



El portafolio como autoevaluación

Apuntes de una experiencia en el jardín de niños

Cristóbal Cuitláhuac Torres Herrera* / María Guadalupe López Jiménez**

Resumen

Este trabajo refiere la experiencia en un jardín de infantes sobre el empleo del portafolio como metodología de evaluación, desde la perspectiva del modelo por competencias. El artículo brinda a los docentes información teórica sobre la utilización del portafolio no sólo como una herramienta para la colección y selección de producciones de los alumnos, sino como un instrumento educativo de corte holista que propicia la reflexión y el análisis de la propia acción del estudiante en la construcción de sus conocimientos. Los resultados fueron alentadores, se demuestra que los procesos reflexivos y de análisis de las propias producciones permiten a los estudiantes niveles metacognitivos importantes, así como el autoconocimiento de aciertos y errores; además conduce al docente a poner especial cuidado en la planificación de las actividades.

Palabras clave: portafolios, autoevaluación, competencias, consignas, reflexión.

Abstract

This work refers to the experience in a kindergarten on the use of the portfolio as an evaluation methodology, from the perspective of the competency model. The article provides teachers with theoretical information on the use of the portfolio not only as a tool for the collection and selection of students' productions, but as an educational tool with a holistic approach that facilitates the reflection and analysis of the student's own action in the construction of their knowledge. The results were encouraging, it is demonstrated that the reflexive processes and analysis of the own productions allow the students important metacognitive levels, as well as the self-knowledge of successes and errors; In addition, it leads to the teacher to put special care in the planning of the activities.

Keywords: portfolios, self-evaluation, competences, instructions, reflection.

* Maestría en Desarrollo Infantil de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Docente de la Escuela Normal Juan Enriquez. Áreas de interés: docencia, procesos de enseñanza-aprendizaje. Contacto: elqueportalajara@gmail.com

** Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Juan Enriquez. Directora encargada del Jardín de Niños Rogelio Fentanes Lavalle, de Carlos A. Carrillo, Veracruz. Áreas de interés: docencia, procesos de enseñanza-aprendizaje.

Introducción

La educación del siglo XXI debe buscar incansablemente preparar al individuo para la era de la información, misma que aumentará su volumen teórico y técnico en un mundo cada vez más complejo, dinámico y agitado (Delors, 1997). Desde esta perspectiva, no basta con que los sujetos posean y dominen cierta información para utilizarla en el futuro, la educación debe brindarles la posibilidad de interactuar con su entorno resolviendo problemas, utilizando una gama compleja de recursos internos y externos para poder adaptarse en un mundo en permanente cambio. Para cumplir dicha misión, la educación moderna está estructurada en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser* (Delors, 1997).

Una habilidad básica para aprender a lo largo de toda la vida es el reconocimiento de logros y dificultades, esto implica que los sujetos se conviertan en responsables de su propio proceso de evaluación (Del Pozo, 2013), teniendo presente que éste debe servir para confirmar el progreso y motivar el aprendizaje. Es bajo estas premisas que la educación del presente siglo sugiere el uso del portafolio como una de las herramientas metodológicas más importantes para la evaluación y la construcción de conocimientos, ya que lleva a los sujetos a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades de logro.

Sin duda, los portafolios se han convertido en una herramienta fundamental en la evaluación del aprendizaje (ver Seda, 2002, para un análisis más

exhaustivo respecto a la evaluación por portafolios, especialmente el apartado 1, p. 109). Los modelos educativos actuales sugieren su utilización para valorar procesos altamente formativos:

Los portafolios reflejan diversos modos de evaluar el progreso de los estudiantes, siendo capaces de procesar distintas herramientas que captan cuánto y cómo aprenden los individuos. Pueden incluir evaluaciones referentes al rendimiento, temas abiertos, proyectos, tareas, ensayos, test, grabaciones, informes, autovaloraciones, escritos reflexivos, cintas de video o audio (Klenowski, 2005, p. 57).

Al respecto, el portafolio es una herramienta metodológica y una metodología en sí misma, característica que le permite incluir y enriquecerse de una variedad de recursos, procedimientos técnicos e instrumentos propios de la investigación cualitativa para beneficiar la evaluación del alumnado en las aulas. Mucha literatura se ha producido con relación a su conceptualización y caracterización, sin embargo, existen pocas experiencias documentadas que permiten conocer aspectos específicos de su aplicación y uso, de igual manera, con respecto a los resultados de su implementación en el aula.

La siguiente experiencia es producto de una inquietud compartida por una maestra de educación preescolar y un docente de escuela normal, quienes decidimos utilizar esta herramienta para que los niños pudieran llevar a cabo la autoevaluación de sus logros. Cada producto fue cuidadosamente planificado previo a su diseño y fue



significativamente guardado para su posterior uso en el aula.

Los esfuerzos realizados por los promotores de este trabajo en la búsqueda de mejores propuestas evaluativas en el preescolar pretenden dar luces en la utilización de portafolios cada vez más constructivos, los cuales permitan, primordialmente, emitir juicios objetivos respecto al logro de los aprendizajes de los alumnos y, en especial, que posibiliten al propio estudiante llevar a cabo análisis y reflexiones sobre lo que aprende y cómo lo aprende.

El objetivo de documentar esta experiencia es servir como referente en la puesta en marcha de un sistema de evaluación distinto a lo que convencionalmente se propone en las aulas. Para el docente de escuela normal, esta experiencia permite que los alumnos normalistas se pongan en contacto con situaciones reales en la utilización de sistemas evaluativos actuales, mientras que para la docente de educación preescolar en servicio, este trabajo es una muestra fiel de la transición en la que se encuentran muchas educadoras en aras de mejorar su desempeño en el aula; al mismo tiempo, es una oportunidad para encontrar estrategias innovadoras y apegadas a las políticas educativas actuales que se ajusten de mejor manera a la realidad contextual en la que interactúan cotidianamente al realizar su labor docente.

Contextualización

La experiencia tuvo lugar en un jardín unitario de la zona 64, perteneciente a la ciudad de Tlacotalpan, en donde niños de primero, segundo y tercero de preescolar comparten diariamente la jornada escolar. La comunidad se

encuentra bañada por las aguas de un canal artificial que conecta a los ríos Tesechoacán y Papaloapan, también llamado río de las mariposas. El acceso se logra en un viaje de diez minutos en transporte fluvial fuera de borda, y de una hora y media vía terrestre.

La idea de realizar esta investigación surgió debido a que en dicho jardín se nos brindó la oportunidad de llevar a cabo prácticas a tres maestrantes que para entonces cursábamos la maestría en Desarrollo Infantil. En conversaciones con la educadora del lugar coincidimos en la importancia del portafolio como una herramienta para el aprendizaje, dicha inquietud nos llevó a su utilización como instrumento para la autoevaluación y coevaluación; la autoevaluación fue la primera experiencia que llevamos a cabo con los niños de Uluapeños.

La comunidad mencionada se compone aproximadamente de unas doscientas personas que viven de la pesca y del jornal en el corte de caña de azúcar; cuenta con una primaria multigrado y un jardín de niños, éstas son las únicas instituciones existentes para la escolarización de los niños de los alrededores, ya que también se encuentran matriculados escolares de comunidades cercanas que se trasladan diariamente en bicicleta o motocicleta hacia dichas escuelas.

Se observó un gran interés por parte de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos, presenciamos recorridos didácticos realizados por la educadora atendiendo contenidos de ciencia y se llevaron a cabo experimentos. Durante el desarrollo de las actividades, visualizamos un enorme aprovechamiento de los recursos naturales y de elementos del entorno;

era común que los niños salieran con la maestra a recolectar hojas, piedras y diversos objetos cuando abordaban contenidos numéricos. Notamos también que, durante la presentación de las actividades, la educadora generaba la participación de los niños haciendo siempre alusión a situaciones reales y propias del contexto, lo que permitía una amplia cantidad de participaciones, logrando con esto cantidades significativas de ideas previas que siempre eran registradas en la pizarra o en rotafolios para luego ser contrastadas con las experiencias generadas en las actividades didácticas planificadas.

La educadora compartió muchas de sus actividades y algunos instrumentos de evaluación que utilizaba de manera cotidiana, cuestión que atrajo nuestra atención, ya que en los compendios mostrados las actividades estaban acompañadas de listas de cotejo, escalas estimativas, rúbricas, sociogramas, cuestionamientos, registros anecdóticos y, como dato especial, registros en el diario. Una vez compartida la información, nos dedicamos a socializar experiencias con respecto a la utilización de estrategias e instrumentos de evaluación en el aula. Por curiosidad pregunté si alguna vez había utilizado el portafolio, a lo cual contestó con una negativa, aun así, mostró mucho interés, ya que mencionó que durante su formación sólo tuvo la oportunidad de construir expedientes (productos realizados y encarpados sin fines de selección, reflexión y evaluación).

En la comunidad existen algunas *tienditas* dispuestas en las casas, por lo que es común que las familias se desplacen de manera constante a adquirir sus productos. A pesar de que el nivel socioeconómico es bajo, la mayoría de

las personas cuentan con servicios de televisión de paga, con aparatos electrodomésticos y teléfonos celulares. El lugar tiene un considerable número de casas, la mayoría es de material con techo de lámina y piso firme, aunque hay algunas que todavía son de madera en su totalidad, con piso de tierra. Existe un campo que utilizan para la realización de deportes como el fútbol y el béisbol, el río pasa a un costado de la comunidad y los padres viven de la pesca, el corte de caña y, otros pocos, de la agricultura y la ganadería. Al respecto, los niños cuentan con una amplia gama de medios naturales y experiencias relacionadas con la naturaleza y la vida social campesina, lo cual permite que la educadora explote en gran medida dicha riqueza.



Portafolios que posibiliten al propio estudiante llevar a cabo análisis y reflexiones sobre lo que aprende y cómo lo aprende



En cuanto a las características lingüísticas del contexto, las familias son poco comunicativas entre ellas, aunque muestran hermetismo hacia la gente que escasamente conocen, son amables y muestran cortesía; se observó que los padres de los niños interactúan poco con sus hijos en situaciones escolares y de juego, son las madres quienes están a cargo de dichas actividades. Los adultos de la comunidad que no pertenecen al núcleo familiar suelen ser



muy interactivos con los niños, pero únicamente en situaciones informales y sin fines afectivos.

Al inicio de nuestra investigación, la mayoría de los niños mostraban cierta timidez y actitudes cohibidas cuando en el aula la maestra pedía explicaciones, argumentos, ejemplos, descripciones y narraciones. Se observó en los niños un escaso uso de recursos lingüísticos en el aula, situación que fue corroborada por comentarios de las madres de familia vertidos en entrevistas realizadas. En lo que respecta al pensamiento matemático, los niños mostraron confusiones en el uso de sistemas de referencia y ubicación espacial, específicamente en el uso de términos como “aquí”, “allá”, “lejos”, “cerca”. En muchas de las primeras producciones se observó la omisión de puntos de referencia, puntos de partida, puntos de llegada y un deficiente uso de trayectorias.

Bases metodológicas

Este trabajo tiene sus bases metodológicas en la propuesta de Charlotte Danielson y Leslie Abrutyn (1999), la cual considera que el portafolio es algo más que colecciones de trabajos o producciones de los estudiantes, se trata de una serie de trabajos elaborados por los alumnos, elegidos deliberadamente y no de manera azarosa; incluye oportunidades para que los propios alumnos analicen, reflexionen y comenten sobre el mismo. Desde la perspectiva del aprendizaje autónomo, se concibe al portafolio como “la colección sistemática y organizada de las evidencias de aprendizaje producidas por el aprendiente de acuerdo a sus propias metas” (Cristancho, 2003, p. 4).

La mayoría de los autores coinciden en que los portafolios educativos poseen ciertas características esenciales, como las que se enlistan a continuación:

1. Son tareas seleccionadas cuidadosamente y producidas por los propios alumnos.
2. Son usados con una intención pedagógica y no al azar.
3. Incluyen la posibilidad de reflexionar sobre ellos.

Aunque los portafolios comparten rasgos, las intenciones y los procedimientos metodológicos se encuentran en función de la necesidad en cuestión y en la base teórica que se elija para su aplicación. Es por esta razón que existe una multiplicidad de producciones que ha generado una tipología muy extensa sobre sus distintos usos y funciones.

Después de haber realizado un profundo análisis de esta metodología, decidimos que era viable y con alta susceptibilidad de adecuación en la comunidad de Uluapeños. Al respecto, el objetivo general de esta experiencia se centró en el favorecimiento de competencias a través del uso del portafolio como instrumento de autoevaluación.

Un primer objetivo específico se dirigió a la producción sistematizada y deliberada de trabajos cualificados a partir del planteamiento de los logros curriculares necesarios para el desarrollo de competencias en los niños. Como segundo objetivo específico se contempló el análisis de las producciones por parte de los propios niños para localizar fortalezas y debilidades en la construcción de los conocimientos y aprendizajes puestos en juego.

Elaboración de los portafolios

El primer paso para el diseño de los portafolios es la *recolección* de las producciones; para esto, la educadora debe darse a la tarea de elegir los campos que serán objeto de seguimiento y precursores de los trabajos o evidencias que los niños utilizarán. “Si la clase usa portafolios para escribir, todas las tareas de este ámbito se incluirán en el portafolio de trabajo y finalmente se seleccionarán de esa colección los elementos necesarios para un portafolio de presentación o de evaluación” (Danielson y Abrutyn, 1999, p. 35).

El segundo paso es la *elección* de los trabajos, decisión que debe estar supeeditada a la finalidad del portafolio y las metas a lograr (Danielson y Abrutyn, 1999). Dichos trabajos deben contener o reunir los objetivos curriculares que permitan visualizar y contrastar los logros en la adquisición de competencias del alumnado con respecto a los perfiles que espera el nivel. La recolección termina cuando se han reunido suficientes trabajos que ilustran las interacciones de los estudiantes con respecto a los contenidos y los temas sugeridos en el currículo.

En esta parte del proceso, el docente toma un papel relevante ya que, a menor edad de los estudiantes, su intervención será fundamental para dirigir la decisión de los niños con respecto a las producciones reunidas y la viabilidad de cada una de ellas como herramientas formativas; de esta manera, y en función del tipo de portafolio que se desee, se plantearán los criterios utilizados para su selección, en una situación de portafolio. Para elegir la muestra de trabajos podrán emplearse criterios de gusto, estéticos

y de socialización; sin embargo, en el caso que nos atañe, los criterios deben ser cuidadosamente definidos por el docente y socializados minuciosamente con los niños, ya que ellos deberán tener claro el trabajo a realizarse para que sea verdaderamente formativo y efectivo. En conclusión, un portafolio de evaluación debe reflejar los objetivos de aprendizaje del currículo (Danielson y Abrutyn, 1999).

En esta segunda fase del proceso se recomienda la selección o creación de ítems con objetivos claros para que los estudiantes puedan juzgar con eficacia sus producciones. Este momento es fundamental porque es cuando el docente traslada el rol evaluativo al alumno. Generalmente los trabajos seleccionados formarán parte de alguna unidad de aprendizaje, bloque, bimestre, o simplemente al final de algún proyecto o modalidad (Danielson y Abrutyn, 1999).

La tercera fase es la *estructuración de consignas* que permitan al niño interactuar eficientemente con sus producciones, elemento que no ha sido tan explícito en la propuesta de Danielson y Abrutyn (1999). Sin embargo, descubrimos que es la parte medular de los portafolios de evaluación. Nuestra experiencia nos lleva a la conclusión de que el docente debe poseer habilidad en el planteamiento de éstas, ya que una consigna debe referir con claridad lo que se solicita, usar un lenguaje preciso y adecuado, acorde con las intenciones pedagógicas de la situación didáctica. Además, deben estar perfectamente vinculadas con los objetivos de aprendizaje inmersos en el currículo.

La cuarta fase que nosotros reconocemos es la *reflexión*, en ésta el alumnado



opina sobre sus propias producciones, ya sea de manera escrita o a través de una socialización de tipo expositiva oral. La finalidad es lograr que el alumno alcance niveles metacognitivos que le permitan tomar conciencia de su propio conocimiento. En esta etapa se desarrollan habilidades para demostrar logros en diversos objetivos del currículum, así como actitudes relacionadas con el desenvolvimiento personal y social, ya que la autoevaluación y la coevaluación incluyen el intercambio de opiniones y la habilidad para escuchar activamente. Todo esto conduce a los estudiantes hacia una reflexión constante.

La proyección es la facultad de abstraer información que permita al alumno obtener mejores niveles de aprendizaje

La reflexión sobre las propias producciones favorece en los alumnos más pequeños la resolución de problemas, ya que, en fases iniciales del uso de portafolios, ellos tienden a centrarse en aspectos muy superficiales, pero con la práctica y el uso de esta herramienta aprenden a considerar más elementos en su proceso reflexivo y, por ende, a tomar en cuenta un número más amplio de características, propiciando con esto la elaboración de un análisis de desempeño de alta calidad.

La *proyección* es el planteamiento de mejoras a futuro, la facultad de

abstraer información que permite al alumno darse cuenta de sus logros y de que éstos son susceptibles de perfeccionamiento, encaminándose así a la obtención de mejores niveles de aprendizaje.

Los portafolios como autoevaluación y el desarrollo de competencias

Desde la perspectiva del currículo moderno la evaluación es algo complejo, ya que requiere que el docente defina los contenidos de las competencias a desarrollar en el alumno, los comportamientos esperados, las habilidades o mecanismos que se pondrán en juego y las estrategias de evaluación convenientes, incluyendo la recogida de datos que permita llevar un registro preciso de los logros para después ser contrastados con los estándares establecidos.

Para que el portafolio asuma el rol “autobiográfico” (Cristancho, 2003), el docente necesita llevar a cabo un trabajo de mediación que permita, tanto al evaluado como al evaluador, aprender sobre los procesos y productos destinados a ser seleccionados y reflexionados. De este modo, el portafolio no debe reducirse a una simple recolección y colección de productos de trabajo, sino que debe constituirse en un dispositivo de valoración de los aprendizajes que apoya en la creación de una biografía de la propia construcción de conocimientos.

Para Barbera (2008), los portafolios más evolucionados no sólo se centran en muestras de producciones finales, sino en la progresión de aprendizajes y la mejora; “esta segunda perspectiva es muy importante para la percepción de logro del alumno, que a menudo no

es consciente de que va aprendiendo y de este modo tiene una evidencia clara de su mejora en una habilidad concreta” (p. 22). Por su parte, para Del Pozo (2013) el fin de la evaluación de competencias en un portafolio es obtener evidencias que demuestren comportamientos en condiciones específicas, de modo que se pueda inferir que el aprendizaje de los alumnos fue el esperado.

Al mismo tiempo, la evaluación basada en portafolios implica una concepción distinta de evaluación con respecto a las formas utilizadas tradicionalmente en el hecho educativo, no sólo se refiere al uso de nuevas técnicas, sino a concepciones diferentes con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Seda (2002), es fundamental que los maestros desarrollen sistemas multidimensionales y congruentes con las demandas y políticas educativas actuales, lo cual implica cambios importantes en las formas de concebir y llevar a cabo la enseñanza, el aprendizaje y la forma en que éstos deben valorarse.

La evaluación por portafolios se denomina como *auténtica*, ya que se trata de una valoración de desempeños, aunque pueden incluirse pruebas o sistemas evaluativos muy tradicionales (siempre y cuando sean pertinentes); lo ideal es que lo incorporado refleje las cualidades del alumno en cuanto a sus procesos constructivos, además del análisis y la reflexión sobre aquello que aprendió y cómo lo aprendió (Seda, 2002).

Tomando en cuenta lo expuesto en el párrafo anterior, lo primero que el docente debe cuidar será la actividad porque ésta es el núcleo, el insumo más importante del portafolio y, por ende, tendrá que reunir las condicio-

nes para que el alumno movilice los mecanismos necesarios y se traduzca en una competencia, pero ¿qué características deben reunir las actividades para lograr dicho cometido?

La evaluación por portafolios se denomina como *auténtica*, ya que se trata de una valoración de desempeños

Las actividades deben ser *situadas*, esto significa que deben encontrarse escenificadas dentro del contexto real del sujeto. Desde la perspectiva del constructivismo, para que una actividad sea realmente significativa debe lograr que el sujeto interaccione efectivamente con el entorno; para desarrollar una competencia, dicha interacción debe movilizar una serie de mecanismos internos y externos que permitan la adaptación del sujeto haciéndolo exitoso ante situaciones determinadas (para profundizar en el estudio de la competencia contextualizada ver Jonnaert, Barrette, Mascirotra y Yaya, 2008). Por lo tanto, una competencia es un conjunto de elementos integrados que un sujeto moviliza en un contexto real para resolver un problema (Del Pozo, 2013).

Descripción de la experiencia

A continuación, se describe el proceso con el que se llevó a cabo la construcción del portafolio de autoevaluación con los niños de Uluapeños:



1. Se decidió iniciar con la elección de dos campos formativos, éstos serían el eje de las actividades llevadas a cabo durante la experiencia, así que se priorizaron Lenguaje y comunicación y Pensamiento matemático, ya que en la educación básica de nuestro país forman parte de los estándares curriculares, son referentes internacionales y expresan lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en cada periodo escolar (SEP, 2011).
2. Las actividades elegidas por la educadora y los niños fueron producciones (hojas con dibujos, escritura e intentos de escritura) utilizadas deliberadamente.
3. La educadora trabajó con ellos en la producción de más de una actividad con las mismas intenciones pedagógicas y en diferentes momentos, las cuales después utilizarían en un espacio de reflexión sobre su propio rendimiento en la tarea.
4. A cada producción se le anotó, como obligación, la competencia, los aprendizajes esperados y consigna(s), a modo de que éstas sirvieran tanto para futuras interacciones, como para lograr la autoevaluación a través del cotejo o contrastación de resultados.

En un primer momento se dejó como reflexión encontrar la forma de realizar anotaciones que pudieran hacer tanto las educadoras como los propios niños (probablemente a través de una rúbrica). En cada producto se agregó una etiqueta o nota llamada “seguimiento”, la cual indicaba que dicha actividad se podría realizar en alguna ocasión futura donde el niño la contrastaría para verificar logros o debilidades en su propio aprendizaje.

En cuanto al caso del campo formativo de Lenguaje y comunicación, se encontraron alternativas de evaluación para los procesos lingüísticos, como las audiograbaciones que, con apoyo de una rúbrica, los alumnos sometieron a juicio personal sus expresiones orales. En este caso, es importante que los instrumentos diseñados para evaluar cualquier producto o proceso incorporado en él lleven una nota que permita reconocer o identificar la valoración perteneciente a cada producción.

A continuación, se describe el desarrollo de una actividad con la finalidad de ilustrar el proceso que se llevó a cabo para lograr la autoevaluación de una producción elegida en el portafolio. El campo seleccionado fue Pensamiento matemático; el aspecto fue “forma espacio y medida”; la competencia fue “construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial” y los aprendizajes esperados fueron los siguientes:

- Diseña y representa, tanto de manera gráfica como concreta, recorridos, laberintos y trayectorias utilizando diferentes tipos de técnicas y códigos.
- Elabora croquis sencillos y los interpreta.
- Identifica la direccionalidad de un recorrido o trayectoria y establece puntos de referencia.

La consigna que se estableció fue “elabora un croquis con el camino que seguirías para llegar de la escuela a la tienda de Elba” (Imagen 1). Se eligió esta consigna porque en el aula llevarían a cabo el juego de la tiendita, y para que los niños tuvieran suficientes conocimientos de los elementos que componen una tienda realizarían un

Imagen 1. Dibujo de la trayectoria trazada



Nótese la ausencia de círculos donde se encuentran los puntos de partida (azul) y los puntos de referencia (rojo).

recorrido didáctico con la finalidad de visitar dicho establecimiento.

Al inicio de la actividad la educadora planteó el concepto de croquis, con preguntas exploratorias los niños concluyeron que el croquis es “un mapa” para poder llegar a un lugar determinado. Sin mayores datos para observar, los alumnos utilizaron sus conocimientos previos y sus estrategias personales; el tiempo fue libre para el dibujo del croquis. La intervención de la maestra se redujo al planteamiento de preguntas para generar la reflexión y que los niños intentaran resolver dicho problema a su manera y con sus propias posibilidades. Fueron ubicados en subgrupos, de modo que los intercambios de conocimientos permitieran los andamiajes necesarios para equilibrar

los aprendizajes durante la actividad. La educadora se acercó a cada equipo problematizando con preguntas y dando pistas para que pusieran en juego todo su conocimiento al respecto, especialmente los más pequeños, quienes requirieron mayor atención, repetición incisiva y clara de consignas, y explicación constante de los objetivos de la actividad. Conforme fueron concluyendo, la educadora registraba en los trabajos las siguientes anotaciones:

- Explicaciones de los alumnos respecto a cómo habían realizado la actividad.
- Interpretaciones de los niños con respecto a sistemas de referencia, direccionalidad, trazos y códigos.



Una vez terminado el croquis, la educadora explicó que con la ayuda de su dibujo saldrían a realizar el recorrido, recalcándoles la importancia de observar detenidamente para marcar en dicho dibujo los lugares por donde pasarían para llegar a la tienda.

Desde el recorrido se realizó el proceso de autoevaluación (reflexión), ya que los niños iban constatando de modo experiencial lo que habían plasmado de manera gráfica; estos momentos requirieron la intervención problematizadora de la educadora a través de cuestionamientos que llevarán a los alumnos a percatarse de los puntos de referencia tomados en cuenta, es decir, ubicando los lugares y referencias más evidentes para llegar al objetivo.

Al regresar del recorrido, la consigna fue “elabora otro croquis con el camino que seguiste para llegar a la tienda de Elba”; para ello, los niños hicieron uso de la memoria de evocación para poder recordar y plasmar los lugares exactos por donde habían pasado en su trayecto a la tienda. Una vez elaborado se dio paso a la actividad de eva-

luación llamada “califico mi croquis”; en ésta, ellos debían comparar ambas producciones para determinar cuál sería la más útil para llegar a la tienda. Las consignas fueron las siguientes (Imagen 2):

1. “Observa con detenimiento tus dos croquis” (se hizo hincapié en lo que podían tomar en cuenta en dicha observación).
2. “Escribe el número uno al croquis que elaboraste antes de visitar la tienda y el número dos al realizado después del recorrido hacia la tienda de Elba”.
3. “Marca con una carita feliz el croquis que consideres que cuenta con los lugares a donde pasaste para llegar a la tienda de Elba” (Imagen 3).
4. “Identifica en el croquis que consideres los lugares por donde pasaste para llegar a la tienda de Elba y enciérralos en color rojo, con color azul el lugar de salida, en color verde el lugar de llegada y con color naranja elabora una carita en el croquis que te ayude a llegar de manera eficiente a la tienda”.

Imagen 2. Hoja de seguimiento del producto realizado y seleccionado para autoevaluación

ACTIVIDAD PARA PORTAFOLIO

ASPECTO Y COMPETENCIA: Forma, espacio y medida. Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial

APREDIZAJES ESPERADOS

- Diseña y representa, tanto de manera gráfica como concreta, recorridos, laberintos y trayectorias, utilizando diferentes tipos de líneas y códigos.
- Elabora croquis sencillos y los interpreta
- Identifica la direccionalidad de un recorrido o trayectoria y establece puntos de referencia.

CONSIGNA: elabora un croquis con el camino que seguiste para llegar de la escuela a la tienda de Elba.

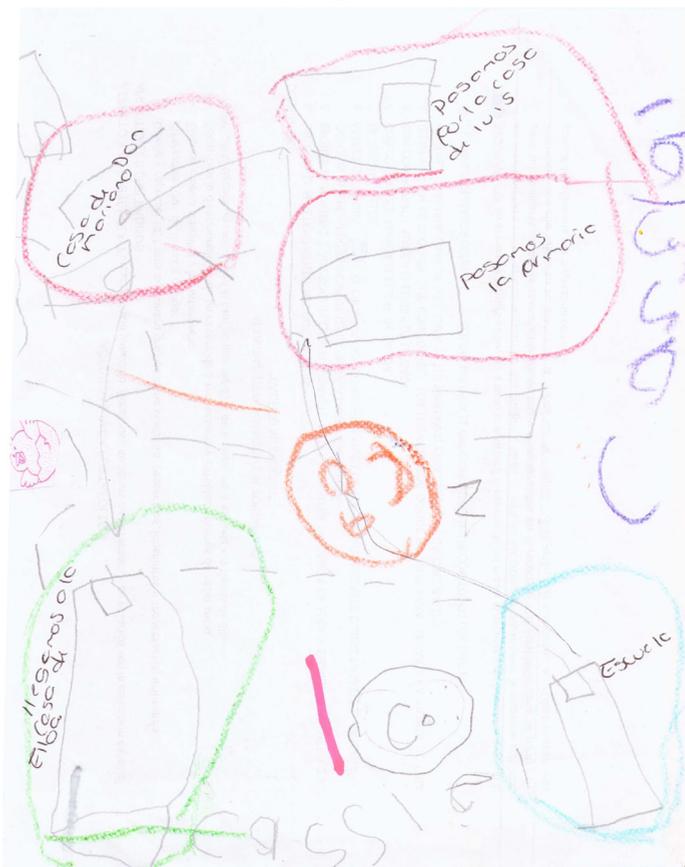
ACTIVIDAD DE EVALUACION DEL PORTAFOLIO
“CALIFICO MI CROQUIS”

CONSIGNAS:

1. OBSERVA CON DETENIMIENTO TUS DOS CROQUIS
2. ESCRIBE EL NUMERO 1 AL CROQUIS QUE ELABORASTE ANTES DE VISITAR LA TIENDA DE ELBA Y ESCRIBE EL NUMERO 2 AL CROQUIS QUE REALIZASTE DESPUES DE LA VISITA A LA TIENDA DE ELBA.
3. MARCA CON UNA 😊 EL CROQUIS QUE CONSIDERES QUE CUENTA CON LOS LUGARES DONDE PASASTE PARA LLEGAR A LA TIENDA DE ELBA
4. CON COLOR AZUL MARCA EL LUGAR DE SALIDA.
5. CON COLOR VERDE MARCA EL LUGAR DE LLEGADA
6. IDENTIFICA EN EL CROQUIS QUE CONSIDERES, LOS LUGARES POR DONDE PASASTE PARA LLEGAR A LA TIENDA DE ELBA (ESCUELA PRIMARIA, CASA DE LUIS, CASA DE TIO MARIANO) Y ENCIÉRRALOS CON COLOR ROJO.
7. AL FINALIZAR MARCA CON UNA 😊 COLOR NARANJA EL CROQUIS QUE CUENTE CON TODOS LOS DATOS.

➡ SEGUIMIENTO: en el mes de febrero se llevara a cabo la actividad el camino de mi casa a la escuela y de la escuela a mi casa, en donde primero los niños contrastaran los dos croquis y luego retomaran los croquis realizados en la presente actividad para autoevaluarse en dónde marcaran la trayectoria y direccionalidad en el recorrido y el establecimiento de puntos de referencia, con ello valoraran su avance en la realización de croquis, cuáles están más completos, en cuáles marcan más puntos de referencia y la trayectoria correcta.

Imagen 3. Evaluación realizada por un niño sobre su croquis



Nótese la carita feliz que indica actividad exitosa, dibujada por él mismo.

Respecto al seguimiento de la actividad, contemplado para dos meses después (aproximadamente), se llevará a cabo “el camino de mi casa a la escuela”, para lo cual elaborarán nuevamente dos croquis (ida y vuelta de casa a la escuela) y pondrán en juego los mismos conocimientos, pero con mayor grado de dificultad. Una vez hechos, los niños extraerán de su portafolio los croquis de la tiendita para cotejarlos y visualizar avances, continuando con esto el ciclo reflexivo.

Análisis de los resultados

La aportación más importante de esta experiencia fue la posibilidad de cono-

cer las benevolencias que conlleva el uso de portafolios en el aula, ya que se identificó que esta herramienta interactúa adecuadamente con otros instrumentos de evaluación utilizados con mayor frecuencia o que son más conocidos por los docentes en servicio. Con base en esto, la educadora reportó la utilización de rúbricas, listas de cotejo, escalas estimativas, grabaciones y coloquios, mismos que enriquecieron la información revelada por el portafolio y que formaron parte de las recomendaciones de algunos textos para su ejecución práctica.

En cuanto al logro del objetivo general de este proyecto, después de haber llevado a cabo la experiencia, los niños



han mostrado mayor autonomía en cuanto a la organización de sus trabajos para evaluarlos, así como eficacia en la interacción con dicho material. Se evidencia una mayor habilidad para interpretar sus propias producciones, tanto las elaboradas en reciente temporalidad, como aquellas realizadas en momentos anteriores del ciclo escolar, lo que denota un mejor uso de su memoria de evocación. A su vez, logran anticiparse a las tareas, lo que advierte conductas de cuidado hacia sus trabajos, ya que ahora, antes de llevar a cabo alguna producción preguntan si se *calificará*, lo que refleja esmero y dedicación.

Se consiguió que los alumnos hicieran conexiones mentales entre las observaciones y experiencias fuera de la escuela y lo que experimentaron cotidianamente dentro de la misma, ya que todas las actividades estaban en estrecha relación con el contexto inmediato; al realizar recorridos para localizar trayectorias y referencias; visualización de patrones evidentes en su entorno, así como en la creación de textos relacionados con elementos de su vida cotidiana (poemas a los padres, recetas de cocina, carteles para el cuidado del ambiente natural y prevención de enfermedades). Los niños han hecho evidente la importancia de la observación para investigar y obtener información útil para llevar a cabo la evaluación de sus producciones.

En relación con el primer objetivo específico planteado en este proyecto, la educadora externó que esta experiencia la hizo reflexionar respecto a la forma de utilizar las consignas y la selección de actividades, ya que su utilización debe encontrarse estrechamente ligada a los aprendizajes esperados, cuestión

que ha de revisarse porque esta instrucción permite la movilización de mecanismos internos y externos del alumno que posibilitan el desarrollo de competencias. Por su parte, las actividades deben estar perfectamente vinculadas tanto a los aprendizajes esperados, como a las consignas diseñadas, ya que dicho producto será el reflejo de los mecanismos puestos en marcha por el alumnado.

Con respecto al segundo objetivo específico de esta investigación, se observó que al tener dos evidencias o más relacionadas con la misma competencia y con los mismos aprendizajes esperados, e interactuando con ellas en dos o más momentos distintos del ciclo escolar, los niños lograban percatarse más fácilmente de sus avances. También se observó que los alumnos de segundo y tercer grado —no olvidar que el jardín donde se realizó la experiencia era unitario—, interactuaron de mejor manera ante esta forma de evaluación, lo que indica que el nivel de desarrollo debe ser considerado por la educadora. Se descubrió que el portafolio como autoevaluación favorece en los niños el desarrollo de habilidades para contrastar y comparar, poniendo en juego argumentaciones y reflexiones que permiten el uso de elementos cognitivos que los preparan para la construcción de juicios más reales de sus posibilidades de logro en el aula.

Sobre la evaluación de los trabajos, se considera vital apoyar a los alumnos menos identificados con la evaluación de sus propios logros; la educadora reportó que la autoevaluación debe ser atractiva y sencilla, en su defecto, dicha actividad puede causar frustraciones al encontrarse demasiado dis-

tante de los conocimientos y estrategias metacognitivas de los aprendientes. Debido a ese dato, la educadora decidió usar marcas y referentes sencillos y accesibles para los niños, en los cuales pudieran anotar o plasmar sin ningún problema su punto de vista con respecto a su actuación en cada producto realizado. Asimismo, recalcó la importancia de la organización en subgrupos para la construcción de andamiajes, especialmente en el jardín unitario, ya que el trabajo en equipo favoreció indirectamente la coevaluación, pues los alumnos más avanzados aportaron ideas y apoyaron a los más pequeños en la reflexión y el análisis de los trabajos en las mesas.

Esta experiencia permitió un trabajo investigativo constructivo que nos permitió reflexionar sobre las formas en que llevamos a cabo la evaluación dentro del aula, al conocer acerca del uso del portafolio no sólo aprendimos en la práctica cómo incorporarlo como un recurso novedoso y significativo, sino que encontramos una manera de vincularlo con nuestros ya conocidos modos de evaluar, lo que nos aproxima a un campo creativo de innovación que además de permitirnos conocer, dise-

ñar, aplicar y evaluar nuestras propias estrategias y metodologías de trabajo, nos ayuda a desarrollar habilidades para la mejora profesional, impactando con ello de manera positiva en los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos.

Un análisis que debemos llevar a cabo es el relativo a la funcionalidad y éxito de las producciones elegidas para la autoevaluación, ya que dichas evidencias deben ser las idóneas. Para el docente es una decisión compleja determinar la tarea adecuada para el desarrollo de cada uno de los aprendizajes esperados. La siguiente recomendación de este proyecto es la puesta en marcha de portafolios basados en la coevaluación de los aprendizajes en los niños preescolares de Uluapeños.

Sin duda, debemos seguir explorando el uso de los portafolios no sólo como herramienta para la exposición de los logros de los estudiantes, sino también como un instrumento que permite ampliar injerencias en el proceso de construcción y apropiación del conocimiento. En ese sentido, se lograron los objetivos; ahora corresponde perfeccionar su uso para cubrir aquellos fallos metodológicos y prácticos.



Referencias

- Barberà, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona, España: UOC (Universitat Oberta de Catalunya).
- Cristancho, A. M. (enero-junio, 2003). La evaluación por portafolio: estrategia para modelar la responsabilidad personal. Un ejercicio de reflexión auto-crítica sobre el papel de la mediación. *Psicología desde el Caribe*, 11, 94-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/213/21301107/>
- Danielson, Ch., y Abrutyn, L. (1999). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro* (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI). Francia: UNESCO.



- Del Pozo, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid, España: Narcea.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Mascirotra, D., y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56712875004.pdf>
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid, España: Narcea.
- Seda, I. (2002). Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(1), 105-128.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: Autor.