

El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje

■ La práctica reflexiva y el portafolio

Uno de los mayores problemas que se nos plantea a los docentes es cómo favorecer, del mejor modo posible, el hecho de que los alumnos desarrollen una conducta orientada específicamente al procesamiento de la información acumulada o recibida. Si bien las herramientas profesionales al respecto son diversas, en este dossier monográfico nos centraremos fundamentalmente en el portafolio del alumno.

Antes de abordar de lleno el tema que sugiere el título anterior, quizás sea necesario dedicar una breve mirada a la perspectiva desde la cual se entiende aquí el aprendizaje.

En primer lugar, se parte de que todo aprendizaje requiere centrarse en algún tipo de conocimiento, sea éste relativamente más simple (saber qué, saber cómo) o bien más complejo (saber los porqués y para qué). En segundo lugar, el aprendizaje implica, de algún modo, a quien aprende de acuerdo con el modo en que una persona procesa los distintos tipos de conocimiento que se acaban de citar y según su grado de complejidad. Se puede decir que no se logra un verdadero aprendizaje sin una cierta actitud de compromiso, una actitud de confianza, una forma de hacer o de trabajar a partir de las propias capacidades, etc. Finalmente, el resultado de esta forma de hacer y de involucrarse se resuelve en algún tipo de consolidación mediante nuevas estructuras del conocimiento o de la acción (competencias) que acaban por organizar y dar un sentido al *conocimiento procesado*. De lo que se acaba de manifestar se desprende, entre otras cosas, lo siguiente:

- El aprendizaje no debe confundirse con la recepción y acumulación de información. Si todo aprendizaje requiere algún tipo de procesamiento relevante del conocimiento por parte de quien lo realiza, toda acumulación de información no procesada deviene «ruido», es decir, se convierte en irrelevante para el alumno.
- La reflexión es indispensable en este proceso de estructuración y de consolidación de lo que se aprende, y sirve, fundamentalmente, para saber mejor y no tanto para saber más.

- Lejos de ser una capacidad innata o propia de la personalidad, a aprender se aprende. Y no sólo eso, las formas de aprender pueden mejorarse sustancialmente.

En cualquier caso, debemos asumir que la tarea de enseñar y de generar oportunidades para el procesamiento de la información es una de las principales de la enseñanza, a veces una de las que requiere una dedicación más específica por parte del profesorado.

Por lo tanto, uno de los mayores problemas que se nos plantea a los docentes es cómo favorecer, del mejor modo posible, el hecho de que los alumnos desarrollen una conducta orientada específicamente al procesamiento de la información acumulada o recibida.

Si bien las herramientas profesionales al respecto son diversas, en este dossier monográfico nos centraremos fundamentalmente en el portafolio del alumno. Antes, sin embargo, nos detendremos brevemente para contextualizar la herramienta del portafolio y sus posibilidades.

Para aprender a aprender

Un esquema que puede servir de utilidad para situar el procesamiento del conocimiento podría considerar tres grandes aspectos: el contenido, el tiempo necesario para hacerlo y lo que se puede hacer en cada momento por parte de quien aprende, es decir, el propio alumno.

En relación con el contenido del conocimiento, se pueden distinguir los siguientes aspectos:

- Los aspectos *informativos*, los datos, los hechos: qué.
- Los aspectos *procedimentales* asociados: cómo, con qué, etc.
- Los aspectos *contextuales*: dónde, cuándo, etc.
- Los aspectos *narrativos*: por qué, para qué, sus relaciones, etc.

Así, un conocimiento será más complejo y requerirá una mayor elaboración en la medida

en que combine e integre más y con mayor profundidad los anteriores aspectos. Del mismo modo, un conocimiento será más elaborado en la medida en que el alumno o quien aprende distinga, y a la vez integre en las formas de conocer, los cuatro aspectos mencionados.

En relación con el tiempo para aprender, podemos distinguir los tres momentos de toda acción: el presente, el inmediato futuro y el pasado. En términos de procesar el conocimiento por parte de un alumno, ello significa que aprenda a plantearse y poder dar respuesta a tres tipos de interrogantes: «qué voy a hacer», «qué haré después» y «qué hice». Estos tres ejemplos, referidos a cada fase de la acción, permiten diferentes combinaciones, como es lógico, para que cualquier alumno pueda ir desarrollando este procesamiento a lo largo de un aprendizaje que se da en un periodo determinado. Pero este sentido del tiempo apunta a la necesidad de realizar algún tipo de previsión, de contrastarla en y con lo que se hace y de reflexionar sobre lo ocurrido, por decirlo simplificadamente. Sin este tipo de contraste, difícilmente se dará la reflexión necesaria para procesar el conocimiento.

Finalmente, entra en acción el alumno, la persona que aprende y da sentido al proceso. ¿Cómo se comprometerá mejor con lo que hace? ¿Cómo combinará todo ello? ¿Cómo planificará mejor? ¿Cómo aprenderá mejor de lo que ha hecho, cómo mejorarlo? ¿Cómo puede ir depurando mejor lo que va acumulando? ¿Cómo distinguir mejor un procedimiento de otro, los que le dan mejores resultados de aquellos otros que no? ¿Cómo situar los aprendizajes en su contexto más apropiado? Para que ello suceda, todo alumno debe generar un sentimiento de pertenencia, de compromiso con lo que hace. Pero son necesarias oportunidades para hacerlo y algunas herramientas que lo hagan posible.

En consecuencia, un alumno aprenderá más y mejor en la medida en que reciba mejores orientaciones, mejo-

res recursos y tenga posibilidades de responder a las diversas preguntas en el curso de lo que se le propone. A *aprender*, por lo tanto, se aprende. Aprender, en efecto, depende de las oportunidades disfrutadas, tanto en el mismo entorno familiar o de iguales como a través de sus experiencias vitales y, por supuesto, en los centros educativos. Pero, insistimos una vez más, las oportunidades no son las de acumulación de datos o de información, sino las que llevan al alumno hacia un mejor procesamiento del conocimiento propuesto.

Rasgos del portafolio como herramienta

El concepto de *portafolio*, como una herramienta a disposición del alumno para procesar su propio aprendizaje, entiendo que se sitúa en este breve marco que se acaba de exponer. Podríamos añadir, sin embargo, algo más, ya que no podemos dar por descontado que todo alumno va a estar interesado «de modo natural» en él. En efecto, ¿cómo afrontamos la cuestión de las actitudes del alumnado?, en especial las actitudes favorables a «aprender algo» cuya recompensa se demora cuando, a veces, no está claro para qué se hace y no siempre dicho aprendizaje es visible y aplicable.

De ahí que se requiera de un tipo de herramienta que genere alguna clase de identificación con lo que se lleva a cabo, que sea también congruente con los tiempos del aprendizaje y que, finalmente, permita algún tipo de procesamiento relevante de lo realizado. Entre otros, estos tres aspectos definen los grandes rasgos del portafolio.

Algunos profesores se lamentan de que distintas versiones de esta herramienta apuntan ideas no siempre coincidentes. Ello no es un gran problema, siempre que en el modelo empleado se cumplan los grandes criterios anteriores. Es más, es posible, incluso, que para ciertos alumnos, para ciertos grupos de un mismo centro, esta herramienta deba pensarse de modo diversificado tanto en su desarrollo

No se logra un verdadero aprendizaje sin una cierta actitud de compromiso, una actitud de confianza, una forma de hacer o de trabajar a partir de las propias capacidades, etc.

El portafolio sirve para que el alumno pueda procesar y regular mejor el conocimiento recibido

como en su aplicación. Lo que es realmente importante es que sea accesible a todo tipo de alumnado y flexible en su desarrollo, si bien, recordémoslo, estructurado en su enfoque y elaboración.

¿Para qué sirve entonces el portafolio? A tenor de lo que se acaba de argumentar, para que el alumno pueda procesar y regular mejor el conocimiento recibido. Su interés descansa fundamentalmente en el hecho de ser un instrumento que permite recoger, organizar, documentar con ejemplos diversos y valorar aquellas muestras más representativas del propio trabajo. Por lo tanto, facilita el auto-control y la regulación de los propios aprendizajes. En este sentido, un portafolio debe admitir errores, ensayos, propuestas inacabadas, pautas de valoración, justamente para que el alumno pueda volver sobre un recorrido realizado, sobre el proceso de elaboración seguido en un determinado aprendizaje. También puede ser empleado, como objetivo secundario, para funciones de valoración de los trabajos o aprendizajes realizados, aunque esta finalidad debería pasar a un segundo plano, si no se desea inutilizar o neutralizar la principal.

Varias veces me he referido al portafolio como una herramienta. En el mundo del trabajo las mismas herramientas pueden tener un sinfín de variaciones, de acuerdo con los diversos propósitos de su diseño y funcionalidad. Lo anterior vale también para lo que estamos comentando. El tipo de portafolio propuesto puede ser más o menos extenso, estar organizado con mayor o menor libertad. Puede ser útil para clasificar los trabajos más o menos sistemáticamente, incluir motivaciones, opiniones o reflexiones más o menos elaboradas por parte del propio alumno, pero no puede eludir cualquiera de las propiedades básicas que lo definen, en cualquier grado en el que se recojan.

Una de ellas, quizá una de las más fundamentales, sea que el alumno aprenda que es capaz de valorar por sí mismo sus propios aprendizajes, independientemente del profe-

sor, aunque orientado por él. Adicionalmente o complementariamente, puede aprender a contrastar la valoración del profesor con la suya propia, gracias a la posibilidad de argumentar y contrastar expectativas y referencias, lo cual le sirve para elaborarse y construirse las suyas.

Aunque las características de la herramienta –y de sus funcionalidades– vayan a variar en función del tipo de alumnado al que se dirija, es fundamental retener que cualquier tipo de alumnado es susceptible de llevar su propio portafolio, siempre que esté adecuado a sus rasgos o características de aprendizaje.

El desarrollo del portafolio en las aulas: sus requisitos más importantes

Como toda herramienta, se debe aprender también a emplearla por parte de profesores y alumnos. Es necesario hacer notar que el empleo del portafolio modifica la relación y el tipo de control sobre el trabajo del alumno que hace el profesorado. Pero requiere de cambios en el tipo de trabajo que aquellos realizan y el modo de ejecutarlo.

En efecto, en una modalidad convencional de resolución de ejercicios dictados o propuestos por el profesor, bien directamente o bien a través de los libros de texto, el papel que asignamos a la herramienta que comentamos es prácticamente irrelevante, ya que en esta modalidad de resolución del trabajo el alumno siempre es dependiente del profesor. Las preguntas que más arriba se han asociado a los tres momentos del trabajo siguen vigentes, pero con un sesgo muy importante: se asume que el profesor define las respuestas, por lo que ya no se le plantean al alumno como una cuestión que afrontar en primera persona.

En segundo lugar, requiere que el alumno desarrolle una variedad de trabajos y de situaciones de trabajo en sus aprendizajes, conociendo las propiedades de éstos y lo que aportan las segundas, sin confundir lo anterior con la variedad de materias cursadas. Recuerdo que en

una serie de conversaciones con alumnos que salían de diversas aulas para ser entrevistados, a la pregunta de «qué estabas haciendo en diferentes clases», aquellos casi invariablemente respondían «leer» o «escribir», en cualquiera que fuera la materia en la que estuvieran trabajando.

En cualquier situación o contexto que se emplee, es importante que el portafolio recoja evidencias que exemplifiquen la noción de proceso en el aprendizaje; ver qué y cómo se trabajaba un tiempo atrás, poder constatar cómo se ha ido pasando de un momento a otro, ver cómo se avanza y compararlo con qué se hace ahora y cómo, para enlazar y dar con las razones y argumentos que permitan explicarlo mejor. En este sentido, el desarrollo de esta herramienta tiende a reforzar el grado de autonomía de los alumnos en el mejor sentido de ésta.

En su introducción en el funcionamiento cotidiano en las aulas, es importante considerar dos cuestiones. La primera: su introducción ni es inmediata ni de ella se obtienen los mejores resultados desde que se implanta. Como ya se ha dicho más arriba, alumnos y profesores deben aprender a desarrollarla y a sacar partido de ella, a partir de las condiciones en las que se introduzca. La segunda es que las modalidades posibles de introducción del portafolio son diversas.

Estas modalidades podrían ir desde introducirlo y desarrollarlo mediante un grupo diana, hasta trabajar con un grupo de alumnos con algún rasgo específico que el profesor o profesora desee potenciar mediante este recurso estratégico, o introducirlo en un grupo-clase mediante un proceso de carácter progresivo. También puede ser introducido para documentar determinados procesos de trabajo desarrollados en clase o a lo largo del curso.

Otras modalidades de introducción pueden considerar otros aspectos, además de los individuales del alumno y del profesor. En este aspecto, su desarrollo puede mejorar en todos sus sentidos si son diversos los profesores que se coordinan para introducirlo. En esta estrategia, parece mejor asumirlo entre los profesores de un curso o etapa determinada que entre de-

terminados profesores interesados, diseminados entre los diversos cursos de la escolaridad obligatoria. Asimismo, el uso compartido del portafolio entre dos o tres alumnos, para tomar una mejor conciencia de cómo trabajan, de lo que hacen y cómo, puede ayudar a desarrollar en ellos un sentido de autorregulación de los aprendizajes.

En cuanto a qué objetivos puede incorporar un portafolio, siendo muy diversos, en el espacio de este texto los podríamos sintetizar en tres, entendidos a lo largo de los tres momentos del tiempo de trabajo descritos (en su planteamiento inicial, durante su desarrollo y una vez se considera finalizado):

- Que el alumno comprenda qué está haciendo y por qué: el trabajo, su sentido, su estructura, los momentos y tiempos, el registro de los datos, los ensayos realizados, las síntesis, etc.
- Que comprenda el modo de hacerlo y, eventualmente, cómo podría mejorarlo: cómo escribe, cómo opera, cómo lo resuelve, cómo lo organiza, qué recursos emplea, los ensayos que necesita, qué tipo de errores son más frecuentes, etc.
- Que comprenda cuáles son sus actitudes y su percepción ante el trabajo: con qué rapidez lo ejecuta, qué tipo de reflexión le ha requerido, cómo se ha involucrado en él, qué valoraciones ha ido mereciendo su desarrollo, etc.

Algunas repercusiones de su aplicación

La introducción de esta herramienta genera diversas derivadas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales explican por qué en el título la he considerado como estratégica. Describiré brevemente aquellas de mayor interés:

- Permite un diálogo a fondo entre profesor-alumno sobre cuestiones relativas al modo de trabajar y de aprender que son centrales para su aprendizaje.
- Lleva a los profesores a generar una reflexión acerca del modo de aprender que generan, mediante su enfoque de la enseñanza.



- Lleva a considerar como una variable importante del aprendizaje las metodologías empleadas en clase, puesto que el portafolio es un cierto reflejo de éstas.
- Genera una visión mucho más cualitativa y ampliada del proceso de valoración que denominamos como evaluación de los aprendizajes.
- Potencia la autonomía del alumno, tanto en la planificación y desarrollo de sus trabajos como en el fortalecimiento de su capacidad de juicio sobre lo que hace, potenciando su capacidad de autonomía.

En los trabajos que siguen, los lectores observarán argumentos que ilustran todo un conjunto de aspectos relevantes, desde el punto de vista de profesores que lo están incorporando a su quehacer profesional. Su diseño, su implementación, sus valoraciones, etc. Pero también cómo lo conciben y en qué condiciones lo han

asumido. Finalmente, se observa cómo este trabajo se ha ido realizando cooperativamente, articulándose y trabajando en red los distintos profesionales.

El resultado es una muestra excelente del potencial de mejora que los profesores y profesoras pueden aportar a la educación cuando tienen a su disposición conceptos claros, oportunidades para discutirlos y apropiárselos, y condiciones y apoyo suficiente en su desarrollo.

HEMOS HABLADO DE:

- Materiales y recursos didácticos.
- Autoevaluación.

Joan Rué

Universidad Autónoma de Barcelona

1001919@uab.es