

El portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa

Depablos, Hilnie / Henríquez Coronel, Patricia

Ministerio del Poder Popular para la Educación / Universidad de Los Andes–Táchira-Venezuela
hilniedd@hotmail.com / henriquezpatri@gmail.com

Finalizado: San Cristóbal, 2015-03-30 / Revisado: 2015-06-15 / Aceptado: 2015-12-15

Resumen

Este artículo forma parte de una investigación desarrollada para saber si la puesta en práctica del portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa, podría contribuir a mejorar el rendimiento de los estudiantes en Geografía General. Fue un estudio de caso diseñado en función de la investigación-acción. Se planificaron y ejecutaron las fases: Diagnóstico, Acuerdos, Planificación, Puesta en práctica del Plan y Evaluación de la Acción. Los resultados son reflexiones sobre los hallazgos – válidos para el contexto estudiado – los cuales se refieren a: Las actividades de destreza creativa que combinan texto, imagen y datos multimedia, logran gran motivación en los participantes. El rendimiento, expresado en calificaciones, influyó en las opiniones emitidas en los grupos de discusión; eso permitió al docente reprogramar el plan para atender debilidades y encaminar al grupo hacia la mejora. El portafolio en este grupo ha influido en mejorar la actitud hacia el aprendizaje y sus calificaciones.

Palabras clave: Investigación-acción, Evaluación Formativa, Portafolio de Colección, Geografía General, Plan de Actuación, Educación Secundaria.

Abstract

THE COLLECTION PORTFOLIO AS A STRATEGY OF FORMATIVE ASSESSMENT

This article is part of a research developed to know if the implementation of the portfolio of collection as a strategy of formative assessment could help to improve student achievement in General Geography. It was a case study designed and based on action research. They were planned and executed taking into account the following phases: Diagnosis, Agreements, Planning, Implementation and Evaluation. The results are reflections on the findings – They have been proved for the studied context - which refer to: activities of creative skills that combine text, image and multimedia data, achieve great motivation in participants. The efficiency, expressed in grades, influenced the opinions expressed in the discussion groups; it allowed to the teacher to reschedule the plan to attend to weaknesses and to guide the group towards improvement. The portfolio in this group has influenced to improve the attitude of the learning process and qualifications.

Key words: Action research, Formative Assessment, Portfolio Collection, Geography General, Action Plan, secondary education.

Résumé

LE PORTEFEUILLE DE COLLECTION COMME STRATÉGIE D'ÉVALUATION FORMATIVE

Cet article fait partie d'une recherche effectuée afin de découvrir si la pratique du portefeuille de collection en tant que stratégie d'évaluation formative pourrait contribuer à l'amélioration du rendement académique des élèves de géographie générale. Ce travail a adopté une approche de recherche-action dans une étude de cas dont les phases sont: le diagnostic, les accords, la planification, la mise en œuvre du plan de travail et d'évaluation de l'action. Les résultats sont tirés à partir des découvertes – ils sont valables pour le contexte étudié -, et ils font référence à des activités créatives qui regroupent sur un même support : le texte et les images et des données multimédia pour motiver la participation des apprenants. Ces stratégies ont provoqué des groupes de discussion, aussi l'enseignant a dû faire une restructuration de la planification pour remédier les faiblesses et orienter bien mieux le groupe. A travers l'application du portefeuille, on a réussi à améliorer l'attitude des élèves par rapport leur processus d'apprentissage et leur rendement scolaire.

Mots-clés: Recherche-action, évaluation formative, portefeuille de collection, géographie générale, plan d'action, enseignement secondaire.

1. Introducción

La evaluación de los aprendizajes ha sido a lo largo del tiempo objeto de estudio por la implicación que tiene en el desarrollo intelectual y emocional de los individuos. Hoy en día, las distintas corrientes del pensamiento educativo proponen que la evaluación permita alcanzar avances sustanciales, como un proceso de reflexión orientado a mejorar el desempeño. En esencia, la evaluación educativa busca la manera de atender las dificultades presentadas en los estudiantes, para a partir de allí promover la mejora sin que se vea truncado el proceso formativo de los escolares.

El artículo plantea un estudio de caso que ha pretendido proponer un enfoque de evaluación alternativo con estrategias que permitan, al menos en este caso que será objeto de estudio, encontrar solución al problema que actualmente enfrenta la evaluación de los aprendizajes en el área de Geografía General, en la Unidad Educativa Monseñor Antonio Ignacio Camargo Álvarez, del estado Táchira, (Venezuela), [en adelante, UEMAICA].

2. El problema

En palabras de Zambrano (2006) la evaluación formativa es:

(...) una valoración diagnóstica y continua que informa al profesor sobre el dominio del alumno de los contenidos del curso. Se fundamenta en la toma de decisiones oportunas para promover el progreso del estudiante, en el feedback sobre las fortalezas y deficiencias en la autorregulación para superar los aprendizajes no previstos desde el pleno conocimiento y manejo, por parte del alumno, de los objetivos propuestos y los criterios de evaluación. Igualmente, informa al profesor sobre los ajustes necesarios que requiere la enseñanza - objetivos, estrategias, contexto instructivo, recursos..., - para hacerlos más eficientes. (p. 84)

Sin embargo, desde la práctica escolar diaria, es común observar que la evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria en Venezuela continúa enmarcada en un enfoque conductista de medición y calificación muy arraigado; es decir, parece que en la práctica sólo preocupa el carácter sumativo de la evaluación, resumida en estrategias que evalúan contenidos programáticos para otorgar una calificación numérica al aprendizaje. Como consecuencia, se

descuidan aspectos como el registro y apreciación cualitativos de todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Santiago (2006), ha precisado que en el caso de la Geografía es predominante que se consigan hoy día la clase magistral y el dictado, como actividades únicas de enseñanza; con sus consecuentes pruebas objetivas, exposiciones y trabajos escritos como actividades evaluativas. Este inmovilismo se produce a pesar de las redefiniciones que, en conceptos claves de la Geografía como espacio y tiempo, han supuesto las tecnologías digitales.

En ese sentido, resulta necesario reconocer que la evaluación de contenidos curriculares de la Geografía General, es una debilidad en el centro escolar objeto del estudio que aquí se reporta; pues al conversar de manera informal con estudiantes expresan que están cansados de evaluaciones memorísticas y repetitivas de conceptos sólo para acumular una nota aprobatoria, quedando en muchos casos, con muchas dudas sobre lo desarrollado en la materia y consecuentemente con un rendimiento regular o hasta insuficiente para aprobarla.

A partir de tales premisas, se plantean las siguientes interrogantes: ¿Por qué existen bajas calificaciones en el área de Geografía General en la UEMAICA? ¿Qué estrategias de evaluación pudieran motivar a los estudiantes hacia la mejora de sus calificaciones en Geografía General? ¿Cómo podría el portafolio de colección contribuir para cambiar esa situación?

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo General

- Determinar la efectividad del Portafolio de Colección como estrategia de evaluación formativa en la mejora del rendimiento -en el área de Geografía General - de estudiantes del primer año de educación secundaria de la UEMAICA.

3.2. Objetivos específicos

- Realizar un diagnóstico de las estrategias evaluativas empleadas por los docentes del área de Geografía General de la institución y su relación con las bajas calificaciones en la materia.
- Diseñar un plan de acción con actividades que

centralicen el uso del portafolio como estrategia de evaluación formativa en el área de Geografía General.

- Aplicar la propuesta de evaluación formativa a estudiantes del primer año de educación secundaria de la institución.
- Evaluar la incidencia del portafolio en la mejora del rendimiento en el área de Geografía General de la UEMAICA.

4. Marco teórico

4.1. Evaluación formativa de los aprendizajes

La evaluación formativa de los aprendizajes no está direccionada únicamente a los alcances cognitivos de los estudiantes, sino que involucra también aspectos afectivos y sociales. Bajo esta perspectiva, el docente se apropia de una permanente actitud investigativa que lo conduzca continuamente a tomar decisiones que contribuyan y ayuden al logro y consecución de metas de sus estudiantes. Olmos (2008) enfatiza la necesidad de “feedback” o retroalimentación, ayudas, medios y recursos que sean apropiados en el momento indicado para orientar el proceso y coadyuvar al alcance de aprendizajes significativos.

Cuando se realiza evaluación desde los postulados de la evaluación sumativa, se puede asegurar un resultado, pero no un aprendizaje. En cambio, de la evaluación formativa Álvarez (2001) afirma lo siguiente:

Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar de evaluación formativa. (p. 12)

Entonces, si se habla de evaluación formativa la atención debe estar dirigida a favor de un docente implicado en el proceso educativo, que en forma permanente toma decisiones para optimizarlo, perfeccionarlo y redirigirlo hacia la mejora. Si se mejora el proceso de enseñanza y de evaluación, se contribuye también en la mejora de los resultados. Conviene aclarar que siempre la evaluación formativa es previa a la sumativa, cuestión que refuerza la percepción de

que ambas no son excluyentes entre sí, sino más bien una combinación necesaria para el logro de aprendizajes significativos.

Conviene ahora, puntualizar en lo que Zambrano (2006) ha denominado, “Propósitos de la evaluación formativa” (p.89), los cuales se centran principalmente en: Contrastar los resultados de la evaluación con los objetivos específicos planteados al inicio, profundizar en las fortalezas y los resultados conceptuales no previstos, dar feedback al profesor para que reflexione sobre la efectividad de las actividades instruccionales y optimice el programa, dar feedback al alumno para mejorar sus posibilidades - incrementar sus fortalezas y superar los puntos débiles -, fomentar la participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje, asegurar que el aprendiz reflexione sobre los resultados previstos y no previstos y sobre qué tiene que mejorar y cómo puede hacerlo, proveer un ambiente relajado y amistoso para motivar el aprendizaje activo e informar oportunamente al alumno su evolución y progreso.

4.2. El portafolio como estrategia para evaluar o valorar aprendizajes y para aprender

La intención que se persigue con la evaluación formativa es que el estudiante aprenda a evaluar cuando se autoevalúa, es decir, como sujeto y objeto de evaluación aprende a fijar metas, regular su desarrollo y reflexionar sobre sus dificultades y fortalezas. Este proceso le permite crecer, apropiarse de su desarrollo y ser autónomo en su aprendizaje a través de estrategias como el portafolio, el cual Zambrano (2006) lo define como:

...una carpeta que nos ofrece una visión comprensiva del desarrollo del alumno en un plan de aprendizaje acordado previamente; suele contener los trabajos seleccionados por el estudiante y refleja los esfuerzos, progresos y aprendizajes durante un período de tiempo. Entre sus ventajas se encuentran la autonomía que el alumno adquiere como aprendiz al reflexionar y tomar decisiones sobre su aprendizaje y la valoración de su desarrollo. Además, el portafolio demuestra los diferentes tipos de aprendizaje que el alumno ha adquirido y las situaciones problemáticas que ha resuelto, así como las estrategias que utilizó. A la par, permite expresar el desarrollo de los procesos de aprendizaje y los resultados del mismo y favorece la creatividad, la independencia, reflexión y autoorientación (p. 76).

Resulta oportuno, en este orden de ideas, señalar que abundan las clasificaciones y tipos de portafolios; en nuestro caso, destacamos la presentada por O'Malley y Valdez (1996):

El showcase portfolio, llamado portafolio de recuerdo (...) muestra una selección cuidadosa de los mejores trabajos de los alumnos, pero su limitación se centra en que no evidencia el camino seguido para llegar a esos resultados, es decir, muestra sólo el producto y no el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo. El collection portfolio contiene todas las actividades diarias realizadas: borradores, diagramas, proyectos en su desarrollo y productos finales. Este tipo de portafolio evidencia tanto el proceso como el producto. El assessment portfolio se diferencia de los dos primeros al tener como propósito la evaluación a través de reflexiones focalizadas de los objetivos de aprendizaje específicos; por esta razón contiene colecciones sistemáticas de los trabajos de los alumnos, las autoevaluaciones y las evaluaciones del profesor." (p. 76-77)

A efectos de nuestro estudio se adoptaría la aplicación del portafolio de colección (*Collection portfolio*), y dadas las características y particularidades del caso, pudiera incorporar algunos elementos del portafolio de evaluación (*Assessment portfolio*), debido a que los trabajos que incluye son seleccionados por los estudiantes y el profesor y al mismo tiempo muestran el progreso del estudiante a lo largo del tiempo. Asimismo, cada trabajo es evaluado partiendo de criterios negociados por todos, estudiantes y docente, en un enfoque colaborativo.

Ahora bien, es interesante destacar lo afirmado por Zambrano (2006) quien expresa que "aunque al portafolio suele no dársele una nota, los trabajos individuales pueden ser calificados para reflejar el nivel alcanzado por el alumno." (p. 77) En ese sentido, se considera que el portafolio es una estrategia de evaluación formativa adecuada para evaluar y aprender a evaluar, por cuanto informa permanentemente al docente y a los propios estudiantes, si los objetivos de formación se han alcanzado, si las estrategias de enseñanza y de evaluación son las apropiadas, o si se presentan dificultades para alcanzar lo previsto.

5. Metodología

En este estudio, principalmente se pretendió constatar si el uso del portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa, podría contribuir a mejorar el rendimiento de los

estudiantes en la materia de Geografía General. Para ello, se enmarcó en los aportes del paradigma crítico de la investigación educativa, pues se buscó contribuir a mejorar la realidad a través de la generación de cambios, para el logro de la emancipación de los sujetos y de la modificación de estructuras y esquemas tradicionales.

En esta investigación no se pretendió formular o comprobar una teoría generalizable, aquí nos interesó promover el cambio desde el desarrollo de los acontecimientos y los significados e interacciones ocurridas entre los estudiantes en relación con la evaluación de la Geografía General por medio del portafolio de colección.

Dadas las características metodológicas que sustentan este trabajo, se puede puntualizar que el tipo de investigación es un estudio de caso único, o lo que Stake (1998) denomina estudio de caso intrínseco: "En el estudio intrínseco de casos, hay poco interés en generalizar sobre las especies; el mayor interés reside en el caso concreto." (p. 42). Se constituyó como caso el portafolio de colección para la evaluación de los aprendizajes, en el área de Geografía General, de estudiantes de primer año de Educación Media de la UEMAICA. De allí nos interesó comprender lo que ocurrió y el por qué ocurrió en los estudiantes, con la aplicación de la referida estrategia evaluativa.

Para la obtención y análisis de la información se recurrió al enfoque cualitativo, entendido como "(...) actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos." (Sandín, 2003, p. 123). Los participantes en el estudio, fueron 30 estudiantes colaboradores que cursaron Geografía General de primer año de educación secundaria. A ellos, se les asignaron códigos que van desde el EC01 hasta el EC30.

El análisis se encaminó por el nivel descriptivo, del cual Sandín (2003) explica:

El fundamento es presentar una detallada descripción de lo que ha sido estudiado, aunque no necesariamente de todos los datos obtenidos. Reducir y ordenar los materiales representa entonces una selección e interpretación. Los

investigadores que optan por esta posición normalmente introducen sus interpretaciones y comentarios a lo largo y entre los largos pasajes descriptivos de los fragmentos pertenecientes a las notas de campo y entrevistas. Los materiales ilustrativos pretenden mostrar cómo es la realidad, y las interpretaciones pretenden ofrecer una visión más conceptual de la misma. (p. 132)

Para el diseño de la investigación, se empleó una orientación metodológica cualitativa denominada investigación-acción, la cual es definida por Kemmis y McTaggart, (1988) como:

una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (p. 9).

En atención a lo anterior, el proceso seguido para el desarrollo de la investigación estuvo orientado por cinco fases. A continuación, se expone el detalle de los propósitos de cada una de ellas:

5.1. Fase I: Diagnóstico y acercamiento al problema

A partir del seguimiento, control y búsqueda de solución a los problemas de rendimiento escolar, se encontró la inquietud de los docentes y de los estudiantes sobre el bajo desempeño escolar estudiantil en el área de Geografía General de primer año. Ante esa situación, se planteó la necesidad de encontrar una solución viable a dicho problema, para ello se planificó la realización de un diagnóstico que involucró diversos procedimientos de obtención de información, como la revisión de los planes evaluativos de los docentes de Geografía General, el acceso a las planillas y estadísticas de rendimiento escolar y la revisión de investigaciones que hayan abordado el problema y consecuentemente tuviesen hallazgos importantes para nuestro estudio.

5.2. Fase II. Acuerdos de investigación

La aplicación de un plan de actuación desde los postulados metodológicos de los estudios de casos únicos, no puede ser bajo ninguna circunstancia invasivo o impositivo, sino más bien debe ser el resultado de un proceso de negociación y establecimiento de acuerdos entre los involucrados. En tal sentido, en el período comprendido entre octubre y diciembre de 2012, fue necesaria la negociación de los procedimientos evaluativos que

interesan y desean los participantes en el estudio, por medio de la redacción y firma de un Contrato Equitativo de Evaluación.

En dicho contrato, se establecieron en total trece (13) cláusulas de cumplimiento que resultaron del consenso entre estudiantes y docente investigador. Cada una de ellas definió con claridad un propósito que se cumpliría en el marco de la aplicación de un plan de actuación, cuyo núcleo era la evaluación de los aprendizajes en Geografía General por medio del portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa.

5.3. Fase III. Planificación de la acción

Una vez diagnosticado el caso y se estableció la negociación entre los implicados, la investigación-acción como orientación metodológica de este estudio, tuvo prevista la elaboración de un plan de actuación cuyo propósito fue intentar cambiar realidades para mejorarlas. El plan es acción organizada y, por definición, debe anticipar la acción: debe mirar hacia delante. Debe reconocer que toda acción social es, hasta cierto punto impredecible y, en consecuencia, un tanto arriesgada. El plan general debe ser lo bastante flexible para adaptarse a efectos imprevistos y a limitaciones anteriormente indiscernibles. (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 17)

Para este caso concreto, la planificación de la acción, que se desarrolló entre octubre y diciembre de 2012 paralelamente al contrato, involucró un conjunto de actividades académicas teóricas y prácticas que giran en torno al portafolio de colección como estrategia de evaluación formativa de los aprendizajes y que se ejecutaron de manera conjunta con un grupo de estudiantes de primer año de educación secundaria.

En tal sentido, podría decirse que el plan de actuación se adaptó a la siguiente secuencia lógica de aspectos indispensables para delinear la planificación de la acción: a) Ubicación temporal, contextual y procedimental; b) Objetivos; c) Medios y recursos para la obtención de datos e información; d) Evaluación.

5.4. Fase IV. Puesta en práctica del plan

El plan de acción denominado “*El clima de nuestro municipio Guásimos*”, previsto para este caso único, se presentó como una cronología de

contenidos, estrategias de enseñanza, estrategias de evaluación, recursos materiales, personas involucradas, e indicadores de logro durante el período del 07 de enero al 22 de marzo del 2013. Como este plan de actuación obedeció a un proceso de investigación-acción se justificó su subdivisión en dos períodos.

5.5. Fase V. Evaluación de la acción

El proceso de evaluación del portafolio de colección como estrategia de evaluación de los aprendizajes en el área de Geografía General de primer año, se realizó por medio de grupos de discusión, definidos por Gil Flores (1992), como una técnica no directiva “que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador (pp. 200-201).

Tal procedimiento se dividió en dos ciclos de diez semanas cada uno; al completarse el primer ciclo, se evaluó con la finalidad de reorientar

nuestras prácticas y adaptarlas para un segundo ciclo de diez semanas más, el cual fue evaluado también bajo esta modalidad. Antes de finalizar el 22 de marzo de 2013, se realizó un proceso evaluativo sobre la ejecución de lo planificado, con el propósito de encontrar los aspectos que debían ser reorientados para la adecuación del plan a las necesidades e intereses del grupo y así darle continuidad hasta el mes de junio de 2013. (Ver Cuadro 1)

Gil Flores (1994), ofrece diversas consideraciones metodológicas sobre el análisis de datos obtenidos de grupos de discusión, por lo tanto, este trabajo consistió en adecuar tales consideraciones a las particularidades del caso y de esa manera se obtuvo la secuencia evaluativa que a continuación se explica: a) Grupos y participantes, b) Tiempo y lugar, c) Moderación y registro y d) Análisis y resultados.

6. Análisis de datos

Conviene destacar que, en atención al nivel descriptivo que sustenta este estudio, el análisis

Cuadro 1. Procedimiento de trabajo en grupos de discusión

Primera etapa de evaluación del plan de actuación mediante grupos de discusión			
Lectura de los discursos	Reducción de datos textuales	Disposición de datos	Obtención de conclusiones
La observadora externa que apoyó nuestra investigación, fue quien llevó la moderación de los grupos de discusión y también el registro de las opiniones a través de grabación en audio, que posteriormente se transcribió, para las lecturas que fueran necesarias en función de extraer las principales categorías de opiniones y comentarios expresados por los estudiantes colaboradores. Se llevaron a cabo jornadas de grupos de discusión en los espacios abiertos del Seminario Diocesano Santo Tomás de Aquino, ubicado en Palmira, estado Táchira. Semanalmente, se realizaron los encuentros de la siguiente manera: a) Participantes que superaron las expectativas en cuanto a las calificaciones obtenidas. b) Participantes cuyo desempeño estuvo dentro de lo esperado en cuanto a sus calificaciones. c) Participantes con mínimo rendimiento en sus calificaciones. d) Participantes que tuvieron dificultad para alcanzar calificaciones aprobatorias.	Los datos obtenidos en los grupos de discusión, se transcribieron para ser analizados en un programa de procesamiento de datos cualitativos, y su reducción correspondió a la segmentación en diferentes unidades conceptuales surgidas de lo expuesto por los estudiantes colaboradores. Cabe resaltar, que la categorización resultó del grupo como ente en sí mismo y la segmentación en unidades diferenciadas consecuente, se corresponde con las apreciaciones y opiniones de cada individuo.	Debido a que los grupos de discusión se llevaron a cabo en cuatro sesiones, cada una con los estudiantes colaboradores, pertenecientes a la selección previa que se hizo respecto a las calificaciones, los datos se obtuvieron de manera secuencial, razón que condujo a la disposición ordenada de la información obtenida por medio de la transcripción de opiniones con atención en los diferentes discursos que generó cada uno de los planteamientos realizados en los grupos de discusión.	En concordancia con las unidades diferenciadas de esta primera etapa de los grupos de discusión, nuestras conclusiones van sujetas a la siguiente estructura: A) Opinión sobre el portafolio de colección. B) Satisfacción con los resultados obtenidos. C) Apreciación sobre las actividades del plan de actuación. D) Recomendaciones para la mejora respecto al plan de actuación. E) Recomendaciones para la mejora respecto al portafolio de colección.

de los datos estuvo determinado por la descripción detallada, la cual condujo a la codificación y categorización de los datos a fin de explorar el contenido expresado sobre los aspectos del tema discutido. Las ideas claves de la información obtenida, se presentaron en citas textuales, para mostrar aquello que quedó capturado y que pudo dar luz al proceso de reflexión e interpretación consecuente.

7. Resultados del diagnóstico

7.1. Revisión de los planes evaluativos

En los planes revisados pudieron notarse varios aspectos:

- respecto a la identificación, no aparece escrito ningún título para el proyecto de aprendizaje;
- en lo que concierne a los contenidos, son múltiples y de extensión considerable en cada lapso;
- los indicadores de logro planteados, fueron descontextualizados e incoherentes para la continuidad del proceso evaluativo, por ejemplo, en el plan de evaluación del segundo lapso, apareció el siguiente: “Conceptualiza y describe con la elaboración de cuadros esquemáticos las actividades desarrolladas por algunos de los países que conforman el continente americano.”;

- las estrategias de evaluación planificadas se enmarcaron en el enfoque tradicional - de acuerdo con lo descrito por Santiago (2006) - con predominio de pruebas y trabajos escritos; y finalmente,
- no se observaron en los planes evaluativos, estrategias encaminadas hacia la evaluación formativa de los aprendizajes, como por ejemplo, el portafolio.

7.2. Estadísticas de rendimiento escolar

Los resultados de rendimiento escolar del primer lapso para la asignatura: Geografía General, se subdividieron por secciones con la intención de realizar un análisis más detallado de la situación de rendimiento de los estudiantes. Así se encontró que entre el 52% y 73% de los estudiantes en todas las secciones resultó reprobado en la asignatura. Para el segundo lapso, el porcentaje de reprobados en la materia, osciló entre el 54% y 62%; ya en el tercer y último lapso se experimentó el nivel más bajo de rendimiento escolar, al resultar un 78% de reprobados en el área. (Ver tabla 1)

Al relacionar las observaciones de lo hallado en los planes evaluativos de la materia, con los resultados vistos en las estadísticas de rendimiento a las que se hace referencia en este apartado, se

Tabla 1. Estadística de rendimiento estudiantil.

Estadística del Rendimiento Estudiantil Geografía General 1º Año Año Escolar 2011-2012	PRIMER LAPSO									
	Condición	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	Sección									
	Nº de Aprobados	12	8	9	9	13	29	12	12	7
	Nº de Reprobados	15	18	19	18	14	0	17	15	19
	% Aprobados	44	31	32	33	48	100	41	44	27
	% Reprobados	56	69	68	67	52	0	59	56	73
	SEGUNDO LAPSO									
	Nº de Aprobados	18	11	13	10	17	28	16	17	17
	Nº de Reprobados	8	14	15	16	9	1	10	10	6
	% Aprobados	69	44	46	38	65	97	62	63	74
	% Reprobados	31	56	54	62	35	3	38	37	26
	TERCER LAPSO									
	Nº de Aprobados	11	6	13	6	12	25	14	15	7
	Nº de Reprobados	15	21	15	20	14	3	12	12	16
	% Aprobados	42	22	46	23	46	89	54	56	30
	% Reprobados	58	78	54	77	54	11	46	44	70

Fuente: Depablos (2014)

pudo apreciar que las estrategias de evaluación empleadas durante el período, no les permitió a los estudiantes detectar sus aciertos y debilidades, para que el docente de la materia pudiera reorientar su práctica evaluativa y así trabajar en función de la mejora.

7.3. Acuerdos de investigación

El Contrato Equitativo de Evaluación descrito en la Fase II del diseño de investigación, se elaboró de acuerdo con los planteamientos y exigencias propuestas por Care (1978), citado por Santos (2000); y fue redactado, leído, aclarado y aceptado por las partes intervinientes, esto durante el mes de diciembre de 2012, justo antes de comenzar con la aplicación del plan de acción previsto para evaluar los aprendizajes del área de Geografía General en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa MAICA, durante el año escolar 2012-2013.

7.4. Resultados en cuanto al plan de actuación

7.4.1. Resultados durante la ejecución y evaluación del plan de actuación

De acuerdo con las narraciones transcritas en el diario del investigador, durante los primeros encuentros del plan de actuación, se pudo apreciar que, y en esto se coincide con Santiago (2006), el propio docente investigador sigue apegado a estrategias tradicionales de enseñanza y evaluación. Al respecto, una de las notas del diario dejan ver lo siguiente: “*El ambiente de clase es un poco rígido, muy ordenado y hasta tenso, pero hay participación de los estudiantes.*” (clase 01, en Enero 08, 2013). Ante eso, la clase se convirtió en un resumen de información impartida por el docente con la intención de que los estudiantes los memorizaran y la evaluación se constituyó como una simple repetición memorística de los contenidos abordados por el profesor.

En encuentros posteriores, como la clase 03 (Enero 22, 2013) las narraciones en el diario del investigador demostraron que la evaluación tomó matices de negociación entre docente y estudiantes colaboradores: “Evaluación negociada y centrada en la reflexión del estudiante por medio de la elaboración de mapas mentales.”

También, se pudo precisar que el portafolio de colección se empleó como instrumento físico y al mismo tiempo como una estrategia de aprendizaje, sistemática, ordenada y libre que les permitió a los estudiantes llevar una secuencia lógica de lo que aprenden.

En las notas del diario de la clase 04 (Enero 23, 2013) se registra que “*Los estudiantes trabajaron durante toda la clase en la elaboración de sus periódicos, con plena libertad en el manejo de su creatividad.*” De modo que el hecho de negociar las normas de una estrategia evaluativa, permitió en este grupo de participantes, fomentar aprendizajes significativos y consolidar aspectos disciplinarios sin necesidad de la imposición absoluta de normas o de juicios del docente que imparte la cátedra. De hecho, lo expresa uno de los participantes en la evaluación por grupos de discusión respecto a las estrategias evaluativas: “*Muy bien, porque las actividades se hacen de manera animada, recreativa y es fácil de aprender sobre los temas dados.*” (EC23)

Se encontró que la motivación principal de los estudiantes colaboradores se centró en las actividades que promueven la destreza manual y creativa, debido a que están acostumbrados no sólo al texto sino a datos multimedia. Evidencia de esto quedó registrada en el diario del investigador, clase 18 (Mayo 8, 2013): “*En el día de hoy se lleva a cabo un taller de investigación electrónica para iniciar a los estudiantes en la búsqueda de información disponible en la web. La intención se centra en que el estudiante investigue sobre los materiales y procedimientos necesarios para la construcción de instrumentos meteorológicos.*”

Los participantes evidenciaron que toda actividad que implique juego o salida de campo, les mantiene atentos a la información transmitida. Esto comprobaría la tesis de Henríquez (2014) acerca de que los nativos digitales tienen un sentido lúdico de la vida muy marcado. En tal sentido, en las notas del diario del investigador, del día 24 de abril de 2013, recogen lo siguiente: “*Por petición de los estudiantes, se llevó a cabo una nueva jornada de juegos interactivos, con la intención de fomentar los nuevos aprendizajes y destrezas, y porque además se les observa agrado, atención, curiosidad y deseos de aprender más sobre este tipo de herramientas.*”

También se halló que los gestos, la postura y el comportamiento de los estudiantes, son claros indicativos de la situación en la que se encuentran sus aprendizajes, eso debe darle al docente un cúmulo de apreciaciones que le permitan reformular o reprogramar su plan de actuación, en función de atender las debilidades encontradas y encaminar al grupo-clase hacia la mejora de sus capacidades académicas y de interacción con sus contemporáneos.

Se pudo observar de igual manera, que la incorporación de estrategias que son novedosas para el grupo de estudiantes colaboradores, genera una empatía absoluta con el plan de actuación, y también provee un conjunto de opiniones favorables al acto educativo no tradicional en los estudiantes. En torno a esto, durante la evaluación del portafolio mediante grupos de discusión, el participante EC28, expresó: “Yo quisiera que en todas las materias utilicen el portafolio.”

Como todo proceso evaluativo, éste no escapó de sus detractores, pues en función de las calificaciones obtenidas a lo largo de la ejecución del plan de actuación, las opiniones de los participantes varían. Así por ejemplo, en el mismo grupo y bajo las mismas condiciones del EC28, el participante EC02 expuso: “Que no tenga muchas tareas para que sea fácil.”

Finalmente se pudo constatar que los grupos de discusión, como estrategia de evaluación, resultaron algo novedoso en el contexto objeto de este estudio; sin embargo, el desenvolvimiento de los estudiantes de primer año de educación secundaria en cuanto a expresión oral, influyó en la obtención de respuestas cortas, de escaso desarrollo y por lo tanto más propias de interrogatorios tipo cuestionario que de un “focus group”.

8. Análisis comparativo del rendimiento estudiantil en Geografía General

A efectos de configurar un análisis, que nos permitiera obtener una idea más clara de la influencia del portafolio de colección en la evaluación de los aprendizajes en la materia de Geografía General, consideramos pertinente realizar una comparación de las estadísticas finales de rendimiento estudiantil que dispone el Departamento de Evaluación, de la Unidad Educativa “Monseñor Antonio Ignacio

Camargo Álvarez”, correspondientes a los años escolares 2011-2012 - año en que ocurre nuestro diagnóstico - y 2012-2013 - año en que se ejecuta el plan de actuación.

Como se puede apreciar, el gráfico 1 muestra la distribución de las estadísticas del rendimiento estudiantil final para cada año escolar en la materia de Geografía General del primer año de educación secundaria de la Unidad Educativa “MAICA”, así se obtuvo que al final del período 2011-2012, un 50,5% de los estudiantes resultaron aprobados en la materia, mientras que el 49,5% restante resultó reprobado; esto podría interpretarse como una de las consecuencias de un sistema escolar en el que las estrategias para enseñar y para evaluar, así como el entorno propio de la dinámica escolar, siguen centrados en un enfoque tradicional, típico del conductismo como corriente del pensamiento pedagógico.

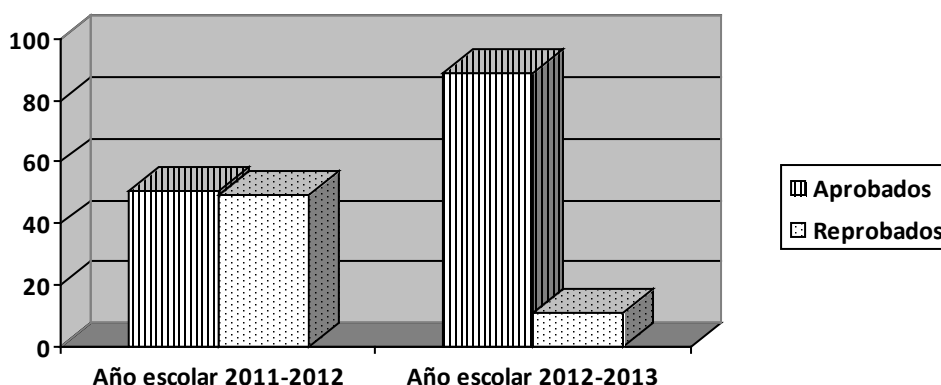
Ahora bien, con los mismos contenidos programáticos, pero con diferentes estrategias evaluativas, el siguiente período muestra un 89% de estudiantes aprobados y un 11% de reprobados. El cambio experimentado entre un año escolar y otro, nos lleva a concluir que el portafolio como estrategia de evaluación formativa en este grupo de alumnos, pudo influir en mejorar la actitud de ellos hacia el aprendizaje y los propios logros de aprendizaje expresados en un mayor rendimiento así como sus niveles de satisfacción, aunque es evidente que otras variables han podido intervenir también en esta mejora de los resultados.

9. Conclusiones

Aun cuando los resultados obtenidos durante la ejecución y evaluación del plan de actuación, pudieran considerarse como eje central de nuestras conclusiones, se podrían mencionar algunos aportes adicionales que permitan comprender con mayor amplitud el conjunto de reflexiones de este proceso investigativo.

Se comienza por destacar que el rendimiento estudiantil fue muy bajo en el área de Geografía General, expresado en un alto porcentaje de estudiantes aplazados, lo cual aunado a las debilidades encontradas en los planes evaluativos de la materia, permite inferir que no se tomaron en cuenta las debilidades de los estudiantes desde la primaria y tampoco se consideraron estrategias

Gráfico 1. Comparación de estadísticas finales de rendimiento estudiantil



Fuente: Depablos (2014)

de evaluación formativa que les permitiera detectar sus aciertos y debilidades, para trabajar en función de la mejora.

Por otro lado, cuando se evalúan los aprendizajes desde los postulados de la evaluación formativa, resulta indispensable garantizar la libertad para crear y reflexionar que pueden manifestar los estudiantes en función de sus intereses y capacidades. Por esa razón, se considera que las actividades evaluadas deberían atravesar un proceso de negociación previo, en el que tanto estudiantes como docentes, puedan manifestar sus expectativas y el modo de llevarlas a cabo.

Resulta también importante, que no exista divorcio entre las estrategias de enseñanza de Geografía y las estrategias de evaluación, pues de allí se generan las dificultades y el desinterés por el buen rendimiento en la materia. De allí que el docente que realiza evaluación formativa de los aprendizajes, debe ser capaz de modificar su planificación las veces que sea necesario, hasta lograr que sus estudiantes logren aprendizajes significativos sobre la materia. Un docente que busca la mejora en un grupo-clase, ajusta su plan de actuación en función del tiempo y de los resultados que va obteniendo, con tal de lograr el mayor provecho posible de las actividades que más interesan e incentivan a sus estudiantes.

Finalmente, es posible afirmar que el nivel de rendimiento y desempeño de los estudiantes colaboradores, expresado en sus calificaciones, influyó en las opiniones y apreciaciones emitidas en los grupos de discusión en la primera y en la

segunda etapa de la evaluación del portafolio de colección; pues sus discursos fueron variables sobre un mismo tópico, en función de los logros que cada uno alcanzó durante la ejecución del plan de actuación.

Referencias

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Ferreres, V. y González, A. (2006) (Edits). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Editorial Praxis.
- Gil Flores, J. (1992). *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*. Revista interuniversitaria de didáctica Enseñanza & Teaching, N° 10-11.
- Henríquez C., P. (2014). *Cibercultura y jóvenes en América Latina: Aproximación a un estado del arte*. Revista Acción Pedagógica, N° 22 / Enero - Diciembre, 2013. pp. 06 – 16.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Ediciones Laerte S.A.
- Olmos M., Susana (2008). *Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios: Aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, España.
- O'Malley, M., y Valdez, L. (1996). *Authentic assessment for English language learning*. USA: Addison – Wesley.
- Sandín E., M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc.Graw-Hill Interamericana.
- Santiago R., J. (2006). *Evaluación y enseñanza de la geografía*. Revista Evaluación e Investigación, Vol. 1, Año 1.
- Santos G., M. (2000). *Metaevaluación de las escuelas: el camino del aprendizaje, del rigor, de la mejora y de la ética*. Revista Acción Pedagógica, Vol. 9, N° 1 y 2.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Zambrano, G. (2006). *La Evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje del Inglés*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira I Virgili, España.