Argentina: Amorrortu editores.
- Menéndez, J.L. (2013). La carpeta docente como instrumento de evaluación del profesorado universitario. ¿Es posible valorar la mejora de la calidad de la enseñanza?. En Arbesú, I., y Díaz Barriga, F. (Coords.), *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*, (pp. 87-110). México: UAM-X, Ediciones Díaz de Santos.
- Moss, P.A., Sutherland, L.M., Haniford, L., Miller, R., Johnson, D., Geist, P.K., Koziol, S.M., Star, J.R., y Pechione, R.L., (2004). Interrogating the generalizability of portfolio assessments of beginning teachers: A qualitative study. *Education Policy Analysis Archives*, 12(32). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n32/>.
- Pérez, M. (2013). Factores a considerar para implementar con éxito el portafolio. En Arbesú, I., y Díaz Barriga, F. (Coords.), *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias* (pp.151-168). México: UAM-X, Ediciones Díaz de Santos.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. México: Alejandría, JC Sáez editor.
- Scherz, Z., Bialer L. y Eylon, B. (2008). Learning about Teachers' Accomplishment in 'Learning Skills for Science' Practice: The use of portfolios in an evidence-based continuous professional development programme. *International Journal of Science Education*, 30(5), 643–667.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Seda, S. I. (2002). Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, (32) 1. México: Centro de estudios Educativos, A. C.
- Stake, R. y Mouzourou, C. (2013). Dos pasos adelante y uno atrás: los portafolios en la evaluación educativa. En Arbesú, I., y Díaz Barriga, F. (Coords.), *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*, (pp.57-85). México: UAM-X, Ediciones Díaz de Santos.
- Tobon, S., Rial, S. A., Carretero, D. M.A. y García, F. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Van der Schaaf, M. F. y Stokking, K.M. (2008). Developing and validating a design for teacher portfolio assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (3), 245–262.
- Van Tartwijk, J., Driessen E., Van Der Vleuten C. y Stokking, K. (2007). Factors Influencing the Successful Introduction of Portfolios. *Quality in Higher Education*, 13 (1), 69-79.
- Weshah, H. (2010). Issues of developing a professional teaching portfolio in Jordan. *European Journal of Social Sciences*, 15 (1), 97-114.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.