



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Arbesú García, María Isabel; Gutiérrez Martínez, Elia
El portafolios formativo. Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia
Perfiles Educativos, vol. XXXVI, núm. 143, 2014, pp. 105-123
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229888007>

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

redalyc.org

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

El portafolios formativo

Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia

MARÍA ISABEL ARBESÚ GARCÍA* | ELIA GUTIÉRREZ MARTÍNEZ**

Se presentan resultados de una investigación cualitativa titulada “El portafolios como un recurso innovador para evaluar y mejorar la enseñanza universitaria”, que se realizó en una universidad pública ubicada en la Ciudad de México. El propósito central del texto es mostrar qué tipo de procesos de reflexión y autoevaluación generó en los docentes la construcción de su propio portafolios. Entre otras cuestiones, se menciona qué pasos se siguieron para el diseño del portafolios, y la forma en que se condujo un seminario taller que permitió llevar a la práctica la construcción del portafolios por cada uno de los participantes. Se definen los supuestos teóricos en que se fundamentó el trabajo y se exponen ciertos hallazgos, que tienen que ver con los procesos de reflexión que realizaron los docentes y que les permitieron autoevaluar su trabajo e implementar algunos cambios para su mejoría.

Palabras clave

Portafolios formativo
Docencia
Evaluación
Reflexión
Autoevaluación

This paper presents the results of a qualitative research study entitled “The portfolio as an innovative resource for assessing and improving university education,” which took place in a public university located in Mexico City. The main objective of the paper is to present the type of reflection and self-assessment processes that resulted from the teachers building their own portfolios. Among other issues, the paper covers the steps followed in the design of the portfolios, along with the form in which the workshop on individual portfolio design was implemented for each of the participants involved. The theoretical assumptions upon which the work was based are defined and certain findings associated with the thought processes undertaken by the teaching staff—with regard to the self-assessment process—are covered, along with the resulting changes implemented with a view to improving their work.

Keywords

Training portfolios
Teaching
Evaluation
Reflection
Self-assessment

Recepción: 12 de junio de 2012 | Aceptación: 29 de octubre de 2012

* Doctora en Educación, docente-investigadora titular “C” de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED). Miembro investigador del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes con sede en la Universidad de Barcelona. Líneas de investigación y docencia: estudio y evaluación del sistema modular que se imparte en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana; la evaluación de la docencia y la enseñanza; la metodología de investigación cualitativa. Publicaciones recientes: (2013, en co-coordinación con F. Díaz-Barriga), *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Díaz de Santos; (2013, en coautoría con E. Gutiérrez Martínez), “El portafolio en un contexto universitario: una experiencia de reflexión y autoevaluación docente”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 6, núm. 2, pp. 88-108. CE: isabel.arbesu@gmail.com

** Doctoranda en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Trabajó el tema de evaluación con portafolio docente. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con M.A. Arbesú), “El portafolio en un contexto universitario: una experiencia de reflexión y autoevaluación docente”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 6, núm. 2, pp. 88-108; (2012, en coautoría con M.A. Arbesú), “El portafolios docente un medio para reflexionar y evaluar las competencias”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 53-69. CE: eliza74_zapa@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Hoy en día es común hablar de que los portafolios son un recurso innovador tanto para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como para la formación y evaluación de los docentes. También es frecuente reconocer que los portafolios, cuando se encuentran asociados a la figura del estudiante, le permiten a éste una toma de conciencia autorreguladora, y cuando se vinculan con la del docente le facilitan promover actividades de evaluación y formación (Kilbane y Milman, 2003).

Los portafolios docentes se han venido utilizando hace varias décadas en Estados Unidos y Canadá. Desde los años noventa, en el contexto europeo, y en nuestro medio hace aproximadamente una década, este recurso ha ido cobrando importancia. A grandes rasgos se puede decir que en todos estos ámbitos los portafolios se han empleado generalmente como una forma de certificación o acreditación de los docentes; sin embargo, cada vez es más frecuente que dichas herramientas se orienten a la comprensión y mejoramiento de la enseñanza, debido a que su uso favorece diversos procesos de reflexión y autoevaluación en los docentes.

Se coincide con Rigo (2012) en cuanto a que aún no se dispone de evidencias categóricas sobre cómo y en qué medida se realiza esta mejoría, en particular dentro del contexto latinoamericano, en donde las propuestas y las experiencias todavía no son suficientes. También es importante conocer de primera mano, a través de la literatura especializada, los alcances que han tenido los portafolios en la educación, tanto en el ámbito de los logros obtenidos como en las fallas reportadas.

En este sentido es pertinente presentar en este artículo resultados de un trabajo de investigación de tipo cualitativo titulado “El portafolios como un recurso innovador para evaluar y mejorar la enseñanza universitaria”, el cual se llevó a cabo en una universidad pública ubicada en la Ciudad de México. El

estudio tuvo dos objetivos: 1) promover diversos procesos de reflexión y autoevaluación en los docentes por medio de la realización de un portafolios de tipo formativo; 2) indagar de qué manera el portafolios permite que los profesores identifiquen logros y problemas en su enseñanza, con la intención de mejorarla.

La mayor parte de las preguntas que guiaron el estudio se enfocaron en conocer la docencia y su puesta en práctica a partir del empleo del portafolios; otras tuvieron que ver con las potencialidades que implica su uso. En este segundo aspecto es en donde se centra el presente artículo, debido a que el propósito del texto es mostrar qué tipo de procesos de reflexión y autoevaluación generó en los docentes la construcción de su propio portafolios.

Entre otras cuestiones, se menciona qué pasos se siguieron para el diseño del portafolios, y la forma en que se condujo un seminario taller que permitió llevar a la práctica la construcción del portafolios por cada uno de los participantes. También se definen los supuestos teóricos en que se fundamentó el trabajo y se presentan ciertos hallazgos, los que, como se dijo antes, tienen que ver con procesos de reflexión que llevaron a cabo los docentes y que les permitieron autoevaluar su trabajo e implementar algunos cambios para su mejoría.

El documento se divide en cuatro grandes apartados, además de esta introducción y las conclusiones: en el primero se habla de los antecedentes del portafolios en la educación, sus distintos tipos y sus principales cualidades, así como sus posibilidades como alternativa de evaluación; en el segundo se discuten los fundamentos teóricos que sustentaron el estudio; el tercero explica el procedimiento metodológico, en el que se detallan los contenidos del portafolios, la organización de un seminario taller para que los profesores construyeran sus portafolios y algunos relatos tomados de los propios portafolios de los docentes; el cuarto aborda el análisis de los hallazgos y los

resultados obtenidos. En las conclusiones se retoman los resultados más importantes.

ORÍGENES DEL PORTAFOLIOS DOCENTE COMO RECURSO DE EVALUACIÓN

El portafolios docente, también conocido como “carpeta docente” (*teaching portfolio*, *teacher* o *professional portfolio*), lo emplea el profesor para recoger evidencias de su labor con el propósito de contar con un instrumento que facilite la reflexión sobre su propia práctica y también como una herramienta de evaluación o autoevaluación para su desarrollo profesional. Es un recurso que surge en el mundo profesional (diseñadores, arquitectos, artistas); su uso en el contexto educativo se popularizó a principios de los años ochenta, cuando se comenzó a utilizar con el objetivo de construir un nuevo profesionalismo docente (Shulman, 2003), empleándose para la formación y para la evaluación formativa de los profesores (Lyons, 1999). El concepto “portafolios” en el ámbito educativo fue introducido por la Asociación Canadiense de Profesores de Universidades en 1980, y desde entonces ha sido utilizado en universidades de todo el mundo (Knapper y Wilcox, 1998). Para Seldin (1991: 3) un portafolios es “una descripción objetiva de las principales fortalezas y logros de un profesor en su práctica docente; en él se recogen documentos y materiales que de modo conjunto muestran el alcance y calidad del ejercicio de los profesores”. En este trabajo el portafolios se concibe como una carpeta que integra una selección de evidencias de diversa índole: ensayos, trabajos artísticos, exámenes, tareas, proyectos, trabajos colectivos,

reflexiones, hojas de trabajo, videos, comentarios y/o críticas de los alumnos al trabajo del profesor. Tales evidencias deben elegirse justificadamente, de lo contrario dicho instrumento no sería más que un acopio de información, algo parecido a un currículum personal (CV), que no tendría trascendencia respecto de los objetivos buscados en un portafolios de formación: la reflexión y/o la autoevaluación como forma de mejorar la práctica docente.

Desde esta perspectiva, el portafolios se orienta a ser una alternativa de evaluación, en el sentido de que favorece y da seguimiento a procesos de aprendizaje, de evaluación y promoción de profesores. Esta concepción y empleo del portafolios ha tenido una aceptación importante a nivel mundial, principalmente en el ámbito universitario; tal apertura se asocia con las reformas educativas llevadas a cabo en algunos países como Estados Unidos y Canadá desde hace más de dos décadas (Bozu y Canto, 2009).

En el contexto mexicano, su uso en el conjunto de las instituciones educativas es aún incipiente o está en proceso de implementación.¹ Hay experiencias que dan cuenta de los beneficios potenciales que esta herramienta está generando en el ámbito universitario, el cual puede ser una buena opción o alternativa de evaluación;² sin embargo, se requiere de un seguimiento puntual para observar los límites y logros alcanzados. Tal como afirman Díaz-Barriga y Pérez (2010: 7-8):

No obstante el gran entusiasmo y amplia difusión que han despertado los portafolios como recurso innovador en la evaluación, a nuestro juicio éstos deben someterse a

1 Según informes de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012), dentro del marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), hay planes de que la SEP, en conjunto con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), introduzca en México el portafolios docente como una nueva forma de evaluación para los maestros de nivel básico. El propósito de tal iniciativa, según ambas organizaciones, es elevar la calidad educativa, sin embargo, poco se sabe aún acerca de cuándo estará vigente dicha operación.

2 En el nivel de educación superior en México se implementó exitosamente un proyecto utilizando el e-portafolios, o portafolios electrónicos, con profesores de ciencias de la UNAM. En dicho estudio se corrobora la utilidad que éstos tienen para promover la autoevaluación y la reflexión en los profesores, así como para reconocer sus logros y los cambios que éstos necesitan para mejorar su docencia (Díaz-Barriga *et al.*, 2008).

escrutinio, y su empleo indiscriminado y poco crítico en el campo de la evaluación de la docencia debería matizarse de cara a la comprensión de su sentido y alcances.

De acuerdo con esta postura, el portafolios se entiende como una oportunidad de conformar una autoevaluación docente³ en un sentido crítico y propositivo, en aras de favorecer el desarrollo de una cultura de la evaluación de tipo formativa e interesada en conocer y comprender los aciertos y problemas que enfrentan los profesores en su práctica.

Es importante aclarar que existen diferencias importantes en los portafolios docentes, y que esto se relaciona con sus fines u objetivos.⁴ A grandes rasgos se mencionan dos grandes rubros: los diseñados exclusivamente para recoger un tipo de acreditación, y que se relacionan con la evaluación sumativa, es decir, aquella interesada por el producto o resultado de lo evaluado. Y el portafolios enfocado en el proceso de formación, que alude a “un tipo de instrumento formativo, puesto que su finalidad está basada en el propio proceso reflexivo y de autoevaluación... su importancia radica en el desarrollo del portafolios y no tanto en su resultado final” (Sobrino *et al.*, 2009: 64).

El portafolios con fines formativos es, por ende, un instrumento que puede facilitar o promover, de modo sistemático, el proceso de evaluación comprensiva; constituye un tipo de práctica reflexiva en la acción, puesto que son los propios profesores quienes recolectan aquellas muestras o evidencias que consideren sobresalientes en su trabajo, y también las que no han sido tan afortunadas, y al hacerlo generan conciencia, autocrítica y autonomía en lo que hacen dentro de su propio contexto,

cuestión que torna significativa tal práctica.

Al respecto, Fernández (2004: 130) señala:

El desarrollo de la competencia de los profesores para reflexionar sobre su propia enseñanza requiere considerar al profesor como un profesional autónomo y responsable, capaz de participar activamente en la evaluación de su propia función docente y del conjunto de componentes y elementos que configuran su actuación y, como consecuencia de todo ello, participar en la mejora de la calidad educativa.

Diversos autores (Fernández, 2004; Cisneros *et al.*, 2007; Inostroza *et al.*, 2008), señalan que desde el momento en que el profesor participa y se involucra en la elaboración de su portafolios se lleva a cabo una evaluación integral de la enseñanza; al producirse un proceso constante de autoevaluación y reflexión crítica sobre su práctica, el docente asume los errores como fuente de aprendizaje y al mismo tiempo diseña y aplica nuevas alternativas de acción.

Sin embargo, estas acciones no surgen de modo mecánico; implican un profundo y constante compromiso de los docentes, cuestión que no siempre es posible o fácil de lograr. Este es, precisamente, uno de los alcances o límites que pueden señalarse del portafolios: el trabajo que el docente le debe invertir de modo constante, y que es simultáneo al avance de su propia formación, o simplemente el gran cúmulo de actividades que los docentes tienen en su labor cotidiana. Todo ello resta tiempo a la dedicación continua, reflexiva y analítica que requiere el acopio de evidencias que deberán ser integradas al portafolios.

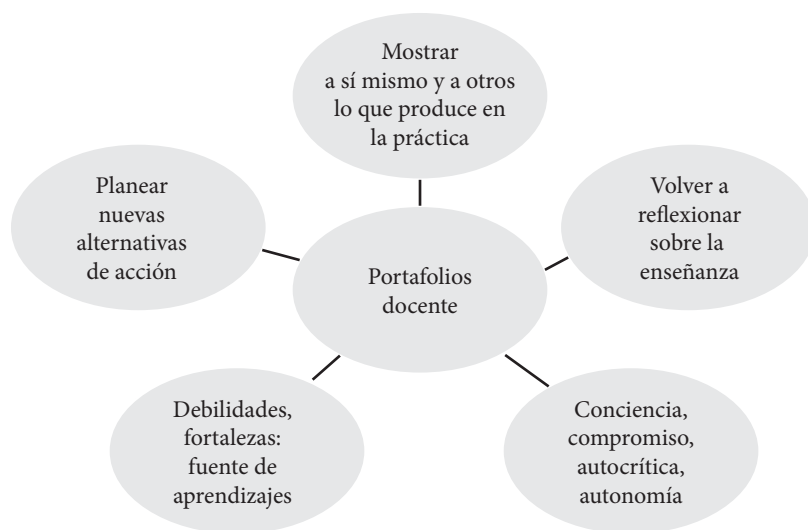
3 La autoevaluación es una forma de evaluación. Se entiende como un proceso de pensamiento propio de los docentes que involucran la reflexión y el análisis sobre su enseñanza.

4 Existen diversos tipos de portafolios, dependiendo del objetivo, las características particulares y el autor del mismo (estudiante/docente). Uno de ellos es el portafolios de aprendizaje, que se divide en: privado, público o público restringido; también hay portafolios de trabajo, cuyo fin es mostrar la trayectoria profesional de alguien; el portafolios de exhibición, como el de los artistas, donde exhiben sus mejores trabajos; y de evaluación en el contexto educativo, que se divide en el portafolios del estudiante como instrumento de evaluación de aprendizajes y el del profesor, como herramienta para la capacitación docente, la reflexión, la implementación de proyectos o la investigación. Su formato puede ser físico (papel) o electrónico (documento web).

Como se ha expresado, el portafolios permite a los profesores autoevaluarse, entendiéndose este concepto como un proceso reflexivo, donde los sujetos valoran su propia actuación (Addine, cit. en Lodezma, 2011). Tal proceso constituye el fin mismo de la evaluación (Mena, 2003). Según este autor, la autoevaluación es el elemento más personalizado y dinamizador mediante el cual los actores valoran sus conocimientos, modos de pensar, de sentir y de actuar, de manera más

auténtica, reflexiva y crítica; por ende, es posible dirigir tales esfuerzos a la autorregulación de sus aprendizajes, proyectos y expectativas profesionales, entre muchos otros, que determinarán la capacidad para desarrollar en los docentes la autodeterminación (Borrego, cit. en Lodezma, 2011). Es decir, la autocrítica y el auto-reconocimiento es lo que redundará en la toma de conciencia. A continuación se presentan, en la Fig. 1, las principales fortalezas que promueve el portafolios con fines formativos.

Figura 1. Bondades del portafolios



Fuente: elaboración propia con base en Fernández, 2004; Inostroza *et al.*, 2008.

Es primordial señalar que llevar a cabo una evaluación por medio del portafolios requiere de una guía y apoyo metodológico que ofrezca a los docentes las bases teórico-conceptuales para la construcción del mismo, y que implica cuestiones como qué significa evaluar su práctica con este medio, qué tipo de portafolios se está construyendo y con qué fin.

Por otro lado, para que el portafolios formativo sea un medio útil y congruente con la realidad que pretende transformar, la evaluación no se observará como un resultado, sino como un proceso de aprendizaje en el que los profesores autoevalúan su trabajo a partir de lo que ellos viven en las aulas.

Otra consideración es que al implementar el portafolios como un tipo de evaluación alternativa a la tradicional, a la par se debe ir construyendo una cultura acorde con este tipo de valoración, de lo contrario su uso se podría banalizar o no ser apreciado de acuerdo con sus objetivos intrínsecos. En este sentido, Rueda y Díaz-Barriga (2004: 10) sostienen:

La evaluación mediante el portafolios requiere un cambio de actitudes hacia la evaluación del aprendizaje y de la docencia. Cambiar el acento tradicional, puesto en la evaluación de resultados, medida a partir de puntuaciones comparativas o normativas

hacia una evaluación del desempeño focalizada en estándares cualitativos que permitan la reflexión y la retroalimentación.

Por ello no basta con diseñar e introducir un determinado tipo de evaluación alterna, si no se crean las bases necesarias para que ésta tenga un significado acorde a lo que pretende cambiar.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los sustentos teóricos que guiaron este trabajo son dos: el primero tiene que ver con la concepción de la evaluación comprensiva (Stake, 2006; 2011); el segundo se refiere al supuesto del profesor reflexivo (Schön, 1983; Brubacher *et al.*, 2005). La evaluación comprensiva se enfoca en evaluar situaciones específicas para entender la complejidad y la particularidad de la persona que se está evaluando, y es de índole cualitativa, participativa y formativa (Stake, 2011). Cualitativa porque parte del estudio empírico de la actividad humana; participativa, debido a que incluye a los protagonistas en el proceso evaluativo, lo cual, de acuerdo con Stake: “puede ser el mejor modo de adquirir una buena comprensión de los puntos débiles y fuertes y de avanzar hacia la mejora” (2006: 273); formativa en tanto que contempla al evaluando como alguien que está en proceso de desarrollo, de cambio, de reorganización, con el objeto de mejorar.

Bajo estos presupuestos la evaluación comprensiva se contempla como ese elemento que permite valorar aquellas partes débiles que deben reforzar los docentes y las fortalezas que deben impulsar, todo ello con el fin de optimizar o enriquecer su praxis. Tal visión considera necesario tomar en cuenta el contexto y los significados que de esta experiencia de vida se desprenden, es decir, el espacio-tiempo en el que los protagonistas ejecutan sus tareas cotidianamente. Por ello, la participación de los actores es la base fundamental del proceso de evaluación, pues así

se logra un mayor y mejor entendimiento de aquello que se evalúa. Esto resulta en diferencias importantes entre este tipo de valoración respecto de la evaluación tradicional, la que generalmente se realiza “desde afuera”, es decir, aquella guiada únicamente por estándares generales, provenientes de las políticas educativas, que intenta medir el comportamiento del profesor en el aula.

Otro de los ejes conceptuales fue el enfoque del profesor reflexivo, a partir de los trabajos de Schön (1983) y Brubacher *et al.* (2005). En estas propuestas el docente debe considerar la reflexión crítica y analítica para poder auto-evaluar su actuación y posibilitar el cambio que él considera debe hacer para mejorar su labor. Sin embargo, este tipo de acciones implican procesos complejos de concientización que no son llevados a la práctica de modo espontáneo; se requiere de la voluntad y el trabajo de los actores a partir de un proceso reflexivo, entendiendo por éste no sólo un acto de pensar, sino de llevar a cabo la resolución de problemas reales de modo racional. Esta propuesta parte del trabajo de Donald Schön (1983), como un intento de enriquecer la práctica de los docentes; en ella se pueden presentar incertidumbre o dilemas de diversa índole: éticos, políticos y económicos, entre otros, que plantean disyuntivas a los profesores y que no siempre resulta sencillo de realizar si se considera que, por lo general, los profesores se han apegado a formas tradicionales o instintivas de realizar su labor docente: “en la mayoría de los estudios sobre las decisiones interactivas de los maestros, éstas son descritas más como reactivas que reflexivas, más intuitivas que racionales y más rutinarias que conscientes” (Irwing, cit. en Brubacher *et al.*, 2005: 35). Por lo anterior, realizar un cambio como el propuesto por estos autores es una tarea de gran importancia para mejorar la docencia.

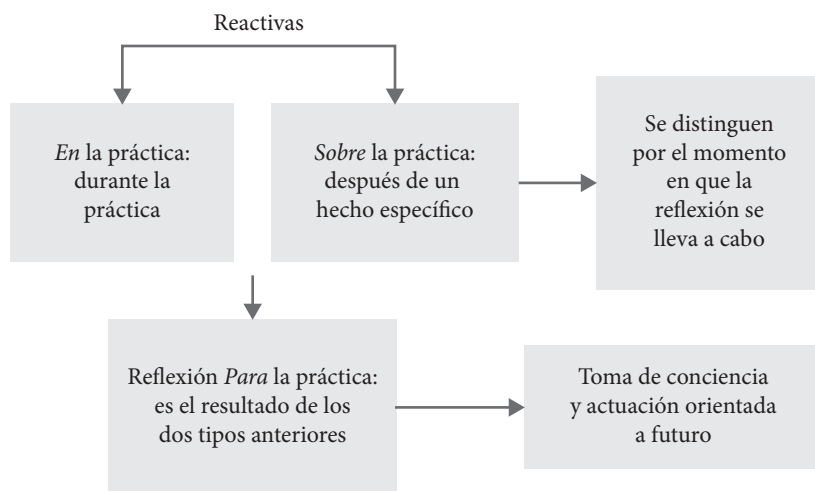
La reflexión a la que se refiere Schön la desarrolla en tres fases: la reflexión *en* la práctica, *sobre* la práctica y *para* la práctica. Para este autor, el conocimiento en la acción se refiere a

los tipos de conocimientos en donde se revelan nuestras acciones inteligentes (observables o implícitas), las cuales pueden ser cognoscibles mediante el análisis y la reflexión. Una vez que esta etapa se ha producido podemos hacer una pausa en medio de la acción, lo que él llama “pararse a pensar”, que sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo hacemos, esto es, reflexionar en la acción. Esta reflexión da lugar a la experimentación *in situ*, que implica pensar en el hecho de modo crítico, sin que necesariamente implique que éste sea verbalizado: “la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo” (Schön, 1983: 40). Posteriormente viene el pensar sobre la reflexión en la acción; de acuerdo

con este autor, esto deriva en la verbalización de lo que se reflexionó; en otras palabras, lo que antes fue un proceso implícito, conocido sólo por nosotros, puede ser conocido objetivamente para los otros por medio del discurso o la palabra. Por último, al reflexionar sobre nuestra actuación pasada se pueden corregir o modelar nuestras acciones futuras —esto es, la reflexión para la práctica— porque reflexionamos no para volver al pasado, sino para orientarnos a través de lo aprendido y con ello cambiar lo que se considera necesario. Algunos autores (Brubacher *et al.*, 2005) consideran que este proceso forma parte de la buena enseñanza.

En la Fig. 2 se sintetizan los tipos de reflexión desarrollados por Donald Schön.

Figura 2. Tipos de reflexión



Fuente: elaboración propia basada en Schön, 1983.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

A continuación se expone la organización y el funcionamiento del seminario-taller que se organizó para que los profesores participantes pudiesen construir sus portafolios; se explica cómo se diseñaron los contenidos y se presentan algunos ejemplos que dan cuenta

de la manera como los profesores elaboraron su propio portafolios. Esto con el fin de explicar cómo se llevó a cabo esta investigación.

Organización y funcionamiento del seminario-taller

Para poder iniciar la investigación, la responsable del proyecto⁵ decidió organizar un

⁵ La Dra. María Isabel Arbesú García fue la responsable del proyecto y quien condujo el seminario taller.

seminario al que invitó a participar de forma voluntaria a un grupo de profesores con distintas profesiones, representantes de las tres divisiones académicas con las que cuenta la institución en donde se realizó el estudio: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias y Artes para el Diseño, y Ciencias Biológicas y de la Salud.

Desde la primera sesión se presentó ante el grupo colegiado el proyecto en su conjunto, puntualizando la importancia de que fueran los propios profesores quienes autoevaluaran su práctica para mejorarla. También se mostró lo que era un portafolios y los contenidos que la investigadora había diseñado *ex profeso* para esta ocasión. Posteriormente se decidió, de manera colegiada, que los integrantes se reunirían cada 15 días durante tres horas. El seminario inició en enero de 2009 y concluyó en julio de 2010.

Como se mencionó antes, se invitó a participar de forma voluntaria a un grupo de profesores-investigadores de la institución.⁶ Se seleccionaron después de consultar con colegas, jefes de departamento y coordinadores de licenciatura, quiénes serían los docentes que estarían dispuestos a participar en un proyecto de este tipo. El grupo se conformó por nueve profesores: un veterinario, una bioquímica, una diseñadora industrial, un diseñador gráfico, una arquitecta, una socióloga, una matemática, una licenciada en educación y un urbanista; todos ellos contratados de tiempo completo y con base permanente, a excepción de uno.⁷ Cuatro integrantes llevan entre 27 y más de 30 años ejerciendo la docencia en la institución; dos de ellos, alrededor de 18; dos más, aproximadamente siete, y uno tres años. Cuatro cuentan con estudios de doctorado; otros cuatro de maestría, y uno de licenciatura. Sólo uno de ellos pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.

Con el objetivo de propiciar la reflexión y al mismo tiempo iniciar la construcción del

portafolios, durante el seminario los profesores desarrollaron diversas actividades y se integraron, desde el inicio, en equipos de trabajo colaborativos; esto permitió que reflexionaran y autoevaluaran su práctica. Dicha organización fue un elemento fundamental para desarrollar la colaboración y el intercambio de ideas entre pares académicos.

En cada reunión se tomaron minutas con la intención de: 1) tener documentos escritos que, posteriormente, pudiesen servir para la investigación; 2) re-enviar las minutas a aquellos profesores que hubiesen faltado en algún momento, con el objeto de mantenerlos al tanto de lo sucedido.

Contenidos del portafolios docente

A continuación se explican pormenorizadamente los cuatro contenidos temáticos que formaron parte de las entradas del portafolios, así como las actividades implementadas para su realización.

Estos contenidos buscaron reflejar o ejemplificar tanto los diferentes momentos que constituyen la vida personal y profesional del docente, como las diversas tareas que éste realiza antes, durante y después, del acto educativo. Es importante resaltar que al final de cada contenido se realizó un cierre en el que se incluyeron preguntas de autoevaluación cuya intención fue que el profesor reflexionara acerca de la experiencia vivida durante la realización del contenido en cuestión. Éstos se diseñaron tomando en cuenta algunas recomendaciones que autores como Fernández (2004), Seldin (1991) y Doolittle (1994) hacen sobre los elementos principales que se deben incluir en un portafolios.

1. La identidad de la docencia

La meta de este contenido fue proporcionar al lector del portafolios un marco contextual del

⁶ Se agradece la colaboración desinteresada y entusiasta de cada uno de los docentes durante este seminario-taller.

⁷ Mientras se realizaba el seminario se contrató a este profesor por tiempo indefinido en otra unidad de la institución; sin embargo, él continuó participando en el seminario y concluyó su portafolios.

profesor como persona y como profesional de la enseñanza, de tal manera que la(s) personas que lo revisen cuenten con la información necesaria que les permita comprender, de una forma integral, las evidencias que el maestro muestra en el portafolios y en sus anexos.

En este espacio el profesor incluyó una sección con información tanto personal como profesional de la educación. Por ejemplo, por qué eligió ser docente, una declaración de sus responsabilidades como profesor, una relación de los contenidos que enseña y el número de alumnos con que cuenta; una breve explicación sobre si este contenido es obligatorio u optativo; y una declaración acerca de sus metas de enseñanza y la relación que éstas tienen con los objetivos de aprendizaje que él pretende alcanzar. El docente también reflexionó, a partir de un texto escrito en primera persona, sobre su filosofía de la enseñanza y del aprendizaje.

Materiales utilizados para este contenido:

- Lista de responsabilidades del profesor: actividades en torno a su labor como docente en la institución.
- Biografía: redactada libremente, en la que se incluye, por ejemplo: por qué eligió la docencia como profesión, cuál es su concepción de enseñanza y de aprendizaje en general, y cuál es su concepción de enseñanza y aprendizaje en el campo disciplinario que enseña en particular.
- Diversos escritos reflexivos en torno a las prácticas educativas.

A continuación se muestran dos ejemplos, incluidos en los portafolios docentes, que ilustran este contenido relacionado con “la identidad de la docencia”:

Cuadro 1. Ejemplo 1 de la identidad de la docencia

Nací en la Ciudad de México en 1969, estudié la licenciatura en Diseño de la Comunicación Gráfica en la UAM-X entre 1988 y 1992, posteriormente comencé a trabajar haciendo animación 3D y, al mismo tiempo, haciendo cortometrajes documentales para una galería.

Desde enero de 2008, comencé a dar clases en la maestría de la EDINBA y en la licenciatura en la UAM-X. Estas fueron mis primeras experiencias docentes, y resultaron sumamente satisfactorias por distintos motivos, por un lado, porque me dotaron de un espacio de interlocución, permitiéndome discutir algunos conceptos y porque enriquecieron enormemente mi conocimiento, obligándome a regresar sobre algunos textos e ideas que había revisado de manera superficial ... y que, al volverse sustantivos para las materias que estaba impartiendo, me hicieron ponerles mucha mayor atención, al grado de alterar la manera en que estaba construyendo la argumentación de mi investigación en el doctorado.

Cuadro 2. Ejemplo 2 de la identidad de la docencia

Nací en México, D.F. en una colonia popular, como primera de cuatro hermanos, la única mujer. Mi padre, tornero mecánico/industrial y mi madre, secretaria y comerciante, no tuvieron oportunidad de estudiar más allá de la secundaria, pero siempre reconocí en ellos una gran inteligencia y muchas ganas de sacar adelante a la familia. Mi padre siempre dijo “aprovechen su carrera porque es la única herencia que puedo ofrecerles” ... Inicié mi experiencia docente en 1979, a los 19 años, dando clase en una preparatoria particular en el turno vespertino, a estudiantes que eran cuatro o cinco años mayores que yo. Fui ayudante de profesor en el inicio de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que ofrece estudios de licenciatura a los maestros formados inicialmente en la Normal Superior. Siempre combiné mis actividades docentes con el ejercicio profesional.

2. La representación del ser de la docencia

El objetivo de este contenido fue conocer las distintas formas en que los docentes elaboran su programa de trabajo, así como las

diversas maneras en que planean su labor cotidiana en el aula. Se les pidió a los profesores que llevaran al taller notas de clase, programas de trabajo y su planeación de las sesiones educativas, con el fin de que ellos

mismos trabajaran en la mejoría de tales documentos.

Para este contenido, el material utilizado fue el inventario de metas de enseñanza, cuyos propósitos son: 1) ayudar a los profesores a estar más conscientes sobre qué metas desean lograr en sus cursos o módulos; 2) ayudar a los profesores a identificar diferentes tipos de autoevaluación con los que puedan determinar qué tan bien están alcanzando sus metas; y 3) proporcionar un punto de partida para las discusiones sobre las metas de enseñanza entre los pares. Este ejercicio pretende lograr diversos procesos de reflexión y autoevaluación en los maestros.

Para que los profesores comprendieran mejor este contenido temático del portafolios, se realizó el taller intitulado “Elaboración de guías didácticas”, con la finalidad de que los profesores organizaran su propia planeación didáctica a partir del programa de estudios que estaban enseñando. Se trabajó con ellos sobre cómo y para qué sistematizar de manera organizada y sintética los objetivos, contenidos y actividades para el logro de los aprendizajes y para la realización de una evaluación integral. Ejemplo de una planeación de clase incluido en el apartado “la representación de la docencia”:

Cuadro 3. Ejemplo de la representación de la docencia

| Tema: | 1.Diagnóstico |
|---|---|
| Objetivos específicos del tema: | La búsqueda de horizontes de igualdad y acuerdos para la forma de trabajo en el curso. |
| Habilidades cognitivas implicadas: | Desarrollar la capacidad de organización y planeación, así como la determinación de lineamientos de enseñanza aprendizaje relacionados con la realización de envases y embalajes. |
| Descripción de la actividad a desarrollar por el docente: | Presentación del curso y entrega del programa para generar acuerdos. Elaboración de un diagnóstico del estado inicial de los alumnos. Presentación del estado actual del área de envases y embalajes en México. |
| Descripción de la actividad a desarrollar por el alumno: | Trayectoria académica individual. Análisis de proyectos realizados. Análisis de áreas de interés. Análisis del programa planteado. |
| Semana 1 | Actividad de evaluación: |
| Entrega de las actividades 1, 2, 3 y 4 | |

Cabe mencionar que el cuadro anterior es un ejemplo que ilustra un cambio que introdujo la docente en su programa de trabajo (éste es el que integró en su portafolios): ella reflexiona acerca de que en el programa de trabajo propuesto en la universidad no se contemplan algunos aspectos que son sustantivos para el aprendizaje de sus alumnos (algunas competencias específicas de la carrera que éstos deberían desarrollar), por lo que a partir de reflexionar sobre su docencia durante el seminario,

pudo construir una propuesta novedosa con los elementos que ella observaba como importantes para el desarrollo del taller que imparte.

3. La puesta en práctica de la docencia

Éste se diseñó con el fin de conocer cómo enseña el docente, la manera en que evalúa los aprendizajes y los resultados que obtiene. Se les sugirió a los maestros incluir esta información: 1) documentación de actividades de

desarrollo de la enseñanza llevadas a cabo en su institución y fotografías; 2) comentarios sobre su desempeño en el aula y sobre sus producciones escritas (esto podría provenir de colegas o autoridades), materiales de enseñanza, sus prácticas de evaluación y reconocimientos sobre su enseñanza; 3) evaluaciones del docente realizadas por los estudiantes, trabajos, proyectos, exámenes y ejemplos de trabajos finales de sus alumnos.

En el caso de este contenido, se utilizaron los siguientes materiales:

- Bitácora semanal, que integró dos elementos: experiencias, tanto positivas como negativas que el profesor tuvo

que resolver en el contexto del aula y el registro de cómo evaluó el aprendizaje de sus estudiantes.

- Fotografías que constatan cómo trabajaron sus estudiantes.
- Trabajos escritos: reflexiones importantes que estuvieran relacionadas con las prácticas educativas y evidencias extraordinarias que el profesor considerara necesarias para documentar cómo llevó a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación se muestran algunos ejemplos que fueron incluidos en los portafolios, en la sección denominada: “la puesta en práctica de la docencia”.

Cuadro 4. Ejemplo 1 de la puesta en práctica de la docencia

Todos los días hay tarea. La tarea se revisa en pizarrón justo el día siguiente de clase. Cada quien se califica. Algunas tareas me han dejado una experiencia no esperada. Cuando hace poco les pedí que me contaran sobre su fin de semana en un escrito breve en el que utilizaran los símbolos matemáticos que habíamos visto, esperando que el ejercicio fuera de repaso y que me sirviera para evaluar si sabían los símbolos en el sentido correcto que era su significado, me encontré con que la tarea ha servido para conocerlos con mayor profundidad.

Reflexión:

El esfuerzo, la dedicación, los avances, el proceso de maduración en el trabajo y uso y comprensión de conceptos son más importantes para mí que el que obtengan resultados exactos. Los reconozco asignando un puntaje extra al final del curso.

Cuadro 5. Ejemplo 2 de la puesta en práctica de la docencia

Encuadre

La primera sesión, por lo general me permite establecer relación con los alumnos a la vez que llevarlos a reflexionar sobre la manera en la que el tema del curso está vinculado de lleno en su vida cotidiana. Inmediatamente después de presentarme, explicar el contenido del curso y la forma de evaluación, les pido que me cuenten la última película que vieron para, a partir de allí, establecer cuál es la sinopsis de esa historia. Esto, tiene varios objetivos: por un lado, resulta un auxiliar mnemotécnico para recordar los nombres de los alumnos, además de ello, me da un marco general que me permite valorar el tipo de cine que ven y, sobre todo, les permite a ellos cobrar conciencia del hecho de que, el tema del curso, el aprendizaje de las reglas del lenguaje audiovisual, no es sino el aprendizaje formal de un lenguaje que, de hecho, ya entienden. Lo pueden leer, sin embargo aún no son capaces de escribir en él pues desconocen su gramática. Con esto se marca la cercanía entre el alumno y el objeto de estudio.

Aprendí bastantes cosas; principalmente las diferencias que existen entre el lenguaje de diseño que nos habían enseñado ocho trimestres atrás y el lenguaje audiovisual. También, a observar de manera diferente las películas, anteriormente no me percataba de los aspectos técnicos (movimientos de la cámara, montaje, etc.). Además, a valorar el trabajo que requiere elaborar un guion, desde la construcción de la premisa hasta el desarrollo de las acciones.

ITZA

*Opinión de una estudiante sobre la clase del profesor

4. Prospectiva de la docencia

En este último contenido se incluyen los planes a futuro. Se acordó establecer una meta a tres años. Tuvo como propósito que el docente fuera capaz de vislumbrar a la enseñanza como un proceso de reflexión y mejora permanente. Con tal finalidad se les pidió a los profesores que redactaran una lista con los cambios que planeaban realizar durante los próximos tres años. Los documentos que se propuso revisar para este contenido fueron los distintos materiales que los profesores trabajaron en los tres contenidos anteriores de sus portafolios, con el objeto de reflexionar sobre

los problemas y aciertos enfrentados, y los cambios por realizar a futuro.

Para apoyar a los docentes en la tarea reflexiva se les guio por medio de preguntas de auto-evaluación sobre los aprendizajes logrados durante este seminario-taller, entre otras: ¿qué significado tuvo para ti la construcción del portafolios?, ¿de qué manera ha cambiado la forma en que enseñas y/o evalúas?, ¿cómo se reflejan estos cambios en el aprendizaje de tus alumnos?

En la parte que sigue se analizarán las respuestas que los docentes dieron a estas preguntas. Ejemplo de “la prospectiva de la docencia”:

Cuadro 6. Ejemplo de la prospectiva de la docencia

Mis perspectivas y planes

- En los próximos años, espero aumentar mi producción en lo referente al trabajo de investigación. Esto me permitirá, además de un crecimiento personal, incorporar una serie de nuevos conocimientos en el aula, los que favorecerán que los alumnos logren tener una formación más completa.
- Pienso producir próximamente material didáctico, incorporando tanto tecnologías digitales como particularmente multimedia, para propiciar el trabajo fuera del aula, incentivando la conformación de un acervo visual significativo (y tratando de atacar ciertas carencias culturales de origen), así como apoyando las capacidades de observación y concentración (mediante mecanismos de evaluación que permitan interrogar al alumno acerca de los materiales que están observando).
- En función de los problemas detectados, será necesario también trabajar sobre el establecimiento —y la comunicación— de reglas claras para la evaluación de los trabajos de los alumnos, con el objetivo de que todos entiendan cuáles son los criterios de evaluación (y que, una vez más, remiten a cuestiones relacionadas con la formación cultural de los alumnos: la diferencia entre cine de arte y cine comercial es un testimonio de las dificultades implícitas en la evaluación de productos audiovisuales).

Curso “Construyendo mi portafolios”

Una vez que los profesores concluyeron los contenidos de cada una de las secciones del portafolios, la coordinadora del seminario, junto con dos integrantes del mismo grupo, diseñaron e impartieron un curso titulado “Construyendo mi portafolios”. Éste tuvo una duración de dos semanas y se impartió con la finalidad de que los docentes pudiesen concluir la construcción física de sus portafolios. En el curso se les sugirió a los maestros

que incluyeran en su portafolios los siguientes materiales: actas de calificaciones, materiales educativos en general, recursos pedagógicos elaborados por el profesor en torno a su enseñanza y al aprendizaje de sus alumnos, comentarios de estudiantes y colegas acerca de su labor como docentes, y artículos que los docentes hubiesen escrito sobre la docencia.

Durante el curso se consensó en el grupo que el portafolios llevaría este orden, mismo que se muestra a continuación:

Cuadro 7. Orden del contenido del portafolios

1. Portada, foto(s) y nombre del profesor
2. Índice de contenidos
3. Introducción del portafolios
4. La identidad de la docencia
5. La representación del ser de la docencia
7. Prospectiva de la docencia
8. Conclusiones y reflexiones finales
9. Anexos

Una vez que los docentes concluyeron físicamente sus portafolios, se programó una reunión con la finalidad de que los presentaran ante los demás. Durante cada una de las presentaciones se promovió la reflexión y autoevaluación de los participantes respecto

de su trabajo y también se favoreció que los profesores opinaran acerca el trabajo de sus colegas.

Todo lo expuesto anteriormente da una idea de cómo se estructuraron los portafolios y explica, con algunos ejemplos, los contenidos que algunos profesores incluyeron en los mismos. Como se observó, el portafolios es una valiosa herramienta que puede exponer, en un solo recurso didáctico, la labor de una persona, sin importar el tiempo que se ha dedicado a ella, ya que lo que se pondera es el trabajo que en él se expone de modo creativo. A partir de este proyecto se identificaron algunos elementos que se pueden generar con la implementación del portafolios formativo como alternativa de evaluación:

Cuadro 8. Aportes de la utilización del portafolios formativo

Hace evidentes procesos de reflexión que por lo general quedan de modo interno en los propios actores, los cuales muchas veces no logran ser explícitos para el propio protagonista, hasta que logra hacer un trabajo de reflexión de modo sistemático.

Permite situar experiencias profesionales en una especie de mapa reflexivo: pensar en la acción del pasado en el presente y, si se precisa, poder cambiarlo con base en un aprendizaje en la acción-reflexión; por último ubicar aquello que se quiere lograr a futuro. Es desde esta perspectiva que el portafolios es un espacio físico que logra plasmar un proceso de evaluación cualitativa a lo largo del tiempo.

Posibilita corregir la acción docente sobre la marcha, es decir, “aprender haciendo”; generar estrategias, subsanar errores, superar limitaciones o reforzar y enriquecer lo que considera positivo en su labor.

Es un medio de expresión libre y creativa donde los actores logran amalgamar en un solo espacio lo que ellos son como personas y como profesionales, lo que hacen, cómo y para qué lo hacen; y de modo complementario, dar rienda suelta a su imaginación a través de los múltiples recursos que pueden emplear para ilustrar su presentación.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS

Para realizar el análisis de los hallazgos de la experiencia, se consideraron las respuestas que los profesores dieron a las preguntas de autoevaluación que se formularon en el último contenido del portafolios: “la prospectiva de la docencia”. Éstas, como se explicó antes, versan en torno a si la construcción del portafolios les sirvió a los profesores para reflexionar y autoevaluar su práctica; y si ha habido ciertos cambios en la forma de enseñar y de

evaluar el aprendizaje. En otras palabras, los resultados se analizan tomando en cuenta qué tipo de procesos de reflexión y autoevaluación generó en los docentes la construcción de su portafolios, así como los cambios realizados por éstos para mejorar su práctica docente.

La información obtenida fue ordenada en categorías generales que se obtuvieron de los aspectos recurrentes; de este modo se condensó una cantidad considerable de información que se agrupó en categorías particulares para hacerla manejable. Lo que Bodgam y Bikllen (1992) llaman “categorías de codificación”.

Una vez obtenidas éstas se presenta en forma de tablas, con el fin de sistematizar y dar claridad a los resultados. Posteriormente se hace una interpretación de las mismas.

Presentación de resultados

Los profesores enfatizaron que la reflexión fue un elemento clave en el proceso de mejora de su práctica. Las razones principales se agruparon en las siguientes categorías: 1) la reflexión como herramienta de autoevaluación docente para conocer aciertos y problemas en la enseñanza; 2) la reflexión como instrumento

para adaptar nuevas formas de evaluación de aprendizajes; 3) la reflexión como mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

En la primera categoría: la reflexión como herramienta de autoevaluación docente para conocer aciertos y problemas en la enseñanza, los profesores, después de reflexionar sobre su docencia, han sido capaces de autoevaluar su práctica y observar aquello que consideraron debía cambiar para mejorar su labor. Ellos afirman haber aplicado algunas estrategias para lograr sus objetivos, las cuales se observan en la segunda columna del siguiente cuadro.

Cuadro 9. La reflexión como herramienta de autoevaluación docente para conocer aciertos y problemas en la enseñanza

| Autoevaluación docente | Estrategia implementada con los alumnos |
|--|--|
| Llevaba a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado sólo en la transmisión de información a los alumnos: | Menor carga de información para ellos y que el aprendizaje se centre en apropiarse del conocimiento, poniéndolo en práctica. |
| Tengo más claridad en el enfoque de enseñanza que aplico. He sistematizado mi práctica: | Trabajo en equipo, motivación, autocrítica y la reflexión en los alumnos. |
| Debo impulsar un ambiente de enseñanza-aprendizaje basado en valores: | Armonía, respeto y confianza grupal y paciencia. |
| Mayor conciencia de lo que propongo y hacia dónde dirijo las propuestas; mi labor como docente es más cuidadosa y reflexiva: | Observar qué requiere cada estudiante en lo particular para poder lograr el aprendizaje esperado. |

Según lo mostrado en el Cuadro 9, los profesores señalan tener más conciencia del tipo de enseñanza que llevan a cabo, lo que ha repercutido en hacerla más autocrítica y sistemática. Parte de ese reconocimiento se muestra en las estrategias implementadas por éstos para mejorar la forma de enseñar, por ejemplo, a partir de conocer de modo más cercano a sus estudiantes y observar su grado de avance respecto de los objetivos del curso y, de ese modo, hacer ajustes para mejorar su desempeño.

También hay quien afirma que su preocupación ha dejado de centrarse en transmitir una gran cantidad de información a sus alumnos, para dar paso a un tipo de aprendizaje más preocupado por la resolución de problemas que por la acumulación de conocimientos

vagos y dispersos, los cuales, por lo general, no son aplicados en la práctica. Al hacer esta autoevaluación de su práctica, los profesores llevan a cabo una evaluación comprensiva (Stake, 2006), puesto que parten de conocer a profundidad su vida cotidiana en las aulas y con ello se dan cuenta de sus fortalezas y debilidades para avanzar hacia su mejoría.

En la segunda categoría: la reflexión como instrumento para adaptar nuevas formas de evaluación de aprendizajes, los docentes señalan cómo a partir de lo reflexionado han cambiado su forma de evaluar. Dicen haber implementado nuevas estrategias didácticas, e incluso algunos señalan haber aplicado la autoevaluación en los alumnos para que éstos identifiquen sus logros y debilidades.

Cuadro 10. La reflexión como instrumento para adaptar nuevas formas de evaluación de aprendizajes

| Autoevaluación docente | Estrategia implementada con los alumnos |
|--|--|
| Ahora planeo los cursos y su evaluación, tomo en cuenta más aspectos que anteriormente no contemplaba; antes sólo le daba importancia a la calificación que ellos obtenían [entre los aspectos que ahora considera están:] | Revisar el grado de avance de los alumnos en función de los objetivos del curso para hacer ajustes y mejorar el aprendizaje. |
| Mayor compromiso y responsabilidad en mi trabajo. La enseñanza es más que exponer un tema y marcharme: | Conocer a los alumnos con los que se está trabajando; guiarlos para que alcancen las metas que se han propuesto. Que descubran sus capacidades. |
| Pedía una autoevaluación muy general y omitía una verdadera reflexión: | Integré dinámicas de autoevaluación, por ejemplo, que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje. |
| Confrontación con evaluación que realizaba, basada sólo en aspectos cuantitativos. Trataba de que fuera exacta, precisa y justa: | Ahora considero elementos cualitativos: la reflexión de lo aprendido, logros y crecimiento de los alumnos. Que sean conscientes de sus propios aciertos y errores. |
| Tomo en cuenta más aspectos que antes. Planeo los cursos y su evaluación: | Continuamente estoy revisando el grado de avance de los alumnos en función de los objetivos del curso para hacer ajustes y mejorar el aprendizaje. |

En el Cuadro 10, la evaluación que dicen llevar a cabo los profesores con sus alumnos incorpora el desempeño de sus estudiantes, así como ajustar sobre la marcha nuevos objetivos y estrategias para mejorar el aprendizaje. Esto, afirman, ha hecho más metódica su labor, sobre todo más consciente, basada en el conocimiento que ofrece la experiencia; por ende, sus acciones se basan menos en la intuición para ocuparse más de la reflexión que pueden llevar a planear con base en la experiencia. Tal como se argumentó teóricamente (Schön, 1983; Brubacher *et al.*, 2005), se considera al profesor como un profesional capaz de reflexionar de una manera crítica, para tomar decisiones racionales y conscientes.

En algunas de las afirmaciones de los docentes se observa una crítica entre lo que hacían antes sin concebirlo de modo consciente, y lo que ahora realizan desde una perspectiva reflexiva; también se identifican algunas novedades, tanto en la forma de enseñar como en la de evaluar a sus alumnos.

A partir de lo obtenido en estos resultados se puede argumentar que la reflexión, como herramienta de evaluación y autoevaluación, es una alternativa que implica el

protagonismo de los actores, lo que supone un proceso significativo. Para Stake (2006), esta es la evaluación comprensiva, la cual resalta la necesidad de considerar la complejidad de los problemas cotidianos de los docentes, tales como los logros y aquello que hace falta corregir en un contexto determinado. Al respecto algunos docentes expresaron:

No basta una visión genérica y vaga de lo que se quiere lograr; ahora me queda más claro que las prácticas educativas involucran un aspecto más integral que sólo el del conocimiento, por lo que hay que conocer más a profundidad al alumno para lograr un mejor resultado de aprendizaje... Lo que hacía por intuición ya puedo explicármelo.

Ahora mi preocupación es mayor pero también las soluciones son más claras. He logrado tener mayor conciencia sobre mi práctica docente, soy más autocrítico.

Los profesores reiteraron cómo la reflexión les permitió observar ciertos logros y problemas de los cuales no se habían percatado. De acuerdo con sus testimonios,

ahora son más críticos y perceptivos en su labor como docentes. Algunos de ellos han implementado cambios para mejorar, cuestión trascendental, pues ahora conciben su tarea no como algo improvisado y desconocido, sino como una meta por construir de modo consciente, lo cual se hizo evidente gracias al portafolios:

El portafolios me permitió concretar un proceso reflexivo que de otra manera habría estado lleno de divagaciones y reflexiones incompletas. Por medio de él obtuve un diagnóstico de mi percepción de la docencia en un momento determinado. Confío

en repetir el ejercicio en un tiempo, para descubrir qué tanto ha cambiado ésta.

...el portafolios me permitió ver en retrospectiva y prospectiva mi práctica docente.

En el Cuadro 11 se muestran ambas dimensiones del proceso enseñanza-aprendizaje. En la parte superior del cuadro (a) se observa la reflexión de los profesores respecto de la enseñanza que llevan a cabo, y en la segunda parte del cuadro (b) se presenta la forma en la que ellos conciben el aprendizaje. Los dos casos contemplan una visión holística respecto de las prácticas educativas.

Cuadro 11. La reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje

| |
|---|
| a) La reflexión sobre la enseñanza |
| Ejerzo la enseñanza como un placer, una fuente inagotable de satisfacciones, cuando veo que hemos superado los alumnos y yo los retos que nos hemos propuesto alcanzar. |
| La enseñanza que imparto es lúdica, humana, constructiva, trascendente, autocrítica, creativa, planeada y gratificante. |
| Enseñar es apoyar a otros a cumplir con su propósito de mejorar y de aprender, de descubrir sus propias capacidades, de alcanzar sus metas. |
| Enseñar es compartir conocimientos, elaborar nuevos; esto incide en la transformación social al favorecer que los estudiantes incorporen en sus prácticas un sentido social y de servicio profesional. |
| La enseñanza es una amalgama entre valores como la formalidad, la honestidad en la obtención e interpretación de los datos, el trabajo en equipo y la necesidad de una formación permanente. |
| La enseñanza y el aprendizaje es combinar la construcción de conocimientos con habilidades, actitudes y valores sociales para la práctica profesional. |
| Es promover la toma de decisiones y la solución de problemas. |
| b) La reflexión sobre el aprendizaje |
| Motivar a los alumnos para que valoren su inteligencia y capacidades, trabajar y enfrentar retos, no amedrentarse, ser pacientes y perseverantes de pensar y argumentar de manera lógica. |
| Intento promover y estimular sus habilidades y capacidades. Proporcionar herramientas para enfrentar y resolver conflictos de la vida cotidiana. |
| Involucrar activamente a los estudiantes en el proceso educativo y mostrarles la importancia que tiene su participación en la construcción de conocimientos. |
| Busco que analicen, entiendan e interpreten la información que obtienen a través de la lectura y el análisis de un texto o de un trabajo de campo. |
| Me interesa que los estudiantes continúen desarrollando diversos aprendizajes, un pensamiento independiente, una actitud investigativa, generando un sentido crítico ante cualquier situación que se les presente en la vida. |
| Quiero que desarrollen capacidades, que estén preparados para sostener una argumentación conceptual y buscar evidencias científicas que les den sentido a las prácticas profesionales. Que se asuman como universitarios. |

En el Cuadro 11 puede verse que los docentes observaron el proceso enseñanza-aprendizaje como un reto y también como una labor satisfactoria, lo que la hace gratificante. Tales argumentos dan cuenta de cómo los docentes han revalorado su práctica al darle un sentido renovado. En sus reflexiones sobre la enseñanza que dicen promover, manifiestan la importancia de motivar a sus alumnos en los conocimientos académicos que éstos requieren en su profesión, sin dejar de lado su sentido humano, a partir del desarrollo de valores y actitudes positivas para el impulso de sus capacidades individuales.

Se puede argumentar, por lo tanto, que la tarea de los profesores en torno a la docencia es un proceso de doble dirección, en el cual los objetivos que éstos se plantean como propios, también de algún modo lo son de sus alumnos; es una forma de facilitar lo que se persigue obtener y de saber cómo lograrlo, lo cual evidentemente tendrá efectos positivos para la educación en lo particular, y en la sociedad en general.

En tal sentido, algunos docentes comentaron:

Identifiqué algunos logros como docente: la construcción de un ambiente de enseñanza y aprendizaje de armonía, respeto y confianza grupal. También ciertas debilidades por mejorar: enfatizar el trabajo en equipo, motivar a los estudiantes para que se expresen, sean críticos, reflexivos, propositivos y que construyan sus conocimientos.

Ahora tengo más claro el enfoque de enseñanza que aplico en el taller que imparto, lo que me ha permitido sistematizar mi práctica. Esto ha influido en el interés que los estudiantes han mostrado por la clase y en la aplicación que han hecho de los conocimientos adquiridos.

Quiero creer que ha mejorado mi trabajo como docente en tanto que, a partir del

seminario y de la construcción de mi portafolios, se dieron múltiples procesos de reflexión, los que me permitieron entender que la docencia implicaba un grado de compromiso y responsabilidad mucho mayor que en el caso del profesor que llega al salón, se para frente al grupo, expone su tema y se marcha.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Haciendo un recuento de lo expuesto en los resultados se concluye que los profesores señalan tener más conciencia del tipo de enseñanza que llevan a cabo, lo que ha repercutido en hacerla más reflexiva y sistemática. Con base en esto, han implementado nuevas estrategias para mejorarla. Además argumentan cómo, a partir de lo reflexionado, han cambiado su forma de evaluar. Algunos han aplicado la autoevaluación en los alumnos para que éstos identifiquen sus logros y debilidades. Sus acciones se basan menos en la intuición para ocuparse más de la reflexión, que lo puede llevar a planear con base en su experiencia. Dicen ser más críticos y perceptivos en su labor como docentes. Finalmente, los docentes observaron al proceso enseñanza-aprendizaje como un reto y también como una labor satisfactoria, que hace gratificante su labor. En otras palabras, se puede decir que revaloraron su concepción de la docencia.

Los hallazgos presentados permiten considerar que el portafolios formativo como método de evaluación es un instrumento valioso, a través del cual los profesores pueden reflexionar y autoevaluar su práctica. Sus testimonios expresan que después de esta experiencia son más conscientes de los problemas que enfrentan cotidianamente como docentes y que han podido encontrar soluciones para su mejora. Relatan haber aprendido que las decisiones que tienen que tomar en el aula deben ser racionales y conscientes más que intuitivas, lo que al parecer les está permitiendo enseñar mejor a sus estudiantes y adaptar

nuevas formas de evaluar su aprendizaje, por ejemplo, al incluir la autoevaluación con sus alumnos para que éstos vean sus errores y aciertos. Este hecho es particularmente importante, ya que podría estar mostrando un cambio paulatino en la postura de resistencia que este tema suscita en algunos profesores.

Al confrontar los resultados con parte de lo expuesto teóricamente se aprecia que los profesores han logrado reflexionar *en, sobre y para* la práctica (Schön, 1983), ya que se transitó de un proceso implícito en la mente de los docentes a una manifestación abierta y discursiva, presente de manera reflexiva en los portafolios. Todo ello necesariamente repercutirá en planear u orientar lo aprendido y con ello cambiar lo que ellos consideren necesario.

De acuerdo a lo reflexionado por los docentes en torno a la enseñanza que ellos dicen promover, se puede observar que éstos han dado un sentido renovado a su labor. Este aspecto es muy importante pues, como bien es sabido, la docencia es, por lo general, poco reconocida en las universidades, a pesar de

que implica una ardua labor, un gran esfuerzo y una preparación a lo “largo de la vida” (Delors, 1996); en contraste, la investigación es la actividad mayormente considerada para los estímulos o el reconocimiento institucional. En este sentido, reflexionar sobre la docencia es una forma de revalorarla y mejorarla.

Por último, cabe mencionar que para desarrollar la evaluación formativa con base en los principios de la comprensividad, ésta debe ir a la par de conformar o de integrarse a una cultura de evaluación acorde a los principios formativos; una cultura que, como se ha dicho, considera no sólo los resultados, sino el proceso en que éstos se dan, porque en él están implícitos la reflexión, el aprendizaje y la evaluación, indispensables para orientar mejores prácticas educativas. Por ello, construir un portafolios con tales características va más allá de una intencionalidad superficial; requiere del apoyo institucional (en contextos particulares y con grupos reducidos) y, sobre todo, de contar con profesores conscientes y convencidos de la riqueza de este tipo de evaluación.

REFERENCIAS

- ARGUMEDO, Gabriela (2011), *Ventajas y desventajas del uso del portafolios como instrumento de evaluación en los estudiantes de la carrera Cirujano Dentista de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala*, Tesis de Maestría, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco.
- BODGAM, Robert C. y Sary Knopp Biklen (1992), *Investigación cualitativa para la educación: una introducción a la teoría y a los métodos*, Boston, Allyn y Bacon.
- BOZU, Zola y Pedro José Canto (2009), “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, núm. 2, vol. 2, pp. 87-97.
- BRUBACHER, John W., Charles W. Case y Timothy G. Reagan (2005), *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*, Barcelona, Gedisa.
- CISNEROS-Cohernour, Edith (2008), “El portafolios como instrumento de evaluación docente”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, núm. 1, pp. 154-162, en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art10.html (consulta: 17 de diciembre de 2012).
- DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida y María Maclovía Pérez (2010), “El portafolios docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la evaluación y formación del profesorado”, *Observar*, núm. 4, pp. 6-27, en: <http://www.raco.cat/index.php/Observar/article/viewFile/200760/268282> (consulta: 1 de febrero de 2012).
- DÍAZ-BARRIGA, Frida, Rosa Padilla, Silvia Valdez, Cristina Rueda y José Antonio Ibarra (2008), “Diseño de unidades didácticas y portafolios electrónicos: una experiencia de formación psicopedagógica con profesores de ciencias”, en Elisa Lugo (coord.), *Reformas educativas: su impacto en la innovación curricular y en la formación docente*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)/Ed. Mínimas, pp. 151-170.

- DOOLITTLE, Peter (1994), "Teacher Portfolio Assessment", Washington DC, ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED385608.pdf> (consulta: 4 de julio de 2010).
- FERNÁNDEZ, Amparo (2004), "El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional", *Educación*, núm. 33, pp. 127-142, en: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33p127.pdf> (consulta: 4 de julio de 2010).
- INOSTROZA, Jaime, Arturo Damm, Marcial Jara, Juan Riquelme y Tenorio Tagle (2008), "Guía para trabajar el portafolio. Evaluación de desempeño inicial docente", informe de investigación, Temuco, Universidad Católica de Temuco, Chile, en: http://www.uctemuco.cl/proyecto_ffid/docs/PortafolioEDID02.ppt (consulta: 14 de octubre de 2009).
- KILBANE, Clare R. y Natalie B. Milman (2003), *The Digital Teaching Portfolio Handbook*, Boston, Allynand Bacon.
- KNAPPER, Christopher y Susan Wilcox (2003), *El portafolios docente*, Madrid, Red Estatal de Docencia Universitaria.
- LODEZMA, Rafael (2011), "La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida en la evaluación de la integralidad en educandos del preuniversitario cubano", La Habana, *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, núm. 28, vol. 3, en: <http://www.eumed.net/rev/ced/28/rltc.htm> (consulta: 20 de junio de 2010).
- LYONS, Nona (1999), "Los portafolios y sus consecuencias: formación de profesionales reflexivos", en Nona Lyons (comp.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 325-346.
- MENA, Estela (2003), "La autoevaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador", documento presentado en el Foro Internacional de Pedagogía, La Habana, 2003.
- RIGO, Marco Antonio (2012). "La construcción de un portafolio electrónico docente: estudio de caso en primera persona", en Frida Díaz-Barriga y Marco Antonio Rigo (coords.), *Portafolios electrónicos: diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 164-190.
- RUEDA Beltrán, Mario y Frida Díaz-Barriga (2004), "El portafolios docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores", en Mario Rueda y Frida Díaz-Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad*, México, UNAM, pp. 1-10, en: www.uaa.mx/direcciones/dgdp/.../docente_recurso_innovador.pdf (consulta: 30 de marzo 2012).
- SCHÖN, Donald (1983), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Madrid, Paidós.
- SELDIN, Peter (1991), *The Teaching Portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/Tenure decisions*, Bolton, Anker Press.
- SHULMAN, Lee (2003), "Portafolios del docente: una actividad teórica", en Nona Lyons (comp.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 44-62.
- SOBRINO Ángel, Carlota Pérez Sancho y Concepción Naval (2009), "El uso formativo del portafolios docente en el ámbito universitario", *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 14, pp. 57-87.
- STAKE, Robert (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona, Graó.
- STAKE, Robert (2011), "Qualitative Research and Case Study", ponencia presentada en la Facultad de Educación de la Universidad de Guanajuato, Guanajuato, marzo de 2011.