

Portafolio docente  
Fundamentos, modelos y experiencias

María Isabel Arbesú García  
Frida Díaz Barriga Arceo  
(Coordinadoras)

# DOCENTE PORTAFOLIO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD XOCHIMILCO

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD XOCHIMILCO**

**EDICIONES DIAZ DE SANTOS**

Primera edición, 2013

© María Isabel Arbesú García, Frida Díaz Barriga Arceo

© Universidad Autónoma Metropolitana

© Ediciones Díaz de Santos

Universidad Autónoma Metropolitana  
Prolongación Canal de Miramontes 3855  
Col. Exhacienda de San Juan de Dios,  
Del. Tlalpan, CP 14387, México DF  
ISBN: 978-607-477-909-7

Ediciones D. D. S. México S. A. de C. V.  
Elisa 161, Col. Nativitas, C. P. 03500  
Delegación Benito Juárez, México, D. F.  
jnicasio@diazdesantosexico.com  
<http://diazdesantosexico.com.mx>

Ediciones Díaz de Santos  
C/ Albasanz 2, 28037, Madrid, España  
ediciones@diazdesantos.es  
<http://editdiazdesantos.com>  
ISBN: 978-84-9969-557-0

Se prohíbe la reproducción total o parcial por cualquier medio  
sin el consentimiento escrito de los titulares de los derechos.

DR. Todos los derechos reservados conforme la ley.

Impreso y hecho en México/Printed and made in Mexico.

Cuidado de la edición: María Isabel Arbesú García, Frida Díaz Barriga Arceo y María Gabriela Flores Chávez  
Corrección de estilo: Absalom García y Graciela Noemí Bayúgar Faigenbaum  
Traducción: Graciela Noemí Bayúgar Faigenbaum  
Diseño de interiores: María Gabriela Flores Chávez  
Diseño de portada: Amada Pérez  
Dirección de Arte: Sandra Amelia Martí

# Índice

<b>Prólogo</b> .....	9
Marco Antonio Rigo Lemini	
<b>Introducción</b> .....	15
<i>El portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias</i>	
María Isabel Arbesú García y Frida Díaz Barriga Arceo (coords.)	
 <b>Parte 1: Aspectos teóricos sobre el portafolio</b>	
<b>Capítulo 1</b> .....	33
<i>Two Steps Forward, One Back: Portfolios in Educational Assessment</i>	
<i>Dos pasos adelante y uno atrás: los portafolios en la evaluación educativa</i>	
Robert Stake y Chryso Mouzourou, University of Illinois	
<b>Capítulo 2</b> .....	87
<i>La carpeta docente como instrumento de evaluación del profesorado universitario. ¿Es posible valorar la mejora de la calidad de la enseñanza?</i>	
José Luis Menéndez Varela, Universidad de Barcelona	
<b>Capítulo 3</b> .....	111
<i>La carpeta del profesor como recurso de aprendizaje: ¿evaluar para evaluarse o enseñar para aprender?</i>	
Eva Gregori Giralt, Universidad de Barcelona	
<b>Capítulo 4</b> .....	135
<i>El portafolio docente, una alternativa de evaluación del profesorado en educación superior</i>	
Sandra Conzuelo Serrato	
Universidad Nacional Autónoma de México	
<b>Capítulo 5</b> .....	151
<i>Factores a considerar para implementar con éxito el portafolio</i>	
María Maclovia Pérez Rendón	
Universidad Nacional Autónoma de México	

**Parte 2: Modelos y experiencias durante la construcción del portafolio docente**

**Capítulo 6** ..... 171

*Evaluación y reflexión: experiencia de uso del portafolio docente en la universidad*

Juny Montoya Vargas, Universidad de Los Andes

**Capítulo 7** ..... 189

*El portafolio docente en la UAM, Xochimilco. Proceso de construcción*

María Isabel Arbesú García y Gabriela Argumedo García

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco

Universidad Nacional Autónoma de México

**Parte 3: Los profesores como autores de su portafolio**

**Capítulo 8** ..... 205

*La reflexión sobre la enseñanza de las matemáticas a través de la construcción de un portafolio docente*

Laura P. Peñalva Rosales

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco

**Capítulo 9** ..... 221

*Portafolio Docente y Diseño*

Octavio Mercado González

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa

**Capítulo 10** ..... 235

*El portafolio docente como una experiencia en el aula*

Silvia Ana María Oropeza Herrera

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco

<b>Capítulo 11</b> .....	249
<i>El proceso de apropiación de la fisiología veterinaria.</i>	
<i>Una aproximación desde el portafolio docente</i>	
Claudio Gustavo Ruiz Lang	
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco	
<b>Capítulo 12</b> .....	263
<i>La enseñanza del diseño básico: una experiencia, un portafolio</i>	
Angélica León Carbajal e Iñaqui de Olaizola Arizmendi	
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco	
<b><i>Parte 4: Modelos y experiencias durante la construcción del portafolio estudiantil</i></b>	
<b>Capítulo 13</b> .....	283
<i>Espejo, mapa y soneto: La naturaleza reflexiva del portafolio electrónico de evidencias construido por estudiantes universitarios</i>	
Frida Díaz Barriga Arceo y Abraham Heredia Sánchez	
Universidad Nacional Autónoma de México	
<b>Capítulo 14</b> .....	303
<i>Aprender a ser joven universitario con el portafolio estudiantil</i>	
María Elena Rodríguez Lara y Carlos Arozamena Guillén	
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco	
<b>Capítulo 15</b> .....	323
<i>Opiniones de estudiantes universitarios sobre las ventajas y desventajas del uso del portafolio como instrumento de evaluación</i>	
Gabriela Argumedo García	
Universidad Nacional Autónoma de México	

## Prólogo

Marco Antonio Rigo Lemini

Estas primeras palabras abren la puerta. Invitan al lector a entrar, a realizar una visita llena de retos y de posibilidades, de rutas alternas y de atisbos al futuro. Intentan prepararle para aprovechar su recorrido, dándole desde el principio sentido y significado a algunos de los rincones que aparecerán en las páginas siguientes. No son una apología que se hace al visitante con el fin de asegurar su pronto retorno, pero ponderan las virtudes del lugar y pretenden despertar expectativas suficientes para augurar una grata estancia. Porque en efecto, al redactar esta sección inicial de la obra después de recorrerla en su totalidad, de arriba a abajo y de la fachada al traspatio, se tiene la sensación de encontrarse nuevamente en el vestíbulo invitando a quienes no conocen el sitio para que accedan, lo visiten pausada y reflexivamente, lo disfruten y lo valoren tanto como nosotros hemos podido hacerlo.

En una época en que la aldea se ha globalizado —como anticipaba McLuhan—, y en que se corre más que nunca el peligro de ser seducidos por las imágenes —lo que antaño advertía Sartori—, este espacio del tamaño de un libro no ofrece animaciones digitales ni actividades interactivas como atractivos principales. Lo que se comparte son esencialmente ideas y propuestas, algunas locales y otras que nos vienen de fuera para experimentar su conversión al trópico. Todas ellas en torno a un concepto central: el del portafolio académico. El que hacen —o pueden hacer— los docentes para revitalizarse y despertar metacognitivamente. El que se espera de los alumnos para que alcancen cada vez con mayor plenitud su autonomía formativa. Este es el motivo central del texto. Y el que nos daremos como pretexto para prologarle.

Entendemos al portafolio académico como un instrumento que comunica a los otros quién soy, quién he sido, quién deseo ser, en tanto educador o educando. Que se constituye en un espejo al que es posible asomarse para reflexionar sobre sí mismo; que nos invita a coleccionar recuerdos y creaciones, intereses y proyectos. Que abre una ventana para echar luz sobre nuestra cotidianidad como seres sociales y como individuos únicos; que permite al profesional sedimentar sus vivencias y sus argumentos. Que ayuda al docente a identificarse con su oficio; que permite al alumno consolidar su autoestima y su autoconcepto.

No es mera recopilación ni anecdótico. Tampoco autobiografía, blog o bitácora de viaje. Y de ninguna manera le concebimos como escaparate o recurso mercadotécnico. No queremos que sea circo, maroma y teatro, exhibicionismo curricular, fuegos de artificio y simulación. O simplemente catálogo de recursos que pueden ser recuperados por el autor o por cualquier persona que desee acercarse a ellos.

Elena Barberà (2008) opina que elaborar un portafolio supone estar atento y saber captar los momentos de inflexión más importantes de nuestra vida. Narrar una historia académica, profesional o personal mediante documentos únicos, hechos desde la mirada reflexiva del narrador. Una historia contada y vivida, que por su importancia vale la pena captar con todas las omisiones y énfasis necesarios para dibujar una trayectoria que evoluciona a través del tiempo. La nuestra, la de todos aquellos que nos acompañan.

No son menores los desafíos que implica el diseño y desarrollo de un portafolio académico. Por una parte el contenido, que ha de ser cuidadosamente seleccionado y adaptado para su empleo como evidencia de producciones, desempeños e identidades; por otra parte el continente, que puede ser físico o electrónico y que está llamado a dar cabida al conjunto de los componentes que el autor del portafolio decide incluir dentro del mismo. Ambos, contenido y continente, han de armonizarse atendiendo razones de naturaleza temático-disciplinaria, didáctico-pedagógica, lingüístico-comunicativa, gráfico-estética y técnico-operativa. Una conciliación, como puede inferirse, que no resulta sencillo conseguir porque hace

obligatorio un abordaje cooperativo intra e interdisciplinario, en el que las complejas dimensiones mencionadas aparecen además entretejidas, por ejemplo, cuando han de encontrarse soluciones gráfico-didácticas o de diseño tecnopedagógico.

Creemos importante añadir que los portafolios académicos pueden responder a intencionalidades diversas, siguiendo a grandes rasgos las ideas de Baron (2004) y Wray (2008). La primera de corte acreditativo, orientada a certificar la productividad y el desempeño de docentes y alumnos, con la finalidad de evaluarles, calificarles y llamarles a la rendición de cuentas. La segunda de orden comunicativo, en que el interés dominante es la difusión de los logros y los trabajos del autor con una orientación más bien socializadora y divulgativa. El tercer tipo de portafolio académico está pensado esencialmente con fines formativos y de aprendizaje, propiciando la reflexión, la toma de conciencia y una actividad autoevaluatora tendente al mejoramiento del portafolista, sea maestro o estudiante.

Pues bien, estamos a las puertas de un libro en que se habla fundamentalmente de portafolios académicos con una vocación formativa, es decir, que comparten una óptica dirigida a la comprensión, la innovación y la mejora (Gibson y Barrett, 2003), tendencia actual muy relevante que suscribimos a cabalidad. Un amplio y rico arco iris de instrumentos autorizándonos a decir —si se nos permite parafrasear libremente a Rosenblueth—, que hay tantos portafolios como educandos y educadores existen. Una miscelánea de posibilidades en que se dan la mano las producciones docentes con las del alumnado, las que son nacionales con las venidas allende nuestras fronteras, las que se desarrollan en ámbitos disciplinarios tan dispares como el estudio de las matemáticas, de la veterinaria, del diseño gráfico e industrial, la psicología o la odontología.

Pero no son éstas las únicas virtudes que podemos consignar en el prólogo con relación al texto. El tratamiento del tema ha conseguido un adecuado balance entre las aproximaciones teóricas, conceptuales y analíticas —fielmente representadas sobre todo en la primera parte del libro— y las aproximaciones más bien prácticas y aplicadas. Es posible apreciar además, de modo tácito o directo, la amplia gama de criterios y de decisiones con que los autores de

los capítulos hicieron frente a los complejos desafíos implicados en el diseño, desarrollo, valoración y seguimiento de los portafolios académicos. Da toda la impresión de que los que se refieren de manera explícita no devinieron simplemente en recopilaciones anecdóticas o en catálogos indiscriminados, y que efectivamente testimonian algunos momentos importantes de inflexión en la vida de quienes los gestaron y los han venido gestionando.

Prácticamente todo el libro manifiesta la convicción, entre líneas o a lo largo de ellas, de que la reflexión es la actividad central que dinamiza el portafolio, la que lo hace realmente inteligente. No cualquier proceso reflexivo, empero, sino uno que se acompaña de la autocrítica, que se prolonga en el tiempo permitiendo al docente o al alumno miradas retrospectivas y prospectivas sobre sus realizaciones personales, que hace viable el desarrollo identitario y que potencia la actualización y el perfeccionamiento.

En este orden de ideas, cabe decir que el texto representa un posible avance en la sugerente dirección apuntada por el doctor Stake durante el capítulo primero: el empleo razonado de los portafolios académicos puede articularse con —o ser parte de— una dinámica de investigación-acción, en el sentido fundamental desarrollado ya hace años por Stenhouse (1998), que sugiere una vinculación funcional entre la problemática vivida por el educador —o el educando—, y los procesos de indagación, cuestionamiento y búsqueda rigurosa de respuestas instruccionales o formativas.

Conviene finalizar reconociendo que los portafolios parecen constituir un instrumental lleno de promesas y de posibilidades, oferente de recursos diversos con un carácter decididamente integrador. Instrumental también, sin embargo, que necesita evaluarse de manera sistemática, ser objeto de investigación y de divulgación, pasando de la cifra negra de ocurrencias escondidas en el anonimato porque poco o nada se difunden, a la cifra blanca que se documenta públicamente. Como afirman de modo categórico en su introducción las coordinadoras del texto: “los portafolios han de someterse al escrutinio”. Y a esta noble tarea contribuye vigorosamente, fuera de toda duda, el texto en cuyo umbral nos

ubicamos. Si deseamos refrendar nuestra invitación al lector para que entre a visitarlo y ya hemos insinuado varias veces en las páginas anteriores que la visita lo moverá a repensar su papel como alumno o como enseñante... ¿por qué no terminar diciendo que este libro en sentido amplio es en sí mismo un portafolio colectivo e incluso —nuestro mejor elogio—, un portafolio de portafolios?

### ***Referencias***

- Barberà, E. (2008). *El estilo de e-portfolio*. Barcelona: Editorial UOC.
- Baron, C. L. (2004). *Crea tu portafolio digital*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Gibson, D. y Barrett, H. (2003). Directions in electronic portfolio development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 559-576.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación y el desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Wray, S. (2008). Swimming upstream: shifting the purpose of an existing teaching portfolio requirement. *The Professional Educator*, 32, (1), 44-59. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ802013.pdf>

## Introducción El portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias

María Isabel Arbesú García y  
Frida Díaz Barriga Arceo (coords.)  
isabel.arbesu@gmail.com  
diazfrida@prodigy.net.mx

El empleo de portafolios de evidencia se encuentra en auge a nivel internacional y está asociado a las reformas educativas de las dos últimas décadas. Particularmente, en su carácter de instrumento de evaluación, está presente en todas las etapas educativas; por una parte, se fomenta su uso para dar seguimiento y retroalimentación a los aprendizajes, con la intención de que éstos sean más significativos y situados; por la otra, para propiciar la reflexión y autoevaluación del propio autor del portafolio. Ya sea en su vertiente física o electrónica, los portafolios de evidencia, hoy en día, se consideran una opción viable, potente e innovadora, en la evaluación y promoción de profesores y estudiantes.

Etimológicamente, la palabra “portafolio” proviene del francés *portefeuille*, que significa: cartera de mano para llevar libros o papeles (Arbesú y Argumedo, 2010). El origen de los portafolios y su incursión en la educación es tema de debate. Para algunos autores, representa el traslado de la lógica de trabajo de artistas plásticos, diseñadores, arquitectos, fotógrafos, etc., quienes mediante un portafolio o colección de sus producciones —piezas únicas y originales— logran no sólo mostrar su trabajo, sino dar cuenta de la maestría alcanzada en su campo.

En el terreno de la evaluación educativa, la idea de que los estudiantes elaboren un portafolio de aprendizaje no es un concepto nuevo, puesto que ya había sido introducido por el educador francés Celestine Freinet a finales de los años veinte del siglo pasado (Kalz, 2005). No obstante, Gregori (2009) ubica su origen en las escuelas Montessori, en la educación primaria y, sobre todo, en el

marco de la filosofía y las propuestas educativas de la escuela activa; esta autora considera más apropiado el término “carpetas de aprendizaje”.

En el caso de los portafolios docentes, Lyons (2003) destaca el contexto de las reformas educativas en los Estados Unidos de finales de los años ochenta, vinculadas con la creación de laboratorios de experimentación pedagógica y con el propósito de elaborar nuevos instrumentos de valoración de la actividad docente, lo que da la pauta al surgimiento y expansión de la evaluación docente a través de portafolios. En esos tiempos, Lee Shulman de la Universidad de Stanford y sus colegas del Teacher Assessment Project se abocaron a elaborar prototipos para la evaluación docente, con el cometido de desafiar las concepciones tradicionales de la enseñanza y la evaluación. Shulman (2003) afirma que la manera en que se concibió y fue evolucionando lo que él denominó “el portafolio didáctico” partió de una crítica a las teorías prevalecientes sobre la enseñanza. Él y su grupo de investigadores consideraron que el modelo pedagógico de proceso-producto y de entrada-salida no permitía captar la complejidad y multi-dimensionalidad que revisten la enseñanza y la formación docente, y que, ante todo, se debía recurrir a la reflexión del propio docente sobre su trabajo; decidieron, por tanto, recuperar materiales generados por los propios docentes como forma de documentar sistemáticamente su trabajo en clase.

Asimismo, en los años ochenta y noventa, cobra presencia creciente el enfoque de la llamada evaluación auténtica (authentic assessment), que propone una perspectiva más participativa del sujeto de la evaluación y considera que la evaluación debe dotar a los educadores de elementos para comprender o mejorar la enseñanza misma y, a la larga, el currículo. Este enfoque ha dado un importante impulso al empleo de instrumentos de evaluación alternativos, centrados en evidencias de desempeño (“lo que se sabe hacer no sólo lo que se dice o repite”) y en tareas auténticas dentro de escenarios reales; de esta forma, se destaca el potencial de los portafolios de aprendizaje de los estudiantes y de los portafolios profesionales, o didácticos, de los profesores (Díaz Barriga y Pérez, 2010).

La entrada del discurso de las competencias en educación también ha resultado un factor clave que ha impulsado el interés por la evaluación mediante portafolios. En el contexto educativo de nuestro país y otros lugares, las reformas curriculares de la educación básica y media prescriben el empleo de portafolios de evidencia para valorar el aprendizaje por competencias; esta tendencia se ha extendido a la educación superior y a la formación de profesores. Puesto que la evaluación de competencias implica que la persona evaluada se enfrente al reto de la integración y movilización de conocimientos, destrezas técnicas, estrategias, actitudes, etc., para poder afrontar o resolver de manera apropiada una situación-problema inédita y propia de su ámbito profesional (Denyer, Furnémont, Poulain, y Vanloubbeek, 2007), la recuperación de piezas de evidencia, o producciones de distinta índole, integradas a un portafolio, permite dar cuenta del nivel de desempeño alcanzado respecto a la competencia en cuestión. Pero quizá lo más interesante es que, bien empleados, los portafolios de evidencia permiten la retro-alimentación constructiva y crítica al aprendizaje y al proceso formativo, y fomentan la reflexión del autor sobre su trabajo y sus producciones concretas. Incluso se ha planteado que la evaluación mediante portafolios es una de las mejores opciones para dar cuenta del tipo y nivel de dominio alcanzado en relación a competencias o habilidades propias del ejercicio profesional esperado en contextos reales, donde el sujeto (estudiante universitario en formación, docente en servicio, profesionista en ejercicio) se orienta a la generación de proyectos o a la solución de problemas. Es así que, más allá de considerarlos exclusivamente como un instrumento convencional más de evaluación, los portafolios han derivado en un dispositivo educativo per se, que permite fomentar un aprendizaje complejo, procesos de reflexión y expresión de la identidad del autor.

En el contexto anglosajón contemporáneo, el 90 por ciento de los programas de formación docente emplean portafolios para la toma de decisiones respecto a los candidatos (Penny y Kinslow, 2006); mientras que las asociaciones canadiense y australiana se han convertido en pioneras en el empleo de los portafolios como mecanismos de acreditación y contratación de profesores universi-

tarios (Cano, 2005). En el marco del espacio europeo de educación superior, se han impulsado iniciativas globales como las del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) y la promulgación de “un portfolio para todos en el 2010” (Barberà y de Martín, 2009). La literatura de investigación sobre el tema de portafolios en educación se ha incrementado particularmente desde los años noventa, principalmente por el surgimiento de los portafolios electrónicos y el interés en el estudio de los procesos de formación profesional; cuando los portafolios se digitalizan y ubican en sitios electrónicos, se facilita el análisis de evidencias, reflexiones y trayectos formativos. Importantes universidades norteamericanas y británicas se han agrupado en la Inter/National Coalition for Electronic Portfolio Research y han venido realizando, con distintas cohortes de estudiantes universitarios desde 2003, una investigación relacionada con el aprendizaje de los estudiantes y los procesos de construcción de conocimiento que se evidencian en los distintos modelos de portafolios de las escuelas y facultades participantes (Cambridge, D. Cambridge y B. Yancey, 2009).

Ante todo, es importante arribar a una sana comprensión —bien documentada en la literatura especializada en el tema— del sentido y alcances de los portafolios en educación que nos permita tanto entender sus orígenes y los principios en que descansa su diseño, como revisar con ojo crítico los resultados más sobresalientes y las controversias emanadas de la investigación reportada. Pero, ante todo, nos ha parecido crucial la conducción de experiencias situadas en nuestra realidad educativa, acorde a las necesidades y características de nuestros docentes y estudiantes, que, a partir de bases sólidas, nos conduzcan a dar cuenta de las potencialidades y restricciones de los portafolios, no sólo en la evaluación, sino en los mismos procesos formativos de la educación superior. Consideramos que en todo proceso de indagación y experimentación educativa, debe darse voz y presencia a los participantes, por lo que la mirada, experiencias y opiniones, de profesores y estudiantes que han generado sus portafolios, tienen el papel protagónico en varios capítulos de este libro.

Los inicios de este libro se ubican en los proyectos que las coordinadoras han venido conduciendo en sus respectivas instituciones en años recientes y que inciden en el tema de los portafolios creados por docentes y estudiantes. Ambas investigadoras coinciden en el interés por los temas de evaluación de la docencia y el aprendizaje en contextos universitarios. Los autores son, por una parte, importantes especialistas en el tema de portafolios y evaluación, y, por la otra, docentes que han participado en el proyecto de la doctora Arbesú.

La doctora María Isabel Arbesú García, de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), tiene a su cargo el proyecto *El portafolio como un recurso innovador para evaluar y mejorar la enseñanza universitaria* ([www.portafoliosdocente.tk](http://www.portafoliosdocente.tk)) (<http://diplomadoformaciondocente.wordpress.com/>), que se aprobó en la División de Ciencias y Artes para el Diseño de dicha unidad. El objetivo es promover distintas formas de reflexión y autoevaluación en los profesores que les permitan identificar los logros y problemas que enfrentan en su vida cotidiana en las aulas, con la intención de mejorar las prácticas educativas. Durante los inicios de proyecto, la doctora Arbesú organizó y coordinó un seminario-taller al que asistieron voluntariamente docentes de las tres divisiones académicas de la UAM-X. La intención fue que, a través de la participación colegiada en este seminario, los profesores reflexionaran y autoevaluaran su práctica mientras construían su portafolio.

A su vez, la doctora Frida Díaz Barriga, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), coordina, junto con el doctor Marco Antonio Rigo, el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC [Tecnología de la Información y la Comunicación] (GIDDET) en la Facultad de Psicología (<http://giddet.psicol.unam.mx>) y ha conducido algunas investigaciones y proyectos enfocados al diseño instruccional de secuencias didácticas, recursos educativos digitales y sitios web de apoyo a la enseñanza, incluyendo el diseño de portafolios electrónicos de aprendizaje con estudiantes universitarios y de portafolios didácticos de docentes en proceso de formación.

La obra se ha organizado en cuatro apartados. En el primero se desarrollan diversos fundamentos teóricos del empleo de portafolios en la educación. En

el segundo, se comparten experiencias y modelos de portafolio docente conducidos en dos contextos diferentes de educación universitaria. En el tercero, cinco docentes del proyecto conducido por la doctora Arbesú, comparten sus vivencias como autores de sus propios portafolios. El cuarto aborda el tema de los portafolios de estudiantes e incluye tres experiencias con estudiantes universitarios de distintas licenciaturas en la UAM y en dos facultades de la UNAM.

A continuación, una breve reseña sobre cada uno de los quince capítulos que integran este libro.

En el primer capítulo, *Dos pasos adelante y uno atrás: los portafolios en la evaluación educativa*, Robert Stake y Chryso Mouzourou de la Universidad de Illinois exploran de forma por demás interesante el estrecho vínculo entre la indagación y la evaluación de corte cualitativo con los portafolios docentes. Parten de la siguiente premisa: “el portafolio es una manera compleja de descubrir a la persona o su gestión”<sup>1</sup>. Consideran que, de manera similar a la indagación cualitativa, la enseñanza es una actividad situada que ubica a sus participantes en contexto, es compleja, multidimensional y dinámica; puede llegar a ser un acto que transforma individuos, prácticas, políticas y producciones. Los portafolios nos pueden dar una representación más aproximada y profunda de la enseñanza que otros instrumentos y son, ante todo, instrumentos de autoevaluación, ya que contienen un mecanismo potencial de investigación-acción. Para los autores, la evaluación cualitativa es la principal plataforma para los portafolios, debido a que posee los siguientes rasgos: es holística, experiencial, situacional, personalizada y hace honor a la diversidad. Cuando se asume esta perspectiva en la construcción de un portafolio, se enfatizarán las narrativas del docente, las descripciones del contexto, los recuentos de su experiencia o los videos de su práctica, reconociendo, así, la singularidad y diversidad de la enseñanza a través de la observación e interpretación del desempeño. Por el contrario, cuando se parte de una plataforma cuan-

---

1. A petición expresa del doctor Robert Stake, se ha publicado el texto en su versión original en inglés. Cabe enfatizar que el capítulo hace referencia al contexto educativo de los Estados Unidos de Norteamérica.

titativa tendiente a estandarizar los portafolios, se incurre en emplear estándares idénticos para profesores diversos, que tienen distintos retos y trayectos en la enseñanza. Por ello, afirman, una evaluación más justa consistiría en emplear estándares de calidad individuales y aplicarlos apropiadamente. Entre otras cuestiones, los autores plantean que la estandarización contribuye muy poco a la intención de los portafolios de mejorar el trabajo docente y, en especial, la enseñanza. Es así que, a su juicio, incluso con el empleo de rúbricas, no resulta adecuada la comparación entre portafolios y puede suceder que materiales relevantes en cada portafolio caigan fuera de lo que una rúbrica explora. Aun cuando se pueden documentar avances en el tema, los portafolios se están empleando básicamente para la selección de candidatos a puestos y los mentores los utilizan en el entrenamiento a los estudiantes, pero aún son muy pocos los episodios en que los portafolios forman parte de un sistema de monitoreo de la calidad de la enseñanza en el campus universitario. Es así que no se está aprovechando su principal cometido, alcanzar la suficiente profundidad en la reflexión cualitativa sobre la experiencia docente en contextos particulares.

En el segundo capítulo, *La carpeta docente como instrumento de evaluación del profesorado universitario. ¿Es posible valorar la mejora de la calidad de la enseñanza?*, el doctor José Luis Menéndez Varela, investigador de la Universidad de Barcelona, hace un estudio teórico de corte clásico. Partiendo de la premisa de que la evaluación del profesorado tiene un carácter técnico, epistemológico y político, el autor afirma que la carpeta docente debe integrarse a todos los efectos en la evaluación de la enseñanza porque, antes que nada, es un recurso al servicio del aprendizaje profesional y, por consiguiente, desempeña un papel de primera magnitud en el impulso de una cultura compartida de la calidad de la enseñanza-aprendizaje. Menéndez Varela examina, además, algunas razones que explican por qué no se ha asistido todavía a la plena integración de la carpeta en los sistemas vigentes de evaluación del profesorado. El autor propone un modelo de carpeta del profesor abierta, basada en una idea de la calidad entendida no como una valoración del cumplimiento actual de unos

estándares, sino como la manifestación de un compromiso del docente con la mejora factible de la práctica de la enseñanza.

Eva Gregori Giralt, investigadora de la Universidad de Barcelona, desarrolla el tercer capítulo del libro, titulado *La carpeta del profesor como recurso de aprendizaje: ¿evaluar para evaluarse o enseñar para aprender?* La autora busca esclarecer los fundamentos, naturaleza y funciones de la carpeta del profesor a la luz de los nuevos paradigmas de la enseñanza y del aprendizaje. Afirma que, tanto desde una perspectiva estrictamente terminológica o, incluso, histórica, como desde una perspectiva estrictamente conceptual y teórica, definir la carpeta del profesor tomando como modelo la del estudiante significa identificarla como un instrumento de aprendizaje del docente y, en este sentido, repensar comparativamente la figura del uno (estudiante) y del otro (profesor). El capítulo se adentra en la comparación entre la carpeta del estudiante y la del profesor partiendo de un análisis de la fortuna histórica del término “carpeta” en el ámbito de los estudiantes para, acto seguido, examinar la noción de profesionalidad en el marco de la docencia y cifrar la diferencia entre ambos tipos de carpeta tanto en su faceta meta-cognitiva como en los procesos de autoevaluación que entrañan.

El capítulo cuatro, *El Portafolio docente, una alternativa de evaluación del profesorado en educación superior*, Sandra Conzuelo Serrato, académica de la UNAM, plantea que la evaluación de la docencia, en un sentido amplio, busca mejorar las prácticas e impactar positivamente en la formación de los estudiantes; sin embargo, pese a importantes esfuerzos y avances en las últimas décadas, ésta no ha logrado incidir en una mejora de la enseñanza. Afirma que “las instancias y mecanismos empleados en la evaluación docente usualmente no se filtran hasta los quehaceres más finos de la actividad docente”. Incluso, nos dice, se ha demostrado que las prácticas asociadas a compensación salarial, o que han empleado métodos de control, han demeritado los procesos de enseñanza, en oposición al objetivo primordial que busca la evaluación. Así, en este capítulo, se reflexiona sobre el desempeño docente y su evaluación, y se plantea una serie de consideraciones en relación a la evaluación de la enseñanza a través del portafolio en educación superior.

En el capítulo cinco, *Factores a considerar para implementar con éxito el portafolio*, María Maclovía Pérez Rendón de la UNAM, encuentra que en torno al tema del portafolio existen múltiples investigaciones que lo abordan desde distintas perspectivas, las cuales, generalmente, consisten en experiencias realizadas en contextos específicos que no siempre persiguen los mismos objetivos. Con base en hacer una revisión de literatura especializada, la autora centra su interés en tres factores a considerar para implementar con éxito el portafolio: la congruencia entre el objetivo del uso del portafolio con su estructura y contenido; el modelo educativo en donde el portafolio se incorpora; y el soporte que se les proporciona a maestros, estudiantes y directivos, conjuntamente con la disponibilidad de una infraestructura adecuada. Estos factores son relevantes, independientemente del tipo de portafolio a elaborar y de los autores del mismo —sean estudiantes o docentes— como se comprueba al revisar los distintos estudios y experiencias que se exponen en este capítulo.

En el capítulo seis, *Evaluación y reflexión: experiencia de uso del portafolio docente en la universidad*, de Juny Montoya, investigadora de la Universidad de los Andes en Bogotá, Colombia, se presenta la experiencia de una escuela de posgrados en educación, durante sus primeros intentos por implementar el portafolio docente como instrumento de evaluación. La autora explica que se empleó al portafolio como una actividad que combina, por una parte, la autoevaluación con la evaluación externa del desempeño; y, por la otra, los propósitos formativos con los sumativos de la misma. El texto ofrece tanto un recuento de la experiencia y un análisis de las percepciones de los docentes, como algunas conclusiones y lecciones aprendidas para el futuro. Entre otras, Montoya, menciona que uno de los mayores retos que se presentaron y que aún sigue sin poder resolverse es el relacionado con la especificación de los criterios para la evaluación externa del portafolio.

María Isabel Arbesú García de la UAM-X y Gabriela Argumedo García de la UNAM escribieron el capítulo siete: *El portafolio docente en la UAM, Xochimilco. Proceso de construcción*. Ahí, las autoras exponen pormenorizadamente la fundamentación teórica que dio origen al proyecto de investigación que sustenta el

trabajo aquí expuesto y el procedimiento metodológico que se siguió en dicho estudio. Éste incluye, entre otras cuestiones, el diseño del portafolio docente con sus respectivas entradas, o contenidos, y las razones que dieron lugar a que se organizara un seminario-taller con profesores de la UAM-X, en donde se llevaron a cabo diversas actividades que dieron pie a la reflexión y autoevaluación de los docentes mientras éstos construían su propio portafolio. Es importante mencionar que en este capítulo se explica qué es el sistema modular, dado que en varios de los textos que aquí se presentan, los autores aluden continuamente a este modelo pedagógico que se emplea sólo en la UAM-X; no obstante que esta institución cuenta con varias unidades.

En capítulo ocho, *La reflexión sobre la enseñanza de las matemáticas a través de la construcción de un portafolio docente*, de Laura Peñalva Rosales, profesora e investigadora de la UAM-X, se presenta, en cuatro apartados, el material que incluyó la autora en su portafolio. El primero: “La identidad de la docencia: lo que soy como persona y como docente”. El segundo: “Planeación de la docencia: lo que concibo para mi labor”. El tercero: “La puesta en práctica: cómo pretendo lograr lo que he planeado”, en el que incluye una sección donde muestra cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes. En el cuarto: “Mi propia reflexión sobre los resultados del proceso de construcción de portafolio docente”, Peñalva realiza una serie de reflexiones acerca del proceso vivido durante la construcción de su portafolio, sin dejar de incluir los retos que tiene que afrontar para ser cada día una mejor docente y los problemas enfrentados durante la construcción de su portafolio. Experiencias todas estas muy interesantes e ilustrativas, que seguramente llevarán al lector de este capítulo a conocer a profundidad la vida cotidiana de una profesora universitaria en las aulas.

Octavio Mercado González, académico de la UAM, Unidad Cuajimalpa, en el capítulo nueve, *Portafolio docente y diseño*, explica que el trabajo de construcción de un portafolio docente representa un proceso reflexivo acerca del desempeño en la docencia. El autor aclara que este proceso reflexivo tiene distintos tipos de resultados, los cuales tienen que ver con la disciplina o módulo que imparte el profesor.

En su caso, como diseñador gráfico, el portafolio se convirtió en una herramienta que Mercado González, utilizó para alcanzar resultados en tres caminos principales: 1) el encuadre a partir de la exhibición, en la primera clase, de un material audiovisual que muestra la relación que el maestro establece con su trabajo dentro y fuera del aula; 2) la conformación de un proceso de evaluación formativa y, finalmente, 3) la reflexión y autoevaluación del desempeño docente.

En el capítulo diez, *El portafolio docente como una experiencia en el aula*, escrito por Silvia Ana María Oropeza Herrera, profesora de la UAM-X, la académica explica que su texto incluye una ardua labor reflexiva, resultado de un trabajo colaborativo realizado con profesores de diferentes disciplinas que, con la intención de realizar un portafolio docente, compartieron visiones sobre la docencia, formas de trabajo, experiencias en el aula y propuestas de una mejor enseñanza. Oropeza Herrera enfatiza que, en este capítulo, el lector encontrará ciertas reflexiones y cambios que ella hizo respecto a la forma de llevar a cabo su trabajo como docente. Explica también que los ejemplos que relata se sitúan en la UAM-X, en los módulos X, XI y XII, que corresponden al último año de la Licenciatura de Diseño Industrial. Desde su perspectiva, trabajar en la construcción de su portafolio ha sido una manera nueva de plantear el encuadre de los cursos impartidos, y le ha permitido tanto compartir con los alumnos su visión sobre la docencia, como mejorar su desempeño en el aula y sus programas de trabajo.

Claudio Gustavo Ruiz Lang, profesor de la UAM-X, escribió el capítulo once: *El proceso de apropiación de la fisiología veterinaria. Una aproximación desde el portafolio docente*. Como indica el título, este texto versa sobre un módulo impartido por Ruiz Lang en la Licenciatura de Medicina Veterinaria en dicha unidad. Con el afán de explicar los contenidos que incluye en su portafolio, Ruiz Lang, divide el capítulo en cinco apartados ordenados cronológicamente. En el primero, “Mi visión sobre la práctica educativa”, el profesor reflexiona acerca de su filosofía de la docencia. En el segundo, “Qué enseño, qué aprendizajes promuevo”, explica cómo incluye los aspectos cognitivos y meta-cognitivos en el módulo que imparte. Seguidamente, en

“Mi práctica educativa”, analiza su trabajo docente dentro de las tres unidades del módulo. Por último, expone los quehaceres pendientes en su labor docente y hace una valoración sobre los aprendizajes obtenidos en el seminario sobre el portafolio en la parte titulada: “Conclusiones, logros y retos”. Sin duda un texto de sumo interés para los docentes de las ciencias biológicas.

El capítulo doce, *La enseñanza del diseño básico: una experiencia, un portafolio*, cuyos autores son Angélica León Carbajal e Iñaqui de Olaizola Arizmendi, académicos de la UAM-X, plantea que el portafolio es un instrumento propicio para exteriorizar las teorías implícitas de los profesores y facilitar la reflexión acerca de su práctica docente. Con esta intención muestran cómo se empleó el portafolio docente en la enseñanza del diseño básico en la UAM-X. Dicho portafolio se constituyó por diversas reflexiones hechas por el docente —quien es el protagonista de su portafolio— con relación a cómo se llevó a cabo el módulo. Se utilizó como herramienta fundamental un diario del aula, en el que se registraron los acontecimientos cotidianos y una selección de trabajos (comentados) de los estudiantes. Al inicio del texto, los autores aclaran que la idea de realizar un portafolio en la enseñanza del diseño surgió a partir de la participación de León Carbajal en el seminario-taller conducido por la doctora Arbesú.

En el capítulo trece, *Espejo, mapa y soneto: La naturaleza reflexiva del portafolio electrónico de evidencias construido por estudiantes universitarios*, escrito por Frida Díaz Barriga Arceo y Abraham Heredia Sánchez de la UAM-X, los autores narran una experiencia de construcción de portafolios electrónicos con estudiantes que están concluyendo la Licenciatura en Psicología, o bien, se encuentran en la etapa de transición al campo de formación profesional elegido. El modelo de portafolio electrónico que aquí se expone se sustenta en el enfoque de evaluación auténtica y se apoya en las metáforas del portafolio como espejo, mapa y soneto. En el documento, se explican e ilustran las metáforas mencionadas con base en las narraciones y artefactos construidos por los estudiantes. El propósito del portafolio reside en que los estudiantes, por una parte, construyan un sitio web personalizado donde reflexionen acerca de su trayecto en la licenciatura,

y por la otra analizan algunas de las producciones académicas más significativas que han generado y plantean una visión prospectiva de su plan de vida y futuro profesional.

*Aprender a ser joven universitario con el portafolio estudiantil* escrito por María Elena Rodríguez Lara y Carlos Arozamena Guillén, de la UAM-X, es el capítulo catorce. A lo largo del texto, el lector encontrará un bosquejo general del portafolio como estrategia didáctica construida por los estudiantes de manera longitudinal a lo largo de un curso escolar, o módulo, y algunos de sus referentes conceptuales e impactos vitales en los aprendizajes. Se hace una referencia al portafolio estudiantil como oportunidad para construir la nueva identidad de los jóvenes hacia la cultura universitaria, sus entramados y sus complejos procesos. El documento también incluye una breve explicación del contenido del portafolio estudiantil, en el que se podrá visualizar claramente a éste como un conjunto de procesos y productos (la monografía “Mi profesión” y el diario personal o bitácora). En este capítulo también se muestran los logros obtenidos en los jóvenes universitarios del primer año de la UAM-X, entre otros, los procesos de maduración, descubrimiento, auto-descubrimiento y autoestima.

El capítulo quince, *El portafolio como instrumento de evaluación: Opiniones de los estudiantes*, de Gabriela Argumedo García, profesora de la UNAM, indaga las ventajas y desventajas percibidas por estudiantes universitarios sobre el uso del portafolio como instrumento de evaluación. La metodología se concentró en la evaluación del aprendizaje en dos grupos de estudiantes de segundo semestre que cursaron el Módulo de Sistema Masticatorio en la Licenciatura de Cirujano Dentista de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. El primero, a partir del uso del portafolio; y el segundo, por medio de una evaluación con exámenes escritos y en línea. Los principales hallazgos apuntan a que la cantidad de ventajas percibidas por los estudiantes evaluados con el portafolio superaron a las desventajas; entre las ventajas, se puede mencionar el favorecimiento de la participación activa, tanto en el proceso de aprendizaje como en el de evaluación; entre las desventajas, la exigencia de una mayor inversión de tiempo y la

generación de incertidumbre. Por su parte, el grupo evaluado por medio de exámenes destacó como desventajas el estrés inherente al examen y el limitado alcance que éste tiene para valorar diferentes aspectos del proceso de aprendizaje; asimismo, reconocieron algunas de sus virtudes, como la menor inversión de tiempo que significó resolver un examen.

Lo antes expuesto, simplemente, es una muestra del gran entusiasmo y amplia difusión que han despertado los portafolios como recurso innovador en la evaluación educativa y en los procesos formativos. No obstante, la perspectiva de los autores de este libro es que hay que evitar el habitual traslado mecánico de las innovaciones a nuestros contextos educativos sin que medie un proceso de reflexión crítica de éstas. Los portafolios “deben someterse a escrutinio” (Díaz Barriga y Pérez, 2010) y hay que tomar las debidas precauciones respecto a su empleo indiscriminado y poco crítico en el campo de la evaluación del aprendizaje o de la docencia (Arbesú y Argumedo, 2010).

Por último, aunque no menos importante, es necesario expresar algunos agradecimientos a aquellas personas sin las cuales no hubiera sido posible tener el día de hoy este libro entre las manos. Las coordinadoras de esta obra agradecen profundamente al Dr. Salvador Vega y León, rector de la Unidad Xochimilco de la UAM, por el apoyo económico que nos brindó para la realización de la producción de este texto. Asimismo le agradecen a la licenciada Cristina Olvera, a la licenciada Guadalupe Montes, a Hilario Tapia y a la diseñadora industrial Silvia Oropeza, por todo el gentil apoyo que nos dieron siempre que lo necesitamos. También es necesario agradecer a todos y cada uno de los profesores que participaron en el seminario del portafolio: Reyna, Alma, Laura, Silvia, Gustavo, Darío, Octavio, Lupita y Angélica. Muchas gracias por su constancia, su entrega, su entusiasmo y su gran profesionalismo y amor a la docencia. Por otro lado, un agradecimiento especial a todos los colaboradores que apoyaron a la doctora Arbesú durante los 18 meses que duró el seminario: José Rubén García, Laura Flores, Gabriela Argumedo y Adriana López. En este mismo sentido a la doctora María Elena Rodríguez Lara quien amable y desinteresadamente nos permitió

reunirnos en la sala de juntas del Tronco Interdivisional de la UAM-Xochimilco. Finalmente, es justo e importante agradecer el trabajo profesional que nos brindaron todas las personas involucradas en la producción de este libro y por supuesto a todos y cada uno de los autores, docentes y alumnos cuyo trabajo y entusiasmo por el tema de portafolios didácticos y de aprendizaje queda plasmado en esta obra.

## Referencias

- Arbesú, M.I. y Argumedo, G. (2010). Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia. *Observar*, 4, 28-44. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=25>
- Barberà, G. E. y de Martín, R. E. (2009). *Portafolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Cambridge, D., Cambridge, B. y Yancey, K. (Eds.). *Electronic portfolios 2.0. Emergent research on implementation and impact*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro-IEC.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, F. y Pérez, M.M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*, 4, 6-27.  
Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=24>
- Gregori, E. (2009). La carpeta de aprendizaje, qué, cómo y por qué. *Observar*, 3, 55-88. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=18>
- Kalz, M. (2005). Building eclectic personal learning landscapes with open source tools. En F. de Vries, G. Attwell, R. Elferink y A. Tödt (Eds.). *Open Source for Education in Europe. Research & Practice* (pp. 163-168). Proceedings of the Open Source for Education in Europe Conference, Heerlen, Países Bajos.
- Lyons, N. (Comp.) (2003). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Penny, C. y Kinslow, J. (2006). *Faculty perceptions of electronic portfolios in a teacher education program*. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6 (4), 418-435.
- Shulman, L. (2003). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 44-62). Buenos Aires: Amorrortu.

## Parte 1: Aspectos teóricos sobre el portafolio

## Chapter 1 Two Steps Forward, One Back: Portfolios in Educational Assessment<sup>1</sup>

Robert Stake and Chryso Mouzourou  
University of Illinois  
stake@illinois.edu  
mouzourou@gmail.com

Using portfolios to improve assessment can be a major step forward, two steps forward, actually, if you consider the information and quality displayed. But it can be a step backward too, because the effort and drawing power of the assemblage tends to distract the maker and the viewer from other evidence needing attention. However grand the collection, the viewer may only see the result as vain, frivolous, and self-serving. The scope and complexity and personality of the life portrayed in the portfolio can be a valid representation, and with proper reservation, the portfolio can be a valuable asset for understanding a particular teacher, or any other person or activity (Davies & Le Mahieu, 2003, Stake, 1995).

We are thinking broadly. For a given case, a portfolio can be any collection of artifacts, artful productions, investments, citations and disclosures, gathered for any purpose. But mostly we will be thinking throughout this book of the actions, products and memorabilia of teachers, gathered with some expectation that they will be useful in understanding that teacher's teaching and making some decision about it, such as tendering an offer to teach in a special circumstance, or deciding what pedagogical weaknesses might be strengthened. But take note: in another world, investors keep a portfolio of financial assets and salespersons have special briefcases they call portfolios. We are not thinking that broadly.

---

1. A chapter prepared in 2012 for the book *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias* coordinated by María Isabel Arbesú and Frida Díaz Barriga.

A portfolio has a maker and a protagonist. The portfolio's collection is about the protagonist, the star of the show, sometimes the struggler, usually the one to benefit most from having the portfolio. The maker, often the protagonist himself/herself, is a collector or compiler, a producer who gathers materials from and about the protagonist, usually guided by motif as to what to keep and what not. The portfolio is a complex way of describing the person or agency. The portfolio needs not be graphic nor gathered in one place, but often is. It is a collection, usually a mixture of things, posters and audio-tapes, writings and grade distributions, selected as representation of the protagonists, their work, and their virtue.

The maker of a portfolio faces the task of any composer, author, photographer, teacher. Uses and purposes and risks need contemplation. Merely replicating other portfolios will understate the merit and challenge of this protagonist. The collection needs a certain structure, ordering and formatting the entries in a way to convey the motif, the range, the particularity of the works. Comprehensibility to viewers (and hearers) is important. The meanings of the entries usually need a certain introduction and commentary, but too much may distract from the entries themselves.

**Use of Portfolios.** The portfolios we are most familiar with are created for a purpose, to capture images that illustrate the protagonist's eye for composition, style, and sweep of productivity, such as the architect's renderings, or images that identify the protagonist's habits and processes of work, such as the student's cumulative file. Schools keep cumulative files as background for decisions that may be made about the student, such as suspension from school or admission to special tutoring. Architects keep portfolios to assist in the persuasion of clients to contract for their services. Teachers keep portfolios to display the quality of their teaching, so much needed in a time of presumption about standardized test scores.

Portfolios are instruments of advocacy, usually advocacy for the protagonist, but sometimes as grounds for restraint of the protagonist. They are intended to portray a certain mastery, or lack of it, thus warranting a decision of support

or repair. Their magic sometimes lends to aspiration, to expand the horizons of the protagonists and sometimes of those working for and working with.

Portfolios are instruments of self-evaluation, a potential mechanism of action research (Noffke & Somekh, 2009). By own or other initiative, the protagonist undertakes a review of work, often both as process and product (Klenowski, 2003). In ways described in this book, the micro-teaching, essays, testimonies and other data are examined, often with assistance of a specialist, to lay out a plan for changes in practice.

Portfolios can be organized, loosely or tightly, by template or rubric, so that the contents of a population of portfolios will be more standardized and comparable. Compliance becomes one of their attributes. However, the protagonist, with critical friends, is a often a better guide to the criteria of accomplishment and the instances of critical meaning for the portfolio. Making context apparent is a challenge. The protagonist may keep more than a single portfolio, perhaps one of best work, one for department review, and one for own eyes only. But then it is even more work.

**Shortcomings of Portfolios.** Portfolios can be mystifying, or simplistic. In a discussion of his paper on university teaching at a 2008 RIIED<sup>2</sup> meeting in Mexico City, José Salazar (2008) characterized teacher portfolios as a “child-level” form of evaluation. He was promoting large scale comparisons. But his paper raised a central question for portfolio makers: How representative is the work shown? Each piece may be clear and charming, the collection far-reaching, but it cannot but understate the actual performance. The complexity of personal accomplishment defies the world of performance indicators. People understand this, but in the press of time, they may let the understatement stand.

The meaning of the entries in the portfolio is regularly limited by absence of information as to the conditions under which the entry came to be. We know for the work exhibited, collaboration sometimes occurs. Someone helped make it. In

---

2. RIIED is La Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia, an organization for the study of assessment of university teaching.

many circumstances collaboration should occur, but it is seldom disclosed. Whether or not the protagonist could produce such a superb work on the next try, or would not in many tries, is a quandary for which there is no help in most portfolios.

Portfolios take a lot of work. They may detract from other important tasks. For already busy people, they may delay and diminish efforts to portray structure and productivity. We like to think that portfolios help make viewers aware of nuances and sensitivities but they leave obscure the complications not nicely portrayed in the limited media of portfolios.

In the contemporary world of assessment, there is a common expectation of evaluating professional merit by comparing individuals on common standards, sometimes called a rubric. “Same criteria for all” is often said to be a condition of fair measurement. That is a matter to be debated (Berliner & Biddle, 1995). It is clear that even portfolios standardized by rubric may not adequately lend themselves to comparison. Relevant materials for each portfolio lie outside the rubric. It may be neither fair to ignore them nor to grade them. Use of portfolios does not fit well into the contemporary reification of standardization (Bullough, 2012). Standardization contributes little to portfolios intended for the improvement of work, particularly for the improvement of teaching. Still portfolios will be criticized for being more individualized than standardized.

Portfolios are sometimes a step backward, but their steps forward are insufficiently appreciated. Although portfolios can be created from many media —e.g., text, videos, statistics, testimonials, synchronized movement, computer programs—with many within each portfolio, portfolios have their own medium. It is an exhibition medium, in part or largely controlled by the protagonist. As the purpose and circumstances of the portfolio change, the contents can be changed. It is surely the case that an administrator, or mentor, or spouse, may change the holding, but the expectation usually is that the protagonist owns the portfolio, and can withhold or withdraw it as he/she sees appropriate. As an extension of the rights of privacy, people should have considerable control over how they are represented.

As mentioned above, many portfolios are rich descriptions of the protagonist's work and readiness to work. They can include profiles, stories, pictures, awards, many indications of the experience and resources of the protagonist. They reflect the complexity of work, particularly teaching, the complexity of the person, particularly teachers. The worth of portfolios will be described in the pages that follow, throughout this book.

### *I. Qualitative Assessment as a Platform for Portfolios*

Qualitative assessment has long existed as a prominent act among human behaviors. We may call it informal evaluation. People keeping diaries, cumulative files, scrapbooks, and portfolios have ever relied on informal evaluation to prioritize their themes, choose their stories, select their photographs, and express their sentiments. Assessment is the matter of recognizing what is good and what is better, a conscious and unconscious act. People do it each minute of each day, some better than others, but seeking quality is everybody's expertise (Persig, 1974; Eiseley, 1962).

**Assessment.** The search for quality in education is pervasive. Higher education is no exception. Each instructor, university, and nation looks for better teaching and learning. Measuring and recording the quality of teaching is an expectation of the system. We seek to assess better but few are the improvements over what the professors did one hundred years ago. The standardizing of student testing has been a technological leap, but its contribution to teaching in schools has been toward standardizing and sterilizing the curriculum (Stake, 1994; Meier and Wood, 2004). Reliability of testing has trumped validity of teaching. It may be that efforts to formalize the assessment and self-improvement of teaching will not fare better.

Teachers and school administrators have long kept files on teachers, noting, sometimes detailing, accomplishments and problems. Few efforts are made to validate indications of teaching quality. Their diagnostic quality is low. Greater

validity might come from a more technological approach. One promising approach for higher education is portfolio assessment. As indicated above, portfolios have a potential for recognizing the accomplishment and needs of teaching.

For at least the last forty years there has been extraordinary effort to formalize educational assessment. The initiative is largely to increase the effectiveness of management, but there is also a hope for better recognition of the complexity and situational character of teaching. Formal assessment is a conscious disciplining of judgment, making it more explicit and redundant. As educators, we sharpen our eyes to quality, we become more conscientious. Most steps taken to manage, to refine, to validate judgment extend its formalization. Formalization is disciplined thinking, often a way of making judgment impersonal and, yes, artificial. We become more exact in identifying abstractions of things that we evaluate, such as abstractions in planning, teamwork, and fairness. We borrow assessment styles, protocols, models, and mechanisms to refine our professional behavior. We formalize, and thus diminish the role of intuition and informal assessment.

In their essence, formal and informal assessments are the same, a search for merit and worth. People who become professional evaluators, or experts in any way, formalize their ways of recognizing quality. They rely still on the informal, as well as the formal. The boundary between the formal and informal is indistinct; the mix is fluid. Together they can be mobilized into a skill, ever developing, ratified by skepticism, with insight into complication, and resistance to stereotyping and over-simplification.

**Qualitative Inquiry.** In those forty years of work on educational assessment, there has been a rise in formal qualitative assessment. Qualitative inquiry of teaching is the study of episodes of classroom experience, the narratives of professional practice, and the examination of culture and language in interpersonal relationships. Documentation in the portfolio is amenable to portraying the findings of such inquiry (Mabry, 1999).

Qualitative assessment is a special predisposition in the search for quality in human activity. One finds it to be an outlook more than a kind of data. It follows

neither a formula for data gathering nor an expectation of understanding through statistical inference. The qualitative outlook is an orientation to the personal experience of happenings, expecting acquaintance, almost an embrace of people, their activities and their values. The outlook embodies events in narrative description but relies heavily on personal, often subjective, interpretation. It can be disciplined so that it plans well, records carefully, reconsiders directions, triangulates, and subjects its assertions to critical review. As a platform for portfolios, qualitative assessment invites careful selection of entries, not so much on quantity of the collection, but illustrative, each entry visualizing one or more facets of the protagonist's teaching performance.

The qualitative outlook facilitates organizing the portfolio around activities manifest in the teaching, but also around issues in that teaching practice. The instructor-protagonist may be reluctant to have the portfolio feature certain value commitments or problem situations, such as social justice, a single-language curriculum, opposition to staff development, or special privileges to athletes. The qualitative platform encourages recognition of the issues, perhaps muted, perhaps vivid. Of course it depends on the purposes of the portfolio. The commitments and problems can serve as part of the organizing motif even if the issues remain untitled.

**Platform.** To put together a portfolio, one usually works from a format (spatial layout) and a conceptual scheme (main messages). The conceptual scheme may work from themes and a values orientation. In this chapter we are calling the values orientation a platform.

A platform does not have to be defined or even made conscious. Many portfolios are casual selections of entries, the possibilities culled and rearranged for a particular purpose. The culling and rearranging may be thematic or standards-based. It can be spontaneous and intuitive. The purpose of this book is to argue that a platform based on the principles of qualitative assessment may be helpful.

A qualitative platform usually is characterized by bountiful description of people and accomplishment within unique circumstances. But qualitative inquiry

is also characterized by probing and interpretation. Qualitative portrayals have no single way of conceptualization, rather, many ways: they are recognized as interpretive, experienced-based, situational, and personalistic (Silverman, 2000; Stake, 2010). Each portfolio maker will do it differently but those following the qualitative line will work hard at viewer interpretation. Some of these portrayals will reflect actual teaching experience. Some will reveal complexity in the contexts of teaching. Especially they will show this instructor as having uniqueness, however similar in some way to others.

Qualitative inquiry is admired for its emphasis on holistic treatment of phenomena. Prominent is the expectation that the phenomena of the classroom are intricately related, sometimes attributable, to many coincidental actions of instructors and students. Understanding them requires sensitivity to many contexts: those particular people, time and space, economics and politics, linguistic and cultural contexts.

Thus the protagonist is made visible as unique as well as common. Understanding this case still requires an understanding of others, especially to recognize the uniqueness here. Such uniqueness is established not particularly by directly comparing him or her on personal attributes. In many ways, this protagonist may differ little from the norm. But the collection within the portfolio will convey the uniqueness of the protagonist, seen by knowledgeable people, as unprecedented, one of a kind, a special instructor. Viewers can be drawn to this sense of uniqueness when we provide experiential recordings and vignettes.

We can summarize the qualitative assessment platform in five features (Stake, 2010).

- It is holistic. Avoiding ratings, it keys on quality of performance in well-rounded description.
- It is experiential. It is empirical, field-oriented, known through the human senses.
- It is situational. It recognizes the uniqueness of the moment, the place, the words spoken.

- It is personalistic. It is empathic, working to understand individual perceptions.
- It seeks uniqueness more than commonality; it honors diversity.

Most qualitative researchers declare themselves non-interventionists (ignoring their intruding with recording devices and interview questions). They shy away from creating scenes just to do a study. So with this platform, the maker of a portfolio tries to draw little attention to format or style of the portfolio, but to the protagonist as a person. The qualitative compiler tries to capture the ordinary, repeating it sufficiently to drive home the meaning. Naturalistic observation has been the primary method of qualitative researchers. When they cannot see for themselves, they ask others who have seen. When formal records have been kept, they find excerpts from the documents. They favor a close rendering of personal experience. They invite the viewer to ponder the portfolio, to interpret the role of context, to look for more than single meanings. They do this by writing experiential, naturalistic accounts for their readers. Such is the stereotype of the qualitative researcher—but they come assorted, each differing, each producing a unique portfolio.

## ***II. Portfolios as Representation of Performance***

What is a portfolio? A portfolio is a collection of products and artifacts of a person gathered to show the merit, range, history, situations, and complexity of his or her work (Fokiene, A. & Sajiené, L., 2009). The portfolio may follow a prescribed format or just be a tasteful collection. Traditionally, it favors the visual, but can include recordings, models, websites, and samples of all the senses. Biographies, curriculum vitae, and *Facebook* pages can be thought of as portfolios. It is understood that portfolios can provide valuable but, of course, partial understanding of what, for example, an artist, engineer or teacher has done. They speak of personal potential, but more importantly, of performance.

In educational affairs, portfolios have untapped potential. They provide a diversity of information not available in profiles and narratives. They reveal something of the circumstances of work and problem solving. There is much room for improving the craft. We have not adequately shown that portfolios can provide administratively useful contributions to understanding what a campus teacher can do (competence), and even less what the teacher has been doing (performance). We will say again that evaluating portfolios is not without problems, and the net effect of a portfolio system could be negative rather than positive. Some portfolios will lead to misunderstanding of the sweep of a teacher's work. A great deal depends on the rules and motivation for creating the portfolio and on the care with which the portfolio is interpreted.

A long ago Dean at the University of Illinois, Mike Atkin, said something like this about teacher portfolios: "What I would look for is indication that the teacher takes a topic such as phases of the moon or the food chain and draws all the children toward its complexity. This drawing is not easy to portray, and can be faked, but I would highly value the parts of the portfolio that show how depth of curriculum is pursued, possibly at the expense of breadth."

It is common to think of the portfolio as an accessible collection of evidence of personal work to enhance the image of that person. Different portfolios or parts of a portfolio might be shown for particular purposes. The portfolio accompanying application for an academic position would be different from an action research portfolio gathered to improve the quality of response to a certain weakness of teaching. It would be a mistake to think that one portfolio fits all purposes.

**The Vast Possible Entries.** Professional people have many more resources for exhibiting their work than most can keep track of. The materials accumulate in various places. And too often are not recognized as adding a dimension or a story to the collection. Many of the items will be products of the protagonist, such as requests for special assignment, annual reports, lesson plans, "op ed" columns, blogs, budgets, or tutorials. The spur of the moment portfolio may miss too much—a file for gradual accumulation of potential entries can be valuable.

The long-term collection should be far-reaching even if the next portfolio will be tailored for a specific need.

Here is an example. Deborah Gilman is an experienced elementary school teacher, having taught in schools in Michigan, Florida, North Carolina and Kansas. Her vitae identify ten schools. Recently she said this of herself:

Most of my classroom teaching experience has been in early childhood classrooms and in the capacity of an ESL teacher. I have been called a generalist in education, and that about sums it up. The position I am looking for would involve working in a collaborative educational community where diversity and equity are the focus. I would like to be a part of creating, building or supporting a teacher education program that places education students in "teaching" experiences early and moves them gradually through these experiences until they are ready and confident enough to take charge of a classroom of students. I would also hope that this teacher education program would have some way of providing support to their education graduates once they leave the college for the classroom. Programs like this excite my teacher-self and give me hope for our future as educators in this widely intercultural world.

Deborah's statement could be used in a portfolio. And it suggests where to look in her broad repository for more entries. What are her favorite writings on equity? What projects or exercises has she devised for teaching about discrimination? How does she recognize when a teacher education student is ready to take charge of a classroom of students? How has she collaborated? A teacher assistant wrote this to her. "I want to thank you for being a friend. You are a very special person with multi talents. You are a great teacher. It was an honor being your assistant. I've learned so very much from you. I will miss you."

A second grade girl wrote, "Ms. Gilman is a wonderful teacher and she is funny sometimes. When she talks to her bunny she is funny and she helped us learn a lot of stuff that we could not do at first." A boy in the class wrote, "Ms. Gilman I love you. I like you too. You smell like roses too. I want to thank you for helping me be a better person.

Among those many talents that support her teaching are professional fiddling, singing, story telling, cartoon art, face painting, care of horses, synchronous swimming, swim coaching, homeopathic medical advice, and cross cultural counseling. On the shelves of her home and office, in her scrapbooks, on her lap top, on her tee shirts are many potential portfolio entries of the uniqueness and depth of her personal engagements. They speak of her individuality.

But these are part of the context of teaching. What she does day by day in the classroom deserves major space in the portfolio. Deborah engages children and the adults she tutors in projects. She organizes situations that will give them challenging experiences. The processes she goes through to plan an activity or to choose topics for improving language skills might be important entries in her next portfolio. She might reconstruct the dialogue she had with a student misunderstanding the purpose of a project. The closer the portfolio can show her intellectual burden as a professional, the better.

**On-line Standardization of Portfolios.** We have something to say about portfolio systems that can be downloaded from commercial websites. Some web companies are trying to sell universities on establishing a standard platform for keeping track of student work, adding claims that it will provide a basis for evaluating teaching. There is no body of research to support these claims. It is reasonable to assume that the authors and distributors have no intention of establishing the validity of this approach to improving teaching.

*Chalk and Wire* ([www.chalkandwire.com](http://www.chalkandwire.com)) is an example of such a system.<sup>3</sup> It is marketed as an “easy-to-use ePortfolio authoring, assessment system, and data analysis tools for students, faculty, and professional staff in higher education and K-12.” Their emphasis is on access and storage of records. It is not an advancement of thinking about assessment. The work that has to be done by teachers

---

3. Others are at <http://www.creditquest.com/harland-project-portfolio-management-solutions/investment-portfolio-management-harland-financial?gclid=CIaRuaqnqp0CFYNX2godGkRAyw> / <http://web.mac.com/elizabethbarkley/BarkleyPortfolioPortal/Welcome.html> and [http://www.portfoliomaestro.com/about\\_pm.ht](http://www.portfoliomaestro.com/about_pm.ht)

and program evaluators is the same as the work that has to be done without the electronic assistance. It does not make teaching more understandable or better.

Conventional and electronic portfolios can contribute to improvement in teaching when used in a sustained, reflective way by the protagonist. The portfolio adds a little, the reflection adds a lot. Basing the portfolio on qualitative assessment can improve the reflection.

### *III. Portfolios for the Improvement of Performance*

Much like qualitative inquiry, teaching is a situated activity that locates its participants in the world. It is a complex and multidimensional act that involves numerous individuals, schools of thought, traditions, processes, policies, and perspectives. It has a dynamic nature, shaped by and at the same time shaping the ones involved in the process: students, teachers, administrators, families, communities, policy makers, and researchers. It can be a transformative act for individuals, practices, policies, and products. In this section, we will concentrate on improvement of teaching practice.

Our portfolios call for a qualitative assessment of teaching and in doing so, they aim to capture and portray the complexity of people, practices, and processes, thus providing a more approximate representation of teaching than does any other assessment of teaching. In the process of creating the portfolio, their maker (usually the teacher) is involved in the act of (purposefully) selecting materials which represent and characterize their practice. And as qualitative interpretive practices make the world visible by turning it into a series of representations, "including field notes, interview, conversations, photographs, recordings, and memos to the self" (Denzin & Lincoln, 2000, p. 3), portfolios showcase the world of teaching by sharing series of activities, accomplishments, concerns, themes, or priorities of those involved in the process.

Our co-researcher from the University of East Anglia, Rob Walker, expressed his view this way:

I would encourage inclusion of classroom photographs in a professional portfolio. It isn't that they tell the kind of teacher she is, but they tell of the situations in which she teaches. They tell the kinds of children she faces and what's written on their faces. It indicates something of how much she controls the environment for learning. A classroom is a habitat where teaching lives. It is valuable information for understanding the teacher.

Our portfolios are the product of a 'qualitative stance' on teaching and assessment. Just like qualitative inquiry aims to understand the human experience and the meanings people attach to it, the portfolios of this book aim to showcase practice and to help their makers better understand their practice. They then communicate those understandings to others so that the others can make their own judgments and offer feedback. When viewed this way, portfolios have the potential to 'push' practitioners to consciously and unconsciously engage in generating, judging, evaluating, and acknowledging the good and the bad in their practice, for the purpose of improving their craft and their performance.

**Reflective Practice and Action Research.** Reflection is an inherent part of human nature. We all engage in it, in some way or another. According to Donald Schön (1983), "both ordinary people and professional practitioners often think about what they are doing, sometimes even while doing it" (p. 50). Karen Osterman (1990) argues that "reflection is concentration and careful consideration, and reflective practice is the mindful consideration of one's actions, specifically, one's professional actions" (p. 134).

During the last two decades, reflection and reflective practice have been identified as critical elements for which teachers and teacher educators should strive (Gore & Zeichner, 1991; Jay & Johnson, 2002; Orland-Barak, 2005). It was, however, much earlier that John Dewey laid the foundations for what we mean today when talking about reflective practice and reflective practitioners, by conceptualizing reflective practice as a "systematic, rigorous, and disciplined, communal meaning-making process, which requires attitudes that value personal and intellectual growth" (Orland-Barak, 2005, p. 27). According to Dewey (1933),

what constitutes reflective thought is “active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends” (p. 9).

A qualitative assessment of teaching cultivates reflective thought by enabling teachers to share the products of their practice, while at the same time commenting on the processes within their practice. In doing so teachers may re-think, communicate and explain problems, assumptions, considerations, choices, conflicts, confusions, dilemmas, biases, struggles, or misconceptions that they may have encountered. While doing so, they realize their active involvement in the world they describe, and thus their reflexivity becomes simply unavoidable (Schwandt, 2001). A reflective outlook on practice prompts teachers to “turn thought back on action and on the knowing which is implicit in action” (Schön, 1983, p. 50). When selecting materials for their portfolio, teachers have the opportunity to portray the complexity of the entries being presented or the issues being sought, while at the same time inviting portfolio readers or reviewers to attempt to understand, identify with, or challenge their ideas. Reflection then can become both an individual and a collaborative process that involves experience and uncertainty (Jay & Johnson, 2002).

Reflection is an “attribute” that can be learned and refined in time and with effort. Portfolios can help teachers improve their performance by cultivating a reflective stance on teaching, a way of being in the world as a professional. While sharing the products and processes of their practice, teachers may ask themselves questions about criteria they used to make certain decisions, reasons why they acted in particular ways, assumptions or values that guided or misguided judgments they made, and procedures they enacted when performing certain skills. As Schön (1983) elaborates, “It is this entire process of reflection-in-action which is central to the “art” by which practitioners sometimes deal well with situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict” (p. 50).

When portfolios are used as instruments of self-evaluation, they bring about possibilities for change and improvement, common goals of reflective practice and

action research (Leitch & Day, 2000). As teachers attempt to make sense of happenings and accounts within their practice, by their own or other initiative, they may also use these understandings, implicit in their actions, in ways that can help them improve or change future actions and happenings in their practice (Schön, 1983). Acknowledging that reflection can become a potential mechanism of action research can add to the learning possibilities of all involved in the process (Leitch & Day, 2000).

Considering the highly contested meaning of the term action research in the literature (Kosnik & Beck, 2000), when talking about action research in this chapter we refer to what Stephen Kemmis and Robin McTaggart (2000) call classroom action research which aims to enable teachers to make decisions about how to improve their own practice. This process involves the use of interpretive and qualitative modes of inquiry and data generation by teachers, often with help from peers, mentors, and specialists.

The emphasis is on teachers' self-understandings and judgments, in other words, in the interpretations teachers (and students) make and act on in certain situations. Kemmis and McTaggart argue that this emphasis is therefore "practical," but "not just idealistically, in a utopian way, or just about how interpretations might be different 'in theory,' but practical in Aristotle's sense of practical reasoning about how to act rightly and properly in a situation with which one is confronted" (p. 569). Considering the dynamic and multi-dimensional nature of teaching, as well as the multiple actions and roles teachers are asked to undertake, practical reasoning urges teachers to acknowledge the moral implications of their actions, both towards themselves and others.

In the process of assessment and self-improvement of teaching, reflective practice should become central to the growth of teachers who themselves may become "agents" of change, assuming active roles in diverse learning communities. As Leitch and Day point out, teachers as inquirers "engage in collaborative research from inside and outside the school in generating knowledge of practice rather than finding themselves as objects whose role is to implement existing theory in practice" (p. 183).

**Collegial Groups Meeting for Diagnostic Assistance.** Currently, reflection plays a significant role in teacher preparation (Jay & Johnson, 2002). As mentioned earlier, reflection is both an individual and a collaborative process. When it comes to sharing experiences about practice within collegial groups, viewing one's self through others' eyes can bring about realizations seldom considered before. For example, in the context of a weekly graduate seminar that brings together pre-service teachers who share their work and discuss practicum experiences in the presence of a university faculty facilitator, participants present micro-teaching lessons, essays, artifacts, or testimonials to each other and share feedback. This experience helps them develop reflective thinking by allowing them to view their actions and compare them with their intent while planning for these actions (Hadfield et al., 1998; Kottkamp, 1990). Viewing themselves "in action" enables pre-service teachers to consider the good and the bad in their practice and to address what they would do differently when engaged in the same actions again (Amobi, 2005).

While discussing micro-lessons, essays or testimonies, group members are able to engage with a community of peers in order to examine teaching and its complexities. Within this community of co-learners, group members are able to acknowledge and challenge values or assumptions that characterize their practice as manifested in their actions (T'Anson, Rodrigues, & Wilson, 2003; Pierce, 1996). When sharing meaningful and constructive feedback with each other in an environment that values dialogue and multiple viewpoints, reflection and critical thinking are cultivated. The outcome of this process can be "new meaning, alternative perspectives, and new views about how things work" (Osterman, 1990, p. 135). The latter promotes diversity of opinion, respect for different ideas, and a sense of community among practitioners who may continue to share their practice with colleagues throughout their professional careers.

As practitioners are called to understand reflective practice and its implications for teaching, it is important that they are afforded opportunities to practice skills and understand the consequences of their actions through reflection,

conversations with peers, and consideration of multiple viewpoints (P'Anson et al., 2003; Miller, 2009). This enables them to make critical connections between university classrooms and field placements, and to become meaningful participants in a community of practice.

#### *IV. Portfolios for the Certification of Teachers*

Portfolios are built upon a qualitative platform to show the uniqueness of the protagonist and the contexts. That is the platform that supports naturalistic inquiry, narrative analysis, responsive assessment and responsive evaluation (Stake 2010).

On the other hand, portfolios are built upon a quantitative platform to show a standardized categorization of the protagonist and the contexts. That is the platform that supports scalar, pre-ordinate, etc profiles and assessments, those conceptualized from afar. It is these that are most often used to compare protagonists, activities and organizations.

Profiles used to compare teachers or to certify their qualification as meeting certain pre-specified standards are built from a quantitative platform. Profiles built from a qualitative assessment platform are also compared, of course, leaving it mostly to the user to conceptualize and apply the criteria of comparison.

**The National Board of Professional Teaching Standards.** An excellent example of formalistic qualitative portfolios is what is submitted by individual pre-college teachers to the National Board of Professional Teaching Standards. The Board was formed in the USA in 1987 “to advance the quality of teaching and learning by developing professional standards for accomplished teaching, creating a voluntary system to certify teachers who meet those standards and integrating certified teachers into educational reform efforts.” (<http://www.nbpts.org> opened 3/28/2012). As of this date, nearly 100,000 elementary and secondary teachers have been certified, each submitting portfolios of their own making.

The platform for NBPTS portfolios is represented by five propositions as standards for all teachers:

1. Teachers will be committed to students and their learning.
2. Teachers will know the subjects they teach and how to teach those subjects to students.
3. Teachers will be responsible for managing and monitoring student learning.
4. Teachers will think systematically about their practice and learn from experience.
5. Teachers will be members of learning communities.

Into a portfolio, the individual teacher places his or her compositions of teaching practice in real-time, real-life settings. NBPTS assessors study how the teacher has translated knowledge and theory into practice. The basic contents of an NBPTS portfolio are:

- A classroom-based portrayal of teaching with accompanying student work.
- Two classroom-based video recordings of interactions between the teacher and students.
- Documentation of accomplishments outside the classroom showing how student learning is impacted.

Here is an example. In 2004, Shameem Rakha, a middle school teacher in Champaign, Illinois, submitted a portfolio to NBPTS as part of her application for national board certification. It contained four entries:

- Promoting literacy development through writing.
- Conducting meaning through reading.
- Integration of speaking, listening, and viewing.
- Documented accomplishments, particularly contributions to student learning.

One of her paragraphs on teaching context started this way:

“Our district is located in a mid-sized city which is home to a large state university and is both racially and socio-economically diverse. The mobility rate between our two local districts is very high. Though our district has a magnet middle school program, over the past several years, our middle school has become more like a neighborhood school with 90% of our students living within walking distance [...]”

Included within her description of her teaching of writing, Shameem wrote:

“In order to determine the writing needs of my students, I look at many different factors. I am continually evaluating a student’s ability to write and communicate through their writing by reading their response journals. In addition, I try to parallel my reading instruction with the current genre focus in Language Arts class [...]”

Reflecting on her teaching of “reading, viewing, and understanding political advertisements,” Shameem wrote:

“I realized something important through this mini-unit. I realized that my students are in need of further instruction in the area of speaking to varied audiences. Many of my students have been giving class speeches for several years. Having the students work together in groups within this lesson helped me see that the students would benefit from actually creating such an ad. In doing so they would have to speak for a different audience (such as television, radio, and adult viewers) [...]”

For a social studies class, Shameem had set up projects, offering nine topics including these four:

1) Apply your understanding of the social pyramid structure of ancient Egyptian society to our own society. Design your own unique image, which represents the structure of our society.

3) Investigate the Egyptian method of irrigation. Create a model which demonstrates how their system worked. Hypothesize how the ancient Egyptians came to learn how to irrigate.

4) Interview a person from Egypt. Ask them what they know about their own history. Discuss what it was like in Egypt when they were last there. Create a poster which compares and contrasts Ancient and Modern Egypt.

Student choice, to be worked out with the teacher.

The 200 pages of entries of Shameem's portfolio were composed almost entirely by her, but included a small amount of student work and adult testimonies. Also included was a DVD of four episodes of her teaching in the classroom. She then sat for a three-hour essay examination. Several months later she was granted a Board Certificate. In retrospect she said: "The portfolios I submitted to the National Board took me more than a year to prepare. It was a rigorous representation of what I do as a teacher, showing some of my strengths and some things I could do better. That portfolio was essential in judging me to be qualified for a national teaching certificate. I don't believe a mentor or specialist in instruction could have done a better job of documenting my qualification." With Shameem, the portfolio was (almost by itself) instrumental in changing her professional status, making her eligible for an Illinois Master Teacher Certificate. A thousand dollars was added to her pay (until four years later the funding ran out). She was recognized professionally and administratively as specially qualified.

NBPTS and her employers and colleagues expected that she would and did submit an honest account of her work. As the stakes increase, such as using portfolios for gaining employment (and thus denying it to another applicant) or for competing for a prize, the system should feel obligated to assure that the portfolio is of her own making and suitably representative. When the portfolio is to be used for improvement of teaching to satisfy a departmental requirement, it is preferable to acknowledge those

who assisted in making it. When the portfolio is to be used by the protagonist to satisfy his or her own need to teach better, it does not much matter who made the portfolio.

### *V. Summarizing Qualitative Assessment for Portfolios*

Portfolios can be organized in a number of ways. Qualitative assessment can be a good platform for developing portfolios, portfolio files, and portfolio systems. Qualitative assessment is the recognition of quality by emphasis on narratives, videos, descriptions of context, and accounts of experience. It calls for diverse observations of performance. It minimizes the idea that good teaching has simple causes, not lending itself to thinking that real improvement as an educator can be attained by changing simple mannerisms and styles such as eye contact and clarification of assignments. There are no magic bullets.

Qualitative assessment prioritizes the uniqueness of teaching. On the other hand, some assessment of teaching in higher education should be standardized for summary and comparison. But not all. Some should be individualized. The portfolio and the portfolio system need not provide comparisons, but leave it to readers to recognize the uniqueness of the teacher's practice and responsibilities. In many cases, a major reader will be the protagonist him- or herself. The use of portfolios as central to self-study and improvement should be part of professional perspective and department policy.

Differences characterize every faculty, collectively but especially individually. Teaching is not generic. Almost daily, a teacher's uniqueness is acknowledged by students, colleagues, and administrators. Most of it is informal, but still a potential basis for entries into a formal portfolio. Departments should avoid treating standardized comparisons superior to individualized credentials. The portfolio is one way of emphasizing the individuality of competence.<sup>4</sup>

4. It is a mistake to think that a portfolio needs to be a bound collection of well polished documents. For some purposes it is, but for the purpose of improving teaching, the portfolio needs to be a collection of documents chosen to facilitate thinking about the quality of teaching performance and its contexts, past and future. Seldom should time be wasted on polishing the document.

Standardized profiles—with all teachers rated on the same attributes—are technically elegant and will be claimed to be fairer. With such profiles, norm groups and statistical reference tables can be used to evaluate the teacher and make department comparisons, but these are expensive and soon out of date. And the argument that it is fair to rate people only on common grounds and thus to ignore unique grounds is weak.

It is sometimes assumed that if everyone is assessed on the same variables, then assessment is fair. Fairness requires validity in the use of information. Validity is based on appropriate choices of what is taught and what criteria are used to evaluate that teaching. Using the same criteria can be fair in the sense of knowing in advance what is to be measured, but never is equally fair to the persons being evaluated. Teachers teach differently and have different challenges to meet. A fair assessment procedure takes those differences into account. It is rare for a standardized procedure to take those differences into account. Using individual standards of quality and applying them appropriately will result in fairer assessment than using identical standards of quality for different teachers.

In our view, using portfolios to improve assessment of professional work, particularly teaching, can be two steps forward and one back. Creating the portfolio can be a process of reflection on strengths and weaknesses of past performance. Showing the portfolio to others can clarify and advance the commitments of the protagonist, with administrators, potential employers and students. But the labor and conceptual power of the portfolio can distract the maker and the viewer from the intangibles. The life portrayed in the portfolio can be a valid representation, and with proper reservation, the portfolio can be a valuable asset for understanding a particular teacher, or any other person or activity.

In the chapters that follow, the several authors examine the personal portfolio as a protocol for evaluating teaching in higher education. Such portfolios are already widely used in selection among applicants for a position and sometimes used by mentors in coaching for better instruction, and sometimes required of

students, but seldom, even in minimal form, have been mandated as part of a system for monitoring the quality of teaching on campus. Regrettable, for the magic ingredient in portfolios is giving depth to qualitative reflection on the experience of teaching in particular contexts. The instructor is not a fashion model on a runway.

# Capítulo 1

## Dos pasos adelante y uno atrás: los portafolios en la evaluación educativa<sup>1</sup>

Robert Stake y Chryso Mouzourou  
Universidad de Illinois  
stake@illinois.edu  
mouzourou@gmail.com

Traducido por Graciela Noemí Bayúgar Faigenbaum

El empleo de portafolios para mejorar la evaluación puede ser un gran paso adelante (en realidad dos pasos) si se consideran la información y la calidad desplegadas. Aunque también puede ser un paso atrás, dado que el esfuerzo y la atracción del conjunto tienden a distraer al que lo hace y al que lo observa de otros aspectos que necesitan su atención. Por grande que sea el conjunto, el observador acaso vea el resultado como algo inútil, frívolo y engreído. El alcance, la complejidad y la personalidad de la vida descrita en el portafolio puede ser una representación válida y, con la reserva adecuada, es posible que el portafolio sea algo valioso para comprender a un maestro en particular, o a cualquier otra persona o actividad (Davies y Le Mahieu, 2003; Stake, 1995).

Tenemos una visión amplia: para algún caso dado y para cualquier propósito, un portafolio puede ser cualquier colección de aparatos, productos artificiales, inversiones, citas y revelaciones reunidas con cualquier propósito. Pero principalmente, a lo largo de este libro trataremos las acciones, productos y de recuerdo de maestros, reunidos con la esperanza de que serán útiles para la comprensión de la enseñanza del maestro y para tomar alguna decisión al respecto, como proponer un mercado de enseñanza en una circunstancia espe-

---

1. Capítulo preparado en 2012 para el libro *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*, coordinado por María Isabel Arbesú, y Frida Díaz Barriga.

cial, o para decidir cuál debilidad pedagógica podría superarse. Pero nótese: en otro contexto, los inversionistas mantienen un portafolio de activos financieros, y los vendedores tienen carteras especiales a las que llaman portafolios. No tenemos una visión tan amplia.

Un portafolio tiene un autor y un protagonista. La colección del portafolio se refiere al protagonista: la estrella del espectáculo, a veces que está batallando, por lo general es el que más se beneficia por tener el portafolio. A menudo, el autor o la autora es protagonista, coleccionista o compilador, es quien reúne los materiales de y acerca del protagonista, por lo general guiado por el criterio de qué guardar y qué no. El portafolio es una forma compleja de describir a una persona o su gestión; éste no necesita ser gráfico ni conjuntarse en un solo lugar, aunque a menudo así sucede. El portafolio es una colección, por lo general una mezcla de cosas, como carteles, cintas de audio, escritos y currícula seleccionados como representación de los protagonistas, sus trabajos y virtudes.

El que hace el portafolio se enfrenta a la misma tarea de cualquier compositor, autor, fotógrafo o profesor. Deben considerarse la utilización, los propósitos y los riesgos. El sólo copiar otros portafolios demeritará el valor y los retos del protagonista. La colección necesita de una cierta estructura, ordenamiento y conformación de los temas, de tal manera que transmitan el motivo, el alcance y la particularidad de las obras. Es importante su comprensibilidad para observadores (y oyentes). El significado de los temas habitualmente requiere una cierta introducción y comentarios, pero no tanto que pueda distraer la atención.

**El uso de portafolios.** Los portafolios que nos son más familiares son los creados con un propósito: captar imágenes que esclarezcan la visión del protagonista sobre la composición, el estilo y el alcance de su producto, tales como los diseños de un arquitecto, o aquellas imágenes que identifican los hábitos del protagonista y sus procesos de trabajo, al igual que el archivo acumulado de un estudiante. Las escuelas conservan archivos donde acumulan información como antecedente para tomar decisiones respecto a los estudiantes, tales como suspensión a una escuela o admisión a un curso especial. Los arquitectos mantienen portafolios para ayudarlos

a persuadir a clientes que contraten sus servicios. Los profesores llevan portafolios para mostrar la calidad de su enseñanza, algo sumamente necesario en tiempos en que se supone una estandarización en los resultados de las pruebas.

Los portafolios son instrumentos de defensa, muchas veces para el protagonista, aunque a veces como base para limitarlo. Tienen el propósito de exhibir cierto dominio, o falta de él, y así garantizar una decisión de arreglo o de apoyo. Su magia a veces se presta a la ambición, a ampliar los horizontes de los protagonistas y, a veces, de aquellos quienes trabajan para él o con él.

Los portafolios son instrumentos de autoevaluación, un mecanismo potencial para la investigación-acción (Noffke y Somekh, 2009). El protagonista, por iniciativa propia o ajena, emprende la revisión del trabajo, a menudo tanto como un proceso y producto (Klenowski, 2003). Como se describe en este libro, se examinan la micro-enseñanza, los ensayos, los testimonios y otra información, a menudo con la ayuda de especialistas, con objeto de trazar un plan para que en la práctica se hagan cambios.

Los portafolios pueden organizarse en forma rígida o laxa, mediante patrones o reglas, de tal manera que su contenido quede más estandarizado y comparable. Su observancia llega a ser uno de sus atributos. Sin embargo, el protagonista con sus amigos críticos, es a menudo una mejor guía de los criterios sobre los logros y las instancias del sentido crítico del portafolio. Hacer visible este contexto es todo un reto. El protagonista puede tener más de un portafolio, quizás uno con sus mejores trabajos, otro para revisión en su departamento, y uno más sólo para él. Pero así habría más trabajo.

**Limitaciones de los portafolios.** Los portafolios pueden ser engañosos o simplistas. En una exposición de su documento acerca de la enseñanza universitaria, en la reunión del 2008, de la RIIED<sup>2</sup> en la Ciudad de México, José Salazar caracterizó los portafolios del maestro como una forma de evaluación “al nivel infantil”. Promovía las comparaciones en gran escala, pero su documento

---

<sup>2</sup> RIIED es la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia, una organización para el estudio de la evaluación de la enseñanza universitaria.

planteó una pregunta central para los elaboradores de portafolios. ¿Cuán representativo es el trabajo mostrado? Cada parte puede ser clara y agradable, y la colección de largo alcance, pero no puede dejar de desestimar el desempeño real. La complejidad de los logros personales desafía al universo de los indicadores de desempeño. Esto lo comprende la gente, pero la presión del tiempo puede hacer que subsista la subestimación.

El significado de las “entradas” del portafolio generalmente está limitado por la falta de información sobre las condiciones en que se registró el tema. Por la obra exhibida sabemos que en ocasiones hubo la colaboración. Alguien contribuyó. En muchas circunstancias debe haber colaboración, pero rara vez se revela. Si el protagonista puede producir o no una gran obra en un siguiente intento, o no puede hacerlo en muchos, sería un dilema para el cual no hay ayuda en casi ningún portafolio.

Los portafolios requieren mucho trabajo. Pueden distraer de otras tareas importantes. Para la gente ya muy atareada, pueden retardar y disminuir sus esfuerzos de reflejar su estructura y productividad. Nos gustaría pensar que los portafolios auxilian a que los observadores estén conscientes de los matices y sensibilidades; pero dejan a oscuras las complicaciones que no están bien descritas en el medio limitado del portafolio.

En el mundo contemporáneo de la valoración, existe una expectativa común de evaluar los méritos profesionales, comparando individuos según normas comunes, a veces llamados rúbrica. “El mismo criterio para todos” se dice a menudo que es condición de una medida justa. Esto es materia de debate (Berliner y Biddle, 1995). Resulta claro que aun los portafolios estandarizados por rúbrica pueden no prestarse adecuadamente a comparaciones. Los materiales pertinentes a cada portafolio quedan fuera de la rúbrica. Puede no ser justo ignorarlos ni calificarlos. El uso de portafolios no embona bien en la cosificación contemporánea de la estandarización (Bullough, 2012). Poco contribuye la estandarización a los portafolios que se proponen mejorar el trabajo, particularmente los de la enseñanza. Sin embargo, los portafolios serán criticados por ser más individualizados que estandarizados.

En ocasiones los portafolios son un paso atrás, pero sus pasos adelante no se aprecian lo suficiente. Aunque se pueden crear a partir de distintos medios, tales como texto, videos, estadísticas, testimonios, movimiento sincronizado, programas de computadora (muchos de éstos en cada portafolio) los portafolios tienen su propio medio. Es un medio de exhibición, controlado parcial o ampliamente por el protagonista. Conforme cambian el propósito y las circunstancias, asimismo cambian los contenidos. No hay duda de que un administrador, mentor o cónyuge, puede cambiar el contenido, pero lo que generalmente se espera es que el protagonista posea el portafolio y pueda mantenerlo o retirarlo, según lo vea apropiado. Como ampliación de los derechos de privacidad, la gente debe tener un control considerable sobre la manera en que se la representa.

Como ya se mencionó, muchos portafolios constituyen descripciones ricas de la obra del protagonista y su disposición a trabajar. Pueden incluir semblanzas, cuentos, pinturas, premios, es decir, muchas indicaciones sobre la experiencia y los recursos del protagonista. Estos materiales reflejan la complejidad del trabajo, en particular el de docencia y la complejidad de la persona, en especial la de los maestros. A lo largo de este libro, en las páginas siguientes, se describirá el valor de los portafolios.

### *1. La evaluación cualitativa como plataforma para los portafolios*

La evaluación cualitativa existe desde hace mucho tiempo como acto importante del comportamiento humano. Podríamos denominarla evaluación informal. La gente que lleva diarios, archivos acumulativos, borradores y portafolios siempre se ha apoyado en la evaluación informal para priorizar sus temas, escoger sus relatos, seleccionar sus fotografías y expresar sus sentimientos. La evaluación consiste en reconocer lo que es bueno y lo que es mejor, es un acto consciente e inconsciente. La gente lo hace a cada minuto de cada día, algunos mejor que otros, pero la busca de la calidad es experiencia de todos (Persig, 1974; Eiseley, 1962).

**La evaluación.** La busca de la calidad en la educación es omnipresente y la educación superior no es excepción. Cada instructor, universidad y nación busca mejor enseñanza y mejor aprendizaje. Una expectativa del sistema es la medición y el registro de la calidad de la enseñanza. Se busca hacerlo mejor, pero poco se ha mejorado sobre lo que hacían los profesores hace 100 años. La estandarización de las pruebas para los estudiantes ha sido un verdadero salto tecnológico, pero su contribución a la enseñanza en las escuelas ha sido hacia la estandarización y la esterilización del programa escolar (Stake, 1994; Meier y Wood, 2004). Lo confiable de las pruebas ha superado lo válido de la enseñanza. Acaso los esfuerzos por formalizar la evaluación y el auto mejoramiento de la enseñanza hayan hecho que ésta sea mejor.

Docentes y administradores escolares han llevado desde hace mucho tiempo archivos sobre los maestros, anotando, a veces con detalle, sus logros y problemas. Pocos esfuerzos se han realizado por validar los indicadores de la calidad de la enseñanza. Es baja la calidad de su diagnóstico. Una validación mayor podría darla un enfoque más tecnológico. La evaluación del portafolio es un enfoque promisorio de una educación mejor. Como ya se indicó, los portafolios tienen potencial para reconocer los logros y las necesidades de la enseñanza. Durante los últimos 40 años al menos ha habido un esfuerzo extraordinario por formalizar la evaluación de la educación. La iniciativa se basa principalmente en aumentar la eficiencia de la administración, pero también se espera lograr un mejor reconocimiento de la complejidad y el carácter situacional de la enseñanza. La evaluación formal es una disciplina consciente del juicio, que lo hará más explícito y redundante. Como educadores, agudizamos nuestra visión ante la calidad y nos volvemos más conscientes. La mayor parte de los pasos encaminados a administrar, refinar y validar el juicio amplían su formalización. La formalización es el pensamiento disciplinado, a menudo una forma de hacer impersonal el juicio y, sí, artificial también. Nos volvemos más precisos al identificar las abstracciones de las cosas que evaluamos, tales como las de planeación, trabajo en equipo y equidad. Nos apropiamos estilos

de evaluación, protocolos, modelos y mecanismos para refinar nuestra labor profesional. Formalizamos y así disminuimos el papel de la intuición y de la evaluación informal.

En esencia, las evaluaciones formales e informales son las mismas: la búsqueda de mérito y valía. Los que llegan a ser evaluadores profesionales, o expertos en cualquier tema, formalizan sus maneras de reconocer la calidad. Todavía se apoyan en lo informal, así como en lo formal. La frontera entre lo formal y lo informal es difusa; la mezcla fluye entre ambos. Juntos pueden llegar a ser una destreza que esté siempre en desarrollo, ratificada con un enfoque escéptico, consciente de lo complicado y renuente a estereotipar o simplificar en exceso.

**La investigación cualitativa.** En estos 40 años de trabajo sobre la evaluación educativa ha habido un aumento de la evaluación cualitativa formal. La investigación cualitativa de la enseñanza es el estudio de los episodios de la experiencia en el aula, las narraciones de la práctica profesional y el análisis de la cultura y el lenguaje en las relaciones interpersonales. La documentación en el portafolios puede reducirse a describir los hallazgos de tal investigación (Mabry, 1999).

La evaluación cualitativa es una predisposición especial en búsqueda de calidad en la actividad humana. Parece ser más una perspectiva que algún tipo de datos. No obedece a una fórmula para reunir información ni a una esperanza de entender mediante inferencia estadística. La visión cualitativa es una orientación a la experiencia personal de los acontecimientos, con la expectativa de relacionarse, casi incorporándose con las personas, sus actividades y sus valores. Dicha perspectiva encarna sucesos en descripciones narrativas, pero se apoya fuertemente en la interpretación personal, a menudo subjetiva. Se puede disciplinar de manera que planee bien, registre cuidadosamente, reconsidere direcciones, trianque y someta sus afirmaciones a la revisión crítica. Como plataforma para los portafolios, la evaluación cualitativa invita a una cuidadosa selección de temas, no tanto por la cantidad de la colección, sino por lo ilustrativa, en la que cada tema visualice una o más facetas del desempeño educativo del protagonista.

El punto de vista cualitativo facilita la organización del portafolio alrededor de actividades manifiestas en la enseñanza, pero también respecto a temas en esa práctica docente. El instructor-protagonista puede ser renuente a que el portafolio indique ciertos compromisos de valor o situaciones problemáticas, tales como la justicia social, un programa social monolingüe, la oposición al desarrollo del personal, o privilegios especiales para deportistas. La plataforma cualitativa alienta el reconocimiento de temas, quizás silenciados, tal vez vividos. Por supuesto, depende del propósito del portafolio. Compromisos y problemas pueden servir como partes de los propósitos de la organización, aun cuando esos temas se mantengan sin título.

**La plataforma.** Para integrar un portafolio, por lo general se trabaja a partir de un formato (plano espacial) y un esquema conceptual (mensajes principales). El esquema conceptual puede operar a partir de temas y de orientación hacia los valores. En este capítulo llamaremos plataforma a dicha orientación.

Una plataforma no tiene que ser definida y ni siquiera hacerse consciente. Muchos portafolios son una selección casual de temas, seleccionados y re arreglados con un propósito particular. La selección y la redistribución pueden ser temáticas o basadas en una norma, y también pueden ser espontáneas e intuitivas. El objetivo de este libro es argumentar que una plataforma basada en principios de evaluación cualitativa puede ser útil.

Por lo general, una plataforma cualitativa se caracteriza por una descripción abundante de las personas y sus logros en circunstancias únicas. Pero la investigación cualitativa también se caracteriza por la indagación y la interpretación. Las descripciones cualitativas no tienen una sola forma de conceptualizarse, sino más bien muchas otras: se reconocen como interpretativas, basadas en la experiencia, en situaciones, y en lo personal (Silverman, 2000; Stake, 2010). Cada elaborador de portafolio lo hará de diferente forma, pero aquellos que sigan la línea cualitativa tendrán que esforzarse en la interpretación del observador. Algunas de estas descripciones reflejarán la experiencia docente real. Otras pondrán de relieve la complejidad en el contexto de la enseñanza. Especialmente mostrarán

que el instructor tiene un carácter único, no obstante la similitud que tenga con otros en algunos aspectos.

La investigación cualitativa ha sido reconocida por el énfasis que pone en el tratamiento holístico de los fenómenos. Es grande la expectativa de que los fenómenos del aula se relacionen de manera compleja, a veces atribuible a muchas de las acciones en las que coinciden instructores y alumnos. Su comprensión exige sensibilidad a muchos contextos: esas personas particulares, el tiempo y el espacio, la economía y la política, la lingüística y los contextos culturales.

De esta manera, el protagonista se torna visible como alguien único y a la vez común. La comprensión de este caso aún requiere entender otros, en especial reconocer aquí su singularidad. Dicha singularidad no se establece particularmente por la comparación directa de él o ella por sus atributos personales. En muchos aspectos, este protagonista diferirá poco de la norma. Pero la colección en el portafolio transmitirá la singularidad del protagonista, visto por personas bien informadas, como algo sin precedente, único en su tipo, un instructor especial. Los observadores cuando se les proporciona el registro de experiencias y croquis, pueden ser guiados hacia ese sentido de singularidad.

Podemos resumir la plataforma de evaluación cualitativa en cinco características (Stake, 2010).

\* Es holística. Evita las clasificaciones, destaca la calidad del desempeño en descripciones completas e integrales.

\* Es experimental. Es empírica, orientada al campo de labor y conocida mediante los sentidos.

\*Es de situación. Reconoce la singularidad del momento, el lugar y las palabras expresadas.

\*Es personalizada. Es empática, al tratar de entender las percepciones individuales.

\*Busca la singularidad en lugar de lo colectivo; exalta la diversidad.

La mayoría de los investigadores de lo cualitativo, se declaran no intervencionistas (olvidando sus consultas a dispositivos de grabación y sus preguntas en las entrevistas). Evitan crear escenarios sólo para hacer un estudio. Así con esta plataforma, quien hace el portafolios trata de prestar poca atención al formato o al estilo, pero sí al protagonista como persona. El que compila lo cualitativo trata de captar lo ordinario, y lo repite lo suficiente como para aclarar bien su significado. La observación naturalista ha sido el método primario de los investigadores de lo cualitativo. Cuando no lo pueden ver por sí mismos, les piden a otros que ya lo hayan visto. Cuando se han conservado registros formales, encuentran extractos de los documentos. Prefieren una interpretación directa de la experiencia personal. Invitan al observador a reflexionar sobre el portafolios, a interpretar el papel del contexto y a buscar más que significados simples. Lo hacen mediante la escritura de relatos de experiencias, naturalistas para sus lectores. Tal es el estereotipo del investigador de lo cualitativo –pero ellos son diferentes, cada uno elabora un portafolios único.

## ***II. Los portafolios como representación del desempeño***

¿Qué es un portafolio? Es una colección de productos y artefactos de alguien, reunidos para mostrar el mérito, el alcance, la historia, las situaciones y la complejidad de su trabajo (Fokiene, A. y Sajiené, L., 2009). El portafolio puede seguir un formato prescrito o sólo ser una colección hecha según un gusto personal. Tradicionalmente favorece lo visual, pero puede incluir grabaciones, modelos, sitios de red y muestras captadas por los sentidos. Las biografías, currícula y páginas de Facebook se pueden considerar portafolios. Se entiende que los portafolios pueden proporcionar una comprensión valiosa (pero desde luego parcial) de lo que por ejemplo, han hecho un artista, un ingeniero o un profesor. Nos hablan del potencial personal, pero, lo que es más importante aún, del desempeño.

En asuntos educativos, los portafolios no han explotado todo su potencial. Proporcionan una variedad de información que no se encuentra en semblanzas

ni en relatos. Revelan algo sobre las circunstancias laborales y la solución de problemas. Hay mucho espacio para mejorarlos. No se ha mostrado adecuadamente que los portafolios pueden hacer aportaciones administrativamente útiles para la comprensión de lo que puede hacer un maestro en el aula (competencia), y menos aún lo que ha estado haciendo (desempeño). Reiteraremos que la evaluación de portafolios no carece de problemas, y que el efecto neto de un sistema de portafolios podría ser más negativo que positivo. Algunos de ellos conducirán a un equívoco respecto del alcance de la labor de un maestro. Gran parte depende del cuidado con que el portafolio sea interpretado, de las reglas y de la motivación con que fue creado.

Mike Atkin, el decano de la Universidad de Illinois, dijo hace mucho tiempo sobre los portafolios del maestro, algo así como: “Lo que yo buscaría en ellos, es la indicación de que el maestro aborda temas tales como las fases de la luna, o la cadena alimentaria, e interesa a todos los niños en su complejidad. Este interés no es fácil de describir y puede ser falso, pero yo valoraría mucho aquellas partes del portafolio que muestran cuán profundo es lo que se busca en el currículo, aun a expensas de su amplitud.”

Es común pensar en el portafolio como una colección accesible de pruebas de un trabajo personal para destacar la imagen de la persona en cuestión. Con propósitos particulares, se pueden mostrar diferentes portafolios o sólo partes de alguno. El portafolio que acompaña la solicitud de un puesto académico será diferente del portafolio de investigación-acción, compilado para mejorar la calidad de respuesta a una cierta flaqueza de la enseñanza. Sería un error creer que un portafolio sirve para todos los propósitos.

**La gran cantidad de temas posibles.** Los profesionistas tienen muchos más recursos para mostrar su obra que la mayoría para detectarla. Los materiales se acumulan en lugares diversos, y con mucha frecuencia no se reconoce que agregan a la colección una extensión o un relato. Muchos de los artículos serán productos del protagonista, como solicitudes para un puesto especial, informes anuales, planes para las lecciones, columnas frente a la página editorial,

blogs, presupuestos, o tutorías. El portafolio espontáneo puede omitir demasiado. Puede ser valioso un archivo para acumular gradualmente posibles temas. Las colecciones de largo plazo deben ser de gran alcance, aun cuando el siguiente portafolio se haga a la medida de una necesidad específica.

Aquí tenemos un ejemplo. Deborah Gilman es una experimentada maestra de escuela primaria, que enseñó en escuelas de Michigan, Florida, Carolina del Norte y Kansas. Su currículum menciona 10 escuelas. Hace poco dijo lo siguiente sobre sí misma:

La mayor parte de mi experiencia en las aulas, ha sido con niños pequeños, en mi carácter de maestro de inglés como segundo idioma (ESL). Me han llamado generalista en educación y eso lo resume todo. El puesto que estoy buscando implicaría trabajar para la educación especial en una comunidad cuyo enfoque sea la diversidad y la equidad. Me gustaría tomar parte en la creación, construcción o apoyo a un programa de educación del maestro, que expusiera a los estudiantes a experiencias de “enseñanza” temprana, y fuera llevándolos gradualmente mediante estas experiencias hasta que estuvieran listos y se sintieran lo bastante seguros como para hacerse cargo de un aula. También esperarí que este programa de educación para maestros tuviera algún modo de otorgar recursos a sus graduados una vez que dejen la escuela para ir a dar clases. Programas como éste estimulan mi alma de maestra y me brindan esperanzas en nuestro futuro de educadores en este mundo tan intercultural.

La declaración de Deborah podría utilizarse en un portafolio, y sugiere dónde buscar más temas en su amplio acervo. ¿Cuáles son sus escritos favoritos sobre la equidad? ¿Qué proyectos o ejercicios ha ideado para la enseñanza en relación con la discriminación? ¿Cómo reconoce cuando un alumno de educación para maestros ya está capacitado para hacerse cargo de un salón de clases? ¿Cómo ha colaborado ella? Un asistente de maestro le escribió: “Quiero agradecerle ser una amiga. Eres una persona muy especial, con múltiples talentos. Eres una gran maestra. Fue un honor para mí haber sido tu asistente. Aprendí mucho de ti. Te echaré de menos.”

Una niña de segundo grado escribió, “La señorita Gilman es una maestra maravillosa y en ocasiones divertida. Cuando habla a su conejito es graciosa, y nos ayudó a aprender un montón de cosas que al principio no entendíamos.” Un chico de la clase escribió, “Señorita Gilman, la amo. También me gusta. Además, huele a rosas. Quiero agradecerle que me haya ayudado a ser una persona mejor.

Entre los variados talentos que apoyan su enseñanza, todos ellos de carácter profesional, están el tocar el violín, cantar, contar cuentos, dibujar cómics, maquillaje, el cuidado de caballos, el nado sincronizado, entrenar nadadores, asesoramiento médico homeopático y dar consejos interculturales. En los estantes de su casa y su oficina, en sus borradores, en su computadora, en sus playeras, existen muchos posibles temas de portafolios sobre la singularidad y profundidad de sus compromisos personales. Describen su individualidad.

Pero esto es parte del contexto de la enseñanza. Lo que ella hace a diario en el aula merece un espacio importante en el portafolios. Deborah involucra a los niños y a los adultos de quienes es tutora en diversos proyectos. Organiza eventos que les proporcionarán experiencias que sean todo un reto. Los procesos por los que pasa al planear una actividad o al escoger temas para mejorar el lenguaje, podrían constituir temas importantes en su siguiente portafolio. Podría reconstruir el diálogo que tuvo con un estudiante que confundió el propósito de un proyecto. El portafolio será mejor cuanto mayor sea su cercanía a mostrar su carga intelectual como profesionista.

**Estandarización en línea de los portafolios.** Tenemos algo que decir sobre los sistemas de portafolios en línea que pueden bajarse de los sitios de red comerciales. Algunas empresas de web, tratan de vender a las universidades el modo de establecer una plataforma común para rastrear la evolución del trabajo de los estudiantes, con la añadidura de proveer una base de evaluación de la enseñanza. No existe cuerpo de investigación alguno al respecto. Es razonable suponer que autores y distribuidores no se proponen establecer la validez de este enfoque para mejorar la enseñanza.

*Chalk and Wire* ([www.chalkandwire.com](http://www.chalkandwire.com)) es un ejemplo de este tipo de sistemas.<sup>3</sup> Se le ofrece como “un sistema de evaluación de autoría de portafolio electrónico fácil de usar, herramientas de análisis de datos, para estudiantes, cuerpo docente y personal profesional en educación superior y aprendizaje en línea para los grados desde 0K hasta 12.” Ponen el énfasis en el acceso y el almacenamiento de registros. No representa un avance en el pensamiento acerca de la evaluación. La tarea que deben realizar los maestros y los evaluadores de los programas es la misma que la que debe hacerse sin la ayuda electrónica. No hace que la enseñanza sea más comprensible ni mejor.

Los portafolios convencionales y los electrónicos pueden contribuir al mejoramiento de la enseñanza cuando los utiliza el protagonista en forma sostenida y reflexiva. El portafolio agrega un título, pero la reflexión agrega mucho más. Basar el portafolios en la reflexión cualitativa puede hacer mejor a ésta.

### ***III. Portafolios para el mejoramiento del desempeño***

Así como la investigación cualitativa, también la enseñanza es una actividad situada que ubica a sus participantes en el mundo. Es un acto complejo y multidimensional que involucra a numerosas personas, escuelas de pensamiento, tradiciones, procesos, políticas y perspectivas. Tiene una naturaleza dinámica, conformada por (y que a la vez conforma a) los que intervienen en el proceso: estudiantes, maestros, administradores, familias, comunidades, políticos e investigadores. Puede ser un acto transformador para las personas, las prácticas, las políticas, y los productos. En esta sección nos concentraremos en el mejoramiento de la práctica de la enseñanza.

Nuestros portafolios exigen una evaluación cualitativa de la enseñanza, y al hacerlo así, tratan de asir y describir la complejidad de las personas, las prácticas y

3. Otros están en <http://www.crediquest.com/harland-project-portfolio-management-solutions/investment-portfolio-management-hartland-financial?gelid=ClaRuaqnp0CFYNX2godGkRAAyw>/<http://web.mac.com/elizabethbarkley/BarkleyPortfolioPortal/Welcome.html> y [http://portfoliomaestro.com/about\\_pm.ht](http://portfoliomaestro.com/about_pm.ht)

los procesos, proporcionando una representación más aproximada de la enseñanza de lo que lo haría cualquier otra evaluación. En el proceso de creación del portafolio, su autor (por lo general el maestro) se involucra (a propósito) en el acto de seleccionar materiales que representen y caractericen su práctica. Y dado que las prácticas cualitativas interpretativas hacen visible el mundo, convirtiéndolo en una serie de representaciones, “incluyendo apuntes de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones, y memorandos a sí mismo” (Denzin y Lincoln, 2000, p.3), el portafolio exhibe el mundo de la enseñanza compartiendo una serie de actividades, logros, preocupaciones, temas o prioridades de los que intervienen en el proceso.

Nuestro co-investigador Rob Walker, de la Universidad de East Anglia, expresó así su opinión:

Yo propondría incluir fotografías del salón de clase en un portafolio profesional. No es que esas fotografías muestren qué clase de maestra es ella, pero sí indican las condiciones en que enseña. Muestran los tipos de niños a los que se enfrenta y qué es lo que expresan sus rostros. También muestra qué tanto controla el ambiente en que enseña. Un salón de clase es el hábitat de la enseñanza. Constituye una información valiosa para entender al maestro.

Nuestros portafolios son producto de una “actitud cualitativa” respecto de la enseñanza y la evaluación. Así como la investigación cualitativa trata de entender la experiencia humana y los significados que las personas le atribuyen, los portafolios de este libro buscan exhibir su práctica y ayudan a los propios autores a entenderla mejor. Entonces comunican a otros lo que han entendido, de tal manera que éstos puedan hacer sus propios juicios y brindar una retroalimentación. Visto desde esta óptica, los portafolios tienen potencial para “empujar” a quienes los hacen para que consciente o inconscientemente se ocupen en generar, juzgar, evaluar y reconocer lo bueno y lo malo de su práctica, de manera que mejoren su capacidad y su desempeño.

**Práctica de reflexión y acciones de investigación.** La reflexión es parte inherente de la naturaleza humana. Todos nos ocupamos en ella, de una u otra forma. De acuerdo con Donald Schön (1983), “tanto la gente común como los

profesionales, a menudo piensan acerca de lo que están haciendo, a veces, mientras lo hacen” (p.50). Karen Osterman (1990) argumenta que “reflexionar es concentrarse y considerar cuidadosamente, y la práctica de reflexionar es la consideración atenta de las acciones propias, específicamente, de las profesionales” (p.134).

Durante las dos décadas últimas, la reflexión y la práctica reflexiva han sido identificadas como elementos críticos hacia los que deben aspirar los maestros y los profesores de maestros (Gore y Zeichner, 1991; Jay y Johnson, 2002; Orland-Barak, 2005). Empero, fue mucho antes cuando John Dewey sentó las bases de lo que hoy expresamos al hablar sobre la práctica de reflexión y los profesionales reflexivos, al conceptualizar esa práctica como un “proceso sistemático, riguroso, disciplinado y que dé sentido a la comunidad, todo lo cual requiere actitudes que valoren el crecimiento personal e intelectual” (Orland-Barak, 2005, p. 27). Según Dewey (1933), lo que constituye el pensamiento reflexivo es una “consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesto y forma de conocimiento a la luz de las bases que la soportan, y a las posteriores conclusiones a las que tiende” (p. 9).

La evaluación cualitativa de la enseñanza fomenta el pensamiento reflexivo al capacitar a los maestros a compartir los productos de su práctica, al mismo tiempo que comentan los procesos que tienen lugar durante dicha práctica. Al hacerlo así, los maestros pueden repensar, comunicar y explicar problemas, supuestos, consideraciones, elecciones, conflictos, confusiones, dilemas, sesgos, luchas o conceptos erróneos que pudieran haber hallado. Mientras lo hacen, se dan cuenta de su participación activa en el mundo que describen, y así su reflexión se vuelve simplemente inevitable (Schwandt, 2001). Una perspectiva reflexiva sobre su práctica impulsa a los maestros a “volver el pensamiento a la acción y al conocimiento implícito en esta” (Schön, 1983, p. 50). Al seleccionar los materiales para sus portafolios, los maestros tienen la oportunidad de reflejar la complejidad de los temas que se presentan, o de los asuntos que se buscan, al tiempo que invitan a los lectores o revisores del portafolios a tratar de comprender, identificarse con, o desafiar sus ideas. Entonces la reflexión se puede volver tanto un proceso

individual como de colaboración, que incluye experiencia e incertidumbre (Jay y Johnson, 2002).

La reflexión es un “atributo” que se puede aprender y afinar con tiempo y esfuerzo. Los portafolios pueden auxiliar a los profesores a mejorar su desempeño cultivando una actitud reflexiva sobre la enseñanza, una manera de estar en el mundo como profesional. Cuando los maestros comparten los resultados y procesos de su práctica, pueden formularse preguntas acerca de las normas empleadas para tomar ciertas decisiones, las razones por las cuales actuaron en determinada forma, los supuestos o los valores que guiaron o desviaron sus juicios, y los procedimientos que aplicaron para utilizar ciertas habilidades. Como discurre Schön (1983), “Todo este proceso completo de reflexión-en-acción es de importancia central para el ‘arte’ con el cual los profesionales pueden, en ocasiones, lidiar bien con situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores” (p. 50).

Cuando los portafolios se utilizan como instrumentos de auto-evaluación, se originan posibilidades de cambios y de mejora, metas comunes en prácticas reflexivas e investigación (Leich y Day, 2000). Conforme los maestros intentan dar sentido a los sucesos y las razones dentro de su práctica, por iniciativa propia o ajena, también pueden usar el entendimiento implícito en sus acciones, de manera que les ayude a mejorar o a cambiar en su práctica futuras acciones y acontecimientos (Schön, 1983). Al reconocer que la reflexión puede llegar a ser un mecanismo potencial para la investigación-acción, entonces pueden aumentar las posibilidades de aprendizaje de todos los que intervinieron en el proceso (Leitch y Day, 2000).

Dado que el significado del término acción-investigación es muy discutido en la bibliografía (Kosnik y Beck, 2000), cuando en este capítulo se trata ese término, nos referimos a lo que Stephen Kemmis y Robin McTaggart (2000) definen como investigación-acción en el salón de clases, como lo que trata de auxiliar a los maestros para que tomen decisiones para mejorar su práctica. Este proceso incluye modos interpretativos y cualitativos de investigación y generación de datos por los maestros, a menudo con la ayuda de colegas, mentores y especialistas.

Se hace hincapié en la comprensión y juicio de los maestros o en otras palabras, en la interpretación que maestros (y alumnos) hacen y actúan en ciertas situaciones. Kemmis y McTaggart argumentan que, por lo tanto, el énfasis en la comprensión es “práctico” pero “no es idealista de manera utópica, o sólo como las interpretaciones podrían diferir ‘en teoría’, sino que es un razonamiento práctico desde el punto de vista aristotélico, de cómo actuar correctamente y con propiedad en una situación a la que uno se enfrenta” (p. 569). Al considerar la naturaleza dinámica y multidimensional de la enseñanza, así como las múltiples acciones y papeles que se pide desempeñar a los maestros, el razonamiento práctico los obliga a reconocer las implicaciones morales de sus actos, tanto para sí como para terceros.

En el proceso de evaluación y auto-mejoramiento de la enseñanza, la práctica reflexiva debe llegar a ser fundamental en el mejoramiento de los maestros, quienes pueden volverse “agentes” del cambio, al desempeñar activamente sus papeles en las diversas comunidades en las que enseñan. Como lo señalan Leitch y Day, los maestros como indagadores “entran en la investigación colaborativa desde dentro y desde fuera de la escuela, para generar el conocimiento de la práctica en lugar de encontrarse sólo como objetos cuyo papel sería el de poner en la práctica las teorías existentes” (p. 183).

Reunión de grupos colegiales para ayudar al diagnóstico. Normalmente, la reflexión desempeña un papel relevante en la preparación de los maestros (Jay y Johnson, 2002). Como antes se dijo, la reflexión es un proceso tanto individual como en colaboración con otros. Cuando se trata de compartir experiencias en relación con la práctica dentro de grupos de estudiantes, si uno se mira con los ojos de otros esto nos puede dar una comprensión que a menudo no habíamos tenido. Por ejemplo, en el contexto de un seminario semanal para graduados, que reúne a los futuros maestros que comparten sus trabajos y discuten sus experiencias de prácticas, los participantes, en presencia de un tutor universitario, presentan unos a otros lecciones de micro-enseñanza, ensayos, dispositivos, o testimonios y comparten la información resultante. Esta experiencia les ayuda a desarrollar el

pensamiento reflexivo, al permitirles observar sus acciones y compararlas con la intención que tuvieron al planearlas (Hadfield et al, 1998; Kottkamp, 1990). Verse “en acción”, les permite a los futuros maestros considerar lo bueno y lo malo de su práctica y pensar qué harían de otra manera al realizar de nuevo esas acciones (Amobi, 2005).

Cuando discuten las micro-lecciones, los ensayos o testimonios, los miembros del grupo ya son capaces de comprometerse con una agrupación de sus colegas para analizar la enseñanza y sus complejidades. Dentro de esta comunidad de discípulos, sus miembros son capaces de reconocer y desafiar los valores o supuestos que caracterizan su práctica, tal como se puso de manifiesto en sus acciones (F'Anson, Rodrigues y Wilson, 2003; Pierce, 1996). Se cultivan la reflexión y el pensamiento crítico al compartir una retroalimentación significativa y constructiva, en un ambiente en el que se valoran el diálogo y los diversos puntos de vista. El resultado de este proceso puede ser “nuevos significados, perspectivas alternas y nuevas opiniones sobre cómo operan las cosas” (Osterman, 1990, p. 135). Esto último promueve la diversidad de opiniones, el respeto a las ideas diferentes y un sentido de comunidad entre profesionales, que puede continuar para compartir sus procedimientos con sus colegas a lo largo de su carrera profesional.

Al ser llamados los profesionistas a comprender la práctica reflexiva y sus implicaciones en la enseñanza, resulta importante que se les otorguen oportunidades de practicar destrezas y entender las consecuencias de sus acciones mediante la reflexión, las conversaciones con sus similares y tomar en cuenta la diversidad de opiniones (F'Anson et al, 2003; Miller, 2009). Esto les permite tener conexiones críticas entre el aula universitaria y el trabajo de campo, y llegar a ser participantes valiosos en la comunidad.

#### ***IV. Portafolios para certificar a los maestros***

Los portafolios se elaboran sobre una plataforma cualitativa, a fin de mostrar la singularidad del protagonista y los contextos. Esa es la plataforma que sustenta

la investigación naturalista, el análisis narrativo y la evaluación y valoración sensibles (Stake, 2010).

Por otra parte, los portafolios se forman sobre una plataforma cuantitativa para evidenciar una catalogación estandarizada del protagonista y los contextos. Esta es la plataforma que sustenta perfiles éticos y evaluaciones escalonadas, pre-ordenadas, aquellas que se conceptualizan desde lejos. Éstas son las que se emplean con mayor frecuencia para comparar protagonistas, actividades y organizaciones.

Las semblanzas que se usan para comparar maestros o para certificar que su calificación llena ciertos requisitos pre especificados se elaboran a partir de una plataforma cuantitativa. Desde luego, también se comparan los perfiles elaborados a partir de una plataforma de evaluación cualitativa, dejando principalmente al usuario la decisión de conceptualizar y aplicar las normas de comparación.

**Junta Nacional de Estándares de Enseñanza Profesional.** Un ejemplo excelente de los portafolios cualitativos formales son los que presentan individualmente los maestros pre-universitarios ante la Junta Nacional de Estándares de Enseñanza profesional. La Junta fue formada en los EUA en 1987 “para promover la calidad de la enseñanza y el aprendizaje mediante el desarrollo de estándares profesionales para una enseñanza consumada, con la creación de un sistema voluntario de certificación de maestros que cumplan con los estándares, y la integración de maestros certificados en los esfuerzos de las reformas educativas.” (<http://www.nbpts.org>, consultada el 28 de marzo de 2012). Desde esta fecha se ha certificado a 100 000 maestros de primaria y secundaria; cada uno de ellos ha presentado un portafolio de su propia hechura.

La plataforma de los portafolios de la Junta (NBPTS) está representada por cinco propuestas que son estándar para todos los maestros:

1. Los maestros se comprometerán con los alumnos y su aprendizaje.
2. Los maestros conocerán el tema por enseñar y cómo enseñar dichos temas a los alumnos.
3. Los maestros se harán responsables de administrar y supervisar el aprendizaje de sus alumnos.

4. Los maestros pensarán sistemáticamente acerca de su práctica y aprenderán de la experiencia.
5. Los maestros serán miembros de comunidades de aprendizaje.

Dentro de un portafolio, el maestro colocará sus composiciones de práctica de enseñanza en tiempo real y situaciones de la vida real. Los asesores de la NBPTS estudian cómo los maestros han aportado el conocimiento y la teoría a la práctica. Los contenidos básicos de un portafolios de NBPTS son:

Una descripción de enseñanza basada en el aula, acompañada por el trabajo del alumno.

Dos grabaciones de video en el aula que muestran la interacción entre maestro y alumnos.

Una documentación de los logros fuera del aula que muestren el impacto del aprendizaje sobre el estudiante.

Veamos un ejemplo. En 2004, Shameem Rakha, una maestra de enseñanza media en Champaign, Illinois, presentó un portafolios a la NBPTS, como parte de su solicitud de empleo para la junta nacional de certificación. El portafolio contenía cuatro puntos:

- La promoción del desarrollo de la alfabetización por medio de la escritura.
- La comprensión del significado por medio de la lectura.
- Integración del habla, la atención y la observación.
- Logros documentados, en particular las aportaciones al aprendizaje de los estudiantes.

Uno de sus párrafos sobre el contexto de la enseñanza comenzaba como sigue:

“Nuestro distrito se localiza en una ciudad de tamaño mediano, que alberga una gran universidad estatal; es multirracial y de diversos niveles socioeconómicos. Entre nuestros dos distritos locales, la movilidad es elevada. Aunque nuestro distrito tiene un programa de educación media que ha resultado atractivo, en los últimos años nuestra escuela se ha vuelto como una escuela de barrio, a la que 90% de nuestros estudiantes pueden llegar caminando [...]”

Entre sus descripciones de su enseñanza de escritura, expuso Shameem:

“A fin de determinar las necesidades de escritura de mis alumnos, considero diferentes factores. Constantemente estoy evaluando la capacidad del estudiante para escribir y comunicarse por escrito, leyendo sus diarios de respuestas. Además, trato mis instrucciones de lectura con el enfoque actual sobre los géneros en la clase de Artes del lenguaje [...]”

En su reflexión sobre la enseñanza de “lectura, observación y comprensión de la propaganda política”, expresó Shameem:

“Me di cuenta de algo importante mediante esta mini unidad. Comprendí que mis alumnos necesitan mayor instrucción en cuanto a hablar ante diferentes públicos. Muchos de mis estudiantes han estado pronunciando discursos a grupos durante varios años. El hacer que los estudiantes trabajaran en grupos sobre este tema me ayudó a ver que ellos se beneficiarían al crear realmente un anuncio. Al hacerlo así tendrían que hablar ante un público diferente como para televisión, radio y público adulto) [...]”

Para una clase de estudios sociales, Shameem había preparado proyectos que abarcaban nueve temas, incluidos estos cuatro:

1. Aplicar tu comprensión de la estructura de la pirámide social del antiguo Egipto a tu propia sociedad.
2. Idear tu propia imagen única, que represente a la estructura de nuestra sociedad.
3. Investigar los métodos egipcios de riego. Crear un modelo que demuestre cómo funcionaba su sistema. Construir una hipótesis sobre cómo aprendieron a regar los antiguos egipcios.
4. Entrevistar a alguien de Egipto. Preguntarle lo que sabe de su propia historia. Analizar cómo era allí la última vez que estuvo. Crear un cartel que compare y contraste el Egipto antiguo con el moderno.

El alumno deberá escoger hasta agotar el tema con el maestro. Shameem hizo casi por sí sola las 200 páginas de temas de su portafolios, pero incluyó algo del trabajo de sus alumnos, y testimonios de adultos. También incluyó un DVD con cuatro episodios de sus enseñanzas en el aula. Luego examinó ensayos durante tres horas. Varios meses después se le concedió un Certificado de la Junta. Dijo, en retrospectiva: “Necesité más de un año para preparar el portafolios que presenté a la Junta Nacional. Fue una imagen rigurosa de lo que hago como maestra, mostrando algunos de mis puntos fuertes y algo de lo que puedo hacer mejor. El portafolio fue fundamental para que me consideraran capacitada para obtener un certificado nacional de enseñanza. No creo que un mentor o un especialista en enseñanza pudiera haber hecho algo mejor para documentar mi calificación.” Para Shameem, el portafolio casi por si solo sirvió para cambiar su estatus profesional y haciéndola elegible para obtener el Certificado de Maestría en Enseñanza en Illinois. Sus ingresos le fueron aumentados en mil dólares durante cuatro años, al final de los cuales este financiamiento cesó. Profesional y administrativamente fue reconocida como especialista calificada.

La NBPTS, sus empleadores y sus colegas esperaban que ella presentara una relación honesta de su trabajo. A medida que la apuesta es mayor, como usar portafolios para obtener un empleo (y por tanto, para que no se lo dieran a otro) o competir por un premio, el sistema debe sentir la obligación de asegurar que el portafolio sea de su hechura y apropiadamente representativo. Cuando el portafolio se utiliza para la mejora de la enseñanza, satisfaciendo una exigencia departamental, es conveniente hacer un reconocimiento de quienes ayudaron a hacerlo. Cuando el portafolio se va a utilizar para que el protagonista satisfaga su propia necesidad de enseñar mejor, en realidad no importa mucho quién lo haya hecho.

### *V. Resumen de la evaluación cualitativa del portafolios*

Los portafolios se pueden organizar de muy distintas formas. La evaluación cualitativa puede ser una buena plataforma para crear portafolios y expedientes y siste-

mas. La evaluación cualitativa es el reconocimiento de la calidad, con énfasis en narraciones, videos, descripción del contexto y relatos de la propia experiencia. Exige diversas observaciones del desempeño. Minimiza la idea de que enseñar bien tiene causas simples, sin prestarse a pensar que el verdadero mejoramiento como educador puede lograrse con sólo cambiar actitudes y estilos simples, como el contacto visual y aclaraciones de las tareas. No existen las balas mágicas.

La evaluación cualitativa da prioridad a la singularidad de la enseñanza. Por otra parte, alguna evaluación de la enseñanza en la educación superior debiera estandarizarse para poder resumirla y compararla. Pero no toda; alguna debería individualizarse. El portafolio y el sistema de portafolios no necesitan ofrecer comparaciones, pero deja a los lectores el reconocer la singularidad de la práctica y las responsabilidades del maestro. En muchos casos, un gran lector será el propio protagonista. El uso de portafolio como algo básico para el auto-examen y mejoramiento debiera ser parte de la perspectiva profesional y política departamental.

Las diferencias son características de cada facultad, colectiva pero en especial forma, individualmente. La enseñanza no es genérica. La singularidad del maestro es reconocida casi a diario por sus alumnos, colegas y administradores. La mayor parte de esto es informal, pero aún así es una base potencial para los temas de un portafolios formal. La autoridad debe evitar comparaciones estandarizadas como superiores a sus credenciales individualizadas. Considerar los portafolios es una manera de hacer hincapié en las capacidades individuales.<sup>4</sup>

Las semblanzas estandarizadas —en las que todos los profesores son calificados con los mismos atributos— técnicamente son elegantes y serán declaradas las más justas. Con tales perfiles, los grupos norma y los cuadros de referencias estadísticas se pueden usar para evaluar al maestro y hacer comparaciones

4. Es un error pensar que un portafolio necesita ser un conjunto de documentos pulidos, encuadernado. Para algunos propósitos puede serlo, pero para la mejora de la enseñanza el portafolio necesita ser un conjunto de documentos seleccionados para facilitar la reflexión acerca de la calidad del desempeño de la enseñanza y su contexto, pasado y futuro. Rara vez se perderá tiempo puliendo los documentos.

entre departamentos, pero son caros y en poco tiempo se vuelven obsoletos. Es discutible el argumento de que es justo calificar a la gente sólo sobre bases comunes e ignorar así la singularidad.

En ocasiones se supone que si todos se evalúan sobre las mismas variables, la evaluación será justa. Ser justo requiere validar el uso de la información. El validar se basa en unas elecciones apropiadas de lo que se enseña y los criterios que se emplean para evaluar la enseñanza. El emplear los mismos criterios puede ser justo en el sentido de conocer de antemano lo que se mide, pero nunca es igualmente justo para las personas evaluadas. Los profesores enseñan de manera diferente y tienen retos distintos que enfrentar. Un procedimiento justo de evaluación es el que toma en cuenta estas diferencias. Rara vez toma en cuenta un procedimiento estandarizado estas diferencias. El uso de estándares de calidad individuales y su apropiada aplicación dará por resultado una evaluación más justa que utilizar idénticos estándares de calidad para diferentes profesores.

Desde nuestro punto de vista, el uso de portafolios para mejorar la evaluación del trabajo profesional, en particular el de la enseñanza, puede ser como dar dos pasos adelante y uno atrás. La elaboración del portafolios puede representar un proceso de reflexión sobre las fuerzas y flaquezas de pasados desempeños. Mostrar a otros el portafolios puede aclarar y adelantar los compromisos del protagonista con los administradores, los posibles empleadores y los estudiantes. Pero el trabajo y el poder conceptual del portafolios, puede distraer de los intangibles al que lo hace y al que lo observa. La vida que se muestra en el portafolios puede ser una representación válida y con las adecuadas reservas el portafolios puede ser un activo valioso para entender a un profesor en particular, o cualquier otra persona o actividad.

En los siguientes capítulos, diferentes autores analizan el portafolios personal como protocolo para evaluar la enseñanza en la educación superior. Tales portafolios ya son extensamente usados para seleccionar a los candidatos a un puesto, otras los utilizan mentores para dirigir una mejor instrucción y a veces, a petición de estudiantes, pero rara vez (aún en forma mínima) han sido impues-

tos como parte de un sistema de monitoreo de la calidad de la enseñanza en el plantel. Esto es lamentable, porque el ingrediente mágico del portafolio consiste en dar profundidad a la reflexión cualitativa sobre la experiencia de la enseñanza en un contexto particular. El instructor no es un modelo de moda en el camino.

### **Referencias**

- Amobi, F. A. (2005). Preservice teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching action in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 115-130.
- Berliner, D. C. y Biddle, B. J. (1996). *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud, And The Attack On America's Public Schools*. Reading, Massachusetts: Addison Wesley.
- Bullough, R. B. (2012) Against best practice: Uncertainty, outliers and local studies in educational research. *Journal of Education for Teaching*
- Davies, A. y Le Mahieu, P. (2003). Assessment for learning: reconsidering portfolios and research evidence. En M. Segers, F. Dochy, y E. Cascallar (Eds.), *Innovation and Change in Professional Education: Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (p. 141-169). Dordrecht, Holanda: Kluwer.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practices of qualitative research. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 1-28). Thousand Oaks, California: Sage.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Eiseley, L. (1962). *The Mind as Nature*. Nueva York: Scribner.
- Gore, J. M., y Zeichner, K., M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.
- Hadfield, O. D., Littleton, C. E., Steiner, R. L., y Woods, E. S. (1998). Predictors of preservice elementary teacher effectiveness in the micro-teaching of mathematics lessons. *Journal of Instructional Psychology*, 25(1), 34-47.
- FAnson, J., Rodrigues, S. y Wilson, G. (2003). Mirrors, reflections, and refractions: The contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 189-199.

- Jay, J. K., y Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Denzin, and Y. S. Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 567-605). Thousand Oaks, California: Sage.
- Klenowski, V. (2002). *Developing Portfolios for Learning and Assessment: processes and principles*. Londres: Routledge.
- Kosnik, C. y Beck, C. (2000). The action research process as a means of helping student teachers understand and fulfill the complex role of the teacher. *Educational Action Research*, 8(1), 115-136.
- Kottkamp, R. B. (1990). Means for facilitating reflection. *Education and Urban Society*, 22(2), 182-203.
- Leitch, R., y Day, C. (2000). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179-193.
- Mabry, L. (1999). *Portfolios Plus: A Critical Guide to Alternative Assessment*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Meier, D. y Wood, G. (2004). *Many children left behind: How the No School Left Behind Act is damaging our children and our schools*. Boston: Beacon.
- Miller, J. M. (2009). Talking about our troubles: Using video-based dialogue to build preservice teachers' professional knowledge. *The Teacher Educator*, 44, 143-163.
- Noffke, S. E. y Somekh, B. (2009). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: what remains 'untold'. *Educational Research*, 47(1), 25-44.
- Osterman, K. F. (1990). Reflective practice: A new agenda for education. *Education and Urban Society*, 22(2), 133-152.
- Persig, R. M. (1974). *Zen and the art of motorcycle maintenance*. William Morrow.

- Pierce, D. R. (1996). Early field experiences and teacher preparation: Authentic learning. *The Teacher Educator*, 31(3), 217-225.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of Qualitative Inquiry* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 821-834). Thousand Oaks, California: Sage.
- Stake, R. E. (1994). The invalidity of standardized testing for measuring mathematics achievement. En T. Romberg, (Editor), *Reform in school mathematics and authentic assessment*. Albany: pp. 173-235, SUNY Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Nueva York: Guilford.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Nueva York: Guilford.

## Capítulo 2

### La carpeta docente como instrumento de evaluación del profesorado universitario.

#### ¿Es posible valorar la mejora de la calidad de la enseñanza?<sup>1</sup>

José Luis Menéndez Varela  
menendez@ub.edu  
Universidad de Barcelona

#### *Introducción*

La evaluación de la docencia no es algo nuevo; tampoco en la institución universitaria. Algunas publicaciones de investigación histórica (McKeachie, 1990; Good y Mulryan, 1990) datan la introducción de las encuestas de opinión de los estudiantes en los años veinte del siglo pasado, si bien es verdad que su generalización no se produce hasta los años setenta y ochenta, momento en el que alcanza su cenit la investigación sobre este tipo de instrumentos. Bastante más reciente es la utilización de la carpeta docente en la evaluación del profesorado, que debe mucho al trabajo pionero de L. Shulman desarrollado durante la segunda mitad de la década de los ochenta (Shulman, 1986a; Shulman, 1986b; Shulman, 1987a; Shulman, 1987b; Shulman, 1988; Shulman, Haertel y Bird, 1988). En un contexto en el que se urgía a la institución educativa a revisar en profundidad su estatus, y sus compromisos y responsabilidades para con el conjunto de la sociedad, arraigó un punto de vista alternativo y crítico del sistema de evaluación del docente sobre el cuádruple cuestionamiento de su objeto de estudio, de los instrumentos y mediciones utilizados, del papel reservado al profesional evaluado en todo el proceso, y de la naturaleza de los resultados obtenidos y su adecuación a la finalidad de garantizar los estándares de calidad necesarios.

---

1. El presente trabajo forma parte de los resultados del proyecto de investigación HAR2008-06046/ARTE, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y cofinanciado por el FEDER.

Aun cuando se han producido mejoras innegables en materia de evaluación del docente —también en el caso del profesor universitario—, el asunto está todavía muy lejos de alcanzar un nivel satisfactorio y de concitar un asenso mayoritario entre los agentes involucrados. Es muy cierto que la evaluación del profesorado se concibe ahora de un modo más matizado. Ya no está en discusión la complejidad del objeto de evaluación y, por consiguiente, la necesidad de conjugar múltiples perspectivas e instrumentos que realicen estimaciones sobre los diversos factores concurrentes. Sin embargo, hay problemas sobrevenidos que ya han sido denunciados en repetidas ocasiones. Es el caso, por ejemplo, del crecimiento desmedido de los sistemas, procedimientos e instancias evaluadores que inducen a confundir lo que debería considerarse un medio con un fin en sí mismo. Por las razones que sean, el avance del conocimiento no ha conseguido replantear simultáneamente el objeto de evaluación y la finalidad de la misma, y se ha centrado en la dimensión técnica del proceso. La hipertrofia de los sistemas de evaluación del profesorado sería así el resultado de un proceso de acumulación mal gestionado. Tampoco se ha alcanzado la integración que sería deseable entre las técnicas y los instrumentos propios de un enfoque cuantitativo y un enfoque cualitativo. No se trata aquí de enzarzarse en discusiones sobre el equilibrio de los repartos; al menos no como el debate principal, puesto que la acción técnica debe quedar supeditada a la determinación y a la consecución de los objetivos, y no al revés. Precisamente por lo que se acaba de decir, sí que urge clarificar la naturaleza específica de las aportaciones cualitativas, hasta qué punto son determinantes y, de resultas de ello, mejorar su incidencia en los sistemas de evaluación. Pero lo más grave es que los programas actuales de evaluación del profesorado no parecen haber resuelto el que debería ser su finalidad por antonomasia: construir una genuina cultura compartida de la calidad de la enseñanza-aprendizaje. Convendría estudiar en profundidad el asunto dentro de sus contextos respectivos y hacerse una idea del peso específico que han tenido y deberían tener los procesos de participación activa, de asunción profunda de la finalidad, los criterios y los procedimientos por parte de todos los miembros de la comunidad escolar —en especial, por quienes

están sujetos a evaluación—, y de la construcción colectiva de ese corpus teórico-práctico que constituye el principal aval de la profesión docente y el mejor legado que puede dejar a la institución educativa.

No está en entredicho que sea posible reflexionar sobre la calidad de la enseñanza-aprendizaje y emitir juicios bien fundados al respecto. Que no sea empresa fácil no quiere decir que sea una misión imposible. Sin embargo, cuando se piensa en la evaluación del profesorado, planea muy pronto y con frecuencia la sombra engañosa de una responsabilidad singular, exclusiva e inexcusable en la que se descarga todo el peso de una actuación que es en realidad plural, concertada y difusa, y que entraña diferentes naturalezas y grados de responsabilidad. Por ello, y sin negar que exista, ¿en qué medida se cifra la cuota de responsabilidad del docente? Desde el paradigma de una enseñanza-aprendizaje situada, ¿qué es lo que define un buen o mal profesor? ¿Mediante qué instrumentos y resultados se estima su ejercicio? ¿De qué dan noticia las encuestas de valoración docente de los estudiantes? ¿De qué informa el desempeño de los estudiantes representado en las calificaciones académicas? Tal vez la carpeta docente pueda contribuir en algo a la valoración de la calidad del ejercicio del profesor. A ello se dedicarán las páginas que siguen.

## *II. Principios de la evaluación del docente*

De lo que se trata en este apartado es de revisar algunas premisas de la evaluación de la docencia que avalan la utilización de la carpeta docente y que ponen de relieve su contribución específica a la finalidad, al contenido y al proceso evaluadores. La posibilidad de esta contribución específica tiene una importancia capital. La conformidad de la carpeta del profesor con los principios reconocidos por los especialistas establece una condición necesaria para su incorporación en el sistema de evaluación. Mas, a fin de evitar procedimientos redundantes, su suficiencia sólo queda completada si se demuestra que únicamente este instrumento aporta evidencias sustantivas acerca de la calidad docente.

Hablar de la posibilidad de una evaluación de la calidad de la enseñanza-aprendizaje supone que antes se ha establecido una visión del proyecto educativo, y éste se ha concretado, al menos *grosso modo*, en factores implicados y en criterios e indicadores; estos últimos pueden llegar a constituir estándares en función del consenso alcanzado entre las instancias decisorias. La verificación y el control son indisolubles de la evaluación del profesorado, independientemente de su finalidad, metodologías e instrumentos. Del mismo modo, también la valoración del ejercicio docente se basa en cuatro grandes tipos de criterios que conciernen a la calidad: pertinencia —entendida ésta como adecuación de los objetivos al problema detectado o adecuación de la finalidad—, coherencia —adecuación de los medios a los objetivos: adecuación a la finalidad—, eficacia —adecuación de los resultados obtenidos a los esperados— y eficiencia —adecuación de los costes generados a los resultados obtenidos<sup>2</sup>.

---

2. Llegados a este punto, es perentorio situarse ante la noción de calidad. La cuestión no es dilucidar en qué consiste la calidad de la enseñanza-aprendizaje o una enseñanza-aprendizaje de calidad; un tema complejo sobre el que se ha escrito con profusión sin por ello agotar el órdago de definir y justificar las propiedades que lo caracterizan. El reflexionar sobre este asunto es una tarea dificultosa porque aquellas propiedades deben ser esclarecidas en cada tiempo y lugar. Decir aquí únicamente, por echar mano del título que encabeza este texto y por abrazar un enfoque pragmático coherente con la coyuntura que atraviesan las instituciones educativas, que dos de los elementos clave de la calidad de la educación son el compromiso continuado con su mejora y la capacidad de llevar a cabo actuaciones orientadas a este fin.

Igualmente complejo resulta definir la calidad a secas; de manera que ahora se aspira sólo a establecer algunos puntos de referencia que ayuden a situar la narración. La complejidad se explica fundamentalmente porque el sustantivo «calidad» constituye el recambio, en gran parte de los discursos contemporáneos —entre ellos los propios de la educación—, de ideas con un recorrido apabullante en el campo de la Ontología y de la Ética. Porque lo primero que hay que rubricar es que la noción de calidad ha sido uno de los resultados de la crisis de los grandes metarrelatos sobre la bondad, el bien o lo bueno que recorren la totalidad del pensamiento metafísico. Ha caído en desuso manifestar que tu nueva adquisición «es un buen abrigo», y se prefieren giros como «un abrigo de calidad»; del mismo modo, no tanto «una buena educación» como «una educación de calidad». El hablar de «la calidad humana» de una persona expresa con claridad hasta qué punto estos desplazamientos semánticos no sólo incumben al sentido extramoral de aquellas ideas, sino también al propiamente moral. Algo tuvo que haberse roto por el camino; algo que no pudo ser recompuesto porque su reparación era ya inadmisibile.

Porque la calidad tiene algo que ver con aquellas ideas de bondad, el bien o lo bueno, expresa la consonancia de un objeto —cosa o fenómeno mental— con aquello que le resulta propio o debido. Habida cuenta de que, desde la última modernidad, lo bueno y el bien son considerados mayormente como valores materiales —en el sentido de que poseen un contenido propio—, la reflexión se desplaza hacia el campo de la axiología y acaba por adquirir un carácter ético. Y por extensión, lo mismo podría decirse de la calidad. En efecto, el predicar la calidad de un objeto —o su bondad— implica la constatación de una preferencia, pero también la realización de tal preferencia por un sujeto, que instituye ya un acto moral. El énfasis que las éticas contemporáneas ponen en el tema de la apreciación, entendida como realización de los valores, cierra definitivamente las discusiones sobre si el bien era un ente o una propiedad del ente; una consideración que teñía la propia acción moral. Si antes se discutía si algo bueno lo era porque era apetecible, o era apetecible porque era bueno —participaba del bien, o de las bondades intrínsecas al tipo de objetos en cuestión—, en las modernas teorías del valor, la apreciación se juzga una materialización del valor. Cuando se predica la calidad de un objeto, se está dotando de realidad la propensión que caracteriza al sujeto, más que el movimiento que suscita el objeto.

Si, por todo lo dicho, el tratar la calidad de un objeto compete a la realización del valor, antes que definir el objeto —que también—, la acción habla del sujeto, sea éste un individuo o una entera colectividad humana. Y manifiesta primeramente el conjunto de valores —más o menos articulado, más o menos difuso, más o menos dogmático, más o menos dinámico— con el que conciben lo real los individuos y las sociedades. Definir la calidad es una empresa difícil porque constituye una activación compleja de diferentes tipos de valores. A ello se quería hacer referencia en el texto del capítulo, cuando se enumeraron los criterios de la calidad: pertinencia, coherencia, eficacia y eficiencia. Por un lado, valores de carácter instrumental, que atañen al rendimiento del objeto valorado. A ello aludían por encima de todo los dos últimos criterios de eficacia y eficiencia, pero también el de coherencia definida como adecuación a la finalidad. Qué duda cabe que el juicio puede quedar circunscrito a este tipo de valores. Pero ello no anula el concurso de otros tipos: el sujeto igualmente se expone mediante los otros valores preteridos. Por otro lado, es posible la realización de valores que algunos autores han denominado espirituales, y que en el cuerpo del texto han sido recogidos bajo el criterio de la pertinencia entendida como una adecuación de la finalidad. Especialmente ante algunos objetos, se valora no sólo hasta qué punto dicho objeto sirve a lo que se espera de él, sino también y, en ocasiones de manera preferente, hasta qué punto lo que se espera de él puede o debe ser motivo de preferencia. No parece descabellado suponer entonces que, en este último juicio, concurre la pretensión titubeante de que la valoración no pierda vigencia fuera del contexto histórico-cultural en que cobra sentido inmediato; algo que podría interpretarse como una cierta aspiración del juicio de valor a la universalidad.

Tal vez ahora es posible aventurar una definición de la noción de calidad operativa cuanto menos en este trabajo. Podría ser algo así: la calidad es un juicio de valor inmediato sobre la adecuación de un objeto a lo que se espera de él, y un juicio de valor mediato sobre el compromiso de los individuos y las sociedades con su visión de la Historia y de lo humano.

Si se hace hincapié en los dos primeros, se priman los momentos de ideación y deliberación de las actuaciones evaluadas; si se destacan los dos últimos, cobran relieve los resultados, aquellos fenómenos más fácilmente observables y mensurables. La debilidad de un sistema de evaluación de la calidad centrado en el producto —englobando bajo este término los paradigmas de presagio-producto o de proceso-producto— ya ha sido puesto de relieve con profusión en la literatura especializada; baste con subrayar que tal perspectiva dictamina sobre el grado de consecución de los estándares, pero es inhábil en la identificación de las razones que lo explican, de modo que se hace inviable una realimentación efectiva. Por su parte, un sistema de evaluación que pretenda concentrarse de manera directa en la ideación y deliberación constituye sencillamente un imposible. La consideración de este momento es sólo factible como juicio hipotético a partir del análisis del proceso, que se piensa aquí desde el paradigma de una teoría social de la enseñanza-aprendizaje, como se verá después. La evaluación que toma como eje el proceso es aquella que enfatiza la conexión entre uno y otro momento —ideación y producto, planeamiento y desempeño—, entre el vínculo indisoluble que debe establecerse entre teoría y realización. En el caso concreto de la valoración del ejercicio docente, la evaluación basada en los procesos destaca la práctica profesional y permite inferir las representaciones que la sustentan y le dan principio. Por su parte, hay dos modos de valorar el progreso. El primero es muy sencillo y únicamente requiere la repetición de la prueba para comparar los resultados obtenidos en cada caso; de hecho, es una evaluación de producto reiterada y por consiguiente adolece de sus mismas insuficiencias. El segundo, más complejo, es deudor de las aportaciones de C. Argyris y D.Schön (1974; 1978), y se basa en una retroacción del análisis de los procesos sobre sus principios inspiradores y sobre las condiciones en las que se desarrollan —como mínimo— y sobre los procesos de aprendizaje mediante los cuales aquellos han devenido experiencia. No cabe ninguna duda de que la perspectiva evaluadora induce diferentes modalidades de control: mientras que la evaluación centrada en el producto suele venir acompañada de un control en su valor asertórico, la evaluación centrada en el

proceso plantea un control aceptando su naturaleza problemática. El corolario es que la evaluación no tiene sólo un carácter técnico o metodológico sino también epistemológico (Ardoino, 2000) e inevitablemente político. La cuestión entonces es dirimir qué aspectos de la actividad docente pueden o incluso deben quedar sujetos a un control del primer tipo, porque son de fácil y directa objetivación y no admiten controversia, y aquellos otros que reclaman un control que se reconoce perfectible y demanda una más amplia proyección en el tiempo.

Juntamente con un replanteamiento pedagógico y didáctico que ahora se representa como una enseñanza-aprendizaje basada en competencias, la calidad del proyecto educativo demanda y obliga a una revitalización de la función docente de la institución escolar. Ambas cuestiones manifiestan aquellas dimensiones metodológica, epistemológica y política antedichas. No tiene ningún sentido preguntarse por la calidad docente de espaldas a la construcción de una experiencia y una identidad del profesorado, y su concreción en un corpus profesional que aspira a reunir de un modo sistemático el acervo teórico-práctico que le es propio. No hay calidad sin profesionales; y no hay profesionales sin el reconocimiento público de la profesión y de su ejercicio. No es posible una dedicación del profesorado de más calidad sin el desarrollo de una cultura profesional que posibilite el contraste continuado entre la acción individual y un marco de referencia que disponga del aval del conjunto de agentes involucrados, en cuya definición el conjunto de profesores haya tenido un papel destacado. Y si todo esto es válido para el conjunto del sistema educativo, lo es todavía más en el caso de la educación superior por razones bien conocidas.

Si la definición de una enseñanza de calidad es un asunto polémico, lo es porque el proceso de construcción del profesional docente está muy lejos aún de haber concluido. El busilis del asunto no se halla en la investigación educativa puesto que su grado de desarrollo nada tiene que envidiar a otros ámbitos disciplinarios. Lo que falta es una documentación sistemática y un análisis profundo de la experiencia de la enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del profesor más allá de las ciencias de la educación; en aquellas otras áreas de conocimiento en

que la investigación disciplinaria ha desatendido el terreno de la didáctica. Para alcanzar el estadio de la discusión académica —el conocimiento explícito— sobre estos asuntos, antes es necesario abundar en el significado y en los procesos de construcción del sentido del ejercicio de la docencia, porque sin ellos se escamotean poderosas razones que ayudan a explicar lo que acontece en las aulas y en las titulaciones. Deben sacarse a la luz las representaciones sociales que sustentan las prácticas del profesorado; y deben extraerse de allí donde éstas se producen de facto: en las disciplinas y sus contextos educativos concretos. Máxime en el seno del paradigma actual en el que la competencia no sólo incluye un conocimiento declarativo, sino también construcciones implícitas de la experiencia más difíciles de ser analizadas y gestionadas —llaméanse *habitus* (Bourdieu, 1972; 1991) o esquemas operativos (Vergnaud, 1999)—, y en las cuales se funden la faceta individual y la colectiva de la actuación competente. En estas circunstancias, resultan de particular interés los enfoques volcados en la construcción de aprendizajes en organizaciones e instituciones —en la línea de los trabajos repetidamente citados de C. Argyris y D. Schön— o en otros entornos colectivos —como es el caso de las comunidades de práctica de J. Lave y E. Wenger—, que completan los estudios sobre el conocimiento práctico de los profesores emprendidos en la década de los ochenta del pasado siglo (entre los precursores: Elbaz, 1981; Connelly y Clandinin, 1984; Clandinin, 1985).

La carpeta docente se presenta entonces como un recurso excepcional al haber sido concebida precisamente para explorar, documentar y justificar el ejercicio del profesor *in situ* y desde su propia perspectiva. Siempre que se establezcan las cautelas necesarias contra los riesgos de convertirla en un mero contenedor de evidencias inconexas, injustificadas y escasamente representativas, la carpeta docente es el único recurso que concita al profesor como practicante reflexivo: que propicia la práctica continuada de la reflexión y la reflexión sobre la práctica. Su naturaleza metacognitiva posibilita el ciclo de aprendizaje que, como argumentó D. Kolb (1984), lleva de la experiencia a la experimentación pasando por la reflexión y la conceptualización como esta-

dios intermedios. Esta reflexión sobre la acción educativa constituye la clave de la construcción del profesionalismo docente por dos motivos. Primero, porque la valoración del conocimiento tácito sobre la propia actividad profesional y su progresiva elucidación bajo la forma de conocimiento explícito fundamentan la construcción de un repertorio de actuaciones susceptibles de ser compartidas y debatidas entre los practicantes, hasta el punto de producir generalizaciones y teoría en la medida que se consigue trascender su contexto originario de aplicación. La importancia de un proceso tal, del que depende el establecimiento de buenas prácticas profesionales y de estándares, sólo puede valorarse en su justa medida si se considera su impacto en el desarrollo de la autonomía profesional del docente y en las oportunidades que genera de trasladar todo ese acervo a la sociedad en su conjunto. Porque la profesión sólo adquiere carta de naturaleza plena cuando es reconocida más allá de la comunidad de practicantes. Segundo, porque da la palabra al profesorado para construir la realidad de su quehacer profesional; y con la voz, aquel toma el gobierno de su propia actividad, la válida, se responsabiliza de su desarrollo y construye un legado compartido sin el cual no es posible inquirir la calidad de su ejercicio. En efecto, tratar de la calidad de la enseñanza-aprendizaje presupone también el previo reconocimiento de su insoslayable carácter patrimonial.

En esta tesitura, la carpeta docente puede convertirse en un instrumento de evaluación de la enseñanza-aprendizaje porque, antes que nada, es un recurso al servicio del aprendizaje profesional. Como en el caso de los estudiantes, también rige aquí la tesis de que la evaluación no debe ser del aprendizaje, ni para el aprendizaje, sino que es una actividad y una ocasión más de aprendizaje. Más con la aceleración histórica característica de nuestra época y con la inserción profunda del principio de incertidumbre en la epistemología contemporánea, la complejidad y la alta responsabilidad social de la educación invalida el considerarla de un modo diverso a un fenómeno complejo que se prolonga indefinidamente en el tiempo. Y es aquí que, en su naturaleza eminentemente metacognitiva, la carpeta docente se presenta como un recurso de cuestionamiento continuado y renovador

de la propia actividad y contexto profesional, en el horizonte más amplio de una reflexión sobre la misión educativa y la institución escolar. Una historia interminable que recibe nombres diversos; entre ellos: aprendizaje a lo largo de la vida. Más aún, en la medida en que exige del profesor una reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje en el transcurso de tiempo, una revisión de su ejercicio presente conjugando un movimiento retrospectivo y prospectivo, la carpeta del profesor es el instrumento de evaluación más potente para enjuiciar la mejora del ejercicio profesional. Sea dicho de pasada, su estrecha vinculación con el aprendizaje es la principal razón de que, en estas páginas, se haya preferido la expresión “carpeta docente —o del profesor—” a la de “portafolio docente —o del profesor”. Sin la pretensión de querer adentrarse en la cuestión terminológica, y sin negar por un instante que su objeto es la reflexión sobre una actividad profesional, el término “carpeta” es más proclive a destacar esta función metacognitiva que le resulta característica, su carácter tentativo —la ocasión de aprender de los propios errores—, su necesaria proyección en el tiempo y su vocación de recoger y argumentar un proceso. Por el contrario, la voz “portafolio” tiene el riesgo de apuntar hacia una selección de las mejores evidencias y argumentos de la actividad profesional. Si este último vocablo parece destacar las bondades de un actual estado de cosas, el primero subrayaría un flujo temporal indefinido y más amplio con el énfasis puesto en el porvenir.

### ***III. Un modelo de carpeta docente para la mejora de la enseñanza-aprendizaje***

No hay una carpeta del profesor sino varias; y esta variedad es tanto el producto de la existencia de una infinidad de propuestas —acorde con su vocación de elucidar las particularidades de los contextos educativos en los que se desarrolla cada práctica docente—, como del hecho de que se transforma en diferentes tipologías de instrumentos según la finalidad que se le imprima. No se trata de la misma cosa cuando se utiliza en la investigación educativa sobre las representaciones

sociales del profesional docente, cuando se presenta como parte integrante del sistema de evaluación mediante el cual se acredita la capacitación profesional de un recién titulado, o cuando se emplea en el proceso de habilitación y promoción profesional de un joven profesor. Vaya por delante que, hasta la fecha, la carpeta docente se ha utilizado de manera mayoritaria en estos dos últimos casos. Hay todavía pocos registros de su utilización en la evaluación de la calidad de la enseñanza-aprendizaje de profesores expertos, de manera que sus resultados distan mucho de ser concluyentes. Esta es una de las razones —ni con mucho la única— que ayuda a explicar el poco interés que ha suscitado entre el profesorado de plantilla y las reticencias ante su incorporación en los sistemas evaluadores.

En páginas anteriores, se había afirmado la necesidad de demostrar que la carpeta docente aportaba en exclusiva evidencias de primer orden acerca de la calidad del ejercicio del profesor. Sólo así sería posible argumentar la urgencia de integrarla en un sistema de evaluación más amplio y de aplicación al conjunto del profesorado. Tal vez convenga poner en tela de juicio que la carpeta docente pueda o deba dar noticia de la bonanza de la enseñanza del profesor buscando una relación causal inmediata con el aprendizaje de los estudiantes. Tal vez convenga reflexionar incluso sobre la licitud de este cometido dado que el aprendizaje de los estudiantes es el resultado de una compleja convergencia de factores cuya responsabilidad se escapa en buena medida a la implicación personal en el aula del docente de a pie; por citar sólo algunos: la definición de la misión educativa en la institución universitaria y la políticas de estímulo y reconocimiento de la actividad educativa; la cultura que sobre el asunto domina en el ámbito disciplinario; el propio prestigio social del ámbito de conocimiento y la titulación; la motivación intrínseca del estudiante; su perfil cognitivo y socio-afectivo; la existencia de políticas específicas de inserción del mismo en el centro de estudios. Sin haber inventado nada al respecto, cabría preguntarse cuál puede ser el propósito de trasladar al profesorado la responsabilidad de la calidad de la enseñanza, y cuáles pueden ser los efectos sobre el docente de un sistema de evaluación de la calidad concebido de esta guisa. Hay que recalcar sin contemplaciones algo que ya ha

sido afirmado por activa y por pasiva: el nivel de desempeño de los estudiantes cifrado en las calificaciones no es por sí mismo un indicador solvente de la calidad de la enseñanza-aprendizaje. La proliferación de una condescendencia aviesa en el momento de evaluar los aprendizajes de los estudiantes da buena muestra de hasta qué punto sería sencillísimo acreditar un ejercicio profesional ejemplar.

La carpeta docente tampoco puede caer en la trampa de averiguar si la práctica profesional de un profesor en ejercicio cumple con los estándares de calidad exigidos. Porque ello significaría adentrarse en un terreno pantanoso del que le sería imposible salir sin mácula y que supondría un motivo poderoso y justificado de desprestigio, cuando la carpeta todavía no ha podido incorporarse con pleno reconocimiento al sistema evaluador. Si el incumplimiento atañe a aspectos palpables y palmarios del ejercicio profesional, hay otras vías que requieren muchos menos recursos que la carpeta docente. Si las insuficiencias afectan a lo nuclear de la calidad de la enseñanza, habría que subrayar las dificultades inherentes a la empresa y declinar consiguientemente el encargo aduciendo la escasa validez del instrumento. Si la carpeta del profesor basa su efectividad en la construcción reflexiva de un espacio y una identidad profesionales, que es una labor mancomunada, no puede admitirse que su aplicación se instituya sobre la base de la desconfianza. Porque es eso lo que el sujeto evaluado puede interpretar legítimamente en el momento en que su ejercicio profesional es sometido a examen. No se está negando aquí la posibilidad de que existan dudas razonables acerca del desempeño de un profesional en ejercicio. Lo que se afirma es que, si esto es un fenómeno significativo, aquello que debe revisarse a fondo es, ante todo, el sistema de acceso y promoción del profesorado. En la gran mayoría de las instituciones universitarias, no se ha puesto sobre el tapete si basta con acreditar un conocimiento suficiente de la disciplina para ingresar en el cuerpo académico, o si esta preparación debe ser completada con la garantía de que el candidato posee asimismo una preparación pedagógica y didáctica imprescindible. Sin entrar ahora en valoraciones sobre su naturaleza y aplicación, que los procedimientos de habilitación del profesorado universitario hayan alcanzado la importancia que

los caracteriza en la actualidad —y que continúen siendo objeto de revisión— es una muestra inequívoca de que el sistema que tradicionalmente ha utilizado la universidad no ha satisfecho las expectativas que la sociedad ha depositado en la educación superior.

La contribución de la carpeta docente a la calidad de la enseñanza-aprendizaje debe hacerse desde la confianza y la cooperación, el respeto por la profesión y por el profesional, y el firme compromiso con la calidad de los servicios que la institución universitaria presta a la sociedad. Y, en este punto, puede desvelarse el *quid* de una política genuina sobre la calidad del profesorado; genuina porque persigue un fin incontestable y genuina doblemente porque lo hace de un modo factible. La piedra angular de esta evaluación de la calidad es centrarse en su proceso de mejora: el desafío parte de la asunción del actual estado de cosas, y se apoya en que su envite es insoslayable para todo profesor en ejercicio. La consigna aquí no es demostrar cuán buen profesional se es, porque esto no está en tela de juicio, sino qué proyecto de mejora se está dispuesto a emprender para el propio desarrollo personal y profesional, y para contribuir al avance colectivo de la educación superior en su naturaleza de bien y responsabilidad públicos. De lo que se trata entonces es de evidenciar el compromiso y la vocación del docente en el impulso de la mejora de la práctica de la enseñanza-aprendizaje, y hacerlo en aquellos escenarios que están realmente al alcance de su ejercicio. ¿Hay algún instrumento de evaluación orientado a tal finalidad? Si la respuesta fuese negativa, la carpeta del profesor podría desarrollar en este terreno su aportación más relevante.

Como ya se dijo, la carpeta docente como instrumento de evaluación se ha utilizado por lo común en la acreditación del profesor novel; bien es verdad que en los últimos tiempos esta desviación está siendo corregida. Ya desde sus comienzos, y con honrosas excepciones como la de L. Cuban (1999), por las obvias razones que rodearon su peripecia, las carpetas docentes con fines evaluadores han sido concebidas como carpetas estructuradas —con un grado de rigidez variable—, y ésta es la tónica general que se ha mantenido hasta la actualidad, como se desprende por ejemplo del estudio de E. Cano (2005). Sin negar los beneficios

que este tipo de carpeta puede comportar respecto de la finalidad que se plantea en esos casos y del perfil del sujeto evaluado, sería oportuno discernir si la carpeta del profesor centrada en la mejora del ejercicio docente debería ser abierta. Desde la conciencia de los inconvenientes que podría establecer un instrumento de este tipo en el proceso evaluador, hay poderosos argumentos que no pueden ser dejados a un lado. Hay que partir del convencimiento de que el profesor es quien tiene un conocimiento más detallado, cercano y práctico de lo que ocurre en el aula y en la titulación. Nadie mejor que él conoce y experimenta en su quehacer profesional la influencia de las prácticas extendidas en su unidad académica inmediata y de la política educativa de la institución en su conjunto. Quién si no él saca todo el partido a sus puntos fuertes como profesor e igualmente tiene localizados aquellos aspectos susceptibles de mejora. Y lo mismo podría decirse de cómo el perfil de sus estudiantes se manifiesta en las actividades de aprendizaje, de cómo este perfil se alinea con los objetivos del currículo, y de qué modificaciones se precisan para encauzar las situaciones del mejor modo posible. Y si no es él quien posee de hecho este acervo profesional, no hay nadie en mejor disposición para construirlo y activarlo mientras se den las circunstancias adecuadas. Por otro lado, una mejora real de la práctica de la enseñanza-aprendizaje pasa por una actitud de escucha continuada, de ceder el testigo al profesor bajo la forma del máximo respeto a una autonomía responsable del profesional. No hay posibilidad de mejora si no se ofrece la oportunidad al profesor de argumentar y decidir cuál es el objeto sobre el que trabajar en ese sentido.

La carpeta como instrumento de valoración de este tipo debe ser abierta porque la mejora de la práctica está primeramente en manos del profesor. La referencia aquí es una carpeta que alberga un proyecto personal de mejora de la enseñanza; cosa que no debe ser confundida con un proyecto de investigación educativa ni siquiera con un proyecto de innovación docente. ¿Acaso no podría suponer una mejora la simple incorporación y adaptación reflexiva a la práctica de la enseñanza de una experiencia didáctica ajena que ha sido reconocida como una buena práctica profesional? ¿Es equivocado afirmar que un proyecto de mejora podría estar

constituido sin rubor alguno por un plan de formación profesional, si se razonan los motivos que sostienen su conveniencia y su aplicación en la práctica docente? No hay que alarmarse cuando se defiende que un proyecto de mejora puede ser casi cualquier cosa; antes hay que escuchar las razones que motivan la propuesta y la explicación de su viabilidad y de su incidencia en la enseñanza-aprendizaje. De hecho, este planteamiento no puede negar la deuda contraída con una línea de trabajo que, en la actualidad, ya atesora un bagaje notable, y que articula la preparación de las carpetas acreditativas de los jóvenes profesores en torno a un tema de investigación.

Tras lo que acaba de decirse, es menos arriesgado defender la posibilidad de que un proyecto de mejora pueda ser elaborado por varios profesores. Por fortuna, los beneficios de la ayuda mutua en la elaboración de las carpetas docentes ha sido ponderado desde sus comienzos, como bien se desprende del trabajo pionero de K. Wolf y colaboradores (K. Wolf et al., 1995). Aunque, por lo general, la colaboración ha sido entendida bien como tutoría académica o como tutoría entre iguales entre jóvenes profesores experimentados en la preparación de la carpeta y aquellos otros que la estaban realizando para su acreditación, tampoco faltan experiencias que se acercan más a un aprendizaje entre iguales. No parece haber ningún motivo para excluir a los profesores expertos de unas prácticas tan fructíferas, sobre todo tras considerar que la construcción del profesionalismo y la mejora de la calidad docente son aventuras colectivas. Eso sí, tal vez resultaría necesario por esclarecedor que dichos proyectos coordinados incorporasen una justificación sobre los beneficios esperados en la práctica de la docencia de esa colaboración, la identificación de los compromisos adquiridos por cada participante y un plan de seguimiento específico de la coordinación.

Dados los vientos que soplan en la institución universitaria, se impone la prudencia a la hora de meditar concienzudamente sobre el contenido de este modelo de carpeta para la mejora de la calidad que aquí se presenta. No se puede perder de vista que el objetivo central es resaltar el proyecto de mejora, que el profesorado está abrumado por farragosos e interminables procesos de evaluación, que se necesita contar con la aquiescencia y la implicación convencida del

profesorado para construir una cultura de la evaluación realmente efectiva, y que la carpeta docente en particular debe todavía concitar adhesiones, en especial del profesor experto, para formalizar su presencia en los sistemas evaluadores. Todo ello obliga a repensar el peso específico de la documentación que acostumbra a acompañar lo más valioso de la carpeta: su potencial para reflexionar con honestidad sobre la propia práctica profesional y extraer lecciones de alto valor para la enseñanza. No se debe postergar por más tiempo un debate profundo sobre la pertinencia de todo ese conjunto de evidencias que engrosa el producto final y cuya recopilación y ordenación requiere un elevado esfuerzo. No se puede desatender el hecho de que las evidencias deben servir a la clarificación, argumentación y justificación de las ideas y declaraciones que se defienden, y que no constituyen un fin en sí mismas. No se puede descuidar el riesgo de que las evidencias, por exceso de ruido, enturbien lo principal y arruinen en consecuencia un recurso de primer orden. La carpeta docente no es un mero contenedor de fragmentos. Quizá, la presentación de este modelo de carpeta docente autorice a asumir el desafío de eliminar la recopilación de datos en bruto. Una tesis del primer constructivismo: no es la presencia de información la que propicia fundamentalmente el aprendizaje, sino la posibilidad de plantear hipótesis acerca de ella. Hay que aprender a ser irreverentes con el poder de la prueba, porque la prueba no existe fuera del potencial hermenéutico del discurso y de sus intérpretes. El dato en bruto u original sólo tiene valor epistemológico porque ni es bruto ni original: es ya un texto y un contexto que lleva cosida una pauta de lectura e interpretación ya refrendada en el diseño de la investigación y aplicada en el momento técnico de la obtención de la información. En consecuencia, con este modelo de carpeta docente se apuesta por un uso *reflexivo* del valor de la evidencia, que también ella sea una palanca metacognitiva, que luzca por haber hallado el instante preciso del discurso en que cobre el máximo relieve y significación.

No obstante todo lo dicho, esta carpeta docente no está libre de cumplir ciertos requisitos; más aún, estos requisitos son de especial importancia dado su carácter abierto. En primer lugar, debe adecuarse a la misión educativa institu-

cional tal y como ésta viene recogida en los textos programáticos y reglamentarios. En segundo, debe tratar la práctica —profesional— para la práctica —de la enseñanza. En tercero, debe proponer una línea de mejora factible de ser llevada a cabo por el profesor o grupo de profesores que incluya: la determinación argumentada del objeto de mejora, la hipótesis de acción, los objetivos del proyecto, los recursos necesarios, el plan de trabajo, los indicadores y niveles de consecución, y una propuesta de seguimiento. En cuarto, debe establecer un calendario justificado y coherente con el período determinado por la institución en su sistema de evaluación del profesorado. Como podrá comprobarse, se trata de una estructura con la que está habituado cualquier académico, y que es congruente y compatible con las tres permisivas conceptuales de la carpeta docente que han recibido el acuerdo unánime de la literatura especializada. En efecto, la necesidad de múltiples fuentes de prueba, reconvertida —si se quiere— en la presentación de las evidencias suficientes, afecta principalmente a la determinación del objeto de mejora y a la definición de la hipótesis de acción. Por su parte, la estipulación de reunir evidencias en el transcurso del tiempo atañe a lo anterior y a la necesidad de incorporar indicadores y niveles de consecución y un plan de seguimiento. Por último, la cláusula de atender a contextos educativos reales está contenida en el segundo requisito mencionado.

### *III. Breves consideraciones sobre la evaluación del modelo*

Desde las teorías de la experiencia situada, una evaluación auténtica no lo es únicamente porque se oriente a la construcción de aprendizajes socialmente significativos; también porque su diseño metodológico es coherente con aquella finalidad. La autenticidad se entiende entonces como una adecuación de los objetivos; una alineación de los criterios, indicadores, procedimientos e instrumentos de evaluación con lo anterior; pero también como la adecuación al contexto específico en el que se inserta y al perfil del sujeto sobre el que se aplica. Asimismo, una evaluación tampoco será auténtica si no sirve para orientar y regular honestamente los esfuer-

zos, para entender cómo ocurre y discurre el aprendizaje, y para posibilitar que la materia de evaluación se convierta en un objeto de reflexión compartida entre todos los agentes involucrados. En el terreno de la evaluación de la enseñanza-aprendizaje, al análisis clásico de la validez de los instrumentos de medida, habría que añadir la validez de consecuencia a fin de garantizar que los resultados de aplicar la prueba son beneficiosos para el conjunto del sistema.

La evaluación auténtica ha sido el paradigma en el que se ha integrado la reivindicación del papel desempeñado por la carpeta docente en el sistema de evaluación del profesorado. Desde el principio, se afirmó sin ambages que la evaluación del docente debía centrarse en las actuaciones que constituyen el proceso de enseñanza y se destacó la potencialidad del nuevo instrumento al respecto (Shulman, 1987b; Shulman, 1988; Wolf, 1991; Barton y Collins, 1993). Y desde el principio se sostuvo que, si de lo que se trata es de valorar y reconstruir la práctica y la identidad profesional del docente, la carpeta debe incluir un sistema de evaluación definido y controlado por los miembros de la profesión y en el que se reconozca al docente evaluado un papel estelar. No se olvide que, del mismo modo que la evaluación saca a la luz el currículo oculto y confiere efectividad y realidad al currículo académico a ojos de los estudiantes, lo mismo ocurre con el profesorado. El dar ocasión a que la voz del profesor se escuche atentamente, y el acto de hacer pública ostentación de esta posibilidad, es uno de los resortes principales para promover e impulsar una cultura compartida y aceptada de la evaluación de la enseñanza. Además, dado que esta oportunidad ha sido más bien escasa, cuando no inexistente, no debe ser desatendida en el proceso de integración de la carpeta docente en la actividad académica. De nuevo, se trata de una cuestión técnica, epistemológica y política.

El modelo de carpeta que se presenta en estas páginas comprende también, por razones de coherencia y oportunidad, la posibilidad y la recomendación encarecida de que el profesor evaluado incluya un sistema de evaluación razonado. De este modo se alcanzan dos objetivos. Por un lado, atestiguar que la reflexión del docente ha venido acompañada de una autoevaluación del plan

de mejora; por otro, determinar el que debe ser el otro pivote del enjuiciamiento de la carpeta: la evaluación por pares. Una propuesta de este tipo es, por encima de todo, un beneficio inestimable para la comisión dictaminadora por el hecho de que circunscribe su ámbito de actuación y, al mismo tiempo, contribuye a dar credibilidad y a acreditar el resultado de sus valoraciones. Pero, léase bien, la inclusión de un sistema evaluador por parte del profesor es un derecho, no una obligación que debe ser cumplida con escrupulosa observancia; del mismo modo que queda a su arbitrio establecer un sistema más o menos detallado. No es necesario abundar en que esto último incide directamente en el grado de discrecionalidad con el que operará la comisión.

Puesto que de lo que se trata es de valorar un plan de mejora de un profesional en el ejercicio concreto de sus responsabilidades —cosa harto difícil—, la comisión no califica sino que dictamina; esto es, estima la suficiencia o insuficiencia de la propuesta. Este sería el resultado de un proceso evaluador en el que cabría identificar varias fases. En primer lugar, la comisión debería pronunciarse sobre la idoneidad del sistema de evaluación propuesto, para lo cual consideraría lo siguiente: su adecuación a la política de evaluación docente de la institución; su adecuación al proyecto de mejora según criterios de pertinencia y coherencia —los de eficacia y eficiencia son establecidos por el profesor evaluado mediante los indicadores y niveles de consecución— aplicados a la naturaleza y período de ejecución del proyecto; si destaca inequívocamente la puesta en práctica de la reflexión sobre la mejora de la enseñanza; la coherencia entre sus diferentes partes constitutivas; y si es suficientemente claro y factible de ser llevado a la práctica. Si el sistema evaluador propuesto no recibe un dictamen positivo de la comisión, ésta debería remitir al profesor un informe motivado para que en el plazo estipulado pueda resolver las insuficiencias. En el caso de un dictamen positivo o si el docente no ha creído indispensable incorporar su propio sistema evaluador, la comisión pasaría a la segunda fase en la que se dirimiría —según el caso: sobre la base de los criterios propuestos o sobre la base de los criterios establecidos institucionalmente— el reconocimiento académico sobre la relevancia del proyecto.

Lo recomendable sería que la comisión procediese en dos etapas: una primera en la que cada miembro de la comisión redactara un informe personal, y una segunda en la que se ventilara el dictamen conjunto motivado. En el caso de que surgieran dudas sobre el proyecto o que el dictamen fuera negativo, la comisión tendría que informar por escrito al implicado, indicando explícitamente los motivos que requiriesen ulterior esclarecimiento o que hubiesen de ser subsanados y, tras el plazo reglamentario, establecer un acto en que tuviera lugar la exposición y defensa públicas del proyecto, que debería versar explícita y principalmente sobre estos asuntos. Por último, la tercera fase coincidiría en el tiempo con el inicio del siguiente ciclo evaluador. En ella, la comisión se pronunciaría sobre un informe final de autoevaluación del profesor en el que hiciese referencia a los resultados obtenidos según los indicadores y niveles de desempeño establecidos por él mismo y las razones que los explican.

Se puede pensar incluso en la composición de los miembros de estas comisiones. En este sentido, no parece probable que se pusieran objeciones a la presencia de algún especialista en materia didáctica que compartiera centro de estudios, titulación y área de conocimiento con el colega evaluado. Tampoco a la de algún colega, no necesariamente experto en didáctica, que hubiera pasado con éxito por el mismo proceso de evaluación. A la de algún especialista en investigación educativa, innovación docente o evaluación del profesorado que no compartiese los atributos anteriores; y, por último, a la incorporación de algún miembro de la unidad de evaluación de la institución educativa. Pero no hay que engañarse. Fuera del campo de las ciencias de la educación, uno de los principales impedimentos para establecer un modelo de carpeta docente de este tipo es la cualificación acreditada de los miembros que puedan formar parte de estas comisiones. Aunque la evaluación de la calidad de la enseñanza-aprendizaje forma parte de la evaluación de la calidad de la institución universitaria, y aun cuando está formalmente reconocido el papel y la responsabilidad de los centros en los sistemas de garantía interna de la calidad (Menéndez Varela, 2008), el panorama actual dista mucho del que sería deseable. Y este punto es crítico en lo que

concierno al impulso de una cultura compartida de la calidad porque también éste afecta a la línea de flotación del sistema: su credibilidad. Está suficientemente justificado que, para proceder a la evaluación de los colegas, hay que acreditar —primero ante sus ojos— un conocimiento de la disciplina común, pero no basta sólo con esto; es inexcusable demostrar que tal responsabilidad está avalada asimismo por méritos contrastados que prueban una dedicación, una reflexión y una experiencia en la investigación y en la innovación en el terreno de la didáctica. Digámoslo con claridad: en la percepción de un colega que está siendo evaluado, el mérito de ostentar un cargo académico corrobora una experiencia en las actividades de gestión que no tiene por qué tener un correlato con las garantías que aquí se tratan.

Para esto, como para muchas otras cosas importantes, no hay una solución a corto plazo. Si bien es cierto que la institución universitaria y otros organismos con competencias en educación superior están impulsando programas de estímulo y reconocimiento de la actividad docente, también es indudable que, ante el lugar que ocupa todavía la actividad investigadora disciplinaria en el imaginario de la comunidad académica, no se ha alcanzado el nivel de suficiencia. Se necesitan más recursos económicos, pero tal vez es más urgente una integración más efectiva de programas que si bien son convergentes en sus finalidades, discurren dispersos y son gestionados como compartimentos estancos. Se necesitan más recursos económicos, pero quizá antes se necesita concretar las medidas de reconocimiento de la actividad docente y puntualizar qué autoridades académicas —y de qué modo— son las responsables de su cumplimiento. Deben explicitarse las repercusiones de la dedicación docente de calidad de un modo inequívoco y efectivo en las promociones de la carrera profesional, en la presencia en las comisiones de evaluación de la docencia, en las comisiones que intervienen en el acceso a la carrera universitaria, en las comisiones de revisión y verificación periódicas de la calidad de las titulaciones, por poner sólo algunos ejemplos destacados. En todo esto consiste la cultura del mérito profesional sin la que no tiene sentido hablar de la excelencia de la institución educativa en las sociedades democráticas. Por particularizar finalmente en el sistema de evaluación

del profesorado, las mismas unidades acreditadas de evaluación de la calidad de la enseñanza deben cumplir con el papel de ser unidades de impulso y apoyo de la mejora de dicha calidad. Porque un profesor no sólo tiene el deber de comprometerse con su práctica profesional, tiene igual derecho a que su voz y la de sus colegas sean escuchadas, y tiene el derecho a que la evaluación venga acompañada de la ayuda necesaria para afrontarla con garantías de éxito. Claro está, si se concierta que el objetivo prioritario es el de construir de forma mancomunada una cultura profesional que aspira a una mejora continuada de la calidad. Desde siempre, todo esto es una cuestión técnica, epistemológica y política.

## Referencias

- Ardoino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación. En M. Rueda Beltrán y F. Díaz Barriga Arceo (Comps.) *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 23-37). México-Buenos Aires-Barcelona, España: Paidós.
- Argyris, C. y Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Barton, J. y Collins, A. (1993). Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 200-210.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Ginebra, Suiza: Droz.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro - ICE-UB.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teacher's classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15 (4), 361-385.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1984). The concept of personal practical knowledge. En *The role of teacher's personal practical knowledge in efecting board policy. Vol. III: Teachers' personal practical knowledge*. Washington, EE.UU: -Toronto: National Institute of Education- Ontario Institute for Studies in Education.
- Cuban, L. (1999). Portafolio para una revisión académica posterior a la obtención de la titularidad: es el trabajo de un equipo. En N. Lyons (Comp.). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 230-246). Buenos Aires: Amorrortu.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Good, T. L. y Mulryan, C. (1990). Teacher Ratings: A call for teacher control and self evaluation. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds). *The New*

- Handbook of Teacher Evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 191-215). Newbury Park, California, EE.UU.: Sage.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning experience as a source of learning and development*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- McKeachie, W. J. (1990). Research on college teaching: The historical background. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 189-200.
- Menéndez Varela, J. L. (2008). El sistema de garantía interna de la calidad de centro: un asunto de coherencia de la institución universitaria. *Reencuentro*, 53, 35-47.
- Shulman, L. S. (1986a). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1986b). Those Who Understand: A Conception of Teacher Knowledge. *American Educator*, 10 (1), 9-15.
- Shulman, L. S. (1987a). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1987b). Assessment for teaching: An initiative for the profession. *Phi Delta Kappan*, 69 (1), 38-44.
- Shulman, L. S. (1988). A Union of Insufficiencies: Strategies for Teacher Assessment in a Period of Educational Reform. *Educational Leadership*, 46 (3), 36-41.
- Shulman, L. S., Haertel, T. y Bird, T. (1988). *Toward alternative assessment of teaching: A report of work in progress to The Carnegie Corporation of New York*. Stanford, California: Stanford University School of Education.
- Vergnaud, G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte. En Ph. Carré y P. Caspar. *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 189-203). Paris: Dunod.
- Wolf, K. (1991). The schoolteacher's portfolio: issues in design, implementation and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 73 (2), 129-136.
- Wolf, K. et al. (1995). Teaching portfolios and portfolio conversations for teacher educators and teachers. *Action in Teacher Education*, 17 (1), 30-39.

## Capítulo 3

### La carpeta del profesor como recurso de aprendizaje: ¿evaluar para evaluarse o enseñar para aprender?<sup>1</sup>

Eva Gregori Giralt  
Universidad de Barcelona  
gregori@ub.edu

#### *Introducción*

Uno de los problemas que en primera instancia halla aquél que se enfrenta a la carpeta o portafolios docente es el de la multiplicidad de nombres con los que los especialistas en la materia refieren, aparentemente, el mismo objeto de estudio (Bozu, 2008; Bará Temes, 2004): carpeta, portafolio o portafolios son sólo algunos de los sustantivos con los que la comunidad científica ha estado trabajando para definir una herramienta utilizada por los docentes con fines formativos y acreditativos. Sin embargo, el hecho de que todavía a estas alturas no se haya alcanzado un acuerdo sobre cómo designar un instrumento determinado indica hasta qué punto conviene reflexionar acerca del mismo y vincular esta situación con la vivida por la carpeta del estudiante que antecede cronológica y teóricamente a la del profesor. En efecto, la discusión sobre si habría que hablar de una carpeta, de un portafolio o de un *dossier* del estudiante ha ocupado buena parte de los debates de los años 90 del siglo XX —justo cuando el recurso había comenzado a dar sus primeros pasos en el mundo de la enseñanza universitaria (Rees, 2005; Cole, 2005; Martínez, 2005). Y no resulta particularmente difícil descubrir, también en aquella ocasión, que tras estos debates se ocultaba una reflexión mucho más profunda acerca de la naturaleza, la estructura y los objetivos que la car-

---

1. El presente trabajo forma parte de los resultados del proyecto de investigación HAR2008-06046/ARTE, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y cofinanciado por el FEDER.

petita de aprendizaje debía integrar para resultar útil y apropiada en y para cada uno de los ciclos educativos en los que se llevaba a cabo (Gregori Giralt, 2009).

Suponer que, por las similitudes detectadas en sus respectivos procesos de introducción y difusión en el contexto universitario, la carpeta del estudiante y la del profesor corren la misma suerte, puede ser un punto de apoyo para delimitar el alcance del campo semántico de la carpeta docente y analizar su estructura, naturaleza y objetivos a la luz del bagaje brindado por la tradición didáctica y pedagógica de la del discente. En este sentido, que la carpeta del estudiante constituye el modelo para la del profesor significa aprovechar en parte la experiencia acumulada en los debates mencionados acerca de los elementos que caracterizan el recurso didáctico del alumno; evitar empezar desde cero el camino de la definición de la herramienta y describir esta última como una carpeta de aprendizaje cuyo ejecutante es el aprendiz de profesor. El problema de esta hipótesis, no obstante, reside en tres puntos clave que no pueden perderse de vista. En primer lugar, en la exigencia de aplicar las características de la carpeta del estudiante a la descripción de la naturaleza de la del profesor. Lógicamente, dichas características no representan un conjunto cerrado con el que la comunidad científica haya manifestado su total acuerdo. Las múltiples versiones, estructuras, y sistemas de evaluación que han acompañado y acompañan todavía la carpeta del estudiante demuestran que el asunto de sus contenidos no ha finalizado, e incluso que el problema de cómo, cuándo y dónde debe aplicarse sigue siendo una asignatura pendiente en el seno de la discusión académica. Sin ir más lejos, los especialistas continúan reflexionando sobre el hecho de si la carpeta tiene que ser abierta, semi-abierta o cerrada (Giné, 2007; Webb et al., 2002; Davis y Harden, 2003; Challis, 1999; Driessen et al., 2003; Poyatos Matas y Allan, 2004; Scholes et al., 2004; Friedman Ben David et al., 2001); sobre si conviene elaborar una carpeta específica para cada uno de los niveles educativos y funciones a los que ésta se destina (Paulson, F. y Paulson, P., 1991; Hill; Kamber y Norwick, 1994), y sobre si resulta coherente con la naturaleza del recurso, plantear una determinada figura de estudiante alrededor de la cual diseñar uno u otro modelo de herramienta

formativa y/o acreditativa (Diez, 1994; Ingalls y Jones, 1992; Lambdin y Walker, 1994; Vernetson, 1993). A todo ello debe añadirse, además, la discusión sobre el formato de la carpeta y la coincidencia temporal entre su irrupción en la enseñanza universitaria y la aparición de nuevas fórmulas digitales de acumulación de evidencias y de fomento de la interactividad entre estudiantes y entre estudiantes y profesores (Richardson, 2006).

En segundo lugar, el problema de definir la carpeta del profesor a partir de la del estudiante reside en la posible confusión entre ambas: bien en el sentido de que se interprete la carpeta como un instrumento exclusivo de los estudiantes de ciencias de la educación, o bien en el sentido de que se interprete como una herramienta sólo para profesores noveles. En tercer y último lugar, reside en el riesgo de disolver hasta tal punto las fronteras que separan ambas carpetas que se pueda llegar a caer en el sinsentido de aplicar dos nombres diferentes a un mismo objeto. A estas alturas resultaría baladí recordar lo obvio: el aprendizaje es un proceso abierto no sólo durante toda la vida sino también a cualquier persona y a cualquier profesional. Naturalmente, está fuera del alcance del presente estudio investigar qué debe entenderse por aprendizaje y, más en concreto aún, qué debe entenderse por el aprendizaje de un profesor a lo largo de su carrera docente. No obstante, sí que es indispensable dejar bien claro que plantear la carpeta del profesor como una carpeta de aprendizaje del profesor lleva implícito establecer los márgenes en los que un profesional de la educación aprende de y en su profesión, del mismo modo que uno aprende actuando y reflexionando sobre su actuación. En consecuencia, y como concreción de la hipótesis de trabajo, podría afirmarse que lo que separa la carpeta del estudiante de la del profesor es únicamente el énfasis puesto en la reflexión y los procesos meta-cognitivos a través de los cuales se toma conciencia de las características y las repercusiones de los propios actos. O, dicho de otro modo, lo que diferencia las dos carpetas es tanto el número y grado de inclusión de actividades de aprendizaje como el nivel de análisis que sobre estas actividades realiza el aprendiz.

Si una carpeta de aprendizaje convencional se compone de un conjunto de evidencias que demuestran el progreso de un estudiante durante un lapso tem-

poral determinado y en función de unos estándares establecidos que conoce de entrada, una carpeta docente podría componerse únicamente de la reflexión que el profesor hace sobre su trabajo, desde el convencimiento de que las evidencias de su progreso vendrían dadas por su labor en el seno del aula y los resultados de los estudiantes —hasta donde interviene el profesor, claro está. El objetivo del presente estudio, por lo tanto, sería doble. Por un lado, plantear la carpeta del profesor como una carpeta de aprendizaje del docente. Por el otro, situar el núcleo fundamental de la definición de esta nueva carpeta de aprendizaje del docente en la parte meta-cognitiva de la misma y, más concretamente, en la forma de estimar el aprendizaje construido por el profesor en tanto que profesor de unos determinados estudiantes.

### *1. La carpeta docente como carpeta de aprendizaje*

Tal y como defendió M. Valero en 2006, es indispensable hallar el origen de las carpetas en esa expresión de los gustos y preferencias ante un aprendizaje construido por el propio alumno que potenció M. Montessori en sus escuelas. Sin embargo, no fue hasta la década de los años 70 del siglo xx que empezó a cobrar forma la recopilación de materiales diversos para documentar e informar, demostrar y acreditar ante terceras personas de los logros, necesidades y conocimientos construidos por un determinado perfil de estudiante (Mabry, 1999). Todas estas experiencias discurrieron en paralelo a un tipo de literatura que, si bien al principio —esto es, entre los años 70 y los 90 del siglo xx— tuvo como objetivo principal definir y establecer la naturaleza de estas herramientas para buscar lo que tenían en común, lentamente empezó a plantearse hasta qué punto esta naturaleza no tenía que examinarse a través de la investigación sobre los contenidos y la forma de evaluarlos que presentaban los diferentes modelos de carpeta elaborados en cada uno de los contextos académicos y profesionales en los que se llevaba a cabo. De la pionera definición de J. Knapp de 1975, pues, se destacó que la carpeta de aprendizaje es un dossier con información acumulada de los

logros de un estudiante que puede convertirse en el medio para organizar experiencias previas de una forma manejable para la evaluación, la acreditación o el reconocimiento académico.

La mayor parte de las observaciones que se sucedieron en los años siguientes hicieron referencia directa o indirecta al concepto de colección o estructura de trabajos y a la exhibición del esfuerzo, del progreso y de las consecuciones de un estudiante en un área de conocimiento determinada y en un lapso temporal específico. Y, poco a poco, comenzó a sustituirse la idea de colección de trabajos por la idea de colección sistemática y ordenada de ejemplos. A finales de los años 90, los especialistas simplificaron sus definiciones, discutieron sobre el grado idóneo de estandarización de la carpeta y concentraron la atención en los aspectos cualitativos y de crecimiento personal del portafolio. Así, por ejemplo, N. Kaczmarek (1994) afirmó que la carpeta era una colección de ejemplos del trabajo de un estudiante, el tiempo que tarda en desarrollarlos y el criterio a partir del cual se seleccionan. Para N. Kaczmarek esta última era la parte más importante de una carpeta porque era la que establecía las reglas mediante las cuales iba a adquirir sentido todo el trabajo del aprendiz.

La claridad de estas observaciones puede considerarse como un punto de inflexión en lo que a análisis de las tendencias investigadoras sobre la carpeta de aprendizaje se refiere, puesto que durante los primeros años del siglo XXI, dichas tendencias empezaron a concentrar su atención tanto en las tipologías de carpeta —entrando incluso en el debate terminológico sobre el término carpeta, portafolio o dossier— como, a través de dichas tipologías, en los contenidos y estructura de la misma (Montgomery, 2001). Clasificaciones tales como las propuestas por F. Martínez (2005), apostaron por examinar las carpetas a partir de la funcionalidad evaluativa o de aprendizaje, la temporalidad breve, media o larga en la que se desarrollaban y el contenido educativo o profesional que las estructuraba. En relación con las carpetas profesionales, F. Martínez defendía que estaban realizadas:

“Por personas adultas que ya han abandonado la escolarización y que normalmente están orientadas por los propios profesionales [...] El con-

tenido principal consiste en mostrar y reflexionar sobre las competencias. Dentro de este tipo, pueden incluirse los dossiers docentes” (Martínez, 2005, p. 32).

Abundar en el hecho de que, desde sus orígenes, la carpeta de aprendizaje se ha concebido siempre como un recurso para lograr algo diferente de su propia producción (Paulson, F. y Paulson, P., 1991; Hill, Kamber y Norwick, 1994) es casi lo mismo que insistir en que no debe contener todos los trabajos, esbozos o pruebas realizadas por el estudiante sino únicamente una selección de éstos. El valor de la carpeta, pues, residiría en lo que dicha selección revela de reflexión, madurez y progreso de la persona que lo lleva a cabo antes bien que en el producto final que acaba desarrollándose (Woodward, 1998; Friedman Ben David et al., 2001). El papel activo desempeñado por el creador de la carpeta en el proceso de aprendizaje se convierte así en el factor determinante del recurso, y, como bien señalaba M. Challis en su estudio de 2001, si se parte del presupuesto de que la carpeta es concebida para que el estudiante muestre dicho proceso de aprendizaje, los resultados de la misma no sólo serán siempre positivos sino que deberán influir directamente en el modo en que éstos tienen que ser evaluados. En resumidas cuentas, si la carpeta pregunta al estudiante qué revelan sus tareas acerca del aprendizaje construido, es evidente que dicho estudiante comparte la responsabilidad de evaluar su propio trabajo y que la evaluación es una parte más de la carpeta (Gregori Giralt, 2009).

En la ya clásica definición de L. Shulman (1999), la idea de carpeta docente aparece estrechamente vinculada con la idea de reflexión y, además de plantearse como credencial y como conjunto de premisas sobre la enseñanza y el aprendizaje, se interpreta también como una posibilidad de realizar una experiencia de aprendizaje genuina. La cuestión es, ¿de qué experiencia de aprendizaje se está hablando? Y más aún, ¿dicha experiencia de aprendizaje no podría resumir el carácter de credencial y de conjunto de premisas sobre la enseñanza y el aprendizaje que, en opinión de L. Shulman, describen los fundamentos de una

carpeta docente? Responder afirmativamente a esta última pregunta no resulta muy difícil a condición de diluir los límites que separan la evaluación de la formación y de adherirse a las tendencias contemporáneas sobre la acreditación de los aprendizajes. Según J. M. Nieto:

“Evaluar es establecer criterios y aplicar instrumentos de medida, tanto de rasgos psíquicos como de conductas o procesos, así como también de productos educativos. En estas tres vertientes, tanto del educador cuanto de los educandos, esta actividad siempre será realizada para incidir en los procesos, de forma que se mejoren los resultados o productos, tanto de tipo cognitivo como afectivo de los alumnos” (Nieto, 2001, p. 5).

La posibilidad de sintetizar la definición de L. Shulman (1999) y de considerar que tanto el carácter de credencial como el de conjunto de premisas sobre la enseñanza y el aprendizaje mencionados podrían englobarse en la idea de aprendizaje genuina y reflexiva allana el camino de nuestra investigación en un doble sentido. En primer lugar, porque zanja la cuestión terminológica entre carpeta, portafolio o dossier. En la clasificación propuesta por N. Giné en 2007, el portafolio se define casi en exclusiva por sus finalidades evaluativas, mientras que la carpeta de aprendizaje se define además por su finalidad formativa. Por lo tanto, no hay carpeta sin aprendizaje y sin evaluación. En segundo lugar, porque permite defender la carpeta docente como una auténtica carpeta de aprendizaje en donde el profesional reflexiona sobre su proceso, selecciona evidencias en función de unos determinados criterios y, con dicha reflexión y selección, participa en el establecimiento de las premisas sobre el fenómeno didáctico analizado. En palabras de E. Cano:

“Existen diversas definiciones de carpeta docente, pero hay un cierto consenso en considerarla como una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo [...]. Concretamente en el ámbito universitario ha de servir como instrumento de autoevaluación del profesor con el objetivo de definir sus objetivos docentes y revisar sus estrate-

gias metodológicas y de evaluación, así como la tarea realizada por parte de sus estudiantes con el fin de comprobar si ha conseguido sus objetivos” (Cano, 2005, p. 54).

## ***II. La carpeta de aprendizaje del profesor: una experiencia de aprendizaje del buen docente***

Ahora bien, si la carpeta docente es una carpeta de aprendizaje del profesor, ¿se estaría planteando con ello que no hay diferencia alguna con la carpeta del estudiante o que el profesor no es todavía un profesional? Dado que a estas alturas la idea del práctico reflexivo está ampliamente admitida por la comunidad científica, podría resultar pueril defender que la carpeta docente es una carpeta de aprendizaje de un buen profesor. Definir qué es lo que hace bueno a un profesor significaría alejarse del objeto del presente estudio, pero son muchas ya las aportaciones que, desde el campo de la pedagogía, sostienen que un buen profesor es, ante todo, un profesional. Como defiende E. Cano, “el profesor como indagador, investigador de su propia docencia, investigador en la acción, reflexivo de su práctica se corresponde mejor con lo que debería ser un profesor universitario” (Cano, 2005, p. 37). El denominado modelo basado en criterios de profesionalidad señala que lo que define un buen profesor es que se comporte como un profesional desde el punto de vista ético, se preocupe por el perfeccionamiento docente y asuma la prestación de servicios a la comunidad como el núcleo principal de su práctica diaria (De Miguel, 1995).

A nuestro juicio, sin embargo, no puede olvidarse que tanto la idea de perfeccionamiento docente como la idea de prestación de servicios deben contextualizarse en el seno de la práctica dirigida a los estudiantes y que, como bien señala E. Cano, “nuestra tarea como docentes tiene como fin último que los alumnos aprendan más y mejor. Por lo tanto, todo nuestro esfuerzo debe ir enfocado en esa línea”, (Cano, 2005, p. 97). En este sentido, y dentro de la clasificación anteriormente mencionada de M. de Miguel, el modelo de profesionalidad tendría que interpretarse como un modelo integrador en el que el docente se explica por sus aptitudes, sus habilidades, sus conductas dentro y fuera del aula, las tareas

concretas que desempeña y, lógicamente, por el grado en que, dentro de su margen de actuación, logra que los estudiantes alcancen los objetivos perseguidos y reflexiona para mejorar su práctica diaria. Esa cuestión ética y deontológica que el modelo de profesionalidad parece añadir a cada uno de los otros modelos citados por separado, bien podría materializarse mediante la reflexión y la toma de conciencia que lleva a cabo el profesor cuando elabora su carpeta de aprendizaje. De forma que un buen profesor sería aquel que piensa y aprende sobre sus aptitudes y habilidades, sus conductas y su práctica profesional para que también sus estudiantes piensen y aprendan. Para A. Rodríguez Betanzos (2008), no es suficiente con dominar los contenidos y ser un buen investigador. La profesionalidad docente tiene que ver con los estudiantes y con cómo podemos actuar para que aprendan lo que queremos enseñarles.

En la mayoría de las propuestas que el mundo académico ha ido elaborando sobre los contenidos que una carpeta docente debería recoger, puede descubrirse un cierto acuerdo sobre la necesidad de que incluya material elaborado por el profesor individualmente o en grupo en donde se refieran los problemas que aborda en su asignatura, una declaración de intenciones y de la propia filosofía didáctica (Santos Guerra, 1999), materiales curriculares de diversa índole (Parcerisa, 1996) y recursos utilizados en la práctica docente o que se prevé introducir de cara a la mejora (Bird, 1997); material elaborado por colegas a partir, por ejemplo, de la observación participante en el aula (Shores y Grace, 2004; Dick, 1993) y resultados del aprendizaje de los estudiantes (Martin-Kniep, 2001). Sin embargo, y posiblemente a causa de la mezcla de estructura y contenidos, fases y etapas de ejecución, los materiales que debe contener una carpeta docente son tantos y tan amplios que la mayoría de las propuestas causan la impresión de que la carpeta no es tanto una herramienta de aprendizaje del buen docente como un currículo detalladísimo sobre todos los aspectos que inciden directa o indirectamente en el quehacer de un profesor universitario. No son raras las ocasiones en las que se insiste en la conveniencia de que las carpetas enumeren los grupos de investigación y las publicaciones relativas a la mejora de la enseñanza,

así como los pormenores del desarrollo profesional a través de la formación continuada del docente y del listado de sus contribuciones personales al desarrollo de la disciplina. Tampoco son escasas las ocasiones en las que se aboga por añadir —y subrayo el verbo— diarios, registros anecdóticos o incluso textos paralelos, mostrando con ello una cierta tendencia a confundir el aspecto reflexivo y metacognitivo característico de una carpeta con otro tipo de géneros.

Muchos autores coinciden en señalar que la responsabilidad, la autocrítica y el compromiso son las asignaturas pendientes de una carpeta. Primero, porque no se interpreta adecuadamente el instrumento carpeta —y buena prueba de ello son los largos debates acerca de su denominación o la mencionada mezcla entre estructura y contenidos. Segundo, porque su elaboración por parte de profesionales de la docencia implica la asunción de un nuevo paradigma de profesor y, por ende, de la enseñanza y del aprendizaje que no ha madurado lo suficiente en el contexto educativo en general, y en el universitario en particular, como para lograr romper las fuertes inercias que la tradición didáctica y pedagógica mantiene en sentido contrario. E. Cano (2005) cifra este nuevo paradigma en tres aspectos fundamentales: el profesor como práctico reflexivo, el aprendizaje constructivista y los nuevos sistemas de evaluación. Nosotros añadiríamos que estos tres aspectos no solo aluden al estudiante y a cómo los profesores impulsan y evalúan una nueva forma de construir los aprendizajes, sino a la propia figura del profesor que construye aprendizajes y se autoevalúa sin disponer todavía de modelos que le sirvan de referencia.

Si la carpeta docente es una carpeta de aprendizaje, debemos alejarla del formato currículo y liberarla de la carga de rendir cuentas de la formación del docente, de sus méritos académicos, investigadores o de gestión e incluso de la necesidad, reconocida por la mayoría —y por la mayoría de autores defendida como una característica básica—, de añadir evidencias, acumular información y opiniones o de coleccionar trabajos realizados por los estudiantes. Tanto en sus textos del año 2000 como en sus aportaciones de 2001, S. P. King y L. Campbell-Allan por un lado y B. Painter por el otro insistían en el hecho de que lo más importante en una carpeta docente no eran tanto las evidencias in-

cluidas como la reflexión sobre los motivos que habían llevado al profesor a seleccionarlas, muy especialmente —convendría añadir— por lo que dicha selección muestra de madurez y progreso de la persona que la elabora.

En el mismo sentido, conviene diferenciar y otorgar a cada documento su naturaleza y valor, y no mezclar sus atributos: la carpeta no es un currículo razonado y, por mucho que pueda servir para evaluar al docente y mostrar sus méritos —como si de un portafolio de artista se tratase— también puede y debe incluir sus puntos débiles para comparar y justificar los fuertes, reforzar la parte metacognitiva y contribuir al aprendizaje y la autoevaluación de quien la realiza. El currículo no. El diario o el registro anecdótico tampoco. Y decimos tampoco en la medida en que, a diferencia de un diario o de un registro anecdótico, la carpeta es el resultado de un proceso de estructuración del pensamiento que no es fruto de las primeras impresiones, necesariamente desordenadas y necesariamente inmediatas, sino del análisis, de la relación de estas impresiones con el contexto general en el que han surgido y de la visión completa de un período temporal concreto en el que, de forma ya mediata, hallan su sitio particular y cobran su verdadero sentido. Baste recordar la definición de la American Association for Higher Education (AAHE), según la cual las características de la carpeta docente son la selección, la reflexión, la estructuración y la actualización para coincidir con la idea de L. Shulman de que “la carpeta es una historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría [...] y que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación” (Shulman, 1999, p. 62).

En consecuencia, por mucho que se pueda valorar la importancia del currículo y de los diarios o de los registros anecdóticos como fuentes de información e instrumentos que ayudan a preparar los contenidos de una carpeta, ello no debería ser una razón de peso para considerar que todas estas fuentes de información tienen que integrarse y definir el núcleo esencial de una carpeta; máxime si de lo que se trata es de plantear la carpeta de aprendizaje de

un profesional de la docencia. Ahora bien, si se admite que lo que diferencia una carpeta —del profesor y del estudiante— de cualquier otro formato es que debe mostrar la madurez y el progreso de quien la realiza, es evidente que de algún modo tiene que presentar los elementos indispensables para situar el antes, el durante y el después de su elaboración. Y ahí está el problema y la base de la discusión tanto acerca de la estructura y los contenidos de una carpeta docente, como acerca de su propia denominación. Porque si bien es verdad que resulta particularmente difícil establecer el grado de madurez y progreso de un estudiante en un entorno disciplinar específico, no lo es menos cifrar ese mismo grado de madurez y progreso en un profesional.

En su trabajo de 2002, N. Bonilla et al. defendían que en la elaboración de una carpeta docente tiene que existir una primera fase de recopilación, selección y articulación; una segunda de descripción, sistematización y contextualización; una tercera de profundización, construcción y valoración; y una cuarta de replanteamiento y transformación del futuro a la luz de lo observado hasta el momento. Cabría la posibilidad de considerar que cada una de estas fases encarna y representa un determinado grado de madurez de la persona que las atraviesa y un también determinado modelo de carpeta docente. Pero entonces la cuestión simplemente cambiaría de registro y preguntaría hasta qué punto es admisible que, como un profesional de la docencia, el profesor sólo sea capaz de recopilar y describir. ¿No sería quizá más oportuno considerar que las dos primeras fases de N. Bonilla podrían ser útiles y caracterizar la participación de profesores noveles mientras que las dos últimas se adaptarían mejor a un perfil profesional más maduro? Más aun, ¿no sería adecuado defender que una carpeta docente debe profundizar, construir, valorar, replantear y transformar antes que bien que recopilar y describir?

G. Martín-Kniep (2001) afirma que una carpeta docente debe mostrar la capacidad de comunicarse eficazmente con diferentes interlocutores, de reflexionar sobre la propia práctica y fijar objetivos de mejora profesional, de identificar las diversas necesidades de los estudiantes y de trabajar cooperativamente. Pues

bien, de resultar ajustada nuestra idea sobre los vínculos de la carpeta docente y el grado de madurez de su ejecutante, dicha idea encajaría con lo defendido por G. Martín-Kniep en el sentido de que las capacidades que atribuye a un buen profesor y que deben constituir el objeto de análisis de su carpeta exigen un nivel de desempeño y elaboración que las descripciones no pueden satisfacer convenientemente. Si un buen profesor se define por la construcción de lo indicado por G. Martín-Kniep, su carpeta debería componerse de dos partes. Una primera parte dedicada a analizar y valorar lo ya hecho, y una segunda dedicada a plantear, en función de lo hecho, los cambios necesarios para mejorar su labor docente.

Establecer lo que debe entenderse por cada una de estas dos partes en particular y precisar qué es en concreto la labor docente son las dos caras de la misma moneda en la medida en que, en función del objeto de análisis —en este caso, la labor docente—, se puede clarificar su valoración y transformación y viceversa; es decir, según cómo se interprete la valoración y la transformación quedará reducido e interpretado también su objeto de estudio. Si partimos de la hipótesis de que la labor docente es el trabajo realizado por el profesor con y para los estudiantes, sería correcto defender que la carpeta debería dejar de lado la actividad investigadora y de gestión o únicamente incluir dichas actividades como trasfondo de la práctica diaria en el aula. ¿De qué otro espacio dispone el profesor para reflexionar y mostrar su docencia? ¿Dónde puede rendir cuentas de su trabajo con los estudiantes tal y como lo hace con su faceta investigadora y de gestión en apartados específicos que los currículos normalizados de las agencias de calidad y los organismos públicos ya han establecido a tal efecto? ¿En qué otro lugar que no sea en la propia aula puede el profesor tomar conciencia de su trabajo como profesor y, por ello, aprender realmente? La carpeta docente debe cumplir esa misión y convertirse en el espacio de madurez y progreso del profesional, desde la afirmación de la complejidad de la docencia, la enseñanza y el aprendizaje.

Aunque no es ninguna novedad insistir en la escasa valoración que la actividad docente ha merecido en comparación con la otorgada a la actividad in-

investigadora, lo cierto es que, si se observa la realidad desde otro punto de vista, la cuestión es todavía más delicada. Si mediante sus publicaciones y sus proyectos investigadores, el profesor construye y demuestra dicha faceta investigadora, no está claro mediante qué instrumentos puede construir y demostrar su faceta docente. El trabajo con y para los estudiantes no se halla en las calificaciones y resultados de aprendizaje conseguidos por dichos estudiantes, ni en las encuestas de opinión que pueda elaborar el centro o el propio profesor, ni siquiera en las observaciones y comentarios que los colegas puedan realizar de un compañero. Son tantas y tan diversas las variables que intervienen y desempeñan un papel crucial en el acto de aprendizaje que casi resulta una impertinencia hablar de la posibilidad de valorarlas. Por mucho que dicho aprendizaje sea cosa de dos —el estudiante que quiere aprender y el profesor que quiere acompañar este proceso— o incluso de tres —también del entorno, en sentido amplio, que rodea a los dos protagonistas—, no es inútil en absoluto intentar poner sobre la mesa las acciones emprendidas por el profesor para, en la medida de sus posibilidades, jugar todas las cartas que tiene a su disposición. De ahí el uso de la expresión trabajo con y para los estudiantes en el seno del aula en sentido laxo —referencia a que no sólo debe considerarse lo acontecido en el encuentro físico entre profesores y estudiantes—, y de ahí también la propuesta de una carpeta docente como ese espacio donde el profesor piensa y aprende sobre sus aptitudes, habilidades, conductas y prácticas docentes que el comportamiento de los estudiantes al fin y al cabo refleja.

### *III. La carpeta docente y la autoevaluación: una experiencia de aprendizaje genuina y reflexiva*

Tal y como sostuvo T. Bird en 1997, si la carpeta es un producto intermedio entre la colección de trabajos de los artistas y los registros elaborados por profesionales a modo de herramientas de trabajo, podemos interpretarla como el espacio donde el profesor reconstruye toda una serie de competencias profesionales e incluso como el sitio idóneo para generar una visión didáctica propia (Cano,

2005; Rieman, 2000). La denominada por G. Martin-Kniep (2001) colección de trabajos especializados de los docentes que registran, evalúan y mejoran su trabajo tiene la misión de facilitar esos procesos de aprendizaje de los estudiantes y de los profesores, desde el convencimiento de que la actitud de los unos refleja parcialmente, como si de un espejo entornado se tratara, la de los otros.

De lo dicho hasta aquí se desprende que una carpeta docente es un espacio de evaluación y una propuesta de mejora del trabajo con y para los estudiantes. Ahora bien, ¿qué diferenciaría, en concreto, una carpeta de estudiante de una carpeta de profesor si ambas son de aprendizaje y aspiran a la madurez y al progreso de quien las lleva a cabo? La respuesta a esta pregunta implica dos cosas. Por un lado, plantear una propuesta de autoevaluación del quehacer docente que excluya todo aquello que no tenga un reflejo directo en el desarrollo de la actividad académica con y para los estudiantes. Por el otro, partir de la base de que nos enfrentamos con la reflexión de un profesional y de que dicha reflexión debe ser interpretada justamente como lo que es. Y con ello se alude a un aspecto que ya se ha comentado en relación con la presentación de las evidencias que acompañan y caracterizan teóricamente la naturaleza de cualquier carpeta. En la medida en que no se trata de un currículo y en la medida en que debe llegar a constituir un género autónomo, la carpeta no tiene que incluir específicamente un conjunto de evidencias que son significativas sólo para el profesor que las selecciona y cuya única misión es impulsar y apoyar sus reflexiones. Las evidencias tienen que venir integradas y articuladas en el texto del profesor en lugar de agruparse en una serie de anexos más o menos organizados pero independientes, al fin y al cabo, de la explicación del docente. Porque de no ser así, se está incurriendo en un agravio comparativo en relación con la carpeta del estudiante: si hablamos de un profesional partimos de la confianza en su palabra, del valor, acierto y capacidad interpretativa de sus juicios, pero también del presupuesto de que dispone de una madurez y de una deontología que están intrínsecamente unidas a la figura del profesional y que el estudiante está todavía construyendo. Exigirle la presentación de evidencias es una forma de desconfiar de él y, a renglón seguido, de poner en

entredicho tanto su profesionalidad como la eficacia de los mecanismos establecidos por los centros educativos y las instituciones académicas para acceder a los cuerpos docentes.

Que no deba presentar evidencias de un modo aislado, no obstante, no significa que no deba o no pueda acompañar sus reflexiones de aquella documentación que crea necesaria incluir para reforzar y clarificar sus razonamientos. Del mismo modo que en su labor investigadora, el profesional añade datos trabajados que considera oportunos para ampliar y sostener sus deducciones, entendemos que en su labor docente, el profesional debe presentar sólo lo que crea preciso. Porque únicamente en el género de las tesis doctorales, el doctorando —que no es todavía un académico— pone a disposición del tribunal todas sus fuentes de información en bruto. Además, dada la complejidad del acto de enseñanza-aprendizaje así como las múltiples variables que intervienen en su construcción y desarrollo, integrar parte de las evidencias en el cuerpo del discurso y presentarlas ya con un primer nivel de elaboración, hace indispensable que el profesor proponga indicadores de desempeño y establezca fórmulas para valorar el grado de madurez y progreso conseguidos durante el lapso temporal objeto de reflexión. Y esto ya constituye un primer elemento de diferenciación respecto a la carpeta del estudiante. En efecto, puesto que la carpeta del estudiante no es el instrumento de un profesional sino de una persona que está construyendo el marco teórico y práctico del especialista en un ámbito determinado del saber, no puede considerarse parte de la naturaleza del recurso la presentación de aquellos indicadores mediante los cuales se puede juzgar el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos. De acuerdo con E. Cano (2005), la carpeta docente no sirve para evaluar normativamente —esto es, viendo hasta qué punto un profesor se ajusta a unos parámetros preestablecidos— sino para darle la palabra y resaltar el tipo de trabajo y los logros conseguidos.

En consecuencia, y como parte de su trabajo con y para los estudiantes, el profesor tiene que diseñar unos determinados objetivos de aprendizaje propios así como sus correspondientes niveles de consecución e irlos adaptando,

modificando y ajustando a los diferentes grupos de estudiantes. En este sentido, se puede defender que el planteamiento de los objetivos de aprendizaje en función del contexto general de la titulación y específico de la asignatura y el análisis de los grupos de estudiantes con los que se halla el profesor encajarían con esa parte de la carpeta que muchos especialistas denominan antecedentes o descripción de la situación. Sin embargo, y a diferencia de lo que viene siendo habitual cuando se plantea esta primera parte de las carpetas docentes, la descripción de los hechos cedería ahora su lugar a la construcción de un sistema de valoración acorde con los fenómenos didácticos detectados y a la demostración del grado de sintonía entre dicho sistema de valoración y la naturaleza del fenómeno didáctico observado.

Además, y según la propuesta derivada de las observaciones de N. Bonilla et al., (2002), esta fase inicial de profundización, construcción y valoración del trabajo con y para los estudiantes se hallaría estrechamente vinculada con la etapa siguiente de replanteamiento y transformación de dicho trabajo, puesto que es de sentido común plantear que si el diagnóstico de lo sucedido está bien argumentado y se interpretan coherentemente los resultados, los cambios proyectados a partir de éstos presentan mayores garantías de éxito. La tarea del docente se cifraría, pues, en el proceso de análisis, síntesis y capacidad de dar respuesta a unas determinadas necesidades de los estudiantes antes bien que en la creatividad y la originalidad de su propuesta futura. Y no sólo porque la creatividad y la originalidad resultan, en sí mismas, muy difíciles de definir y estimar sino porque en materia de enseñanza y aprendizaje no siempre lo más renovador es lo más adecuado. ¿Acaso no sería perfectamente legítimo que un profesor, dadas las circunstancias de la titulación, de las asignaturas que tiene a su cargo y del perfil de los grupos de estudiantes decidiera utilizar experiencias didácticas diseñadas por otros colegas si éstas resultasen más adecuadas a las necesidades de los aprendices?

Tal y como señala A. Rodríguez Betanzos (2008), únicamente en la medida en que los profesionales lleguemos a conocer más sobre el trabajo que hacemos y

la función que desempeñamos, estaremos en condiciones de propiciar aquel tipo de reajustes que posibilitan la mejora. Por lo tanto, de admitir que el núcleo de la carpeta docente debe fijarse en la capacidad del profesor para adecuar el sistema de valoración a la naturaleza de las actividades realizadas con y para los estudiantes, también podría admitirse una diferenciación todavía más clara entre la carpeta del profesor y la del estudiante. Ciertamente: si la carpeta del estudiante simula una situación profesional concreta, acumula evidencias para su resolución y examina los puntos fuertes y débiles de dichas evidencias, la carpeta del profesor analiza una situación profesional real que se ha desarrollado previamente fuera de la propia ejecución de la carpeta. La carpeta del estudiante debe, a nuestro juicio, agrupar y certificar tanto el proceso como el producto elaborado y, desde este punto de vista, participar principalmente de las tres primeras fases enumeradas por N. Bonilla et al.; esto es, de la fase de recopilación, selección y articulación, de la de descripción, sistematización y contextualización y de la de profundización, construcción y valoración.

En alguna ocasión, ya tuvimos la oportunidad de defender la conveniencia de que el instrumento carpeta se adapte a cada ciclo formativo y de que, en el caso de la educación superior, dicho instrumento se defina fundamentalmente por la construcción del aprendizaje de los procesos propios de una determinada disciplina (Gregori Giralt y Menéndez Varela, 2011). Pues bien, siguiendo en la misma línea, una carpeta del estudiante universitario debería basarse en la recopilación, la selección y la articulación tanto como en la descripción, la sistematización y la contextualización; y únicamente en las etapas finales del proceso formativo orientarse hacia la profundización, la construcción y la valoración que caracterizan la madurez de un profesional. La última fase citada por N. Bonilla de replanteamiento y transformación podría considerarse ya propia del egresado que reflexiona sobre sus estudios y, lejos ya de los entornos de simulación, se enfrenta por vez primera a la realidad de su profesión.

La coincidencia de los dos colectivos —profesores y estudiantes— en la fase de profundización, construcción y valoración no debería sorprendernos demasiado teniendo en cuenta que la frontera entre ambos es simplemente

una cuestión de tiempo tan delicada y sutil como delicada y sutil es también la capacidad de una carpeta para reflejar el estado concreto de su autor. Bien al contrario, dicha coincidencia debería servirnos para ratificar con mayor seguridad tanto el carácter meta-cognitivo de una carpeta como su flexibilidad para ser definida en función del tipo de aprendiz que la lleva a cabo. Sin embargo, más allá de esta aproximación, por otro lado perfectamente coherente con la idea de la carpeta del profesor como carpeta de aprendizaje, resulta indispensable remarcar lo que define la naturaleza específica de la carpeta del profesional: una vez más, el replanteamiento y la transformación del futuro a partir de lo acontecido en el pasado.

Si la carpeta del estudiante carece casi por completo de pasado y se concentra en la fase vigente de la construcción de los aprendizajes, la carpeta del profesor dispone de un pasado ajeno a la propia carpeta y se centra en la construcción del futuro igualmente ajeno a dicha carpeta. De ahí la importancia de acertar en la valoración sobre el trabajo realizado fuera de la carpeta con y para los estudiantes, y también de incluir mecanismos de estimación que permitan examinar el grado de coherencia de estas valoraciones. El peso de la faceta meta-cognitiva en la elaboración de una carpeta de estudiante y en una de profesor es diferente, siendo posible equiparar y circunscribir la naturaleza de esta última, casi en exclusiva, a la toma de conciencia de lo sucedido en aras de transformar lo que está todavía por suceder. Y si se admite que el aprendizaje únicamente es posible tras esta toma de conciencia anteriormente señalada, incluso se podría llegar a plantear, aunque fuese a modo de hipótesis final, que una carpeta de aprendizaje en sentido puro es la del profesor a la que la del estudiante tiende a medida que progresa, madura y se acerca a la profesionalidad. Ahora bien, si la carpeta docente solo puede existir gracias a la construcción del aprendizaje realizada por los estudiantes y esta construcción se produce con herramientas que, como la carpeta, facilitan la meta-cognición, quizá podría empezarse a pensar en el hecho de que la carpeta docente únicamente existe como tal a partir de una carpeta de estudiante y la de un estudiante únicamente en virtud de la del profesor.

### Referencias

- Bará Temes, J. (2004). El portfolio docente: qué es y para qué sirve. En AA.VV., *Jornades de Campus d'Innovació Docent* (s/p). Barcelona, España: IDES (Innovació Docent en Educació Superior) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 3 de enero de 2012, de [http://www.uab.es/iDocument/portfolio\\_docente.pdf](http://www.uab.es/iDocument/portfolio_docente.pdf)
- Bird, T. (1997). El portafolios: un ensayo sobre las posibilidades. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 332-351). Madrid: La Muralla.
- Bonilla, N. et al. (2002). Conceptualización del portafolio-e reflexivo-formativo. Proyecto piloto de la Facultad de Educación. Portafolio electrónico para la reflexión en acción y la transformación de la educadora y el educador en formación. *Techné. Revista del Centro de Tecnología Educativa. Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico*, 6 (1. Edición especial), 1-26.
- Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado el 5 de enero de 2012, de <http://www.tdx.cat/TDX-1119108-09060>
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Challis, M. (1999). AMEE Medical Education Guide N. 11 (revised): Portfolio-based learning and assessment in medical education. *Medical Teacher*, 21, 370-386.
- Challis, M. (2001). Portfolios and assessment: meeting the challenge. *Medical Teacher*, 23, 437-440.
- Cole, G. (2005). The definition of "portfolio". *Medical Education*, 39, 1140-1142.
- Davis, M. H. y Harden, R. M. (2003). Competency-based assessment: making it a reality. *Medical Teacher*, 25, 565-568.

- Dick, A. (1993). Ethnography or Biography: Learning to Live Like a Teacher. *Teaching Education*, 5 (2), 10-21.
- Diez, M. E. (1994). The Portfolio.: Sonnet, Mirror and Map. En AA.VV., *Conference on Linking Liberal Arts and Teacher Education: Encouraging Reflection through Portfolios* (pp. 1-14). San Diego: Mission Valley Hilton.
- Driessen, E. W. et al. (2003). Use of portfolios in early undergraduate medical training. *Medical Teacher*, 25, 18-23.
- Friedman Ben David, M. et al. (2001). AMEE Medical Education Guide N° 24: Portfolios as a method of student assessment. *Medical Teacher*, 23, 535-548.
- Giné, N. (Coord.) (2007). *Aplicació de la carpeta d'aprenentatge a la Universitat*. Barcelona: ICE-UB.
- Gregori Giralt, E. (2009). La carpeta de aprendizaje: qué, cómo y por qué. *Observar*, 3, 55-88.
- Gregori Giralt, E. y Menéndez Varela, J. L. (2011). La fiabilitat de la carpeta d'aprenentatge en l'ensenyament universitari. En AA.VV., *Actas del VI Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Nuevos espacios de calidad en la educación superior. Un análisis comparado y de tendencias*. Barcelona: UB, UAB, UPC, UPF, UDG, UDL, URV, UOC.
- Hill, B. C., Kamber, P. y Norwick, L. (1994). Six Ways to Make Student Portfolios More Meaningful and Manageable. *Instructor*, July/August, 118-121.
- Ingalls, B. y Jones, J. (1992). There's a Lot of Things You Learn in English That You Really Can't See. *The Quarterly of the National Writing Project & The Center for the Study of Writing and Literacy*, 14, 1-4.
- Kaczmarek, N. (1994). Using Portfolios: How Do You Begin? En AA.VV., *91<sup>st</sup> Annual Convention and Exposition of the National Catholic Educational Association* (s/p). Núm. 91, Recuperado el 30 de julio de 2008, de URL :[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/5d/40.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/5d/40.pdf)
- Knapp, J. (1975). *A Guide to Assessing Prior Experiences Through Portfolios*. Princeton, Nueva Jersey: Education Testing Service.

- King, S. P. y Campbell-Allan, L. (2000). Portfolios, los trabajos de los alumnos y la práctica docente. En D. Allen (Comp.), *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes* (pp. 213-235). Barcelona: Paidós.
- Lambdin, D. V. y Walker, V. L. (1994). Planning for Classroom Portfolio Assessment. *Arithmetic Teacher*, February, 318-324.
- Mabry, L. (1999). *Portfolios Plus: A critical guide to alternative assessment*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Martin-Kniep, G. (2001). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, F. (2005). «El dossier d'aprenentatge: tècnica d'avaluació alternativa». En J. Mateo y F. Martínez, *L'avaluació alternativa dels aprenentatges* (pp. 23-47). Barcelona: ICE-UB.
- Miguel, de M. (1995). La evaluación de la función docente del profesorado universitario. En AA.VV., *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario* (pp. 13-138). Huelva: ICE Universidad de Huelva.
- Montgomery, K. (2001). *Authentic Assessment: A Guide for Elementary Teachers*. Nueva York: Addison Wesley Longman.
- Nieto Gil, J. M. (2001). *La autoevaluación del profesor: cómo puede el profesor evaluar y mejorar su práctica docente*. Barcelona: Ciss Praxis, Madrid: Wolters Kluwer.
- Painter, B. (2001). Using Teaching Portfolios. *Educational Leadership*, Febrero de 2001, 31-34.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Paulson, F. L. y Paulson, P. R. (1991). The Ins and Outs of Using Portfolios To Assess Performance. En AA.VV., *The Joint Annual Meeting of the National Council of Measurement in Education and the National Association of Test Directors* (pp. 1-12). S/I.
- Poyatos Matas, C. y Allan, C. (2004). Using learning portfolios to develop generic skills with on-line adult students. *Australian Journal of Adult Learning*, 44, 6-26.

- Rees, Ch. (2005). "Portfolio" definitions: do we need a wider debate?. *Medical Education*, 39, 1140-1142.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Tools for Classroom*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Rieman, P. (2000). *Teaching portfolios*. Boston: Mc Graw-Hill.
- Rodríguez Betanzos, A. (2008). *El perfil profesional del profesorado universitario: el caso de Quintana Roo*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado el 5 de enero de 2012, de <http://www.tdx.cat/TDX-1213107-091914/>
- Santos Guerra, M. A. (1999). Hoy toca teoría. Una experiencia didáctica universitaria y de formación del profesorado. *Aula*, Marzo, 80, 87-92.
- Scholes, J. et al. (2004). Making portfolios work in practice. *Journal of Advanced Nursing*, 46, 595-603.
- Shores, E. y Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso. Infantil y primaria*. Barcelona: Graó.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researchers*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.), *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 45-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Valero, M. (2006). *Introducció del portafoli de l'estudiant i del portafoli docent a la Facultat de Ciències de la Salut i de la Vida de la Universitat Pompeu Fabra*. Barcelona, España: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado el 5 de enero de 2012, de URL :[http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UPF/AVAILABLE/TDX-0122107-172845//tmvm.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UPF/AVAILABLE/TDX-0122107-172845//tmvm.pdf)
- Vernetson, Th. (Ed.) (1993). Selected Papers from the Spring 1993 Breivogel Conference at the University of Florida on Alternative/Portfolio Assessment. *Educational Research Council Research Bulletin*, 25 (1), 1-183.
- Webb, C. et al. (2002). Models of portfolios. *Medical Education*, 36, 897-898.
- Woodward, H. (1998). Reflective Journals and Portfolios: learning through assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23, 415-423.

## Capítulo 4

### El portafolio docente, una alternativa de evaluación del profesorado en educación superior

Sandra Conzuelo Serrato  
conzuelosandra@yahoo.com.mx  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán  
Universidad Nacional Autónoma de México

#### *Introducción*

La complejidad de la enseñanza y sus múltiples dimensiones requieren de una evaluación que permita la reflexión profunda para comprender las prácticas de los profesores dentro del contexto en que se desarrollan; asimismo, impulsar acciones que incidan en una mejora efectiva. La evaluación de la docencia es un tema amplio, que involucra diversas interpretaciones y concepciones, incluso existe una importante distinción entre los términos *evaluación de la docencia* y *evaluación del desempeño docente*. La evaluación de la docencia, o de los académicos, “considera una amplia gama de actividades que las instituciones demandan, como son la docencia, la asesoría, tutorías, elaboración de materiales didácticos y la investigación” (García-Cabrero, Loredó, Luna, Pérez, Reyes, Rigo y Rueda, 2004, p.17). La evaluación del desempeño docente se circunscribe a las actividades relacionadas directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, “de manera específica, con lo que el docente hace antes, durante y después de que ocurre el episodio didáctico: sus labores de planeación, impartición de clases, revisión de trabajos, tareas y evaluación de los aprendizajes [...]” (García-Cabrero et al., 2004, p. 17). El presente trabajo aborda la evaluación del desempeño docente.

En México, en las últimas dos décadas, han habido importantes avances en el tema de la evaluación docente, sin embargo, las acciones emprendidas no han sido del todo pertinentes, pues en gran medida se han vinculado a procesos de control con intereses políticos que han demeritado los procesos de enseñanza.

Por otra parte, las instancias y mecanismos empleados se quedan a un nivel superficial que no logra incidir en cuestiones sustantivas del proceso de enseñanza. El uso de los cuestionarios de opinión estudiantil ha sido la respuesta generalizada en las universidades como instrumento de evaluación, sin embargo éstos han mostrado un gran número de irregularidades en su diseño, proceso de aplicación y comunicación de resultados, por lo que se hace cada vez más urgente la diversificación de las estrategias de evaluación por enfoques y estrategias que permitan un acercamiento más profundo para comprender y mejorar esta compleja actividad.

El uso del portafolio, representa una alternativa de evaluación con un gran potencial para la mejora de la enseñanza.

### *I. Docencia en educación superior*

El contexto de la Universidad en la actualidad, exige cada vez mayor profesionalización de los docentes, que involucra un conjunto de saberes, conocimientos y habilidades. Lograr el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes y ejercer la docencia exitosamente no es una tarea sencilla; tampoco es una cuestión de voluntad exclusivamente. La docencia implica un ejercicio profesional y comprometido, pero también, involucra una actitud reflexiva del profesor sobre su propia labor.

La docencia está inmersa en un proceso social infinitamente complejo; refleja una posición epistemológica y, en la práctica, hace manifiesta la interpretación del mundo, del individuo y, en general, de todo lo que nos rodea. Las actividades que realiza un profesor dentro y fuera del aula tienen una fuerte carga ideológica que responde a concepciones interiorizadas, derivadas de la experiencia y la formación personal y profesional. Con poca frecuencia, los profesores hacen conscientes, verbalizan o comunican procesos que tienen un alto impacto en la formación de los estudiantes.

La gran mayoría de las instituciones han hecho esfuerzos por definir las funciones que involucran a la docencia; éstas expresan la postura de distintas

teorías respecto a lo que es, o debería ser, la enseñanza pero, evidentemente, no existe un perfil aceptado para todo contexto. La influencia de los modelos económicos imperantes, las decisiones de organismos internacionales en el terreno educativo, la inminente transformación a una sociedad del conocimiento, y la infiltración de las tecnologías de la comunicación y la información en todos los ámbitos de la sociedad, ha planteado serios retos a las universidades y, por ende, obligan a repensar las funciones clave del desempeño docente.

Aun así, hay múltiples investigaciones que han analizado las características de una buena enseñanza; por ejemplo, Neumann (1994) puntualiza que, dentro de los aspectos fundamentales en el desempeño docente, se encuentra el conocimiento de la materia, interés y entusiasmo por la enseñanza, comunicación clara, habilidades de organización e interés por los estudiantes.

Por su parte, Zabalza (2003) ha definido competencias docentes en donde señala aspectos relativos a la planeación del curso, preparación de contenidos disciplinares, comunicación con los alumnos, entre otros, pero destaca también la capacidad de reflexión e investigación de la propia docencia.

Este tipo de estudios son un referente importante en la definición del perfil docente en educación superior y, al mismo tiempo, hace evidente algunas de las problemáticas más destacadas de la docencia en este nivel educativo; entre ellas sobresale la carencia de los profesores de una formación específica en didáctica y temas relativos a la enseñanza. Asimismo, con gran frecuencia, la docencia suele desarrollarse por imitación de los modelos que se han tenido a lo largo de la propia formación; o de forma intuitiva, situación que limita las posibilidades de reflexión y autoanálisis.

De manera que subrayamos la importancia de comprender o interpretar las situaciones desde el punto de vista de los propios actores y la necesidad de relacionar la forma de entender la función docente con la manera de evaluarla (Rueda y Díaz Barriga, 2004).

## *II. Un acercamiento a la evaluación de la docencia en México*

La evaluación de la docencia es un campo de estudio que se ha nutrido de otras disciplinas y de las prácticas realizadas en contextos diversos; no existe una teoría general de ésta, sin embargo, los dos enfoques que han cobrado mayor tradición en el tema son la evaluación enfocada al control y la evaluación enfocada al perfeccionamiento.

La evaluación enfocada al control se orienta a los productos, es decir, a los resultados obtenidos; por ejemplo, suele utilizar los resultados académicos de los estudiantes como medio para valorar el desempeño del profesor. A pesar de que tiende a ser pragmática y superficial, es una práctica recurrente y algunos autores afirmarían que “es una tradición [...] hegemónica entre las instituciones educativas, por cuanto facilita una toma de decisiones expedita con relación a la presunta efectividad de los maestros” (García-Cabrero et al., 2004, p. 26).

La evaluación enfocada al perfeccionamiento se interesa en el proceso y en comprender los factores que influyen en los resultados de la actividad docente. La evaluación cobra relevancia al plantear las herramientas para obtener información pertinente y que retroalimente los procesos de formación del maestro. En general, se interesa por el desarrollo profesional del profesor y procura identificar aspectos que se pueden mejorar. Este último enfoque considera de gran trascendencia que los sujetos evaluados se involucren y sean parte del proceso. Desde esta perspectiva, se pretende evaluar de manera objetiva y prudente, en busca de la reflexión sobre la práctica; y que, de manera más autónoma, el profesor detecte sus propias fortalezas y debilidades.

Finalmente, coincidimos en que la evaluación de la docencia es una actividad teórico-práctica que debe ser flexible, abierta, comprensiva y combinar el enfoque cualitativo y cuantitativo, respetando la naturaleza y contexto del objeto a evaluar (García-Cabrero et al., 2004).

En nuestro país, la evaluación de la docencia ha ido cobrando mayor fuerza desde la década de los años noventa; su impulso responde

a la intervención de organismos internacionales en las políticas educativas a través de una serie de recomendaciones que han sido asociadas a la calidad educativa y a la rendición de cuentas para la asignación de recursos; asimismo, ha sido utilizada como medio de compensación salarial, con fines administrativos y, desafortunadamente en un menor porcentaje, con fines de mejora (Rueda, Landesmann 1999).

Los estudios y análisis sistemáticos de experiencias sobre la evaluación de la docencia empiezan a tener mayor peso a partir del año dos mil (Rueda, 2008); estos estudios dan cuenta de que las políticas públicas han sido fundamentales en el establecimiento de acciones de evaluación y que el mayor esfuerzo se ha dirigido a poner en marcha “nuevos modelos de distribución de los recursos públicos, reorientar la planeación institucional, sostener programas para elevar la escolaridad de los académicos, pero no propiamente a mejorar la actividad docente” (Canales y Gilio, 2008, p.17).

Algunas de las acciones realizadas han estado relacionadas con impulsar la formación docente. En la década de los años ochenta surge el programa de especialización para la docencia, impartido por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM y el Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA), diseñado en 1993 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), destinado a apoyar estudios de posgrado del personal académico de carrera. A principios de la década de los años noventa surge el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico, que consiste en la evaluación del desempeño individual y en la entrega de estímulos económicos (Canales y Gilio, 2008).

Posteriormente, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) inició en 1996; fue una de las iniciativas que suplió al programa SUPERA y brindó apoyos para estudios de posgrado.

En general, se puede observar que las políticas educativas durante la década de los años noventa, relacionadas con el desempeño docente, estuvieron dirigidas a elevar los niveles de escolarización y a la entrega de estímulos económicos.

En la administración del Gobierno Federal 2000-2006, se impulsó el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), que tuvo principal énfasis en la planeación estratégica de la institución y, a pesar de que no existía un propósito explícito respecto a la docencia, apoyó el desarrollo y consolidación de cuerpos académicos, promovió entre otros, la incorporación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje, la actualización de planes y programas de estudio, el fortalecimiento de proyectos de atención a alumnos a través de tutorías. Los PIFI han sido uno de los instrumentos principales de la política educativa para impulsar la planeación y la evaluación institucional; dentro de éstos, se encuentra implícito el mejoramiento de las actividades docentes.

A pesar de que este programa ha elevado el nivel de formación de los académicos, aún no se cuenta con evidencias que constaten su impacto positivo en la enseñanza.

Por otra parte, es importante resaltar que la evaluación ha empleado criterios estandarizados que apuntalan a funciones amplias, que incluyen, en su mayoría, tanto actividades de investigación como actividades administrativas, descuidando lo más relevante de las situaciones que inciden dentro del aula.

Diseñar e implementar procesos de evaluación que incidan en la mejora del proceso de enseñanza implica un espectro amplio de concepciones éticas, políticas, teóricas y metodológicas; para revisar aspectos relativos a la puesta en marcha de programas de evaluación de este tipo, analizaremos algunos aspectos específicos del portafolio docente.

### ***III. El portafolio docente: una alternativa de evaluación***

El portafolio es ampliamente utilizado en diversos ámbitos profesionales. Como recurso para evaluar la enseñanza; comenzó a emplearse en la década de los años setenta en Estados Unidos y en los años ochenta en Canadá, sin embargo, es durante la década de los años noventa, que comienza a tener mayor auge (Cordero, 2002). Actualmente, la evaluación a través del portafolio es conocida como

una alternativa para evaluar el desempeño docente, incluso se han desarrollado protocolos y rúbricas, además de la existencia de una importante literatura especializada en el tema.

Como se ha expuesto en el apartado anterior, las políticas educativas han orillado a las instituciones a emplear métodos de evaluación orientados al control y, en gran medida, se ha buscado que la evaluación de la enseñanza sea estandarizada. El afán de contabilizar y dar prioridad a la rendición de cuentas en las universidades ha provocado que cada vez se consideren menos importantes aspectos subjetivos e invisibles de la enseñanza y se ha terminado reconociendo como “valioso” sólo lo que podemos medir (Stake y Consuelo, 2009).

El uso del portafolio —como herramienta de autoanálisis, reflexión y desarrollo profesional de los profesores— se encuentra vinculado a un enfoque de evaluación cualitativo, orientado al perfeccionamiento, y reconoce al docente como un sujeto participativo, activo y crítico de su propia práctica.

Existen múltiples definiciones del portafolio; Cano lo concibe como una “colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo” (Cano, 2005, p. 54). Por su parte, Martin-Kneip (2001), lo considera como un reflejo del desarrollo profesional del trabajo y lo define como una serie de colecciones de trabajos especializados de los docentes, con la que se registra, evalúa y mejora su trabajo.

En general, las definiciones hacen alusión a la integración de evidencias de un proceso formativo con la finalidad de reflexionar sobre éste y mejorarlo.

En el presente trabajo, preferimos la definición de Stake, porque hace explícitas las finas características que puede poseer el contenido de un portafolio. Lo concibe como una recopilación de productos organizados para mostrar el mérito, diversidad, historia, *situacionalidad* y complejidad del trabajo de un profesor (Stake y Consuelo, 2009).

El desarrollo del portafolio implica poseer una concepción del docente como profesional reflexivo. Como ha expuesto Schön (1992), el profesor que está en el aula es el verdadero protagonista de la creación de conocimiento docente y

es quien, mediante la reflexión sobre la práctica, puede crear y recrear ese conocimiento pedagógico, especialmente si lo hace en colaboración con otros colegas. Por su parte, Perrenoud (2004) concibe la práctica reflexiva como el eje central para la profesionalización.

A través del portafolio, los profesores logran asumir posturas conscientes sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; asimismo tienen la posibilidad de expresar, a través de ejercicios de escritura y en reuniones con otros profesores, las cuestiones que les interesan, inquietan o motivan.

El portafolio docente plantea una estructura abierta y flexible, promueve la reflexión y la toma de conciencia, y facilita la autonomía, transformando el papel de simple ejecutor a un sujeto con la posibilidad de comprender su práctica e incidir críticamente en procesos de mejora.

Por tanto, el uso del portafolio debe acompañarse de espacios para dialogar y compartir, para iniciar un proceso continuo de descubrimiento e integración de prácticas efectivas de enseñanza-aprendizaje (Barrett, 2000).

Martin-Kneip (2001) afirma que el portafolio es el mejor medio con que cuentan los maestros y directivos para mantener presentes sus interrogantes y las metas y estrategias que emplean, a efecto de mejorar lo que están haciendo y, en general, potenciar las habilidades y cualidades de los maestros.

La implementación de un programa de evaluación a través del portafolio implica la consideración de múltiples aspectos. En el siguiente apartado, se retoman aspectos desarrollados a lo largo del presente texto y se reflexiona sobre consideraciones para el diseño del portafolio en instituciones de educación superior.

#### ***IV. Consideraciones en el diseño de un programa de evaluación docente a través del portafolio***

Una de las principales motivaciones del presente texto es promover alternativas de evaluación que susciten la reflexión y el análisis profundo de las prácticas de enseñanza.

En este apartado, se plantean una serie de consideraciones en relación al diseño de un programa de evaluación de la docencia a través del portafolio. Se retoman las recomendaciones de la Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIIED, 2008), expresadas en dimensiones, y el diagnóstico sobre la evaluación del desempeño docente en universidades públicas (Rueda, 2012).

Las reflexiones se organizan en seis aspectos que no son exhaustivos pero sí sustanciales en procesos de evaluación del desempeño docente:

Iniciar con investigación teórica sobre la docencia y su evaluación; provee un panorama amplio de esta alternativa de evaluación que permite comprender las bases pedagógicas y psicológicas que lo orientan. Así mismo, reconocer el potencial de incidir en la mejora educativa y, al mismo tiempo, estar consciente de las desventajas, errores u omisiones que se pueden presentar. Otra buena alternativa es contactar con especialistas en el tema de evaluación, tanto especialistas como profesores, que ya han empleado el portafolio en sus instituciones para mantener un diálogo que oriente a resolver inquietudes particulares. A pesar de existir bibliografía importante sobre el tema, no existen recetas infalibles para el diseño e implementación, por lo que es muy productivo compartir experiencias y entender cada proceso dentro de su contexto.

La participación de autoridades académicas, docentes y alumnos —que se relaciona con la *dimensión política*— reconoce que la evaluación es un acto político ya que tiene implicaciones de carácter público y privado. Resulta trascendente buscar la congruencia entre la filosofía institucional con los enfoques de evaluación propuestos. Es de suma importancia que maestros, académicos y la comunidad en general, conozcan los fines y propósitos de la evaluación de los profesores, por lo que es positivo que se fomente el diálogo, en donde los diferentes actores participen, porque aun cuando las posturas pueden ser contradictorias, los procesos de evaluación deberán reflejar los intereses y necesidades de los involucrados en este proceso.

Es fundamental identificar entre los profesores el conocimiento que se tiene respecto al uso del portafolio como alternativa de evaluación docente;

con frecuencia no se conoce, dado que todavía su uso no ha sido extendido ampliamente. Conviene esclarecer el concepto, sus usos y posibilidades para emprender un diálogo común respecto al uso del portafolio.

Se recomienda integrar un diagnóstico (Rueda, 2012) sobre la situación docente de la institución que incluya aspectos relativos a: la caracterización general de la institución, el surgimiento del proceso de evaluación, las características principales del conjunto de acciones de evaluación del desempeño docente, la selección y elaboración de mecanismos e instrumentos, las características principales de los instrumentos empleados, las estrategias de puesta en marcha de las acciones de evaluación, la gestión de las acciones de evaluación y la comunicación y usos de los resultados. Es importante revisar las prácticas de evaluación vigentes; éstas, con frecuencia, se encuentran alejadas de los propósitos formales sustentados en el discurso oficial.

Las estructuras de un portafolio son sumamente variadas, aun así, es importante considerar la *dimensión teórica* que lo fundamenta, es decir, hacer explícitas las bases teóricas del modelo de enseñanza-aprendizaje, así como el enfoque de evaluación.

Para impulsar el proceso de evaluación a través de portafolio, es importante considerar la *dimensión metodológica-procedimental*, que hace referencia al conocimiento de los antecedentes y experiencias previas sobre evaluación de la docencia en las instituciones. Al tener conocimiento de las condiciones reales de trabajo y las características generales de la dinámica escolar, esta información permite hacer viable y pertinente el programa de evaluación que se pretenda implementar. La revisión de los instrumentos que emplea la institución suele ser útil para identificar los rubros que ya se evalúan, refleja el perfil del docente que se busca y evidencia las carencias y fortalezas del programa vigente. En ocasiones estos instrumentos pueden formar parte del portafolio.

Finalmente, en atención a la *dimensión de uso*, se hace hincapié en definir *a priori* los usos de los resultados e informar a los involucrados las decisiones tomadas. Se considera que las prácticas más efectivas de la evaluación son las que vinculan los resultados con procesos formativos; el portafolio tiene un gran potencial

en este sentido. Este aspecto tiene relación directa con la *dimensión ética y política*, respecto a cuándo, cómo y a quiénes se comunican los resultados; qué efectos o consecuencias tienen para el docente y bajo qué condiciones se aplica.

Evidentemente, el portafolio es una herramienta más eficaz en ambientes que permitan su desarrollo. Algunos requisitos, que no son únicos pero que inciden positivamente en el buen desarrollo del proceso de evaluación mediante portafolios, son que las instituciones tengan especial importancia por la función docente, se reconozca su trascendencia y se preocupen por la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, independientemente de los procesos de acreditación.

Asimismo, el portafolio tiene mayores probabilidades de éxito cuando la institución permite la participación de los actores principales del proceso de enseñanza (profesores, alumnos, autoridades académicas) durante el diseño y puesta en marcha del programa.

También es relevante que la institución muestre interés, aceptación y credibilidad en evaluaciones con un enfoque cualitativo y que cuente con especialistas en evaluación y formación docente para impulsar o coordinar el programa.

Considerar estos aspectos en la implantación de programas de evaluación mediante el portafolio es importante, dado que su uso no es recomendable en todas las instituciones ni en todos los casos; se requiere de condiciones para que pueda tener efectos positivos en la enseñanza.

La *dimensión de la evaluación de la evaluación*, o meta-evaluación, promueve el monitoreo del proceso evaluativo, es decir, que se mantenga en observación la pertinencia de los instrumentos, las fuentes, las dimensiones y los actores. Sugiere esta dimensión, documentar y registrar los procesos para compartir y retroalimentar.

La idea fundamental es considerar la evaluación de la docencia como una teoría-práctica en donde predomine la búsqueda para comprender y mejorar la función docente. Consideramos que “la evaluación de la docencia puede ser el mecanismo idóneo para la retroalimentación, que bien fundamentada, se convierte en parte del proceso de formación docente y como tal, en la herramienta que le permite al profesor entender mejor su propia práctica” (Rueda, 2004, p. 14).

Concluimos apuntando que los elementos que se han revisado en este apartado, en gran medida, son un factor importante que incide en el éxito o fracaso de un programa de esta naturaleza. Tomarlos en cuenta, analizarlos y discutirlos en el interior de las instituciones, brinda un importante sustento y posibilidad de incidir verdaderamente en la mejora de la enseñanza.

### *V. Reflexiones finales*

La evaluación de la docencia es uno de los ámbitos de mayor complejidad dentro de las universidades pero, al mismo tiempo, es una de las funciones con mayor capacidad para incidir en la mejora de la enseñanza. Existen fuertes contradicciones entre los propósitos formales de las iniciativas de evaluación y los efectos reales, sin embargo, dentro de esta creciente vorágine evaluativa, se vislumbra la posibilidad de impulsar procesos que aporten, guíen y retroalimenten de manera más certera, al docente.

El portafolio puede proveer de grandes aprendizajes y crecimiento académico, pero es importante tener un referente de la problemática actual en cuanto a la evaluación de la docencia, dado que tiene fuertes implicaciones políticas que responden a intereses ajenos a la mejora educativa propiamente.

Como se ha mencionado en el texto, el uso de cuestionarios de opinión estudiantil ha sido, hasta ahora, el recurso más empleado en las universidades; pese a sus deficiencias, ha sido la alternativa más viable en relación a las condiciones y recursos con que se cuenta en las universidades para evaluar a los profesores. El uso del portafolio puede considerarse una alternativa adicional, que complemente las acciones emprendidas en las instituciones para contribuir en la diversificación de los instrumentos empleados en la actualidad.

Se considera que, en la medida en que se desarrollen métodos más participativos que promuevan la reflexión y autonomía docente, mayores serán las posibilidades del beneficio real a profesores y alumnos y por ende a todo el complejo institucional.

El desempeño docente es un factor que incide de manera determinante en la formación de los estudiantes, se considera urgente ampliar y diversificar la evaluación empleadas hasta el momento, orientar los esfuerzos hacia una mejora permanente de la enseñanza bajo una concepción del maestro como un profesional capaz de reflexionar sobre su práctica y cobrar mayor autonomía sobre su trabajo. La posibilidad que ofrece el portafolio docente en relación al análisis, discusión, crítica y crecimiento desde el grupo de profesores, permea vida hacia la institución y hacia el docente.

El uso del portafolio no es *per se* garantía de resultados positivos; como en todo proceso de evaluación, deben considerarse las dimensiones ético-políticas, los usos, finalidades y cuidar el proceso en sí mismo.

Es importante prever la implementación porque fácilmente puede convertirse en una colección de evidencias sin sentido, dejando de lado las riquezas del portafolio, como la posibilidad del intercambio, del análisis personal y colegiado, y la capacidad de reflexionar y evaluar el proceso de enseñanza.

Este trabajo consideró algunas pautas importantes para promover el uso del portafolio como herramienta de evaluación de la docencia, la intención fue reconocer el potencial del mismo en la conformación de grupos docentes con gran capacidad de autoanálisis, crítica y gestión de los propios procesos de formación y evaluación.

Avanzar en el conocimiento y comprensión de la función docente desde un enfoque crítico y reflexivo, es probablemente, el mejor camino para transformar la realidad educativa de cualquier sociedad.

## Referencias

- Barrett, H. (2000). *Create your own electronic portfolio, Learning & leading with technology*. Recuperado el 4 de enero de 2012 de <http://electronicportfolios.com/portfolios/iste2k.html>.
- Canales, A. (2004). Aspectos básicos de un enfoque metodológico de la evaluación. En M. Rueda (Coord.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 88-97). México: IISUE/UNAM-Plaza y Valdés Editores.
- Canales, A. y Gilio, M. (2008). La actividad docente en el nivel superior: ¿diferir el desafío? En M. Rueda (Coord.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 17-37). México: UNAM-Plaza y Valdés Editores.
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cordero, G. (2002). *Consideraciones generales sobre el uso del portafolio del desempeño docente en educación superior*. Recuperado el 9 de diciembre de 2011 de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17163/1/articulo8.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. A. y Rueda, M. (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda (Coord.) *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM-CESU/ Plaza y Valdés Editores.
- Luna, E. (2002). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: Universidad Autónoma de Baja California-Plaza y Valdés Editores.
- Martin-Kniep, G. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Neumann, R. (1994). Valuing quality teaching through recognition of context specific skills. En *The Australian Universities Review*, 1 (37) 8-13.
- Ordorika, I. (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación superior en México*. México: UNAM-CRIM-Plaza y Valdés Editores.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rueda, M., Nieto, J. (Comps.) (1996). *La evaluación de la docencia universitaria*. México: CISE-UNAM-Facultad de Psicología.
- Rueda, M. y Landesmann, M. (1999), ¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?, *Pensamiento Universitario*, Tercera época, núm. 88. México, UNAM-CESU.
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Coords.) (2004). *Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: UNAM-CESU-Plaza y Valdés Editores.
- Rueda, M. (Coord.) (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: UNAM-IISUE- Plaza y Valdés Editores.
- Rueda, M. (Coord.) (2012). *¿Evaluar para controlar o para mejorar?* México: UNAM-IISUE-Plaza y Valdés Editores.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. y Conzuelo, S. (2009, noviembre). *El uso de portafolios docente en educación superior*. Documento presentado en el I Coloquio Iberoamericano: La Evaluación de la Docencia Universitaria y no Universitaria: Retos y Perspectivas. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## Capítulo 5 Factores a considerar para implementar con éxito el portafolio

María Maclovía Pérez Rendón  
Universidad Nacional Autónoma de México  
rendon\_mm@yahoo.com

### *Introducción*

Actualmente, existe un auge en el uso de los portafolios a nivel internacional, principalmente en los Estados Unidos y Canadá. Los estudios reportados en general se refieren a la implementación de los portafolios en diferentes niveles desde el nacional, estatal o institucional y para diversos fines. Situación que, de inicio, nos sugiere que los portafolios son, por decirlo de alguna forma, un éxito, porque han dado respuesta a los nuevos modelos, entornos, necesidades y propuestas educativas. Sin embargo, cuando se observa la literatura sobre la investigación de los portafolios, es posible reconocer la complejidad y diversidad del tema, ya que, si bien existe una amplia gama de reportes exitosos del uso de los mismos, hay, igualmente, casos donde no todo es positivo y los propios autores dan cuenta de algunas de las dificultades que su elaboración implica.

Existen tres factores que determinan el éxito en la implementación y desarrollo de los portafolios (Driesseu, Van Tartwijk y Storkking, 2007); nuestra intención es, examinar, a partir de estos tres factores y de forma general, las condiciones que deberían existir para implementar con éxito los portafolios —independientemente del tipo, objetivo institución y nivel en que sean desarrollados—, y señalar la necesidad de que se requieren otras condiciones que favorezcan los procesos de evaluación, formación y/o reflexión. Para cumplir estos propósitos presentaremos experiencias de investigación que confirman la importancia de dichos factores y otros elementos a considerar en la construcción de los portafolios.

El auge de los portafolios —principalmente en formato electrónico, los denominados e-portafolios— obliga, también, a revisar las condiciones que se requieren para su elaboración y a considerar que, si bien actualmente se generan diseños preestablecidos que pueden servir como una idea inicial, éstos son insuficientes, ya que carecen de lo fundamental: un objetivo claro que guíe la elaboración de los mismos y determine la selección de evidencias.

### ***1. Origen de los portafolios***

Para comprender la necesidad de tener objetivos claros y precisos al elaborar el portafolio, no perderse en la infinidad de posibilidades que nos ofrece el uso del mismo y recordar que son necesarias ciertas condiciones del contexto educativo e institucional que faciliten la creación de los portafolios, comenzaremos haciendo algunas puntualizaciones de su origen. Díaz Barriga y Pérez (2010) destacan aspectos importantes en el surgimiento del portafolio; entre otros, que el término deriva de las colecciones elaboradas por modelos, fotógrafos, arquitectos, diseñadores o artistas, con las cuales se pretende demostrar la calidad, o nivel alcanzado en su profesión a través de la integración de sus trabajos más representativos o sobresalientes.

Las autoras enfatizan que es difícil determinar una fecha, autor o paradigma específicos o únicos para su utilización como estrategia de valoración sobre lo que una persona sabe o domina. No obstante, consideran que Lyons ubica en la década de los ochenta su empleo como expresión de un nuevo profesionalismo docente y como una estrategia innovadora de evaluación, retroalimentación y reflexión dirigida al profesorado. Asimismo, señalan entre otros hechos importantes: la creación, en los Estados Unidos de Norteamérica de una junta nacional que en 1987 se encargó de la definición de estándares para la profesión docente, la *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS), la participación de Lee Shulman, de la Universidad de Stanford, y sus colegas del *Teacher Assessment Project* (TAP) en la elaboración de prototipos para la evaluación docente. Igualmente, las

autoras mencionan que esta actividad encabezada por Shulman tuvo el cometido de desafiar las concepciones tradicionales de la enseñanza y de la evaluación; para esto, su equipo decide recuperar materiales generados por los propios docentes como forma de documentar sistemáticamente el trabajo en clase, y convertirlo en el núcleo de la evaluación; y denominarlo “portafolio”, porque surge al interrogar a arquitectos sobre cómo es que otras profesiones documentan su trabajo.

Asimismo, las autoras mencionan que, desde entonces, se utilizan los portafolios en Estados Unidos de Norteamérica y Canadá; que éstos tienen un auge especial en el actual Espacio Europeo de Educación Superior a partir de iniciativas globales como las del Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL), la promulgación de un portafolio para todos hecha en el 2010; y que en el ámbito universitario, su inicio y difusión también se remonta a la década de los ochenta, cuando la Asociación Canadiense de Profesores de Universidad promueve el uso de los portafolios. “Actualmente, el uso de portafolios se encuentra en auge a nivel internacional asociado a las reformas educativas de las dos últimas décadas. Como instrumento de evaluación está presente en todas las etapas educativas y se utilizan tanto para fomentar y dar seguimiento a procesos de aprendizaje más significativos y situados, como en la evaluación y promoción de profesores y estudiantes” (Díaz Barriga y Pérez, 2010, p.10).

Este breve recorrido histórico da cuenta de los diversos objetivos que puede tener el uso de los portafolios como instrumento de evaluación, formación y reflexión docente y estudiantil.

## ***II. Factores que influyen en el desarrollo exitoso de los portafolios***

Hoy en día, los portafolios son reconocidos como instrumentos innovadores y su uso en los distintos niveles educativos está creciendo. Sin embargo, en los últimos veinte años, los portafolios se han utilizado para alcanzar distintas metas educativas y, en consecuencia, sus contenidos y estructuras se han diversificado; en ocasiones, su introducción puede conducir a una decepción si no se toman en

cuenta varios elementos (Van Tartwijk et al., 2007). Los autores consideran tres principales factores que determinan el éxito en su implementación: la congruencia entre el objetivo del uso del portafolio y su estructura y contenido; el modelo educativo en donde el portafolio se incorpora; y el soporte que se les proporciona a maestros, estudiantes y directivos, conjuntamente con la disponibilidad de una infraestructura adecuada.

### ***II. A. Congruencia entre el objetivo del uso del portafolio y su estructura y contenido***

Originalmente, los portafolios se crearon para evaluar habilidades y competencias que los instrumentos tradicionales no podían evaluar; posteriormente, se utilizaron para otros fines educativos, por ejemplo, para estimular la reflexión y apoyar la planeación y el monitoreo del desarrollo profesional. En consecuencia, debido a la diversificación del uso del portafolio, los diseñadores educativos y los directivos que desean implementar o proponer un modelo de portafolio pueden perder el camino fácilmente en un *bosque* de objetivos y contenidos. Lo mismo sucede con los estudiantes y los profesores, quienes no tienen una idea clara sobre los beneficios que el portafolio les puede permitir alcanzar.

Los fines principales para los que se utiliza un portafolio son tres: la evaluación, la reflexión y el monitoreo del desarrollo docente (Van Tartwijk et al., 2007). Ahora bien, si se revisan otros autores podemos dar cuenta de que, aunque existe una gran diversidad de objetivos, todos estos pueden ser agrupados en la mencionada clasificación.

Durante las dos últimas décadas, los programas de formación docente trabajan inicialmente en el desarrollo de portafolios, con materiales y evidencias alojadas en carpetas de papel; estas colecciones se implementaron para cumplir con normas nacionales, ayudar a los candidatos a conseguir un trabajo y resaltar su potencial profesional. En función de su utilidad, por lo tanto, los portafolios se pueden dividir también en tres categorías: evaluación, empleo y aprendizaje. Esta

última categoría ofrece a los maestros en formación oportunidades para mejorar su práctica mediante la reflexión a través del tiempo (Penny y Kinslow, 2006).

Por otra parte, un trabajo de portafolios puede cumplir “todos los propósitos evaluativos: evaluación sumativa, certificación, selección, promoción, valoración, evaluación formativa, así como el rendir cuentas de lo que se ha hecho para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Klenowski, 2007, p.22). Aquí se destacan como principales objetivos de los portafolios los siguientes:

*Uso del portafolios en la evaluación sumativa.* En situaciones que requieren decisiones de alto nivel, el portafolio forma parte de un sistema de enseñanza y evaluación más completo. El autor menciona como ejemplo el portafolio utilizado por la *General Nacional Vocational Qualifications* (GNVQS)<sup>1</sup> para asegurar que el sistema de selección fuera creíble; los alumnos realizaban un portafolio para determinadas asignaturas como inglés, arte, diseño, teatro, así como en aspectos creativos de informática y tecnología.

*Uso del portafolios como base para la certificación de competencias y la selección de candidatos.* Esta aplicación es frecuente en la formación del profesorado, requiere que una institución o autoridad educativa especifique los contenidos como el tipo de pruebas que deben incluir. En los Estados Unidos de Norteamérica, los portafolios se utilizan en los programas de formación del profesorado para preparar a los nuevos docentes y, a nivel nacional, la *National Board for Professional Teaching Standard* los utiliza para la certificación de los profesores.

*Uso del portafolios con fines valorativos y de promoción.* Este tipo de portafolios incluye elementos que demuestran el desarrollo profesional y sus aspiraciones de promoción. Aunque el contratante especifica los criterios de selección y valoración, corresponde a cada sujeto presentar las evidencias que considere para demostrar su competencia en dichos criterios. Por ejemplo, en Australia, el Departamento de Educación ha elaborado una guía para quienes aspiran el puesto de Profesor con habilidades avanzadas.

1. En Inglaterra, Gales e Irlanda se utiliza el GNVQs, Sistema General Nacional de Calificaciones.

*Uso del portafolios como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.* La evaluación ayuda a los estudiantes a desarrollar y profundizar su aprendizaje, en este contexto el papel de la evaluación es formativo y requiere de validez. Los portafolios incluyen contenidos seleccionados por los estudiantes, profesores, y por ambos. Por ejemplo, en la educación superior inglesa se utiliza para documentar el desarrollo de habilidades clave.

*Uso del portafolios en el desarrollo profesional.* Este tipo de portafolios incluye materiales y ejemplos de trabajo que sirven para un examen crítico de las prácticas de enseñanza y aprendizaje; el objetivo es que los profesionales reflexionen y valoren sus prácticas de enseñanza, para así, poder dialogar con otros respecto a las mismas.

Aunque los objetivos y usos de los portafolios pueden tener varias denominaciones, finalmente se pueden agrupar en tres principales. Nuestra postura al respecto —ya expresada en otra publicación— es que, el portafolio es un instrumento de “formación, reflexión y (auto) evaluación, y aunque no se descartan sus otros usos, éstos deben plantearse con las debidas reservas” (Díaz Barriga y Pérez, 2010, p.10). Por lo tanto, aunque varíe la nomenclatura, los fines principales para los que se utiliza un portafolio son tres: la evaluación, la reflexión y el monitoreo del desarrollo docente (Van Tartwijk et al., 2007; Díaz Barriga y Pérez, 2010).

Ahora bien, una vez que se define claramente el objetivo del portafolio se pueden determinar sus contenidos. En principio, esta labor parecería muy sencilla; sin embargo, existen argumentos y ejemplos de investigaciones, que hacen evidente la complejidad de esta tarea (Van Tartwijk et al., 2007). La recopilación de contenidos puede ser vista como algo simple; cuando se trata del portafolio para la evaluación, se trata de constituir un *dossier*, —integrado por documentos y artefactos— para demostrar algunas competencias. En cambio, si el fin del portafolio es la reflexión, los materiales recolectados son reflexiones escritas; y si es el monitoreo, descripciones de las experiencias de rutina y planes de aprendizaje. Sin embargo, la mayoría de los portafolios no se proponen un único objetivo; en ocasiones éstos se combinan, por ejemplo: evaluación y reflexión.

Existen argumentos en contra de combinar los objetivos del portafolio, por ejemplo, que la evaluación puede poner en peligro la calidad de la reflexión y reducir la eficacia del instrumento. En ocasiones, quienes elaboran los portafolios —sean docentes o estudiantes— no muestran evidencias de lo menos exitoso, ni reflexionan sobre ello, porque hacer esto demeritaría su calificación o tendrían una mala evaluación; paradójicamente, se considera también que, si no se evalúa el portafolio, no tendría sentido su elaboración (Van Tartwijk et al., 2007). Éste es un punto sobre el que no se espera lograr un acuerdo; pero precisamente el reto de quienes utilizan los portafolios está en encontrar el justo equilibrio entre la diversidad de objetivos.

Entonces, establecer los objetivos y los contenidos de un portafolio es uno de los principales factores que determinan la implementación exitosa del mismo. La investigación realizada por Colbert, Ownby y Butler (2008), también advierte la importancia de esta situación; afirman que la cuestión de las definiciones inconsistentes puede parecer un asunto trivial, pero no lo es. Los autores realizan una revisión de la literatura en torno a los portafolios en el área de la educación médica en el posgrado y concluyen que: no se ha llegado a un consenso en la definición de los portafolios; varios programas utilizan la reflexión y la auto-evaluación, mientras que otros no; algunos están orientados a productos no estandarizados y en ellos la auto-reflexión es inherente a la definición. De esta forma —continúan— el reto para la educación médica de posgrado es crear un consenso en la definición y en los propósitos de los portafolios para mejorar su uso y lograr la evaluación. Cabe mencionar que, particularmente en el posgrado de los Estados Unidos de Norteamérica, los portafolios se utilizan para la evaluación de competencias por el *Accreditation Council for Graduate Medical Education*.

Asimismo, Wray (2008) afirma que, si bien existen múltiples propósitos relacionados con el proceso de construcción de los portafolios, es necesario establecer tanto un objetivo claro que facilite la selección de los artefactos y las evidencias para orientar su organización y estructura, como los apoyos que se requieren; de lo contrario, todo el proceso puede convertirse en una tarea sin sentido.

Una última puntualización: respecto a este primer factor, conviene tener en cuenta algunas observaciones generales sobre los contenidos de los portafolios como las que destaca Cano (2005), las cuales resultan útiles al realizar los portafolios del docente universitario y que pueden servir en otros contextos:

*Mostrar el componente artístico de la enseñanza.* Se debe incorporar una dimensión intangible que es la enseñanza como arte, no sólo como mero proceso técnico, y lograr mostrar “la magia” que se produce, ocasionalmente, en la clase. *No poner todo.*

Si el portafolio es para la acreditación, es un documento público en el que deben incluirse sólo ciertos documentos seleccionados. El profesor puede disponer de un material de referencia con el conjunto de materiales relativos a su actividad docente.

*Dar imagen precisa del tipo de profesor que se es.* No se trata de evaluar normativamente, de observar hasta qué punto cada profesor se ajusta a unos parámetros preestablecidos, sino de darle la palabra para que resalte sus características, su trabajo y sus principales logros.

*No se trata de mostrar una imagen positiva.* Hay que aportar evidencias de las capacidades que posee el profesor pero también incluir la reflexión crítica sobre la propia práctica, es decir, una capacidad de autoanálisis.

*Intentar superar la subjetividad.* Debe documentarse con evidencias de todo tipo, tanto las elaboradas por uno mismo como por mentores, colegas y estudiantes, es decir incluir materiales que acrediten que se posee la competencia o capacidad que dice tenerse.

## **II. B. El modelo educativo**

Respecto al segundo factor, actualmente las escuelas y universidades adoptan, en teoría, el uso del portafolio como instrumento para favorecer prácticas educativas innovadoras, las cuales adquieren diversas etiquetas aprendizaje situado, aprendizaje auténtico, aprendizaje auto-dirigido o educación basada en competencias. En estos ambientes, se espera que el portafolio permita la evaluación auténtica

considerando el contexto, estimule la reflexión y facilite la planificación sistemática del aprendizaje; sin embargo, en la práctica, estos entornos, no se implementan completamente. En consecuencia, el portafolio se utiliza en ambientes que son los menos adecuados (Van Tartwijk et al., 2007).

La importancia de este segundo factor puede comprenderse mejor si reconocemos que:

“Lo que subyace en un modelo de portafolio, implícita o explícitamente, es la visión que se tenga de la enseñanza, de lo que ésta implica y de lo que hay que documentar sobre la formación y práctica de un docente como evidencia de los saberes que domina. En ese sentido es que Shulman decía que “el portafolio es un acto teórico”, puesto que cada vez que se diseña, organiza o crea un esquema o modelo para un portafolio didáctico, se realiza un acto teórico.” (Díaz Barriga y Pérez, 2010, p.12).

Por lo tanto, la construcción de un portafolio no consiste sólo en una recopilación de documentos y evidencias, sino que responde y refleja procesos más complejos como la autoevaluación y la reflexión; para esto, es necesario contar con un entorno que enseñe, permita y retroalimente, este tipo de actividades.

Después de explicar este segundo factor, surge el siguiente cuestionamiento: ¿cuándo es funcional trabajar con el portafolio? (Van Tartwijk et al., 2007); nosotros agregaríamos este otro: ¿qué entorno educativo se requiere para lograr un portafolio como un acto teórico? Los autores responden al primer cuestionamiento argumentando que, cuanto más flexible sea la configuración del entorno educativo, es más útil el portafolio, y más posible de realizar. Por ello, los reportes de la implementación exitosa de los portafolios, por lo general tienen lugar:

En el contexto de la formación de profesores (Freidus, 1998), la educación médica (Davis, et al., 2001), y el desarrollo profesional (Fry et al., 2002), donde el aprendizaje en situaciones reales es una característica clave del currículo y la educación tiene como objetivo el desarrollo de competencias (Van Tartwijk et al., 2007, p.73).

En cambio, los ambientes de aprendizaje dirigidos por el maestro, resultan ser menos fructíferos para trabajar con los portafolios. Situación que los autores consideran que deberían conocer los responsables de las políticas educativas para no introducir los portafolios sin antes comprobar que la configuración educativa es adecuada para los objetivos previstos.

Los reportes de investigación del tema del portafolio confirman lo expresado por los autores. A continuación se han seleccionado algunas investigaciones que dan cuenta de ésta situación.

Beck, Nava, Livne y Bear (2005) comparan los efectos de cuatro tipos de portafolios electrónicos entre docentes en formación y maestros principiantes. Utilizan treinta y cuatro preguntas sobre diversas dimensiones de la práctica profesional que se espera mejoren mediante la elaboración de los portafolios. Distintos tipos de portafolios fueron sometidos al análisis, incluido uno de evaluación sumativa, dos de formación docente y uno mixto de formación/evaluación sumativa. Los autores enfatizan la relevancia de realizar la evaluación de los portafolios porque actualmente en los Estados Unidos de Norteamérica más o menos noventa por ciento de los programas de formación de maestros los utilizan para tomar decisiones sobre los candidatos; cuarenta por ciento los consideran entre los requisitos para obtener licencia y certificación. También mencionan que en un estudio realizado en Florida, encontraron que, prácticamente, todas las instituciones de ese estado utilizan, de alguna u otra manera, los portafolios para tomar decisiones de certificación.

Wray (2008) realiza una investigación en instituciones formadoras de docentes durante un programa piloto de dos semestres en el que los cursos y experiencias de campo son vinculados con el desarrollo de un portafolio docente. Las fuentes de datos utilizadas en el estudio incluyen un cuestionario inicial, entrevistas con los estudiantes, un cuestionario de salida, la revisión de portafolios y un registro de la reflexión.

Otra investigación con docentes en formación, pero en otro contexto, es la elaborada por Yoo (2009). Su estudio gira en torno a la efectividad del uso

del portafolio —entendido como una herramienta de reflexión y de instrucción en la educación científica— en la formación de los futuros docentes; describe las creencias y perspectivas de los futuros maestros en enseñanza de las ciencias, y los cambios de sus puntos de vista acerca de la naturaleza de la ciencia a través del uso del portafolios.

Chuang (2010), en Taiwán, explora cómo afecta el uso de los *weblogs* la elaboración del portafolio (WBEP); y propone la elaboración de un portafolio electrónico basado en *weblogs* para promover la reflexión de treinta y un profesores de primaria inscritos en un programa de formación docente.

Chetcuti (2007) también utiliza los portafolios en una escuela con docentes en formación para promover la reflexión; se centra en la importancia de la utilización de los portafolios como herramienta para la formación o de evaluación sumativa.

Quatroche, Duarte, Huffman-Joley y Watkins (2002) describen un proceso de evaluación complejo implementado en docentes en formación y que implica una reflexión en torno al portafolio. Los futuros profesores deben elaborar su portafolio para presentarlo ante tres evaluadores que tienen una rúbrica determinada para su evaluación; se les pide que incorporen un video de una clase entre los materiales que se deben integrar al portafolio. Después de haber iniciado la experiencia, se aplicó una encuesta a los docentes que fungían como evaluadores para conocer sus impresiones de los alumnos y de la utilización del portafolio, mismas que fueron favorables al proceso y destacaron los procesos reflexivos generados mediante esta forma de evaluación.

Dollase (1999) describe una reforma de capacitación docente instituida en el estado de Vermont en 1992; la reforma introducía un nuevo sistema de aprobaciones basadas en la creación y evaluación de los portafolios docentes. Además da testimonio de cómo se inscribe a nivel estatal el sistema obligatorio de evaluación por medio de portafolios y se diseña el portafolios del Middlebury College, el cual ha ayudado a reestructurar programas de formación docente y contribuido a la práctica de los residentes.

Finalmente, Colbert, Ownby y Butler (2008), revisan en diversas bases de datos la literatura existente del portafolio en la educación médica de posgrado; al final de su investigación —realizada entre octubre de 2006 y abril 2007—, encontraron que sólo 39 de 256 artículos cumplieron los criterios que requerían para ser objeto de su estudio. La principal conclusión de los autores es que el reto de la educación médica de posgrado es lograr un consenso en la definición y el propósito de los portafolios, con el fin de mejorar las prácticas en la implementación del portafolio y con ello lograr la evaluación.

### ***II. C. El contexto educativo (profesores, alumnos e infraestructura)***

El tercer factor se refiere al contexto en que se implementa el portafolio. Van Tartwijk et al., (2007) afirman que, en ocasiones, se introduce como parte de las prácticas educativas innovadoras con las que los profesores y los alumnos no están de acuerdo, y esto se proyecta en el portafolio que puede ser el símbolo más visible de la innovación.

También es necesario tener en cuenta que los portafolios electrónicos responden al contexto actual; entre sus ventajas están: el poder ser revisados por varias personas a la vez y el ser más vistosos, el no necesitar transportarse, el vincularse con otros espacios electrónicos, por mencionar algunas. Pero esta situación, acarrea desventajas sino existe infraestructura y recursos humanos que apoyen y que proporcionen capacitación a quienes no tienen los conocimientos necesarios del *hardware* y *software*.

En este sentido, incluso se puede considerar lo que sugieren Penny y Kinslow (2006): para elegir de forma efectiva la elaboración de un portafolio se requiere entender claramente su propósito, su valor, la motivación de los profesores o estudiantes, y su costo en términos de tiempo y dinero. Los autores destacan en sus resultados la necesidad de tiempo y apoyo tecnológico e institucional. En términos de política y planificación, su estudio descubre la importancia de ciertas realidades que deben ser reconocidas al promover el uso del portafolio electrónico. En

relación a los profesores: a) deben comprender la iniciativa y por qué es importante; b) necesitan oportunidades para aprender y colaborar con otros; c) requieren de recursos y apoyo adecuados; d) precisan de tiempo para cambiar; e) deben medir su éxito a través de las recompensas intrínsecas del rendimiento de los estudiantes. Por lo tanto, el éxito de la implementación de un portafolio de este tipo está centrado en *la motivación*, la cual es “el corazón del proceso del cambio”.

También reconocen que el cambio es un arma de doble filo, que no se puede escapar a lo que exige la modernidad, que el ritmo es implacable cuando enfrentamos situaciones nuevas, las cuales, aparentemente, no tienen solución, que siempre podemos encontrar formas de seguir adelante y generar avances que de otra manera no serían posibles (Penny y Kinslow, 2006). Por ello, ante situaciones nuevas, la gente siempre dará su opinión en términos positivos y negativos; por un lado, el miedo, la ansiedad, la pérdida, el peligro, el pánico; por otro, el regocijo, la asunción de riesgos, la emoción, el deseo de mejorar, entre otras cosas. En consecuencia, los autores concluyen que para lograr la implementación exitosa de los portafolios electrónicos dentro de su institución es preciso continuar con la formación de los profesores mediante el apoyo a los mismos.

Particularmente, la revisión de esta experiencia nos permite reconocer que no basta diseñar los portafolios con objetivos claramente definidos, ni tener los recursos y la infraestructura adecuada para implementarlos; se requiere, fundamentalmente, de la aceptación, compromiso y tiempo de los docentes o alumnos en este proceso.

### ***III. Las voces de los autores de los portafolios: algunas investigaciones***

A partir del tercer factor abordado por Van Tartwijk et al., (2007) surge el interés por conocer la participación de los autores de los portafolios, que también aparece en las distintas experiencias de investigación reportadas; porque son ellos, finalmente, quienes determinan el éxito en la construcción de los portafolios.

Es interesante encontrar en las investigaciones la voz de los actores de los portafolios, quienes también dan cuenta de situaciones a considerar antes de implementar y construir portafolios, independientemente del objetivo y estructura de los mismos.

Chetcuti (2007) reporta las opiniones de los profesores en formación después de haber elaborado su portafolio. La mayoría —treinta y seis de cuarenta y seis— considera que los portafolios les permiten reflexionar y responder a situaciones de mejor forma; evaluar críticamente sus fortalezas y debilidades para mejorar; reflexionar sobre la construcción de su identidad y sobre la relación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, la experiencia no fue positiva para todos; para tres, sólo fue un ejercicio de colección de artefactos. La autora explica que, cuando no existe un compromiso con el proceso de reflexión, la simple recopilación no da lugar a ningún aprendizaje o modificación de ideas previas porque la tarea, en consecuencia, tiene un valor incierto.

También, Hicks, Russo, Autrey, Gardner, Kabodian y Edington (2007) presentan sus experiencias al elaborar sus portafolios electrónicos; mencionan los retos que enfrentaron desde el diseño hasta el aprendizaje de las nuevas tecnologías, en donde hubo “sangre, sudor y lágrimas”, pero que, finalmente, tuvieron impacto en su práctica como docentes. En su investigación existen ligas a los portafolios de algunos de ellos, las cuales dan cuenta de los productos elaborados.

Otro estudio de tipo cuantitativo es realizado por Weshah (2010), quien explora los problemas percibidos por cuarenta y tres profesores que realizaron portafolios. Mediante un instrumento con quince preguntas —divididas en tres dimensiones: preparación, organización y evaluación del portafolio— el autor reporta que los docentes consideran que la elaboración de los portafolios tiene niveles altos de dificultad. Los datos fueron analizados estadísticamente y se obtuvieron en el transcurso de un año, 2008-2009, en Jordania.

Estas experiencias de investigación confirman que, para lograr la implementación de los portafolios, es necesario un compromiso de los autores, profesores o alumnos, con los procesos de reflexión porque si no, se convierte en una recopilación de evidencias sin sentido (Wray, 2008).

Después de presentar los tres factores principales que intervienen en el éxito de la elaboración de los portafolios, se concluye que el principal elemento para el éxito de los portafolios es el compromiso con un proceso de reflexión por parte de los profesores. De lo contrario, el portafolio puede convertirse sólo en una recopilación de información que no contribuye a su formación; lo que nos lleva a preguntarnos si realmente el portafolio puede tener un sólo objetivo —por ejemplo, el de evaluación— o necesariamente conduce a procesos de reflexión, aunque los objetivos sean la evaluación o la formación.

#### *IV. Consideraciones finales*

A manera de recapitulación, repasaremos algunas de las ideas tratadas a lo largo de este trabajo. En primer lugar, que el portafolio es un instrumento de formación, reflexión y autoevaluación; situación que debe definirse claramente al iniciar la implementación del mismo porque de esto dependerá la estructura y contenidos a elaborar. Se admite que puede tener más de un objetivo a la vez, por ejemplo, utilizarse con fines de formación, autoevaluación y, al mismo tiempo, fomentar la reflexión.

Asimismo, es necesario tener presente que “el portafolio es un acto teórico”. Por tanto, no debe olvidarse que la propuesta teórica de los portafolios conlleva un proceso de evaluación auténtica que implica:

Proponer indicadores de desempeño contextualizados, que la evaluación en este caso es más cualitativa que cuantitativa, que el interés se centre en los procesos de crecimiento y avance en los participantes, o que integre elementos de autoevaluación y reflexión. Sin embargo, para poder emitir un juicio acerca de las producciones generadas por alguien en torno a un proceso formativo dado, se requiere la especificación de estándares de desempeño apropiados, así como la mirada calificada del evaluador, sea éste el propio autor o bien otras personas [...] algunos autores consideran que lo más conveniente es definir claramente los fines del instrumento y desarrollar con amplitud y precisión una serie de estándares

cualitativos mínimos a cumplir que sean susceptibles de calificarse con base en las propiedades de una escala ordinal” (Díaz Barriga y Pérez, 2010, p. 20).

Esta situación nos puede conducir a considerar otro punto: al utilizar el portafolio como instrumento de evaluación y preguntarnos sobre la forma en que se realizará la evaluación del mismo, admitimos la importancia de un contexto educativo que responda a las diversas necesidades que implica elaborar el portafolio.

Por esto, es fundamental en la implementación del portafolio que exista por lo menos un entorno educativo flexible y compatible con la visión teórica del portafolio mismo. Las experiencias exitosas han sido en contextos de formación de profesores, la educación médica y el desarrollo profesional, donde el aprendizaje en situaciones reales es una característica y se busca el desarrollo de competencias (Van Tartwijk et al., 2007).

Finalmente, se considera que el éxito para la implementación del portafolio depende, principalmente, de la motivación, el compromiso y el interés de los autores del mismo, sean docentes o alumnos; de lo contrario, el portafolio puede terminar sólo en una recopilación de evidencias, sin dar lugar a procesos de reflexión o no tener ningún impacto en la práctica de los docentes. Pero para lograr esto, también es importante la participación activa de los responsables de la implementación, mediante la constante supervisión y guía a lo largo del proceso de elaboración del portafolio, lo que nos lleva nuevamente al primer factor mencionado: la necesidad de haber definido claramente los objetivos al desarrollar el portafolio. Es así como se resalta la complejidad de la implementación del portafolio y la importancia de tener en cuenta todos los posibles factores que afectarán y posibilitarán el éxito del mismo.

## Referencias

- Beck, R., Nava L., Livne y Bear, S. (2005). Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development. *European Journal of Teacher Education*, 28 (3), 221-244.
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Chetcuti, D. (2007). The use of portfolios as a reflective learning tool in initial teacher education: a Maltese case study. *Reflective Practice*, 8 (1), 137-149.
- Chuang, H. (2010). Weblog-based electronic portfolios for student teachers in Taiwan. *Education Tech Research Dev.*, 58, 211-227.
- Colbert, C., Ownby, A., y Butler, P. (2008). A review of portfolio use in residency programs and considerations before implementation. *Teaching and Learning in Medicine*, 20 (4), 340-345.
- Díaz Barriga, F. y Pérez, M.M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*, 4, 6-27. Revista Electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes de la Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=24>
- Dollase, R. (1999). Cuando el estado exige el uso de portafolio: la experiencia de Vermont. En Lyons, N. (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hicks, T., Russo, A., Autrey, T., Gardner, R., Kabodian, A. y Edington, E. (2007). Rethinking the purposes and processes for designing digital portfolios. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50 (6), 450-458.
- Klenowski, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea.
- Penny, C., y Kinslow, J. (2006). Faculty perceptions of electronic portfolios in a teacher education program. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6 (4), 418-435.

- Quatroche, D., Duarte, V., Huffman-Joley, G. y Watkins, S. (2002). Redefining assessment of preservice teachers: standards-based exit portfolios. *The Teacher Educator*, 37 (4), 268-281.
- Van Tartwijk, J., Driessen E., Van Der Vleuten C. y Stokking, K. (2007). Factors Influencing the Successful Introduction of Portfolios. *Quality in Higher Education*, 13 (1), 69-79.
- Weshah, H. (2010). Issues of developing a professional teaching portfolio in Jordan. *European Journal of Social Sciences*, 15 (1), 97-114.
- Wray, S. (2008). Swimming Upstream: Shifting the Purpose of an Existing Teaching Portfolio Requirement. *The Professional Educator*, 32 (1), 450-458.
- Yoo, S. (2009) Using portfolios as a learning tool to develop preservice teachers' inquiries and perspectives in early science teaching in South Korea. *Education*, 130 (1), 72-77.

Parte 2: Modelos y experiencias durante la  
construcción del portafolio docente

## Capítulo 6

### Evaluación y reflexión: experiencia de uso del portafolio docente en la universidad

Juny Montoya Vargas  
Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia  
jmontoya@uniandes.edu.co

#### *Introducción*

En la actualidad, la evaluación de los docentes universitarios presenta retos que provienen tanto de los cambios en la conceptualización misma acerca de la universidad y de sus funciones (Tunnermann Berheim, 1997, 2002; Younes Jerez, 2002), como de lo que se espera que sea un docente universitario (Gautier y Wauthy, 2007; Toro, 2006). Tanto los problemas asociados a la clasificación entre universidades de docencia y universidades de investigación (The Carnegie Commission on Higher Education, 1973) como los temas de distribución del tiempo y la remuneración de los profesores en función de su dedicación a una u otra actividad, representan retos que cada país y cada sistema universitario trata de resolver en función de sus propias tradiciones y cultura. Lo que hoy parece estar más o menos claro en la discusión es el hecho de que el trabajo de los profesores universitarios debe ser evaluado en relación con sus distintas dimensiones y desde la perspectiva de distintos grupos de interés (O'Hanlon y Mortensen, 1980; Ory, 2000). A pesar de que existen criterios —discutibles, pero más o menos aceptados por la comunidad académica— para evaluar los resultados de la investigación, la falta de estándares comunes y de mecanismos confiables para la evaluación de la docencia hace que ésta juegue un papel secundario a la hora de evaluar la calidad del trabajo de los docentes (Rueda Beltrán y Díaz Barriga Arceo, 2000).

El mecanismo más extendido para la evaluación de la docencia es el cuestionario que diligencian los estudiantes para valorar la labor docente de sus

profesores; éste ha sido tanto criticado como defendido en relación con su validez y confiabilidad (García Garduño, 2000; Luna Serrano, 2000), pero más allá de esa discusión específica, resulta claro que, para efectos de la evaluación de la docencia, se trata de un instrumento limitado e insuficiente para dar cuenta de todos los aspectos relevantes a la misma (Scriven, 1995).

El portafolio docente, por su parte, aparece como una alternativa interesante para permitir poner juntas distintas fuentes de información, distintas perspectivas y distintos aspectos que permitan tener una comprensión más completa y adecuada de la complejidad de la labor docente (FitzPatrick y Spiller, 2010; Gearhart y Osmundson, 2009; Seldin, 1997). Pero para que sea útil, el portafolio debe cumplir ciertas condiciones; por ejemplo, debe ser más que una “colección” de evidencias: una función esencial del portafolio es ofrecer, a quien lo elabora, la posibilidad de reflexión.

De hecho, esta es la tarea que está más ampliamente documentada y recomendada en relación con el uso del portafolio docente (Arbesú García y Argumedo García, 2010; Cordero Arroyo, 2002). A pesar de ello, el portafolio no debe ser visto únicamente como una modalidad de autoevaluación, ya que al conceptualizarlo de esa manera se desaprovecha el gran potencial que tiene de presentar múltiples fuentes de información de manera integrada y equilibrada (Centra, 1994).

La elaboración del portafolio docente y su uso con fines de evaluación formativa y sumativa no están exentos de problemas (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen, y Vleuten, 2004). En primer lugar están las prevenciones de los propios docentes debido al tiempo que se requiere para su elaboración, la desconfianza acerca de los criterios que se emplearán para evaluarlo y las consecuencias que se derivarán de los resultados del mismo. En segundo lugar, está el tema de la validez y la confiabilidad tanto del portafolio como de la evaluación del mismo (Burns, 1999; Meeus, Petegem, y Engels, 2009).

Pese a las dificultades y retos, considero que la experiencia de elaboración y uso del portafolio por parte de los docentes de la EPE aporta luces en el camino de

superar el concepto de portafolio sólo como herramienta de autoevaluación y de permitir hacer un uso del mismo como elemento para la evaluación sumativa (ascenso en el escalafón, asignaciones por desempeño, etc.) sin que se desnaturalice su principal potencial como instrumento para la autoevaluación y reflexión, esto es, como herramienta de evaluación formativa.

A continuación relato la experiencia de los profesores de la EPE; muestro los resultados de la encuesta de percepción y ofrezco algunas conclusiones preliminares. Considero que, a pesar de las dificultades presentadas —las cuales más adelante se relatan—, esta experiencia representa un avance en la línea de equilibrar los aspectos de autoevaluación y *heteroevaluación* o evaluación externa, así como las funciones formativas y las sumativas, del portafolio docente.

## ***II. Descripción de la experiencia***

Desde hace algunos años, en la EPE nos hemos propuesto estudiar alternativas de evaluación que abarquen todos los aspectos del desempeño profesional de los docentes y que ofrezcan una oportunidad auténtica para el mejoramiento de la docencia con el fin de permitir una mejor toma de decisiones en relación con la evaluación periódica de la docencia y el ascenso en el escalafón (López y Fernández, 2010).

La primera aproximación de los profesores de la EPE al portafolio se llevó a cabo para efectos de la evaluación de desempeño en el 2010; se les propuso que elaboraran un portafolio, utilizando el formato de su preferencia (electrónico o impreso) y habiendo recibido previamente sólo una orientación general en cuanto a cuál debía ser su contenido. En el año 2011, los 10 docentes del centro que debían presentar su evaluación anual, nuevamente elaboraron sus portafolios utilizando el formato de su preferencia; esta vez, sin embargo, fueron orientados por una matriz que explicitaba los criterios de evaluación (tabla 1) que fueron acordados por el comité directivo —que incluye a un profesor por cada área académica, cinco en total— y unas indicaciones generales acordadas por el comité directivo de la EPE acerca del procedimiento de evaluación.

Los criterios incluidos en esta matriz obedecen a un intento por integrar en el portafolio de evaluación las distintas dimensiones del desempeño de los profesores: docencia, investigación y desarrollo institucional, además de las otras dimensiones que cada profesor considere relevante incluir. Por otra parte, la matriz refleja el interés por superar las limitaciones asociadas al portafolio cuando se le considera sólo como autoinforme, por vía de incluir evidencia objetiva tal como la proveniente de las planeaciones y los productos del aprendizaje de los estudiantes. En relación con los criterios sobre los que existe un consenso más o menos generalizado, como es el caso de la evaluación de la producción académica por parte de pares externos, se ha acudido a ellos para incluirlos como criterios de evaluación del portafolio docente. Una última aclaración importante es que respecto a la visión de la educación se valora sólo su “existencia” puesto que se considera como una declaración personalísima del profesor, producto de su autonomía, a la luz de la cual se espera valorar sus logros pero de cuyo contenido no se hace ningún juicio de valor.

Tabla 1

Criterios de evaluación del portafolio

Dimensión	Aspectos	Indicador	Criterio
General	Visión	Texto reflexivo sobre su visión de la educación, su papel como profesor, los fines que persigue en los distintos ámbitos de su ejercicio profesional y los retos a los que se enfrenta.	Existencia
Docencia	Planeación	Recursos elaborados por usted, sólo o con otros para cada uno de sus cursos, talleres, u otras actividades de formación: programa, guías, actividades, etc.	Coherencia de los diseños (entre propósitos y actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación)

<b>Dimensión</b>	<b>Aspectos</b>	<b>Indicador</b>	<b>Criterio</b>
Docencia	Apoyo al aprendizaje	Una selección de productos elaborados por los estudiantes o asistentes graduados que dan cuenta de sus aprendizajes, logros y retos en las actividades correspondientes. Incluya sus instrucciones para la respectiva tarea, la retroalimentación dada o la descripción del proceso de evaluación aplicado y una reflexión sobre lo que la tarea revela acerca del aprendizaje de sus estudiantes (Hutchings, 2004).	Coherencia, nivel de exigencia cognitiva y autenticidad de los desempeños. Carácter formativo de la evaluación
Docencia	Evaluación por los estudiantes	Resultados de las encuestas de estudiantes (intermedias y finales) y otras formas de retroalimentación de los estudiantes sobre su docencia, que incluya su análisis y reflexión sobre su significado y alcance.	Uso de la retroalimentación para el mejoramiento
Investigación	Diseño y participación	Diseño, presentación y participación en propuestas y proyectos de investigación. Presentación de proyectos por iniciativa propia a distintas entidades financiadoras.	Iniciativa propia y apoyo a las iniciativas de otros
Investigación	Producción académica	Su producción académica y la evaluación que de ella hayan hecho terceras personas de manera formal o informal.	Valoración externa de la producción académica del profesor
Investigación		Publicación (formal e informal) de los resultados y participación (con ponencia) en eventos académicos.	Calidad de las publicaciones (según criterios convencionalmente aceptados)
Desarrollo Institucional	Acompañamiento	Participación en actividades de acompañamiento y asesoría a profesores, cursos o programas académicos de la universidad. Retroalimentación recibida en el contexto de dichas actividades.	Participación en los acompañamientos y asesorías

Evaluación y reflexión: experiencia de uso del portafolio docente en la universidad

<b>Dimensión</b>	<b>Aspectos</b>	<b>Indicador</b>	<b>Criterio</b>
Desarrollo Institucional	Acompañamiento		Valoración de sus aportes por otros participantes
Desarrollo Institucional	Participación en actividades estratégicas	Diseño y participación en actividades, eventos y proyectos estratégicos de la EPE y de la Universidad. Retroalimentación recibida en el contexto de dichas actividades.	Participación en las distintas actividades
			Valoración de sus aportes por otros participantes
Otras dimensiones		Cualquier otra información que considere pertinente para evidenciar sus actividades, logros y retos profesionales, producida por usted o por otros.	Calidad de la evidencia
Autoevaluación		Un documento de autoevaluación de lo realizado en el 2011 que tenga en cuenta tanto la descripción de las actividades como la valoración de los logros y las debilidades y dificultades enfrentadas.	Carácter descriptivo y evaluativo del documento
			Solidez de los juicios evaluativos
Plan de trabajo		Un plan detallado de trabajo para el 2012 que tenga como base la autoevaluación y la retroalimentación recibida en las distintas actividades.	Articulación entre el proyecto de vida del profesor y las políticas y prioridades de la EPE y de la Universidad

El procedimiento de evaluación de los portafolios consistió en el nombramiento de un comité conformado por dos profesores asociados —elegidos en el Consejo de la EPE— y la directora; este comité fue el encargado de evaluar todos los portafolios de los 10 profesores asistentes e instructores del centro educativo. Posteriormente, cada profesor presentó el portafolio ante el comité en una reunión, donde recibió, después de la revisión del instrumento y el diálogo con el comité, una retroalimentación verbal, que señalaba los aspectos más destacables de su desempeño y los perfectibles. Ahí mismo se acordó el plan de trabajo para el 2012.

En el 2010, la mayoría de los portafolios fueron elaborados como páginas web utilizando *Google Sites*. Cuatro profesores entregaron documentos de *Word* y archivos en formato digital, y un profesor entregó su portafolio en papel. Los resultados de esta primera experiencia no fueron recogidos de manera sistemática. En el 2011, la mayoría de los portafolios fueron elaborados como páginas web. Sólo una profesora utilizó el programa *Prezzi*. Los documentos de soporte, en general, fueron archivos de *Word*, un solo profesor utilizó un *blog* con videos, en los que se grabó a sí mismo describiendo los distintos aspectos del portafolio.

A finales de ese mismo año, al finalizar la ronda de entrevistas, distribuí una encuesta de cinco preguntas a través de un programa de encuestas en línea, (*Survey Monkey*) con el fin de conocer la opinión de los profesores sobre la utilidad del portafolio y de la entrevista y saber las cosas que les parecieron más interesantes y más retadoras en su elaboración. La encuesta fue diligenciada por ocho de los 10 profesores que presentaron sus portafolios. Los apartados siguientes recogen los resultados de esa encuesta.

Tabla 2

## ¿Cómo valora la experiencia de elaboración del portafolio?

Calificación	Poco	Algo	Bastante	Extremadamente	Total respuestas
Útil	0	2	4	2	8
Orientada a la reflexión	0	1	6	1	8
Orientada al mejoramiento	0	3	2	3	8
Orientada a la autopromoción	0	4	3	1	8

Los profesores, en general, valoraron como “*bastante útil*” (4) y “*extremadamente útil*” (2) la experiencia de elaboración del portafolio. Las razones que expresaron para ello estuvieron, en su mayoría, vinculadas a la oportunidad que la elaboración del portafolio representó para la reflexión acerca de los logros del 2011, los planes y los objetivos futuros; en menor medida, a la posibilidad de mostrar a otros —colegas y directivos— todo lo hecho a lo largo del año.

En cuanto a la orientación de la actividad, en general, caracterizaron la experiencia de elaboración del portafolio como *bastante orientada a la reflexión* (6) y, parcialmente, *al mejoramiento* (3 “*algo*”, 2 “*bastante*” y 3 “*extremadamente*”). Las opiniones acerca de su orientación *a la autopromoción* estuvieron bastante divididas; la mitad de los profesores consideró que estaba *algo orientada a la autopromoción*, mientras que la otra mitad la consideró *bastante y extremadamente orientada a la autopromoción*. No hubo comentarios sobre este aspecto. La autopromoción, en este contexto, debe entenderse asociada a la posibilidad que el portafolio muestre a otros (colegas y jefes) los logros propios. Oportunidad que en realidad resulta escasa en la generalidad de los contextos académicos. Esta es una función del portafolio que rara vez se reconoce puesto que por lo general se pone el énfasis en su utilidad como herramienta de evaluación.

Esta combinación de apreciaciones refleja bien las dificultades asociadas al uso del portafolio con fines de evaluación sumativa, ya que, inevitablemente se mezclan distintos propósitos en ellos por parte tanto de quienes lo desarrollan como de quienes lo evalúan.

Tabla 3

## ¿Cómo valora la retroalimentación recibida durante la entrevista?

Calificación	Ninguna	Escasa	Suficiente	Altísima	Total respuestas
Relevancia	0	0	5	3	8
Riqueza	0	2	3	3	8
Utilidad	0	0	4	4	8

Los profesores consideraron que la relevancia, riqueza y utilidad de la retroalimentación fue *suficiente* o *altísima*. Es decir, en general, valoraron positivamente la calidad de los comentarios hechos por el comité evaluador.

Algunos opinaron, sin embargo, que su *riqueza* fue *escasa* y manifestaron el deseo de que se diera una retroalimentación más detallada a partir de los criterios de la matriz. Es decir, esperaban que los comentarios se refirieran a cada uno de los criterios contenidos en ella o incluso que se asignara una calificación a cada uno de ellos. Las principales razones que expresaron para esta valoración se recogen a continuación:

Profesor 4: “Me hubiera gustado recibir retroalimentación de manera más detallada y alineada con el formato de evaluación”.

Profesor 7: “Creo que en la retroalimentación se señalaron puntos relevantes que me ayudan a revisar de otro modo algunos aspectos de mi desempeño. Sin embargo, me hubiera gustado haber recibido mayor retroalimentación desde la información que adjunté como evidencia, por ejemplo: sobre la alineación de mis planeaciones y evaluaciones, o sobre los productos de los estudiantes”.

¿Qué fue lo más útil o interesante de elaborar el portafolio? ¿Por qué? Las respuestas a esta pregunta fueron bastante variadas, aunque puede señalarse una tendencia clara hacia considerar como más valioso el componente de reflexión, ya que la mitad de los docentes se refirieron a ella en su respuesta. Otros aspectos destacados fueron: el poder recapitular lo hecho, poder comunicárselo a otros y el identificar fortalezas y limitaciones para promover cambios en la práctica. Este último aspecto —que resulta central en el contexto de una experiencia como ésta, orientada por el concepto de “evaluación para el mejoramiento” o “evaluación para el perfeccionamiento”— no fue el más destacado por parte de los docentes participantes. Sin embargo, es plausible asumir que la reflexión —que sí lo fue— se orienta en la misma dirección. ¿Qué otro sentido podría tener la reflexión si no

como oportunidad para identificar fortalezas y debilidades de nuestra práctica y, en consecuencia, oportunidades de mejoramiento de la misma? La primera de las citas que transcribo a continuación, en efecto, establece expresamente la conexión entre reflexión y plan de mejoramiento. Las siguientes citas ilustran otros aspectos enunciados por los profesores como de mayor utilidad:

Profesor 1: “La auto-reflexión, si bien en mi portafolio no estuvo muy presente, en la reunión con el equipo evaluador sí. Creo que es muy útil para trazarse un plan de mejoramiento.”

Profesor 2: “Desarrollar la secuencia entre las evidencias y la reflexión acerca del trabajo realizado durante este año. Esto me permitió ubicar aspectos que tienen que ver con fortalezas y recursos de mi trabajo, con limitaciones y con cambios que tengo que realizar.”

Profesor 3: “Organizar la información, y redefinir metas para el siguiente año. Esto permite tener claridad sobre los productos, evaluar puntos de mejoramiento y priorizar metas.”

Profesor 7: “Creo que el ejercicio permitió hacer memoria y más que todo escribir a otros lo que pienso sobre lo que hago. Inevitablemente rastrear el desempeño desde los criterios propuestos conlleva a revisar lo que se ha hecho en cada frente y qué se ha logrado en cada aspecto.”

¿Qué fue lo más difícil de elaborar? ¿Por qué? Cuatro profesores se refirieron a la dificultad de poder presentar evidencia adecuada de la calidad de su desempeño, especialmente en los casos en que se solicitaba aportar retroalimentación por parte de terceros sobre las actividades realizadas por ellos a lo largo del año académico. Otros profesores se refirieron a la dificul-

tad de adecuarse a los criterios de evaluación propuestos y uno de ellos mencionó que la elaboración de todo el portafolio representó una gran dificultad.

Profesor 1: “Las evidencias; no siempre es fácil tener evidencias de todo lo que sucede en un proyecto, pues muchas veces la retroalimentación se da personalmente, en reuniones, conversaciones telefónicas, etc.”

Profesor 3: “Escribir el documento de la visión. Considero que fue un buen comienzo pero aún está en construcción y espero poder enriquecerlo más.”

Profesor 4: “Dar cuenta de todos los criterios de evaluación propuestos, adaptándome a una forma de organización ajena; de todas formas me gustó el ejercicio porque lo asumí como un reto.”

Profesor 5: “Todo el portafolio. Creo que fue muy extenso y tomó muchísimo tiempo elaborarlo a conciencia, buscar evidencias de cada cosa que se pedía.”

¿Qué recomendaciones tiene para futuras aplicaciones del portafolio en la EPE? Las respuestas a esta pregunta, en general, confluyen en el sentido de solicitar mayor antelación en la entrega de las instrucciones y mayor orientación para la elaboración del portafolio, bien sea por la vía de unificar el formato de presentación, bien por la de especificar más los criterios de evaluación: aclarando, por ejemplo, qué tipos de evidencias se consideran aceptables. Finalmente, la sugerencia —planteada por algunos profesores al responder esta misma pregunta— de centrarse en la autoevaluación y el plan de trabajo, y presentar los otros aspectos como documentación de soporte surgió, incluso, dentro de la deliberación del comité evaluador.

- Profesor 1: “Sin duda es clave conocer los criterios de evaluación con suficiente antelación...”
- Profesor 2: “Una orientación más clara de qué es lo que se espera encontrar en el mismo...”
- Profesor 3: “Definir un formato más estándar con indicaciones más precisas de lo que se espera para facilitar el trabajo de quienes lo presentamos y de quienes nos evalúan.”
- Profesor 4: “Aclarar lo que es una evidencia, los tipos y su validez.”
- Profesor 5: “Concentrarse en la auto-evaluación y los planes para 2012. Lo demás deberían ser anexos. Creo que la reflexión inicial sobre la educación no aporta mucho.”
- Profesor 6: “Enfocarse en la autoevaluación y reflexión del aprendizaje.”

### *III. Conclusiones*

Los profesores que participaron en esta experiencia de elaboración y evaluación del portafolio consideran que se trata de una herramienta útil para propiciar la reflexión sobre la práctica docente (uso formativo) e identificar oportunidades de mejoramiento; en menor medida, para recibir retroalimentación externa sobre la calidad de su desempeño (uso sumativo).

Sobre el formato, parecería que la página web resulta una herramienta adecuada para compilar y compartir la información de un portafolio. Para efectos de la evaluación, sin embargo, resulta claro que se requiere especificar mejor el formato y, en particular, debe evitarse que el portafolio se convierta en una simple colección de documentos entre los cuales el lector debe “bucear” en busca de la

información relevante. Se debe, igualmente, hacer énfasis en la necesidad de aportar información proveniente de múltiples fuentes y no sólo del profesor.

Sobre los criterios de evaluación, resulta evidente la necesidad de una construcción compartida del significado de los criterios de evaluación del portafolio docente; a pesar de la familiaridad que tenemos como docentes con los criterios que usamos para evaluar el trabajo de los estudiantes y de compartir prácticas ya comunes entre nosotros como es el uso de matrices de calificación a partir de la experiencia. Para este fin, se requiere abordar la construcción del portafolio como un proceso prolongado en el tiempo y que cuente con acompañamiento y orientación a lo largo del proceso para su óptima realización.

Sobre las evidencias es necesario decir que, a pesar de las dificultades que los distintos docentes manifestaron en relación con la recolección de evidencia —como ya lo he mencionado antes— este aspecto resulta vital ya que es lo que fundamentalmente diferencia el portafolio de un informe de autoevaluación o auto-informe. El portafolio no recoge y no debe recoger exclusivamente la visión del profesor acerca de las distintas dimensiones de su práctica profesional. Sin los aportes hechos por los estudiantes a través de las encuestas y comentarios que incluyen en ellas, sin la evidencia objetiva que los desempeños de sus estudiantes representan, y sin las voces de terceras personas acerca del desempeño del docente en sus otras actividades profesionales, el portafolio pierde gran parte de su fuerza tanto como espacio que invita a la reflexión del profesor como herramienta de evaluación externa de su trabajo. Dicho de otra manera: su validez se vería seriamente afectada como instrumento de evaluación.

Sobre la retroalimentación, resulta evidente que, con unos criterios claros y compartidos tanto por los evaluadores como por los evaluados, existe la posibilidad de dar retroalimentación concreta a partir de lo consignado en el portafolio y de analizar las pruebas que éste contiene a la luz de los criterios, y de ofrecer la oportunidad de usar el portafolio con propósitos de evaluación formativa (para el mejoramiento) y sumativa (valoración de logros y resultados).

En relación con el proceso de elaboración, resulta claro que el portafolio cobra sentido en la medida que se vaya elaborando a lo largo de todo el año académico, de manera que dé cuenta de los procesos vividos por el profesor a lo largo del año y no solamente como colección retrospectiva de evidencias. La calidad de la reflexión y la calidad de las evidencias se potencian si se realizan y compendian a lo largo de todo el camino y no sólo al final del año.

Finalmente, creo que el portafolio ofrece una oportunidad más apropiada y completa de evaluar la docencia que los cuestionarios de estudiantes. Esto no significa que se proponga abandonarlos sino evitar que sean la única fuente de información a la hora de evaluar la labor docente en la universidad. Las opiniones de los estudiantes, las reflexiones de los docentes sobre las mismas, los aportes provenientes de otras fuentes y relacionados con las distintas facetas del desempeño de los profesores universitarios deben ser incorporados como parte del portafolio docente.

#### *IV. Prospectiva*

En la EPE se planea continuar aplicando el portafolio en el futuro, haciendo importantes ajustes que se derivan de la revisión juiciosa de la experiencia actual. Para empezar, se propondrá que el centro del portafolio esté constituido por el documento de autoevaluación y que todos los demás documentos se vinculen como soporte y prueba de lo que en este documento se afirma.

Adicionalmente, se propondrá un formato uniforme pero flexible que facilite a los profesores el seguimiento de las instrucciones y a los evaluadores tanto la ubicación de la información relevante como la valoración integral de los distintos aspectos contenidos en el portafolio. Las reglas del juego serán dadas a conocer en las primeras semanas del año académico con el fin de que, efectivamente, el portafolio recoja el proceso y no sólo unos resultados.

En esta misma línea, se planeó hacer un proyecto piloto de acompañamiento y observación de la docencia durante el 2012, apoyándonos en la figura

del “par crítico” (Bell, 2001) con el propósito de ofrecer una oportunidad de reflexionar con los pares de manera sistemática acerca de la práctica docente y de proporcionar información útil al profesor para que pueda tomar decisiones de mejoramiento. La evaluación sistemática de esta nueva experiencia permitirá perfeccionar la estrategia para el futuro.

## Referencias

- Arbesú García, M. I., y Argumedo García, G. (2010). Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia. *Observar*, 4, 28-44.
- Bell, M. (2001) Supported Reflective Practice: a program of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development* 6 (1), 29-39.
- Burns, C. W. (1999). Teaching Portfolios and the Evaluation of Teaching in Higher Education: Confident Claims, Questionable Research Support. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 131-142.
- Centra, J. A. (1994). The Use of the Teaching Portfolio and Student Evaluations for Summative Evaluation. *The Journal of Higher Education*, 65 (5), 555-570.
- Cordero Arroyo, G. (2002). Consideraciones generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior. *Acción Pedagógica*, 11 (2), 76-83.
- Díaz Barriga Arceo (2000). Evaluación de la docencia: perspectivas actuales (pp. 63-83). México: Paidós.
- FitzPatrick, M. A., y Spiller, D. (2010). The teaching portfolio: institutional imperative or teacher's personal journey?. *Higher Education Research & Development*, 29 (2), 167-178.
- García Garduño, J. M. (2000). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En M. Rueda Beltrán y F. Díaz Barriga Arceo (Eds.), *Evaluación de la docencia* (pp. 41-62). México: Paidós.
- Gautier, A., y Wauthy, X. (2007). Teaching versus research: A multi-tasking approach to multi-department universities. *European Economic Review*, 51 (2), 273-295.
- Gearhart, M., & Osmundson, E. (2009). Assessment Portfolios as Opportunities for Teacher Learning. *Educational Assessment*, 14 (1), 1-24.
- Hutchings, P. (Ed.) (2004). *Teaching as Community Property: Essays on Higher Education* / Lee S. Shulman. San Francisco: Jossey-Bass.

- López, A. A., y Fernández, M. A. (2010). *Estudio de validez del instrumento de evaluación de cursos y profesores de la Universidad de los Andes*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Luna Serrano, E. (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En M. Rueda Beltrán y F. Meeus, W., Petegem, P. V., y Engels, N. (2009). Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (4), 401-413.
- O'Hanlon, J., y Mortensen, L. (1980). Making Teacher Evaluation Work. *The Journal of Higher Education*, 51 (6), 664-672.
- Ory, J. C. (2000). Teaching Evaluation: Past, Present, and Future. *New Directions For Teaching And Learning* (83), 13-18.
- Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga Arceo, F. (Eds.) (2000). *Evaluación de la docencia*. México: Paidós.
- Scriven, M. S. (1995). A Unified Theory Approach to Teacher Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 111-129.
- Seldin, P. (1997). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Boston: Anker.
- The Carnegie Commission on Higher Education (1973). *A Classification of Institutions of Higher Education*. Nueva York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., y Vleuten, C. P. M. v. d. (2004). Using a Conceptual Framework and the Opinions of Portfolio Experts to Develop a Teaching Portfolio Prototype. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 305-321.
- Toro, J. R. (s. f.). Los nuevos roles del docente universitario. Documento sin publicar.
- Tunnermann Berheim, C. (1997). *Aproximación histórica a la Universidad y su problemática actual*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Tunnermann Berheim, C. (2002). La educación superior según el informe del grupo de trabajo del Banco Mundial y la UNESCO. En F. López Segrera

y A. Maldonado M. (Eds.). *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: Un análisis crítico*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Younes Jerez, S. (2002). *El concepto de universidad y sus funciones en el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.

## Capítulo 7 El portafolio en la UAM, Xochimilco.<sup>1</sup> Proceso de construcción.

Ma. Isabel Arbesú García y Gabriela Argumedo García  
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.  
Universidad Nacional Autónoma de México.  
isabel.arbesu@gmail.com; cdargumedo@gmail.com

### *Introducción*

Este trabajo formó parte de un proyecto de investigación titulado: *El portafolio como un recurso innovador para evaluar y mejorar la enseñanza universitaria*, que se aprobó en la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). El objetivo fue promover distintas formas de reflexión y auto-evaluación en los profesores que les permitiesen identificar logros y problemas en su enseñanza con la intención de mejorarla.

---

1. La UAM, es la segunda universidad pública más reconocida en la República Mexicana, después de la UNAM. Se crea en 1974 y se integra con tres Unidades: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. En septiembre de 2005, se inaugura la Unidad Cuajimalpa, poco después la Unidad Lerma. De todas éstas, la única que desde su creación trabaja, hasta la fecha, con un modelo educativo innovador denominado: Sistema Modular, es Xochimilco. Este método pretende vincular la universidad con los problemas que atañen a la sociedad y se organiza curricularmente a través de objetos de transformación, no por materias. El objeto de transformación es un fenómeno de la realidad social o natural que puede ser investigado y que se toma como objeto de estudio para la formación y el aprendizaje de una determinada práctica profesional. Esta nueva forma de concebir las prácticas educativas requiere que los cursos se organicen por medio de módulos (unidades de enseñanza-aprendizaje autosuficientes) que integran simultáneamente docencia, investigación y servicio, este último se entiende como un servicio a la comunidad. El objeto de transformación es el elemento clave a partir del cual se construyen los módulos con contenidos de tipo interdisciplinario, los cuales se van desarrollando durante el trimestre, mientras se realiza paralelamente un trabajo de investigación por parte de los estudiantes coordinado por el docente. De esta manera se vincula la teoría con la práctica (Arbesú, 2006).

Las preguntas que guiaron el estudio fueron: ¿cómo trabajan los docentes cotidianamente con sus alumnos?; ¿cuáles son los problemas fundamentales que tiene que resolver en el contexto del aula?; ¿cuáles son sus principales logros?; ¿qué tipo de estrategias pedagógicas utilizan para que sus alumnos aprendan?; ¿cómo evalúan el aprendizaje de sus alumnos?; ¿de qué manera preparan sus sesiones pedagógicas? Asimismo fue necesario preguntarnos ¿cómo concebiríamos a la evaluación y a la docencia?, en virtud de que las respuestas a tales interrogantes serían en gran parte el camino teórico que guiaría el trabajo.

Se consideró a la evaluación desde una perspectiva cualitativa con rasgos comprensivos, participativos y reflexivos. La docencia se contempló como una actividad compleja, multi-dimensional, que se lleva a cabo en diversos y distintos contextos. También se partió del supuesto de que no existe una sola definición de docencia, debido a que la forma en que enseña un profesor es única; hay tantos estilos de docencia como el número de profesores existentes.

Una vez que se tuvo esto presente, se decidió sustentar el trabajo a partir de dos enfoques propios de la investigación cualitativa, que se retroalimentan mutuamente y que concuerdan con la visión asumida de la evaluación y la docencia: 1) la concepción de evaluación comprensiva (Stake, 2006, 2010, 2011) y 2) el supuesto del profesor reflexivo (Schön, 1983; Brubacher, Case y Reagan, 2005).

Para Stake (2011), la evaluación comprensiva es útil en contextos de evaluación formativa<sup>2</sup>, ya que se basa en la experiencia humana y en el entendimiento de lo humano. Esta evaluación se encuentra estrechamente relacionada con las actividades de las personas a quienes se va a evaluar, con sus expectativas, sus ansias o temores, sus valores; se organiza tomando en cuenta a los participantes, a través de la observación de sus actividades; se focaliza en los problemas; no está especialmente interesada en las afirmaciones formales sobre objetivos y procedimientos, ni en la medición como medio de obtener datos; sigue un estilo de discurso accesible a cada audiencia, incluyendo retratos y testimonios, enfati-

2. En la evaluación formativa, se ve al evaluando como alguien que se desarrolla, cambia y reorganiza, con el objeto de mejorar.

zando el pluralismo de, y en, los grupos. La evaluación comprensiva se enfoca en evaluar situaciones específicas para entender la complejidad de la particularidad del evaluando; no para evaluar a la educación en general.

El objeto de evaluación en esta investigación se centró en conocer y comprender los aciertos y problemas que enfrentaron los docentes en su práctica<sup>3</sup>, con la intención de mejorarla.

El enfoque del profesor reflexivo (Schön, 1983; Brubacher, et al., 2005) es una postura que considera al profesor como un profesional capaz de reflexionar sobre su práctica de una manera crítica, auto-evaluarla y decidir qué cambios son necesarios para mejorarla. Brubacher et al. (2005) consideran que una enseñanza reflexiva debe tomar decisiones racionales y conscientes; esto no siempre es sencillo para los docentes, ya que éstos, en muchas ocasiones, deciden lo que van a hacer instintivamente, por medio de las técnicas que han aprendido a través de su práctica, o en diversos cursos de profesionalización docente.

Con todo esto en mente, se decidió emplear al portafolio como medio para lograr procesos de reflexión y auto-evaluación en los docentes.

### ***1. Construcción del portafolio***

En esta parte se detallan los pormenores del procedimiento metodológico que se siguió en el estudio, que incluye tanto el diseño como la construcción del portafolio docente<sup>4</sup>. Desde la fundamentación teórica del proyecto se tuvo claro que los profesores participarían activamente a través de la construcción de sus propios portafolios<sup>5</sup>; para ello, se decidió organizar un seminario-taller, en el

3. La práctica docente es un tipo de práctica educativa que se realiza en el contexto del aula o en el lugar en donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4. No se consideró necesario profundizar en los enfoques y las distintas formas de aplicación del portafolio, ni resaltar sus virtudes y problemas porque, en la parte teórica de este libro, el lector podrá consultar varios capítulos que explican lo anterior.

5. También se pretendió que, para favorecer esta participación e interacción entre los integrantes, se diseñaría un blog del portafolio cuya intención fundamental era que los profesores se comunicaran entre sí a partir de esta plataforma virtual y pudiesen revisar

que se incorporó un grupo multi-disciplinario de docentes e investigadores de la UAM-X.

El grupo se integró por profesores<sup>6</sup> de las tres divisiones de la UAM-X: División de Ciencias y Artes para el Diseño; División de Ciencias Sociales y Humanidades; División de Ciencias Biológicas y de la Salud. Los docentes se seleccionaron después de haber preguntado a coordinadores de licenciatura, a jefes de departamento y a diversos colegas, sobre los académicos interesados en participar en este proyecto y que, a su juicio, tuvieran alguna experiencia que compartir sobre la docencia modular. Posteriormente, se realizó una entrevista personalizada con cada profesor, en la que se le explicó detalladamente el proyecto. Todos se inscribieron de una forma voluntaria y no recibieron por participar compensación salarial o de cualquier otro tipo.

El seminario se inició en enero del 2009 y concluyó en junio del 2010. El grupo trabajó durante dieciocho meses consecutivos, reuniéndose cada quince días en sesiones de tres horas continuas durante el primer año; posteriormente las sesiones fueron mensuales.

El grupo se conformó por nueve docentes con profesiones distintas: veterinario, bioquímica, diseñadora industrial, diseñador gráfico, arquitecta, socióloga, matemática, licenciada en educación, urbanista; todos ellos contratados de tiempo completo y con base permanente, a excepción de uno. Este último, hace dos años que se cambió a la UAM Cuajimalpa, en virtud de que allá lo contrataron por tiempo indeterminado; sin embargo, continuó trabajando con el grupo hasta el final del proyecto. Cuatro docentes llevan, entre veintisiete y treinta y tantos años, ejerciendo la docencia en la UAM; dos de ellos, alrededor de dieciocho; 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 (SNI).

los trabajos que cada uno iba realizando.

6. Las autoras de este capítulo agradecemos profundamente la colaboración desinteresada y entusiasta de cada uno de los docentes durante este seminario-taller, ya que sin su apoyo no hubiese sido posible llevar a cabo esta investigación, así como la publicación de este libro.

Cuatro colaboradores participaron en el proyecto, apoyando y dando seguimiento a las diversas actividades del seminario. Una de ellas recientemente obtuvo el grado de Maestra en Desarrollo y planeación de la educación en la UAM-X y su tesis estuvo relacionada con la temática del portafolio; dos son egresadas de la Licenciatura de Planeación territorial impartida en la UAM-X; y el último es estudiante de informática en una institución privada. Con el objetivo de propiciar la reflexión, los profesores se integraron, desde el inicio, en equipos de trabajo colaborativos y en grupos; esto permitió que reflexionaran, auto-evaluaran y co-evaluaran recíprocamente. Dicha organización fue un elemento fundamental para desarrollar la colaboración y el intercambio de ideas entre pares académicos.

En cada reunión, se tomaron las minutas correspondientes por varias razones: 1) tener documentos escritos que, posteriormente, pudiesen servir para la investigación; 2) reenviar las minutas a aquellos profesores que hubiesen faltado en algún momento, con el objeto de mantenerlos al tanto de lo sucedido, 3) convertir a formato electrónico (*blog*) los trabajos de cada uno de los profesores.

Las sesiones del seminario se estructuraron a través de cuatro contenidos temáticos, los que formaron parte de las entradas del portafolio y los que reflejaron tanto los diferentes momentos que forman parte de la vida profesional y personal del docente, como las diversas tareas que éste realiza antes, durante y después, de su trabajo: 1) la identidad de la docencia, 2) la representación del ser de la docencia, 3) la puesta en práctica de la docencia, 4) la prospectiva de la docencia<sup>7</sup>. Cada contenido se llevó a cabo a través de distintas tareas y actividades que se planearon con antelación y que la coordinadora del seminario dirigió. En ocasiones —como se podrá ver más adelante— se invitó a profesores de la UAM y de universidades extranjeras para dirigir algunas sesiones o dictar conferencias relacionadas con la temática.

---

7. Más adelante se explicará la fundamentación teórica a partir de la cual se crearon dichos contenidos.

Enseguida, con el propósito de que el lector pueda tener más claro el proceso metodológico que se siguió durante la elaboración del portafolio, se describe tanto cada uno de los contenidos, como los materiales y actividades implementados para su realización.

### ***I. A. La identidad de la docencia***

Fernández (2004), Seldin (1993) y Doolittle (1994), sugieren que un portafolio incluya un apartado con información personal del docente; por ejemplo, una declaración de sus responsabilidades de enseñanza, una descripción (contenidos, número de alumnos, créditos) del curso, o cursos, que imparte y una breve explicación sobre si la asignatura (módulo) es obligatoria u optativa. Además, Doolittle (1994) recomienda que los profesores realicen reflexiones, o declaraciones personales, sobre su filosofía de enseñanza. Tomando en cuenta lo anterior, se diseñó un contenido del portafolio que proporcionara el marco contextual del profesor y de sus actividades docentes, con la finalidad de que el lector del portafolio tuviese la información necesaria, tanto personal como profesional, del profesor y pudiese interpretar adecuadamente las evidencias que cada docente mostraba tanto en su portafolio como en sus anexos.

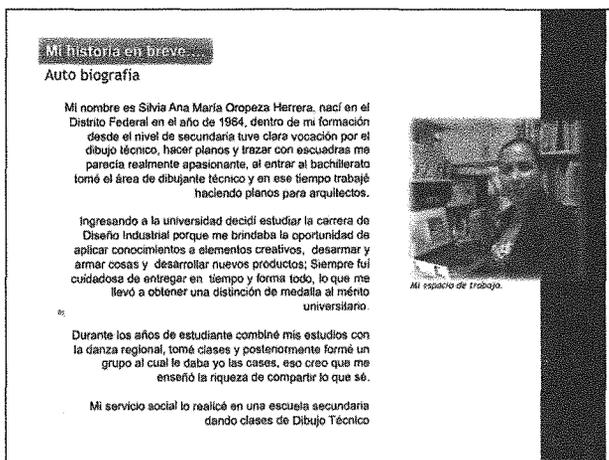


Imagen tomada del portafolio de la profesora Silvia Oropeza en donde escribió su autobiografía.

Estos fueron los materiales utilizados para este contenido:

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

### *I. B. Representación del ser de la docencia*

Doolittle (1994) también recomienda incluir en el portafolio la planificación (apuntes, notas, programa o programas) de las sesiones pedagógicas. En este sentido, el objetivo de este contenido fue tanto conocer las distintas formas en que los docentes elaboran su programa de trabajo, como las diversas maneras en que planean su labor cotidiana en el aula.

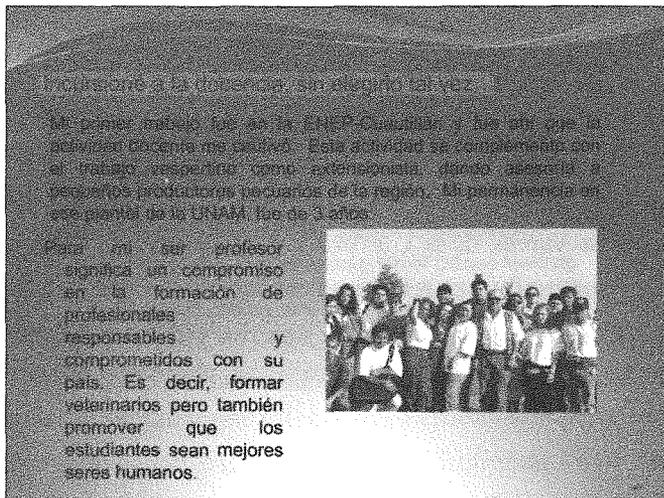


Imagen tomada del portafolio de Gustavo Ruiz Lang en donde el profesor reflexionó qué significa para él la docencia.

Para este contenido, los materiales utilizados fueron:

· Inventario de metas de enseñanza. Su propósito es triple: (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. En suma, con este ejercicio se pretende lograr diversos procesos de autoevaluación en los propios profesores tanto de manera individual como de forma grupal. Esta última se realiza, cuando se discuten los resultados colegiadamente el día en que los docentes exponen su portafolio ante los demás integrantes del grupo.

· Realización del taller “Elaboración de guías didácticas modulares” impartido por la doctora María Elena Rodríguez Lara, profesora de la UAM-X, cuya intención fue que los docentes organizaran su propia planeación didáctica a partir del programa de estudios que estaban enseñando. Este taller les proporcionó a los profesores conocimientos sobre cómo y para qué, sistematizar de manera organizada y sintética los objetivos, contenidos y actividades para el logro de los aprendizajes por desarrollar en los alumnos y la forma de evaluar integralmente cada uno de estos rubros en su programa modular, lo cual pudo expresarse con una guía práctica que se ejercitó en el taller.

· Realización de la conferencia “El debate sobre la noción de competencia en la enseñanza universitaria” y el taller “Evaluación de los aprendizajes en las competencias transversales”. Estas dos actividades las impartió el doctor José Luis Menéndez Varela, de la Universidad de Barcelona. Ambas actividades permitieron que los profesores reflexionaran sobre las repercusiones que tiene la noción de competencia en la educación superior y del papel fundamental que juega la evaluación de las competencias en las prácticas educativas.

### *1. C. La puesta en práctica de la docencia*

Como su nombre lo señala, este contenido se diseñó con el fin de explorar los pasos dados por el docente en el aula, los contenidos que enseña, cómo los enseña, la manera en que los evalúa, y los resultados que obtiene. Estos recursos podían provenir ya (1) del propio docente (documentación de actividades de desarrollo de la enseñanza llevadas a cabo en su institución y fotografías); (2) ya de sus colegas (comentarios sobre su desempeño en el aula y sobre sus producciones escritas, materiales de enseñanza, su programa, sus actividades, sus prácticas de evaluación y reconocimientos sobre su enseñanza); (3) ya de los estudiantes (evaluaciones del docente, trabajos, proyectos, pruebas, ejemplos de trabajos finales (Doolittle, 1994; Fernández, 2004; Seldin, 1993).

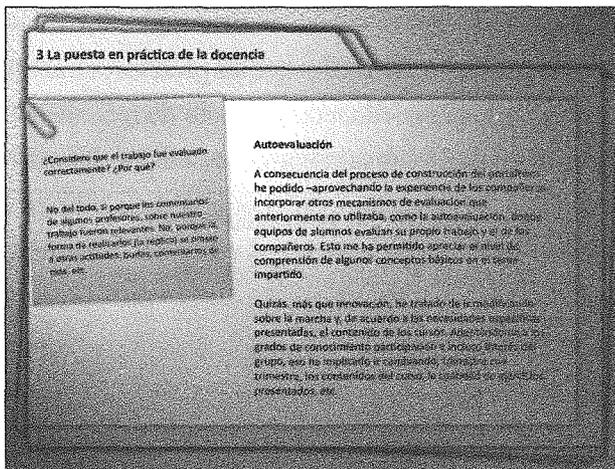


Imagen del portafolio del profesor Octavio Mercado en donde realizó un ejercicio de autoevaluación con sus estudiantes de la Licenciatura en Diseño Gráfico.

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

- Bitácora semanal que integró dos elementos: experiencias, tanto positivas como negativas, que tuvieron que enfrentar los profesores en el contexto del aula y el registro de cómo evaluaron el aprendizaje de sus estudiantes.
- Fotografías que constataron 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.

### *I. D. Prospectiva de la docencia*

Fernández (2004) y Seldin (1993) recomiendan que en el portafolio se incluyan los planes que tiene el profesor a corto plazo para mejorar su enseñanza. Por tal razón, este contenido pretendió que el docente visualizara a la enseñanza como un proceso de reflexión y mejora permanente. Con este objetivo, se les solicitó a los profesores que redactaran los cambios por realizar en su práctica durante los próximos tres años. Materiales utilizados en este contenido:

Revisión de los distintos materiales que los profesores trabajaron en los tres contenidos anteriores de su portafolio, con el objeto de reflexionar sobre los problemas y aciertos enfrentados, y los cambios por realizar a futuro.

Preguntas de auto-evaluación con el objeto de incidir en su proceso reflexivo y tomar conciencia de los aprendizajes logrados durante este seminario-taller: ¿qué significado tuvo para ti, la construcción del portafolio?, ¿qué significado puede tener para la profesión docente que los profesores elaboren su portafolio?, ¿cómo ha influido en tu labor pedagógica y en tu práctica reflexiva el participar en este seminario del portafolio docente?, ¿cómo ha influido esto en la comprensión del aprendizaje de tus estudiantes?, ¿te ha servido este seminario para volverte un profesor reflexivo?, ¿cómo se dio en tu caso el proceso de reflexión, indagación y auto-evaluación, de tu práctica?, ¿el trabajo colectivo se ha convertido en una nueva norma de tu vida profesional como docente?, ¿qué te parece lo más destacado cuando miras retrospectivamente tu portafolio docente?, ¿puedes identificar algunos elementos del proceso reflexivo?, ¿puedes señalar cuándo surgió por primera vez tu reflexión personal en el contexto de las actividades de este grupo?

## II. Curso "Construyendo mi portafolio"

Una vez que los profesores concluyeron los contenidos de cada una de las secciones del portafolio, tres integrantes del seminario<sup>8</sup> diseñaron e impartieron un curso titulado "Construyendo mi portafolio". Éste tuvo una duración de dos semanas y se dio con la finalidad de que los docentes pudiesen concluir la construcción física del portafolio.

Algunos de los materiales que se sugirieron a los profesores para incorporar en su portafolio fueron:

- Actas de calificaciones
- Guías didácticas modulares
- Materiales educativos en general, que incluyesen 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 docente
- Artículos que los docentes hubiesen escrito sobre la docencia.

***El aprendizaje es camino duro,  
pero de logros placenteros.***



"La sal se puso morena" (Yanpolsky.)

Él, que ya es todo un Señor, planteando su posición y sapiencia a consideración del otro. Él que dice "yo opino", "yo sé", "yo soy", "yo seré". "No importa que mi mochila sea esta bolsa de mandado. En ella llevo cargando mis ilusiones, a mis amigos, los libros; mi porvenir" Y, "yo sé". "Yo tengo la seguridad de que esta bolsa que cargo, y a la que me aferro, me da la seguridad de lo que digo, de lo que comparto, de lo que seré"

Esta es mi foto favorita!  
Todo lo que refleja es bello! El que escucha, el que comparte el pizarrón y reflexionan en conjunto.  
Pero, el segundo niño de izquierda a derecha!, (Dónde está ahora?) Es toda una belleza!

Imagen del portafolio de Laura Pañalva en donde la profesora reflexionó acerca de lo que para ella significa el aprendizaje.

8. María Isabel Arbesú y Silvia Oropeza, ambas profesoras de la UAM-X, y Gabriela Argumedo, profesora de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala.

El formato planteado al final para la presentación física del portafolio fue el siguiente:

- Portada, foto(s) y nombre del profesor
- Índice de contenidos
- Introducción del portafolio
- La identidad de la docencia
- La representación del ser de la docencia
- La puesta en práctica de la docencia
- Prospectiva de la docencia
- Conclusiones y reflexiones finales.

Una vez que los docentes concluyeron físicamente sus portafolios, se programó una reunión con la finalidad de que cada uno lo presentara ante el grupo. En ella participó como invitada la doctora Frida Díaz Barriga, de la Universidad Nacional Autónoma de México, en virtud de que ella fue quien estuvo asesorando todo el proceso de investigación. Durante cada una de las presentaciones se promovió la reflexión y autoevaluación de los participantes respecto a su trabajo y la co-evaluación de sus colegas.

### ***III. Reflexiones finales***

En cuanto al proceso de construcción del portafolio, podemos mencionar dos cuestiones importantes que, desde nuestra opinión, son necesarias de resaltar. La primera tiene que ver con las experiencias que vivieron los docentes, a partir de las cuales pudieron realizar múltiples cambios en su enseñanza; transformaciones que el lector de este libro podrá constatar en los siguientes capítulos. La segunda se relaciona con la puesta en práctica de un tipo de evaluación formativa y cualitativa que permite no sólo conocer a profundidad las prácticas educativas, sino también mejorarlas.

En relación con la primera, los profesores realizaron una serie de cambios a nivel personal y en la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes pudieron tomar conciencia de la importancia de trabajar en un grupo colegiado y aprender de las reflexiones y experiencias de los demás integrantes. Los participantes de esta investigación fueron capaces de experimentar procesos de auto-evaluación de la docencia y constatar la importancia de los mismos. Los maestros pudieron experimentar la utilidad y los diversos usos que puede tener el portafolio, entre otras cuestiones más.

Respecto a la segunda, el haber podido realizar un proceso de evaluación desde una postura eminentemente cualitativa hizo posible que se integraran de una forma holística, tanto las fortalezas como las debilidades de la práctica docente, desde la voz de sus actores o protagonistas, como mencionan Stake y Moutourou en el primer capítulo de esta obra. No hay que olvidar que estas formas de evaluación se basan en la experiencia humana y en la comprensión del ser humano, por tanto es necesario reconocer que este tipo de evaluación es útil en situaciones concretas, en contextos particulares y con un número reducido de profesores. Por ello, ésta es, y será, una labor importante para seguir trabajando, tanto a nivel práctico como teórico. La riqueza de las experiencias recuperadas en la voz de los actores (docentes) implicados da cuenta de lo necesario de tales intervenciones en, sobre y para, la práctica pedagógica.

#### *IV. Limitaciones*

Como todo trabajo, éste presentó una serie de limitaciones que deben mencionarse. El principal problema que enfrentamos estuvo relacionado con el tiempo. Por un lado, el construir un portafolio docente requiere invertir muchas horas de trabajo. En este caso, los docentes, además de asistir físicamente al seminario, también tuvieron que trabajar en sus casas durante los fines de semana y, en ocasiones, por las noches para poder construir su portafolio. Por el otro, los que nos dedicamos a la enseñanza sabemos que ésta es una actividad que cada día

se encuentra más fragmentada, es decir, los profesores cotidianamente tenemos más cosas que hacer, las cuales no siempre están relacionadas con la tarea de la enseñanza. En este sentido, a la gran mayoría de los docentes les fue imposible poder asistir de una manera continua a todas las sesiones del seminario. Valdría la pena concientizar a las autoridades de la importancia de las actividades relacionadas con la profesionalización de la docencia y sería conveniente que, a los participantes se los eximiera —al menos temporalmente— de algunas de sus obligaciones para que pudieran contar con las condiciones necesarias que les permitieran asistir a este tipo de cursos.

En segundo lugar, reconocemos que no fue posible concluir el *blog* del portafolio, el cual proyectamos al inicio del seminario. Faltó tiempo para que cada profesor subiera a esta plataforma cada una de las actividades realizadas. Por otro lado, algunos de los profesores no contaban con la experiencia necesaria en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TICS), lo cual también obstaculizó este proceso de digitalización del portafolio.

Por último, aunque no menos importante, es necesario señalar que, al inicio del seminario, fue un obstáculo no poder contar con un espacio adecuado que tuviera los recursos electrónicos indispensables para desarrollar este trabajo colegiado. Finalmente, la generosidad de la doctora María Elena Rodríguez Lara —que en aquel entonces era coordinadora del Tronco Interdivisional— permitió que el grupo del portafolio se reuniera en un lugar confortable durante los dos años que duró esta investigación.

### **Referencias**

- Arbesú, M. I. (2006). *La práctica de la docencia modular: el caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*. México, D.F.: UAM-Unidad Xochimilco y Plaza y Valdés.
- Brubacher, J. W.; Case, C. W.; Reagan, T. G. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Doolittle, P. (1994). *Teacher Portfolio Assessment*. Recuperado el 08 de febrero de 2012 de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED385608.pdf>.
- Fernández, A. (2004). *El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional*. Recuperado el 08 de febrero de 2012 de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33p127.pdf>.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionistas reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Seldin, P. (1993). *The Teaching Portfolio Concept. In Successful Use of Teaching Portfolios*. Recuperado el 06 de julio de 2010 de <http://www.acenet.edu/resources/chairs/docs/Seldin.pdf>.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research. Studying How Things Work*. EE. UU.: Guilford Publications.
- Stake, R. (2011, marzo), *Qualitative Research and Case Study*. Documento presentado en la Facultad de Educación, Universidad de Guanajuato. Guanajuato, México.

## Capítulo 8

### La reflexión sobre la enseñanza de las matemáticas a través de la construcción de un portafolio docente

Laura P. Peñalva Rosales  
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco  
laurapermx@yahoo.com.mx

#### *Introducción*

Al decidirme a emprender la construcción de mi portafolio docente, pensé que aprendería algunas técnicas didácticas y pedagógicas novedosas a través de ejercicios grupales que nos permitirían, a mí y a mis colegas, compartir experiencias de trabajo y soluciones probadas para resolver problemas que usualmente se presentan en los grupos. Cuál sería la sorpresa al descubrir que la propuesta era de otro tipo, una invitación a la reflexión y análisis de mi quehacer docente, experiencia y filosofía respecto a la enseñanza y el aprendizaje; es decir, todo lo implícito en mis actividades cotidianas y en las propuestas de trabajo hacia los estudiantes.

Esta reflexión me ha hecho no sólo más consciente de lo que quiero lograr y que logren los alumnos sino también más creativa en la propuesta de actividades. Este ejercicio me ha hecho revalorar mi propia disciplina, al hacerse patente que las actividades propuestas han generado en los alumnos, más allá del conocimiento de técnicas y herramientas, un cambio en la actitud, en su concepción del ser universitario y en la valoración de sus propias capacidades. Es una reflexión que ha provocado un cambio en algo que ya estaba anquilosado y que me ha permitido realizar una auto-evaluación honesta de mi quehacer docente.

A continuación, presento en cuatro apartados el material que desarrollé en el seminario con el que construí mi portafolio: lo que soy como persona y como docente (la identidad de la docencia), lo que concibo para mi labor (la

reflexión del ser de la docencia o planeación), cómo pretendo o logro realizarlo (la puesta en práctica) y los cambios que, a partir de este trabajo, descubro debo llevar a cabo (la prospectiva de la docencia).

### ***I. La identidad de la docencia: lo que soy como persona y como docente***

Nací en México, D. F., en una colonia popular, la 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 un apoyo total para que todos realizáramos carreras universitarias. Desde secundaria hasta la escuela superior (de Física y Matemáticas en el Instituto Politécnico Nacional, IPN), fui becada; también busqué el mismo apoyo para estudiar la maestría (en Inteligencia Artificial, en la Fundación Arturo Rosenblueth) y el doctorado (en Estudios Organizacionales, en la UAM Iztapalapa y en Ciencias de Gestión en la *Université Lyon III*, con tesis en co-tutela).

Soy maestra de matemáticas. Siempre quise ser maestra. Tal vez la vocación la debo a la gran admiración que tenía de mi tía materna. Estudié en el IPN por tradición familiar y, aunque la química y las matemáticas me encantaban, decidí estudiar esta última. Al entrar a la escuela, pensaba en la utilidad que podía encontrar al aplicar las matemáticas y, aunque excelentes profesores me inspiraron para entrar de lleno a las matemáticas teóricas, retomé camino al dedicarme más a la computación en los trabajos que tuve desde la mitad de la carrera.

Desde secundaria y, luego, en vocacional, empecé a dar clases particulares a mis propios compañeros. Inicié mi experiencia docente formal a los diecinueve 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), en los cursos de licenciatura que ofrece a los maestros formados inicialmente en la Escuela Normal Superior. Posteriormente, me integré como profesora de tiempo parcial

en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), universidad privada de gran prestigio, reconocida por formar a cuadros directivos del sector público.

Todo el tiempo combiné mis actividades docentes con el ejercicio profesional. Incluso en las empresas donde trabajé (la Casa de Bolsa, una desarrolladora de software y comercializadora de hardware), frecuentemente se me encargaba la parte de capacitación de colegas o clientes, por lo que la elaboración de material didáctico ha sido constante para mí. Al hacer mi servicio social en el Colegio de México, institución también de gran prestigio e historia, me ligué definitivamente con las ciencias sociales.

Mi ingreso a la UAM se dio en 1987, como responsable del taller de sistemas de información de la licenciatura en Administración y del taller de cómputo de la licenciatura en economía. Tuve la fortuna de que el profesor responsable del módulo de Administración tenía sólidos conocimientos en cómputo y matemáticas, por lo que el diálogo y trabajo con él me ayudaron a insertarme rápidamente en la filosofía del Sistema Modular<sup>1</sup> de manera práctica. Durante dos trimestres pudimos trabajar hombro con hombro y logramos excelentes resultados en las investigaciones modulares. La experiencia la repetimos algo así como tres trimestres más.

Exceptuando estas primeras experiencias y algunas otras con estadística e investigación de mercados o producción, en general es difícil lograr trabajo conjunto con los profesores de módulo. La causa es simple: los colegas no se acercan al conocimiento matemático necesario para proponer interacción; ésta sólo es buscada por los que somos responsables de la parte de matemáticas y, aunque logramos plantear como ejemplos algunas aplicaciones interesantes, considero que los logros de vinculación entre ambas disciplinas son aún incipientes y esporádicos, con esfuerzos más bien individuales.

---

1. El modelo educativo, llamado Sistema Modular, presenta a las matemáticas como una parte cuyos contenidos sirven de apoyo al logro de los objetivos de un módulo. En el caso de la licenciatura en Administración, la teoría administrativo-organizacional, las técnicas y métodos administrativos y las matemáticas, deben verse reunidas en un trabajo de investigación realizado sobre una organización real.

En la práctica, las matemáticas no son materia fácil para ciertas actividades del sistema modular. Por ejemplo, para los alumnos es difícil leer solos los textos matemáticos, pues carecen de bases sólidas para ello y, por lo mismo, no alcanzan a comprenderlos si no es con la explicación previa de parte del profesor. Aunque se presenten los textos mediante aplicaciones al área disciplinaria de interés (administración, economía, etc.), se requiere una dinámica de trabajo interdisciplinario entre profesores para validar la necesidad e importancia de las matemáticas en otras áreas de conocimiento. Aun así, ningún modelo de enseñanza-aprendizaje ni programa de estudios funciona si los profesores no determinan, conocen y se comprometen con lo que se pretende alcanzar en el estudiante.

Mis actividades como docente usualmente comprenden impartir alguno de los primeros cuatro cursos en el Tronco Profesional de carrera<sup>2</sup> a dos grupos, tres veces a la semana, durante un total de cuatro horas al día y once semanas. En promedio sesenta alumnos. Algunos trimestres me invitan a impartir el curso propedéutico de matemáticas para la Maestría en Economía e Innovación Tecnológica (cuarenta alumnos) o el seminario de investigación en la Maestría en Gestión de la Información (treinta alumnos).

Además de la actividad docente, realizo investigación y participo en actividades de representación y gestión universitarias; mismas que compiten en tiempo con las labores e interés docentes. La investigación se ha enfocado a la construcción de modelos, métodos y técnicas matemáticas para la gestión de las organizaciones y la toma de decisiones en las mismas; aunque las aplicaciones me dan nuevas y buenas ideas sobre ejemplos a construir en clase, el nivel de las herramientas utilizadas sobrepasa el de los cursos impartidos por lo que los resultados de investigación no pueden impactar directamente a mi docencia.

En términos de gestión universitaria, he tenido cargos de representación del profesorado de mi departamento académico formado por colegas de diversas disciplinas estos cargos me han permitido conocer mejor mi universidad y las con-

---

2. Cuarto a séptimo módulo, cuyos temas son: álgebra matricial y lineal, cálculo diferencial en una variable, estadística inferencial y métodos de pronóstico.

diciones y los procesos administrativos que apoyan la labor docente. También, durante dos años y un trimestre, cubrí la coordinación de carrera, impulsando proyectos que tienen que ver con el uso de bancos de datos y uso de “software de propósito específico” para la impartición de los módulos.

Mi interés por la docencia me ha llevado a participar frecuentemente en comisiones académicas que tienen que ver tanto con asuntos de matemáticas —mi disciplina— como con propuestas para la vinculación entre universidad y sector productivo; esto, con el interés de trabajar para brindarle a los alumnos y egresados espacios nuevos para que muestren sus habilidades y conocimientos, para que sean reconocidos por los posibles empleadores.

Para mí, la docencia, en lo general, significa apoyar a otros a cumplir su propósito de mejorar y de aprender, de descubrir sus propias capacidades, de alcanzar metas propuestas. En lo individual, seguir aprendiendo, ser parte de un sueño por lograr, ser útil a los otros, llevarlos al “nuevo mundo”, compartir los descubrimientos gozosos al estudiar.

Considero que la enseñanza, por su parte, es la posibilidad de heredar el resultado de los esfuerzos de la humanidad a lo largo de siglos, para que puedan ser tomados como base por la nuevas generaciones, al conocer cuáles caminos dieron luz y cuáles no; es acercarse a percibir, recrear y redescubrir con una nueva mirada, la de nuestros alumnos, esos conocimientos que han alcanzado. Es también la posibilidad de brindarle a alguien el pretexto para conocerse así mismo, sus capacidades, sus miedos, las recompensas que busca al estudiar; es asombrarse con la capacidad de la gente joven y renovar energías para continuar el trabajo de redescubrimiento con cada nueva generación de estudiantes.

Creo que el aprendizaje, a su vez, es conocer y conocerse uno mismo; asombrarse de las capacidades inventivas del hombre y de lo complejo de la naturaleza. También es crecer, ser mejor, descubrirse, descubrir a otros, tener más herramientas para apoyarlos, ampliar la visión de nuestro mundo; encontrar humildad, al reconocer que se sabe poco, alegría porque todavía falta mucho por conocer y tristeza porque no alcanzará ningún tiempo para lograr conocer todo

lo que quiere uno. Es, igualmente, empezar a encontrar el lugar que uno quiere ocupar y la labor que quiere desempeñar en el mundo.

En el caso de las matemáticas, especialmente de las matemáticas que se imparten en los módulos básicos de la carrera, la enseñanza es ante todo un reto. Reto de lograr que los alumnos se valoren, se descubran como seres inteligentes, capaces de comprender y trabajar con las matemáticas; capaces de enfrentar retos y “sacar la casta”, es decir, capaces de no amedrentarse; de ser pacientes y tercos, de pensar y argumentar de manera lógica, de ser universitarios. Por otro lado, es un reto lograr que las matemáticas sean vistas como algo más natural y cercano al hombre de lo que nuestra cultura nos ha hecho creer. Es un reto lograr que no las vean difíciles. Es un reto lograr que les gusten.

Pero también es un placer y una fuente inacabable de satisfacciones cuando veo superados los retos mencionados. El aprendizaje es un camino difícil, pero lleno de logros placenteros. Creo que una de las mayores satisfacciones que logra el alumno es cuando aprende y comprende algún concepto o procedimiento matemático. Para mí, la docencia me resulta placentera y satisfactoria.

## ***II. Planeación de la docencia: lo que concibo para mi labor***

Una vez explícita mi identidad docente, la pregunta es ¿cómo ésta se refleja en el diseño y planeación de mi docencia?, ¿sí existe congruencia entre lo que quiero y lo que hago?

Al realizar la autoevaluación de mi Inventario de Metas de Enseñanza, en el que se puede identificar la vinculación que tendría que existir entre el curso que se imparte, las metas de enseñanza y los aprendizajes que se desea lograr con los estudiantes, encontré una contradicción, ya que obtuve un mayor puntaje en el desarrollo de “habilidades y conocimientos específicos a la disciplina” y no en el de “habilidades de pensamiento de orden superior”, como yo esperaba. Esto me ha sorprendido, pues busco que los alumnos desarrollen este tipo de habilidades y las de desarrollo personal. La conclusión de esto es que sigue pesando mucho en

mi planeación de actividades el gran compromiso que siento con la preparación académica de los alumnos en la disciplina matemática, que generalmente está mal calificada en cuanto al nivel que alcanzan, así como la presión de tener que formarlos en contenidos que les permitan acceder a los siguientes cursos con un manejo fluido de ciertas herramientas.

A pesar de ello, trabajar una lista de “habilidades lógicas del pensamiento”, me indujo a hacer explícito mi interés porque los alumnos logren analizar hechos o situaciones, aplicar nociones y principios, establecer relaciones, inferir, interpretar, resumir. De manera prioritaria, que el alumno logre observar, comparar, definir, cuestionar, explicar, jerarquizar, relacionar, expresar ideas, planear, resolver, problemas, modelar; justo en ese orden. También doy prioridad a las habilidades meta-cognitivas, a la introspección, el autoanálisis, la auto-confrontación y el pensar el pensamiento. Esto me ha permitido identificarme como una docente convencida de la escuela del constructivismo y con un enfoque hacia la autoevaluación del alumno. También refiere que, para mí, es más importante el proceso que el resultado final, lo que coincide con la fuerte convicción que tengo de que mis actividades docentes están encaminadas a tratar de desarrollar un pensamiento lógico-dialéctico, al estilo que lo plantea Lefevre: “todo pensamiento es movimiento entre conceptos que nos son antagonicos sino más bien los polos entre los cuales se mueve este pensamiento” (1977, p. 102).

Los ejercicios antes mencionados también han provocado en mí una reflexión crítica respecto al uso de las herramientas propuestas. Por ejemplo, planteo que uno de los componentes esenciales que se tendrían que incluir en la elaboración de una guía didáctica modular —o cualquier otro tipo de material didáctico que permita planear y, posteriormente, llevar a cabo una sesión pedagógica— es, sin duda, el tiempo disponible para ello y las alternativas para el manejo de contratiempos causados no sólo por factores externos sino por la misma dinámica grupal o problemas individuales de los alumnos que requieran atención inmediata para poder avanzar.

### *III. La puesta en práctica de la docencia: cómo pretendo lograr lo que he planeado*

Primero me presento ante el grupo y establezco las reglas que tendrá nuestra relación, lo que alguna de las colegas ha llamado: “encuadre del proceso de enseñanza y de aprendizaje”; y genero, de entrada, un ambiente de confianza, haciendo bromas sobre mi persona.

Posteriormente, solicito que cada uno de ellos se presente, cada vez de una forma diferente, por ejemplo: que digan su nombre completo, de dónde vienen, por qué y para qué están en ese curso. El afán es un primer acercamiento, conocer a la persona con quien voy a trabajar. En seguida, repito todos los nombres; esto causa sorpresa y aprovecho para indicarles que la dinámica, además de permitirme conocerlos un poco, pretende mostrarles que en los cursos de matemáticas requerirá fundamentalmente de atención, concentración y paciencia

Luego, les hablo de los tres supuestos sobre los que baso mi trabajo: 1) son universitarios, 2) son adultos y 3) saben para qué vienen a la universidad; y establezco tres reglas de convivencia: 1) se vale decir tonterías —o lo que ellos piensan es tontería y por eso les da pena preguntar—, 2) se debe ser original —esto es: no repetir la misma “tontería” y no repetir la “tontería” del compañero, al menos de la misma manera—, y 3) se acepta cualquier comentario u observación, pero con respeto. Me comprometo a respetarlos pero exijo respeto no sólo a mi persona sino a la de los compañeros. Después, presento el programa.

Aunque hace ya tiempo que manejo un programa operativo que se ha ido enriqueciendo y modificando de acuerdo con los tiempos, posibilidades técnicas o nuevos ejemplos con los que me encuentro, un ejercicio de síntesis de preparación didáctica<sup>3</sup> me permite no sólo reconocer que es la primera vez desde hace mucho tiempo que hago explícito este ejercicio, sino me ha mostrado la forma en que planifico mis clases.

---

3. En el taller de elaboración de guías didácticas modulares, con la doctora María Elena Rodríguez Lara de la UAM-X.

El desarrollo día con día del programa se realiza con la siguiente serie de actividades: todos los días hay tarea, la tarea se revisa justo el día siguiente de clase, en el pizarrón y cada quien se califica. Algunas tareas me han dejado una experiencia no esperada: 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 utilizaban los símbolos en el sentido correcto de su significado; sorpresivamente me encontré con que la tarea había servido para conocerlos con mayor profundidad.

Durante el curso presento frecuentemente frases de hombres célebres, seguidas de una explicación sobre quién fue y qué representó este hombre por sus aportaciones a la humanidad; más importante aún, doy detalles de su vida cotidiana. Creo que esto los ubica en la perspectiva de que los hombres que han trascendido son seres que llevaron una vida tan complicada o común como la de nosotros y que fue su amor por el conocimiento lo que hizo que sus aportaciones fueran relevantes.

Además, invito siempre a los alumnos a reflexionar en los resultados de cada evaluación parcial y hago algunos ajustes o repaso temas ante los resultados obtenidos.

### ***III. A. Evaluación, de los aprendizajes y de la docencia***

Usualmente, al principio del curso, doy a los alumnos las referencias de cómo evaluaré su trabajo a lo largo del mismo: tres exámenes parciales, motivándolos a no dejar a un lado lo ya evaluado; participación, tratando de fomentar la auto-responsabilidad en la asistencia y puntualidad así como el respeto a los compañeros; y presentación de tareas y reportes de prácticas en laboratorio de cómputo, mostrando que el esfuerzo continuo es más importante que uno de último momento.

Sin embargo, al finalizar el curso, reconozco que el esfuerzo, la dedicación, los avances, el proceso de maduración en el trabajo, y el uso y la comprensión de conceptos, son tan importantes para mí como el manejo de contenidos, por lo que asigno por ello un puntaje adicional.

Algo que considero muy importante evaluar es el cambio de actitud respecto, precisamente, al esfuerzo que se realiza para alcanzar los aprendizajes y el cambio en la concepción personal respecto a las habilidades propias con las que se cuenta para avanzar en este aprendizaje. En el caso particular de los contenidos matemáticos, esto es importantísimo para generar una base más firme sobre la cual los estudiantes puedan afianzar el trabajo de los futuros cursos.

El cierre del curso es una oportunidad para la reflexión individual, tanto de alumnos como del profesor; por ello, mediante una encuesta anónima, recibo una evaluación a mi trabajo docente y a la forma en que se desarrolló el curso; con una reflexión individual, qué es lo que aprendieron de ellos mismos este trimestre. Por mi parte, mediante un comentario personal, expreso a cada uno mi opinión sobre su desempeño, sobre sus virtudes y potencial; finalmente, les deseo buena suerte y les ofrezco la posibilidad de buscarme, en caso de que pudiera serles útil de alguna manera.

#### ***IV. Mi propia reflexión sobre los resultados del proceso de construcción del portafolio docente***

Si bien es cierto que todo docente elabora un programa de trabajo y planea diversas maneras de realizar las actividades en el aula, los diversos ejercicios propuestos para la elaboración del portafolio docente nos han permitido llegar a nuevos resultados y reflexiones que nos invitan innovar nuestro quehacer.

En los ejercicios referentes a la puesta en práctica, he descubierto algunas incongruencias y auto-engaños, en relación con el rumbo hacia donde quiero dirigir y hacia el cual, en realidad, dirijo mis actividades docentes; estos ejercicios me han mostrado que es necesario usar más herramientas de apoyo para el diseño y planeación de mi docencia.

Sin embargo, confieso cierta frustración al darme cuenta de que la planeación diaria de las actividades sugeridas por las reflexiones generadas en este seminario requiere de un tiempo de dedicación que no siempre se tiene debido a nuestros deberes como profesores-investigadores.

Respecto a la evaluación, debo decir que hasta ahora la había visto como el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje; pero, gracias a la experiencia colectiva de la construcción del portafolio docente y a la reflexión propia, consideré la necesidad de un nuevo uso de esta evaluación. Una de tantas observaciones puntuales con las que me quedo es la que se refiere a hacer explícitos los elementos de evaluación que deben ser considerados como parte del proceso de aprendizaje para que, al conocerlos, el alumno sea más consciente de algunas situaciones del proceso que no ha cuidado, o que ha cuidado pero sin saber a ciencia cierta por qué son importantes.

El resultado del trabajo en esta unidad me ha llevado a la idea de construir y adaptar nuevos instrumentos para evaluar el aprendizaje de los alumnos y que al mismo tiempo les permitan, con tiempo suficiente y apoyándose en su propia creatividad aunque con un apoyo de parte del docente, corroborar que son personas inteligentes y capaces de resolver problemas de manera razonada e independiente. También ha sido una llamada de atención para innovar de alguna manera mi práctica educativa.

#### ***IV. A. Por dónde avanzar hacia una mejor docencia: prospectiva de la docencia***

Durante la construcción de mi portafolio docente, he reconocido cierta dispersión en mis quehaceres, lo cual me indica que, hasta ahora, no he ubicado con claridad hacia dónde quiero conducir la respuesta de los grupos, de cada alumno en particular, dejándome guiar sólo por lo que creo “es bueno para ellos”. Este tiempo de reflexión compartida me ha permitido clarificar las pautas de lo que he de hacer en el futuro para lograr lo que, hasta ahora de manera implícita, concibo

acerca de mi tarea como docente. A partir de esta oportunidad espero que mis propuestas tomen una ruta más definida.

En lo inmediato, he iniciado con algunas actividades que, ahora sí de manera explícita, buscan que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dirija a una formación más consciente del propio alumno. Por ejemplo, la invitación continua que hago a los alumnos para la auto-reflexión en cada fase del proceso educativo y en torno a sus logros personales y metas que quieren alcanzar; un sutil deslizamiento de la responsabilidad de aprender, al invitar al alumno a que indague por sí mismo, para que ellos mismos se den cuenta de que también se aprende directamente de los libros; una comunicación explícita del por qué las actividades, por qué la forma de calificar, el sentido de cada tarea, lo que se busca generar y, por tanto, lo que se evaluará.

En el próximo año, me dedicaré a la elaboración de material didáctico que tiene como sustento el uso de recursos multimedia y que pretende recopilar los materiales y experiencias surgidos en el aula durante los más de veinte años de experiencia en el sistema modular de la UAM-X, tomando los resultados de este ejercicio amplio de reflexión sobre el quehacer docente.

#### ***IV. B. Logros y problemas durante el proceso de construcción del portafolio docente***

El mayor logro que obtuve al participar en este seminario fue el de autoreconocimiento, el descubrir y hacer explícita mi pasión por mi labor docente. Al realizar mi portafolio docente he podido vencer la resistencia a poner en palabras lo que es mi forma de ser docente y poder compartirlo con otros. Sin embargo, el problema que enfrenté durante su construcción fue el de no tener el tiempo necesario para su elaboración reflexiva, debido a los traslapes de tiempo, causados por las obligaciones de la coordinación de carrera y los compromisos de atención a grupos.

Al trabajar sobre la identidad de la docencia, el intercambio que tuve con los colegas del seminario fue enriquecedor; me ha permitido lograr una mayor riqueza de conceptos, recordar y descubrir facetas de mi labor en las que no había reflexionado, al menos hace ya algún tiempo.

Me descubrí más apasionada que intelectual, tal vez hasta idealista. En cuanto a mi concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, aprendí que hay conceptos que compartimos todos los docentes y que los diferentes enfoques dan una riqueza impresionante a este proceso. Por supuesto que hubo cambios en mí, pues haber hecho explícitos mis propios conceptos de enseñanza y de aprendizaje me ha hecho revisar la forma en que imparto mi docencia, al aceptar la invitación a buscar la congruencia entre lo que queremos y lo que hacemos. Sin embargo, para que los cambios en la operatividad de mi docencia no queden en propósito inconcluso, deberé dedicar tiempo para implantarlos y para evaluar sus logros.

Respecto a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del portafolio docente encuentro diferencias con la evaluación de la docencia que se realiza actualmente a través de cuestionarios de opinión que contestan los estudiantes. A favor del uso del primero podría señalar que, con éste, podría comprenderse más el por qué de ciertas actividades y exigencias; se identificaría la razón que uno da al propio conocimiento que se imparte; permitiría reconocer al profesor como ser humano con propósito de servicio; y proyectaría la filosofía personal de éste respecto a lo que significa formarse y conocer. Sin embargo, se deben reconocer algunas de sus limitaciones: abre la posibilidad a la interpretación subjetiva de quien lo lee; puede originar desacuerdos respecto a las formas de ver la docencia; no permite fácilmente estandarizar una calificación hacia el quehacer docente y puede parecer un auto-elogio del quehacer propio.

La construcción del portafolio docente me llevó a aprender que no basta una visión genérica y vaga de lo que se quiere lograr, sino que se debe tener claro lo que se pretende con cada actividad propuesta y reflexionar en los resultados, aunque contraste con lo esperado; 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; que al hacer explícitas mis creencias respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, ya puedo explicarme lo que hacía por intuición; que debo tener más conciencia del por qué lo que propongo y hacia dónde dirijo las propuestas, por ello creo que mi labor debe ser más cuidada, es decir, más reflexiva; y que debo comprender mejor el aprendizaje de mis estudiantes y ser más flexible en términos de ver qué acción requiere en lo particular cada uno para poder lograr este aprendizaje. El tiempo disponible para ello será el obstáculo a vencer.

El significado personal que tuvo para mí la construcción del portafolio docente es el de descubrimiento de mi propia labor y pasión. Con la reflexión colectiva y el análisis de lo que he manifestado previamente, yo misma he descubierto la filosofía que he incorporado a mis tareas a lo largo de mi carrera como docente. Para mí, ha sido valioso descubrir el por qué de la “intuición” que me lleva a hacer y proponer ciertas acciones y estrategias en el salón de clase. Descubrí que todo es coherente con lo que pienso y, sobre todo, siento respecto a la labor docente, aunque reconozco que lo tardío de esta reflexión también ha sido la causa de algunos tropiezos.

Las actividades realizadas en el seminario me han hecho ver que no estoy sola en la tarea y preocupación sobre la docencia. Ver las diferentes percepciones y enfoques no sólo me ha hecho reflexionar sino también fortalecer mi propia identidad, compartir significados y aprender en lo individual y colectivo. El intercambio de experiencias con los colegas que participaron en el seminario ha hecho explícitos elementos que no había yo vislumbrado pero que también se trabajan en el aula.

Me doy cuenta que, aún los docentes, no tenemos exactamente la misma mirada respecto a nuestro quehacer, pero, al mismo tiempo, estas miradas son más que cercanas y confluyen en nuestro verdadero interés: el del cuidado, respeto y reconocimiento, del ser humano.

Definitivamente, el trabajo colectivo se ha convertido en una nueva norma de mi vida profesional como docente. Creo que siempre he estado en esa búsqueda, pero la generosidad, humildad, sabiduría y experiencia de los colegas

con los que compartí el seminario, hicieron posible tal equilibrio en este ejercicio en que todos tuvimos cabida.

La labor de coordinación, la creación de un ambiente de trabajo propicio, los apoyos brindados y el acompañamiento que nos ha proporcionado en todo momento nuestra querida Isabel han sido fundamentales para crear el ambiente de confianza, respeto, compromiso e interlocución, que hizo que el grupo funcionara y se lograran los objetivos previstos. Lo que me lleva a concluir —y esto fue enseñanza *in situ*— que los buenos grupos existen si hay excelentes maestros que, como dice Khalil Gibrán (1989, pp. 140-141): “no les da de su sabiduría, sino, más bien, de su fe y de su afecto”.

El autoconocimiento, a través de la mirada de otros que comparten el amor por la docencia, y el aprendizaje mutuo constituyeron la base de nuestro trabajo. Agradezco sus enseñanzas, comentarios, aportaciones, paciencia, respeto y cariño a Silvia, Lupita, Alma, Reyna, Angélica, Darío, Octavio y Gustavo; especialmente a él por haberme invitado a este proyecto. A Malena Rodríguez, por dejarnos invadir su espacio y acompañarnos. A José Rubén, Adriana, Gaby y a todos los que nos han apoyado a lo largo del proyecto. A nuestra increíble coordinadora doctora María Isabel Arbesú, que nos haya compartido su fe y su cariño durante el proyecto, sin duda su entusiasmo fue lo que nos mantuvo unidos en torno al objetivo.

### **Referencias**

Gibrán, Khalil (trad. 1989). El enseñar. En *El Profeta* (pp. 140-141). México: Editores Mexicanos Unidos.

Lefebvre, Henri (1977). *Lógica formal, lógica dialéctica* (6<sup>a</sup>. Ed.). México: Siglo XXI Editores.

## Capítulo 9 Portafolio docente y diseño

Octavio Mercado González  
Universidad Autónoma Metropolitana,  
Unidad Cuajimalpa  
omercado@gmail.com

### *I. Diseño y portafolio docente*

La utilización de un portafolio docente provee al profesor de diseño de la comunicación gráfica de una herramienta auxiliar con enorme utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto permite establecer una suerte de marco operativo en el que resulten comprensibles para el alumno algunos procesos intrínsecos a la dinámica del salón de clases y que tienen su fundamentación en la visión pedagógica del profesor, misma que resulta transparente a partir de su enunciación mediante el portafolio en las primeras sesiones frente al grupo. El portafolio, además, en tanto resultado gráfico tangible, facilita también el conocimiento por parte del alumno acerca del trabajo práctico del profesor y su manejo de las herramientas de producción, lo que en el caso del alumno de diseño de la comunicación gráfica puede resultar de enorme utilidad al momento de establecer una relación de trabajo y colaboración en el aula.

### *II. El portafolio docente en el marco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)*

Quizás una fuente recurrente de problemas en el trabajo cotidiano dentro del salón de clases está en la ausencia de información por parte del alumno acerca de con quién va a interactuar a lo largo del curso, qué debe de esperar y hacia dónde se dirigirán tanto los contenidos como la forma de impartirlos. Esto resulta

particularmente visible en los casos en que los alumnos no pueden escoger las clases en las cuales se inscribirán, sino que quedan sujetos a la propuesta articulada desde la institución, como ocurre en el caso de la UAM-Xochimilco (UAM-X), donde, por necesidades propias del sistema modular, el alumno se inscribe en un módulo que contiene un eje temático y varios contenidos de apoyo en función de las necesidades de dicho eje. El alumno no ha escogido el apoyo, no conoce al profesor —más que posiblemente por comentarios de compañeros de generaciones anteriores— y llega el primer día al salón de clases sin mayor claridad respecto a la experiencia con que se va a encontrar. La ausencia de expectativas claras sobre el profesor, su forma de trabajo y la manera de evaluar, provoca que tenga lugar un periodo de adaptación marcado por la duda constante en el alumno acerca de las reglas a seguir en el aula; este periodo resulta mucho más sencillo cuando existe un conocimiento previo acerca del profesor.

En el mismo sentido, una mala experiencia en el trimestre previo hace que el alumno se presente —no desde la primera clase, por cierto— con reservas acerca de la forma de trabajo del profesor; en buena medida, debido al enorme grado de subjetividad que priva en las evaluaciones finales de los trabajos en el área de diseño. Sobre ello abundaremos más adelante.

Aprovechar los primeros minutos de la primera sesión para exponer el portafolio, posibilita el establecimiento de una base sobre la cual construir la relación de enseñanza-aprendizaje, permite que el alumno entienda algunas de las acciones del profesor en función de cómo se insertan dentro de su visión global del proceso, misma que es puesta en funcionamiento desde el momento en que comienza el curso; esto resulta importante debido a que, si bien resulta fácilmente accesible por distintos canales institucionales la obtención de información profesional sobre los docentes, el conocimiento acerca de sus perspectivas pedagógicas y la manera en que entienden al proceso de enseñanza-aprendizaje tiende a ser sumamente difícil de alcanzar, pues los mecanismos provistos por la institución pocas veces se ocupan de ello. Para el alumno de diseño, esto permite conocer algo de la práctica profesional del profesor, y la manera en que es posible plantear al-

guna relación entre su actividad en el campo laboral del diseño y la docencia. Esto no es un hecho menor debido al perfil del estudiante de diseño, quien por lo general valora la práctica y la habilidad en la producción antes que el reconocimiento académico. De tal forma, la presentación del portafolio docente y la presentación del propio profesor, explicando brevemente el camino que lo ha llevado a estar frente al grupo en ese momento, se convierte en una estrategia para legitimar su labor a los ojos del alumno, quien, entre más convencido esté de las capacidades del profesor —no solamente como docente, sino como profesional del diseño—, de mejor manera se integrará a las dinámicas de trabajo y aceptará las correcciones en el desarrollo de sus proyectos. La razón para esta necesidad de legitimarse, que no es tan fuerte en otras disciplinas, quizás habría que buscarla en los propios orígenes del diseño y en su cercanía con las artes aplicadas, donde prevalece la relación con la producción manual, y donde el reconocimiento hacia el maestro está estrechamente ligado con su capacidad para *hacer* y no solamente *explicar*.

Las reducidas posibilidades de obtener información sobre la postura pedagógica del docente no son sino el reflejo de un problema en el perfil de ingreso del profesor investigador de la UAM, donde, desde las propias convocatorias para contratación —sea por tiempo determinado o indeterminado— no se incluye dentro de los requisitos para concursar la experiencia docente del interesado. Esto, si bien permite la rápida incorporación de nuevos profesores recién egresados de diversos programas de estudio y facilita la movilidad de la planta docente, complica, en cierta medida, el trabajo en el aula, al permitir que sea colocado frente al grupo un individuo que, siendo experto en su materia, carece de la formación pedagógica propicia para el trabajo docente. Esta inquietud llega a ser expresada en algunas reuniones académicas de planeación sostenidas por profesores de algunas de las unidades de la universidad, máxime cuando, entre cada una de estas unidades, existen divergencias significativas en los enfoques con que se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, que propician relaciones de distinto tipo entre el alumno y el profesor, dependiendo de si se imparten clases en Azcapotzalco, Iztapalapa, Xochimilco, Cuajimalpa o Lerma.

Este factor resulta importante en mi caso personal, ya que mi labor docente dio inicio en enero de 2008 en la UAM-X, como profesor invitado. En junio de 2009 surgió la posibilidad de participar en un concurso de oposición para una plaza definitiva en la UAM Cuajimalpa (UAM-C); este paso se concretó en abril de 2010. En el desplazamiento de una unidad a otra, el portafolio docente resultó importante para apoyar la reflexión acerca de cuáles son las cosas que cambian y cuáles las que permanecen constantes en el paso de un modelo educativo a otro. Ir del sistema modular de Xochimilco al modelo de aprendizaje basado en problemas utilizado en Cuajimalpa supuso diferencias en distintos órdenes; por un lado, en el salón de clases, donde comencé a trabajar bajo una lógica que requiere de un trabajo anterior de investigación como requisito para determinar la pertinencia de una solución formal de diseño, misma que permite construir un proyecto de diseño, el cual es el punto de partida de la manera en que el sistema modular es aplicado a la carrera de Diseño de la Comunicación Gráfica. El cambio de mayor dimensión estuvo, sin duda, en el dejar de trabajar bajo la organización del módulo, con un proyecto como eje articulador y una serie de apoyos a su alrededor, permitiendo el cumplimiento de sus objetivos. La dinámica de organización en materias, aunada a la flexibilidad curricular que marca al modelo utilizado en Cuajimalpa, implicó enormes dificultades de adaptación de mi parte; comencé a trabajar con alumnos cuyas trayectorias académicas eran irregulares, pues previamente habían pasado por distintas materias y, por lo mismo, presentaban niveles de conocimiento enormemente dispares sobre algunos temas. Parafraseando el célebre comentario de Winston Churchill a propósito de la democracia, he terminado por pensar que “el sistema modular es el peor sistema educativo, excepto por todos los demás”.

Lo que no se modificó en mí con el cambio de unidad fueron las preocupaciones por la práctica docente y la necesidad de cumplir, no únicamente con las labores docentes, sino con la producción teórica mediante la investigación, aspecto que resulta sumamente demandante por el tiempo y la dedicación que requiere.

El propio perfil de profesor-investigador que distingue a la UAM-C hace énfasis en el conocimiento que los individuos poseen sobre una temática en particular y su grado de habilitación académica, pero deja de lado la necesidad de propiciar una formación integral en el docente mediante dos aspectos básicos: fomento al desarrollo de investigaciones y reflexiones teóricas —mismas que, en el diseño como disciplina, tienden a ser poco frecuentes—, y contenidos pedagógicos que mejoren las dinámicas establecidas en el salón de clases. Es poco lo que se reflexiona sobre el funcionamiento de la docencia al interior del aula y la mayor parte de las reflexiones colectivas que se realizan se hacen únicamente desde una perspectiva general, pensando en la manera en que los contenidos se articulan entre sí, mas no acerca de la manera en que el alumno se está apropiando efectivamente de éstos, al incorporarlos a su capital cultural a la vez que se van fomentando actitudes que serán de provecho en su desarrollo personal. Es justamente la capacidad de propiciar la reflexión otro de los grandes valores que posee el portafolio docente, pues permite una doble operación: *externa*, como carta de presentación que mejora la interrelación profesor-alumno, e *interna*, como apoyo al proceso de reflexión y auto-evaluación del profesor en cuanto a su práctica.

### ***III. El seminario de portafolio docente***

En este sentido, la experiencia de participar en el seminario de portafolio docente en la UAM-X, conducido por la doctora Isabel Arbesú, llenó un vacío dentro de la práctica académica de la universidad, al establecer un espacio para la reflexión y la discusión acerca de la manera en que era abordada la docencia por cada uno de los participantes. Ese tipo de espacios, ausentes dentro de las dinámicas operativas a cargo de las coordinaciones de carrera, debiera ser asumido como una política institucional en tanto necesariamente se convertiría en un espacio desde el cual se impulsara la mejora de la práctica docente y la comunicación entre los profesores.

La realización del seminario permitió que los participantes compartieran sus experiencias en el aula, aprovechando el diálogo para que dichas experiencias fueran utilizadas por todos los integrantes del grupo, lo que provocó un intenso aprendizaje colectivo acerca de la manera en que los distintos problemas que se presentan eran resueltos por los profesores. Todo ello permitió, además, que el seminario resultara sumamente enriquecedor en tanto espacio de reflexión —y, hay que admitirlo, una suerte de muy agradable terapia colectiva— sobre cómo fue que nos integramos a la docencia y cómo nos enfrentamos a las dificultades que implica el trabajo frente a un grupo.

En mi caso personal, la incorporación a la docencia estuvo relacionada con distintos factores: desde la necesidad de poner en práctica lo aprendido en distintos posgrados a la identificación con la institución en la cual estudié la licenciatura, pasando por la búsqueda de obtener descanso a cierto grado de agotamiento de la práctica profesional, provocado por las relaciones comerciales y personales que emanan de ella. Poder poner esto en claro fue, quizás, uno de los primeros frutos que obtuve del seminario. Esta experiencia personal, además, se vio beneficiada por un factor relevante: a diferencia de la gran mayoría de los participantes en el seminario, tenía solamente un año de experiencia como profesor; me encontraba, en ese momento, lleno de dudas e inseguridades sobre mi actuar en el salón de clases. El intercambio con los colegas de distintas áreas resultó clave para mi formación docente, permitiéndome aprender de los compañeros con más experiencia, de su forma de enfrentar y resolver los problemas que se presentan en el aula y, a ratos, convirtiéndome también en su alumno; entendí que, las más de las veces, estos problemas no eran —como los veía desde mis ojos de novato— excepcionales sino recurrentes, y que se presentaban continuamente en el trabajo dentro del aula, independientemente de la disciplina específica o el grado de avance en los distintos programas de estudio.

Esa escasa experiencia personal frente al grupo me hizo sentir que estaba sacando un provecho mayúsculo de todo el proceso, porque el seminario se convirtió, de alguna manera, en un espacio oportuno para reflexionar y mejorar la

docencia. De hecho, me hace pensar que el proceso de ingreso a la universidad como profesor, debe de estar acompañado de alguna clase de curso de inducción en el que la construcción del portafolio docente sea la herramienta básica para entender a plenitud la labor del profesor y sus responsabilidades, apoyando la continua reflexión al respecto.

En lo personal, algunos de los ejercicios realizados para fomentar la reflexión me permitieron apreciar, en toda su magnitud, la dimensión del proceso de enseñanza-aprendizaje y la figura del profesor. En un primer momento, únicamente era capaz de percibir la importancia del conocimiento que era intercambiado en el aula en términos de la habilitación sobre tareas específicas y, en el mayor de los casos, de la comprensión de procesos de producción y la relación que éstos guardan con su contexto como una forma de provocar en el alumno cierto interés por el entorno social. A partir de la realización de un inventario de metas de enseñanza, pude incluir, dentro del espectro de las actividades del profesor, el trabajo sobre actitudes y desarrollo personal; elementos que, en buena medida, permanecían como puntos ciegos dentro de mi labor docente, precisamente por la falta de una capacitación formal al respecto.

En estos términos generales, es necesario reconocer que la forma de trabajo del seminario permitió que todos los participantes obtuviéramos beneficios del proceso, a pesar de que éste pudo resultar un tanto lento (con sesiones muy espaciadas), debido a las difíciles agendas de trabajo de los participantes. Todo ello siempre bajo un clima de respeto y camaradería que hizo más fácil el trabajo.

#### ***IV. Portafolios y diseño***

En su utilización dentro de programas académicos relacionados con el diseño en cualquiera de sus formas, es preciso tomar en cuenta algunas particularidades propias de la disciplina. Por ejemplo, iniciar el curso con la fundamentación de los contenidos, los objetivos del curso y los mecanismos de evaluación, permite que el alumno pueda visualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual está for-

mando parte como un proceso de diseño en sí mismo, y comprenda que existe trabajo de planeación y en la manera en que ha sido construido el curso del cual forma parte, ampliando con ello su perspectiva y la manera en la que comprende el concepto mismo de diseño. Particularmente en el contexto actual, esta posibilidad de mostrar la existencia de una planeación y, en última instancia, un “diseño” del curso, se convierte en un tema relevante a partir de la incorporación a las visiones innovadoras sobre la práctica del diseño de la noción de “diseño de servicios” como parte de las atribuciones del diseñador en el campo profesional.

#### ***IV. A. El portafolio docente como herramienta para establecer una evaluación de tipo formativo***

La forma tradicional de enseñanza del diseño se enfoca en el desarrollo de proyectos que dan solución a un problema determinado en un contexto específico. Dicha condición interviene en la manera en que tiene lugar la dinámica del salón de clases, haciendo muy frecuente que sea necesario combinar las primeras semanas de aprendizaje intensivo con una segunda parte ocupada en el desarrollo de los proyectos, donde la labor del profesor se centra en la asesoría para orientar el proceso de investigación y la propuesta de solución formal.

En el caso de una disciplina como Diseño de la Comunicación Gráfica, existe una estrecha relación con la producción de imágenes y con la valoración de la pertinencia de los productos generados a lo largo del curso; el portafolio docente permite que sean establecidos de manera clara los criterios de evaluación que serán seguidos a lo largo del trimestre y que pueden quedar acordados por su presentación como parte de la misma información del portafolios; máxime si son contextualizados dentro de la postura que presenta el profesor acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La experiencia personal de la enseñanza del diseño y el diseño de la comunicación gráfica tanto en la UAM-X, como en la Escuela de Diseño del INBA y en la UAM-C, me ha permitido detectar que uno de los puntos de mayor conflicto en el

proceso de enseñanza-aprendizaje está en la evaluación de los trabajos presentados por los alumnos, en tanto éstos tienden a ser valorados con criterios marcadamente subjetivos en donde juicios estéticos y de gusto juegan un papel relevante. Las razones para ello —relacionadas con la propia historia del diseño como disciplina y su ubicación en un espacio intermedio entre la práctica productiva y la propuesta estética— no serán discutidas aquí; sin embargo, baste con registrar que esa posición compleja requiere del establecimiento de un encuadre más fuerte que el que puede ser necesario en otras disciplinas. Precisamente una herramienta como el portafolio docente facilita notablemente el trabajo en el salón de clases. El trabajo del seminario para la construcción del portafolio docente resultó de enorme utilidad para la detección de estos problemas, al proporcionar un espacio para la reflexión del trabajo personal y para fomentar el comentario con colegas y compañeros, aprendiendo de otras formas de asumir la evaluación y de estrategias para convertirla en una herramienta formativa.

El problema de la evaluación se presenta —de acuerdo a mi propia experiencia— cuando, tras ella, el alumno queda con la impresión de que su trabajo ha sido valorado únicamente en función de los gustos y preferencias visuales del profesor, y no tanto por el cumplimiento de criterios definidos. Desgraciadamente, el trabajo en conjunto con algunos colegas, revela que este sentimiento por parte del alumno no está equivocado en algunas ocasiones. Éste es quizás uno de los mayores problemas de la enseñanza del diseño, y que se relaciona con su propio objeto de estudio, de acuerdo a lo que plantea Richard Buchanan (1992): problemas indeterminados, en los que existe más de una solución adecuada posible. Precisamente la existencia de múltiples soluciones correctas para un problema de diseño es lo que dificulta enormemente el proceso de corrección y evaluación, pues frente a varias soluciones pertinentes el profesor tiende a escoger —y a guiar el proyecto con— aquella que le resulta más cercana por sus antecedentes y preferencias estéticas. En la medida en que profesor y alumno tienen perfectamente claros los criterios de evaluación, es posible que el proyecto de diseño sea juzgado de la manera más objetiva posible. Dichos criterios pueden ser fundamentados y

explicados desde el mismo portafolio, donde el profesor de diseño puede vincular la forma de evaluación con su propia trayectoria profesional.

#### ***IV. B. El portafolio docente como una forma de encuadre durante las primeras sesiones en el aula***

Los alumnos de Diseño y Diseño de la Comunicación Gráfica tienen un perfil diferente al de los alumnos de otras carreras; manifiestan un mayor interés en las prácticas productivas que en los contenidos teóricos. Esto los lleva a valorar los contenidos de la curricula no por sí mismos, sino en función de su aplicación práctica en la propia trayectoria del profesor, no de sus condiciones o trayectoria académica, sino de su experiencia profesional.

Muchas veces, la legitimidad que alcanza el profesor de diseño en el aula está relacionada con la manera en que logra establecer su autoridad a partir del relato o la demostración física de su experiencia en proyectos profesionales relevantes; utilizar al portafolio como “carta de presentación” hace que el relato de la experiencia laboral quede insertado en el contexto de la visión pedagógica del profesor, logrando una articulación mucho más coherente de la que se obtendría por otros medios.

Bajo estas condiciones, el presentar un portafolio docente en la primera sesión permite que el alumno conozca al profesor, que entienda las motivaciones que éste tiene para la enseñanza y cómo se entrelazan los campos de la vida académica y el del desarrollo profesional en el mercado.

En ese sentido, la primera utilidad del portafolio docente está en proporcionar una herramienta para el convencimiento del alumno y la legitimación frente a él de la práctica docente como una acción estructurada; sobre todo cuando, a consecuencia del deteriorado sistema educativo del país, el alumno constantemente cae en desánimo y tiene, en ocasiones, que enfrentarse a profesores que no preparan los contenidos de clase, sino que únicamente llegan a divagar en la exposición o a contar relatos personales poco relacionados con los temas del curso.

Desgraciadamente, la conversación informal con alumnos de distintos espacios educativos confirma esta condición. En la mayoría de los talleres de diseño, el profesor opina y corrige los trabajos de los alumnos bajo su experiencia personal y con criterios poco claros; esto refuerza la sensación negativa del alumno sobre el profesor de diseño: alguien que llega al salón a improvisar la asesoría de acuerdo al humor en que se encuentra ese día.

En el caso de disciplinas relacionadas con la producción visual, particularmente en el caso del Diseño de la Comunicación Gráfica, existe, además, una utilidad de índole práctica que, si bien pareciera menor en una primera mirada, es susceptible de ser aprovechada en la enseñanza. Dicha utilidad se relaciona con las presentaciones auxiliadas por nuevas tecnologías, ya sea video, *web* o presentaciones audiovisuales (*Powerpoint*) dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje; en estos casos, es común la utilización de *plantillas* con formas pre-diseñadas para dar formato a las imágenes, y la utilización —muchas veces abusiva— de imágenes descargadas de internet sin ningún respeto a los derechos de autor. La realización de una presentación audiovisual para el portafolio docente en las primeras sesiones otorga al profesor una oportunidad inmejorable para marcar la pauta respecto a la calidad del trabajo de imagen y desarrollo gráfico que se espera de los alumnos y aconsejarlos, apoyado en esas herramientas, sobre cómo debe realizarse una exposición: la cantidad de texto, la calidad de las imágenes, las formas de acreditar el origen de los materiales, etcétera.

### ***V. Conclusiones: el portafolio docente como una herramienta para generar procesos de reflexión y auto-evaluación docente***

Quizás el aspecto más relevante del portafolio es la posibilidad de convertirlo en una herramienta para la auto-reflexión y valoración del cambio y crecimiento que se tiene como profesor. El dedicar un par de días cada año a renovar la información y, sobre todo, a pensar en las dimensiones de los cambios permite contrastar las distintas versiones que se van elaborando en el tiempo; dando cuenta

de qué se ha incorporado y qué se ha descartado, y apreciando con mayor claridad cómo vamos evolucionando; siempre tratando de mantenernos en curso e intentando una práctica docente reflexiva.

En el plano personal, el trabajo en el seminario para la construcción del portafolio docente me permitió situar adecuadamente algunos intereses relacionados con la docencia que han tenido continuidad en mi paso a la UAM-C y mi incorporación a la línea de investigación *Procesos Educativos y Lenguajes para el Diseño*; de manera tal que el portafolio docente no es de forma alguna un capítulo cerrado o un proceso terminado, sino, básicamente, un punto de partida para recorrer las vías paralelas de la docencia y la investigación.

## Referencias

Buchanan, Richard (1992). Wicked problems in design thinking. *Design issues*, 8 (2), 5-21.

## Capítulo 10 El portafolio docente como una experiencia en el aula

Silvia Ana María Oropeza Herrera  
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco  
soropeza@correo.xoc.uam.mx

### *Introducción*

Este trabajo sobre el portafolio docente pretende recuperar las experiencias de más de un año de reflexiones en el seminario-taller del portafolio docente. A partir de la iniciativa de la doctora María Isabel Arbesú, del Departamento de Teoría y Análisis, se llevó a cabo este seminario con base en su proyecto de investigación: “El portafolio como un recurso innovador para evaluar y mejorar la enseñanza universitaria”. Participaron en él varios profesores investigadores de las tres divisiones académicas de la UAM.X, con el objetivo de reflexionar y auto-evaluar su práctica docente por medio de un grupo colaborativo. Los referentes teóricos fueron Schön (1983); Stake (2006); Brubacher, Case y Reagan (2005) quienes plantean la reflexión desde la acción; en particular, Robert Stake aclara que hay que reflexionar y evaluar la práctica docente de una manera comprensiva, en la que se involucre la auto-evaluación y la reflexión, con el propósito de mostrar las fortalezas y debilidades de lo que pasa en la vida cotidiana en las aulas. De ahí que este trabajo de portafolio fomentara que los profesores realizaran una evaluación de tipo formativo para mejorar su labor como profesionales de la enseñanza.

Desde mi perspectiva, trabajar el portafolio ha sido una manera nueva de plantear el encuadre de los cursos impartidos, que me permitirá tanto compartir con los alumnos mi visión como docente, como mejorar los planteamientos de las sesiones de clase y los programas de trabajo.

### *I. El portafolio de diseño y el portafolio docente*

En el campo del diseño —ya sea arquitectónico, industrial o gráfico— profesionalmente es muy común que se guarden en un portafolio evidencias de los proyectos, como análisis, bocetos, planos, maquetas o fotos de prototipos; estos resultados conforman el currículo de los profesionistas. El portafolio docente, de la misma manera, permite al profesor, mediante la recopilación de evidencias del trabajo en aula, mostrar sus capacidades y resultados; pero además propicia la reflexión y la auto-evaluación para mejorar y complementar la docencia. Cuando los resultados en un módulo no son buenos porque los alumnos no cumplieron a tiempo con los trabajos, éstos fueron deficientes, según los alcances planteados, o la integración de los apoyos no logró dar adecuados resultados, es necesario tener elementos de análisis para conocer cuáles fueron las causas que originaron esta situación y obrar en consecuencia.

Partiendo de que en la Universidad, específicamente en las áreas de diseño, los profesores no tienen una formación didáctica o pedagógica, y de que en la actualidad esto es un requisito fundamental para el ingreso a la actividad docente, el portafolio resulta ser durante el proceso de enseñanza-aprendizaje una estrategia pertinente para que el profesor reúna evidencias, y documente todas sus actividades en el aula y los resultados de los diseños de sus alumnos; por ejemplo, se pueden guardar los documentos que recopilan datos o la metodología utilizada en el proceso de diseño —fotografías del bocetaje y realización de modelos, maquetas y prototipos—, y las evidencias del aprendizaje de los alumnos al concluir el módulo. El portafolio ayuda a su desarrollo profesional de éste, ya que le permite reflexionar y auto-evaluar su trabajo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no lo reduce a una calificación final.

## ***II. Entradas del portafolio docente***

El portafolio docente puede elaborarse con diferentes entradas o unidades que aplicaran de forma indistinta para quien lo elabora. Las entradas o unidades que, de forma más significativa, marcaron cambios en mi forma de enseñanza en mi visión en la docencia, el manejo del aula y la programación de actividades fueron: identidad de la docencia, planteamiento del trabajo en el aula, práctica en el aula y experiencias significativas en el aula, las cuales expondré en este documento.

### ***II. A. La identidad de la docencia***

Una de las primeras actividades para la elaboración del portafolio que se llevaron a cabo fue la reflexión sobre la docencia, la cual implicó un análisis del por qué se llega a la docencia como actividad sustancial y cómo esta actividad cumple con las expectativas profesionales de cada profesor. En la concepción de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto actual, creo que el problema de la educación no es la falta de información sino lo contrario. Los medios de comunicación hoy en día ponen a disposición de los estudiantes un cúmulo de información sobre cualquier tema, lo cual hace que los docentes asuman dos papeles frente a la enseñanza: el sólo transmitir conocimientos (enseñanza tradicional), lo cual es muy limitado, repetitivo y poco efectivo en la formación de los alumnos; o el ser un *facilitador* de herramientas, lo cual contribuirá a que el alumno haga una diferenciación entre el gran cúmulo de información que recibe y la que realmente le sirve para su aprendizaje. El profesor, creo, tiene un papel de generador de estrategias adecuadas para que los alumnos ejerciten sus capacidades, las descubran y desarrollen nuevas, lo cual debe inspirar en el alumno el deseo de aprender.

Todo ello hace que la tarea que tenemos los docentes sea más compleja: no sólo se debe saber la materia que se pretende enseñar o tener experiencia laboral en el tema, sino también se deben conocer las formas con las cuales los

jóvenes actualmente construyen su conocimiento y las estrategias pedagógicas que permiten mejorar sus capacidades, reflexiones y habilidades. Para comprometernos en este proceso se requiere de un doble compromiso: los profesores debemos conocer las motivaciones del alumno para aprender y tener claras las propias.

La actividad docente requiere de un pensamiento adaptable a los cambios. En el pasado, éstos eran muy lentos, ya que se enseñaba con los mismos métodos, libros y ejercicios, por varias generaciones; era una docencia en la que el objetivo simplemente se reducía a que los alumnos “aprendieran” lo que el profesor “enseñara”. Las evidencias del trabajo en el aula que se pueden reunir en el portafolio docente permiten ver con claridad tanto la evolución del pensamiento del profesor, como las diferentes respuestas de los alumnos de acuerdo con los cambios en los contextos. Un ejemplo de esto fue la comparación entre los cronogramas de actividades programadas para el módulo de los últimos tres años con los resultados obtenidos por los alumnos; con ello me di cuenta de que los espacios de reflexión con los alumnos generados a raíz de los retrasos en las actividades y de la falta de seguimiento al cronograma por problemas de entendimiento, mejoraban los resultados, por lo que en el nuevo cronograma incluí estos espacios de forma programada.

### ***II. A. 1. ¿Por qué soy docente?***

La docencia, para mí, ha sido un espacio en donde he encontrado una renovación constante; pienso que quien se atreve a enseñar nunca debe dejar de aprender. La enseñanza me ha permitido obtener la capacidad de trascender por medio de lo que he podido compartir y, sobre todo, ha sido un espacio de formación constante, ya que, a lo largo de los años, el ejercicio de la docencia me ha permitido aprender más sobre cómo enseñar diseño en el aula.

La experiencia de la realización del portafolio me ha permitido reflexionar acerca de mi concepción de la docencia y enriquecerla; está claro que esta actividad requiere una disposición al aprendizaje, a la reflexión constante y a la

auto-evaluación del trabajo de forma responsable y comprometida. Estos aspectos me han permitido mejorar la calidad de mi enseñanza y desarrollar capacidades implicadas en la actividad docente. Tratando de ser clara y objetiva, he contrastado los procedimientos, métodos, estrategias, ejercicios y resultados de mi forma de enseñar, con la de otros colegas, lo cual ha sido sumamente enriquecedor.

## ***II. A. 2. ¿Cómo concibo la enseñanza y el aprendizaje de manera general?***

Creo que la enseñanza es parte del aprendizaje de los alumnos en distintos niveles que van desde el conocer hasta manejar y aplicar los conocimientos. Lo importante es que la experiencia en el aula provoque en el alumno un aprendizaje significativo, es decir, que se apropie del conocimiento, lo haga suyo y, por lo tanto, sea capaz de descomponer las partes y recomponer la información. Lo anterior le permitirá al alumno, dependiendo del problema de diseño que se le plantee, dar soluciones idóneas utilizando sus propios métodos y técnicas; incluso será capaz de formar, o integrarse a equipos de trabajo para resolver problemas complejos.

Esta forma de enseñanza implica rebasar el terreno de lo simplemente memorístico, como aparece en los textos de métodos de proceso de diseño; por ejemplo, el de Bernhard Bürdek (1994) quien plantea que todo problema de diseño se debe abordar en tres etapas: a) problema, análisis del estado actual y definición del problema, b) creación y diseño de alternativas y c) solución, evaluación final e implementación productiva. Además de ello, es importante que el alumno se apropie de los planteamientos que el profesor plantea en el aula; y que sea capaz de inter-relacionar, a lo largo de la carrera, lo aprendido con los conocimientos de cada módulo anterior y sus experiencias para poder construir su propio conocimiento, su propio método y aplicarlo a la complejidad y condiciones de cada proyecto. Al ser el portafolio un elemento de reflexión constante, es posible integrar a éste los elementos de cada curso o los conceptos nuevos.

Por ejemplo: la enseñanza del diseño industrial parte de planteamientos teóricos que fundamentan los nuevos conceptos; en base de ello, los alumnos desarrollan sus ideas por medio de dibujos, maquetas o modelos, éstos son revisados por el docente y él *aprueba* la mejor idea (ICSID, s. f.).

Este planteamiento, que es generalizado en las aulas de la carrera de Diseño industrial, no da claridad a los alumnos de por qué es bueno o malo su trabajo, ya que siempre, quien decide esto es el profesor; por ello, los alumnos terminan diciendo: “estoy desarrollando esta idea o concepto de diseño, pues es la que le *gustó* al maestro”, sin ninguna reflexión ni cuestionamiento.

En mi caso particular, me prohíbo decir “me gusta”, pues los alumnos deben tener conciencia de que los datos de indagación que ellos obtienen del comportamiento, gustos y preferencias, del usuario, aunado a sus conocimientos en procesos y materiales, son los que determinarán el diseño, no su decisión personal. Ellos son quienes deben, después de desarrollar varios conceptos, seleccionar el más viable, utilizando los datos teóricos como marco de referencia, para justificar cada línea proyectada, cada idea, cada color, material y acabado seleccionado, lo que los hace ser co-responsables de su formación. En algunos casos, inclusive, los alumnos deciden continuar desarrollando dos conceptos porque los encuentran interesantes, ampliando sus propias metas en el desarrollo *projectual* y académico requerido para el trimestre.

En el caso de que las soluciones no sean innovadoras o resulten de bajo nivel para los alcances planteados, les recomiendo enriquecer el trabajo y los apoyo para encontrar caminos que amplíen su visión inicial.

## ***II. B. Planteamiento del trabajo en el aula***

El trabajo del aula se debe planear con antelación. En la UAM-X, el sistema de enseñanza es modular, lo cual implica que, en cada módulo, se aborda una problemática que sirve de eje para que el alumno logre, por medio de la comprensión y resolución del problema, generar sus propios conocimientos.

Los profesores imparten varios apoyos que permiten al alumno conocer aspectos relacionados con la problemática y plantearla. En el taller de diseño,<sup>1</sup> se integran todos estos conocimientos para que los alumnos sinteticen y generen ideas que den soluciones idóneas, por lo que hay que tener claros los objetivos, las habilidades que se pretende desarrollen los alumnos y las actividades que se plantearán para lograr la integración que permita que los alumnos generen proyectos creativos.

La planeación implica que todas las actividades se programen dentro de las once semanas de clase; ésta debe incluir las habilidades que se fortalecerán, ligadas con los objetivos, y las actividades que se desarrollarán para lograr la solución más adecuada. Las evidencias obtenidas de los trabajos realizados en el módulo por los alumnos permiten hacer una comparación de las metas planteadas con los resultados obtenidos.

Al iniciar el portafolio docente y recopilar las evidencias de las metas planteadas, éstas se centraban en los conocimientos teóricos, como definiciones básicas que deben manejar y analizar los alumnos. No obstante, hubo aspectos muy importantes en la formación del diseñador industrial que no tomé en cuenta; gracias a la reflexión mediante el ejercicio del portafolio, pude replantear mis metas y sumar otras. Ante todo, pude clarificar dos cosas: el objetivo de enseñanza y las habilidades que se pretenden desarrollar; son dos elementos que, congruente-mente elaborados, pueden determinar las estrategias, o actividades a realizar.

Un ejemplo del cambio en el programa de trabajo del taller de diseño del módulo X fue el esquema que desarrollé, en el cual se explica el objetivo particular, las habilidades cognitivas que se pretende que los alumnos desarrollen, la descripción de la actividad a realizar tanto por el docente como por los alumnos, los tiempos programados, las formas de evaluación y de trabajo en

---

1. El taller de diseño es el espacio en el cual se centra el trabajo del módulo, en donde los alumnos ponen en práctica su creatividad y desarrollan diseños que solucionen los problemas planteados; es el elemento integrador de conocimientos del módulo, el cual se complementa con los apoyos.

el aula. El cambio sustancial en la planeación me permitió tener en el módulo mayor claridad, sobre todo en la evaluación, ya que fue más fácil comprobar, por medio de las actividades, si los alumnos ya dominaban las habilidades que se habían planteado y éstos, a su vez, pudieron detectar y reconocer sus errores en las auto-evaluaciones y, en muchos casos, corregirlos.

En los dos últimos ciclos, presenté el portafolio docente con los resultados a los profesores que integraron el módulo. Hubo algunos que no se interesaron ni siquiera por ver el trabajo, a otros les pareció intrascendente, pero dos profesoras no sólo revisaron el material con gusto, sino que, conjuntamente, elaboramos objetivos comunes y un programa de revisiones. Ellas pudieron constatar que esta colaboración mutua permitió mejorar el curso.

## *II. C. Práctica en el aula*

La puesta en práctica fue la parte más interesante del portafolio docente, ya que, a partir de lo aprendido durante el seminario, pude mejorar mi práctica en el aula y adaptar lo planteado a las condiciones del grupo de alumnos: sus antecedentes académicos, su integración y sus respuestas a los estímulos y motivaciones. En el aula, se puede ver con claridad cómo actúa el profesor, qué y cómo enseña, y cómo evalúa el aprendizaje. En el caso del Sistema Modular, la integración del cuerpo docente que compone cada módulo es otro factor que cambia y que, por lo tanto, modifica el contexto.

Los módulos X, XI y XII de la Licenciatura de Diseño Industrial en la UAM-X están ligados y corresponden al último año de la licenciatura; una de las habilidades que se pretende que obtenga el alumno en este periodo es la capacidad de tomar decisiones para dar respuestas de diseño; esto es difícil porque está acostumbrado a que es el profesor sea quien decida y apruebe. Al analizar este propósito en el seminario de portafolio docente, me di cuenta que es lo más importante para lograr la auto-evaluación ya que fortalece lo aprendido y permite identificar los elementos que faltan para completar la formación del estudiante.

Mejoré la técnica de auto-evaluación de mis alumnos al intercambiar ideas con los profesores e incorporar cuadros en los que cada alumno se evalúa a sí mismo, a los demás y al resultado de los avances de todo el grupo.

Estas evaluaciones son cuantitativas y cualitativas a lo largo del trimestre. En todos los trabajos de los alumnos, indiqué los aciertos y los desaciertos, así como los avances, según el ritmo de trabajo y recomendaciones personales en el desempeño de las actividades.

La calificación cuantitativa final también fue una incorporación que resultó del trabajo en el seminario. Entregué personalmente todos los trabajos de los alumnos acompañados de una nota con mi apreciación de su desempeño cualitativo: sus avances y logros personales a lo largo del módulo. Esto no puede apreciarse en las actas, pero es importante que lo sepan los alumnos, ya que es un buen incentivo para su superación.

## ***II. D. Experiencias significativas en el aula***

En el proceso de enseñanza del diseño industrial, las experiencias más significativas que recuperé después de haber realizado el portafolio son las siguientes:

Un diagnóstico. Éste me permite conocer y generar las estrategias adecuadas para el grupo y para cada alumno; con este ejercicio he podido detectar alumnos que requieren más dedicación o motivación para sus trabajos. Al dedicarles más tiempo a éstos, los resultados fueron muy buenos al finalizar el módulo.

Dinámicas de evaluación continua. Mediante un pequeño ejercicio al inicio de la sesión, recordamos lo visto en la sesión anterior; con esto, se inicia de forma dinámica y se promueve la puntualidad. Este ejercicio lo apliqué durante el primer trimestre y logré generar en los alumnos un hábito de puntualidad y participación.

Organización del grupo. Para las tareas grupales, los alumnos plantearon que ellos serían los responsables de la organización, cumplimiento y colaboración

del grupo. Para ello, se asignó un responsable y éste reportó los resultados de la organización y las anomalías. Esta actividad tuvo la intención de generar la colaboración grupal, lo cual dio como resultado una mejor organización de éste, respeto en el trabajo y una actitud colaborativa.

Bitácora del grupo. Ésta fue llevada por dos alumnos día con día por una semana y se fue intercambiando. La bitácora registra fecha, tema visto en la sesión, trabajos o tareas desarrolladas o por desarrollar, y fechas de entrega, con el objetivo de dar seguimiento a los contenidos, trabajos realizados y ejercicios que se llevaron a cabo en los seminarios, talleres y apoyos del módulo. Al final, una comisión de alumnos hizo un resumen y concluyó. Este material está abierto para la consulta de alumnos del grupo y profesores que intervinieron en el módulo. La bitácora se realizó en un cuaderno grupal y se resumieron en formato de cartel para la entrega final. Éstos fueron expuestos por el grupo como parte del montaje de proyectos que se realiza cada trimestre, lo cual evidenció el trabajo realizado en las once semanas. Algunos profesores se interesaron en el trabajo de la bitácora y lo retomaron para sus cursos posteriormente; otros—la mayoría— dicen que es un trabajo que no sirve y que es un mecanismo de supervisión de asistencia del profesor que no es correcto utilizar. A mí me parece que la bitácora permite tener comunicación entre profesores, seguimiento de la integración de los conocimientos por los alumnos y referencia clara de lo que en la totalidad del módulo se plantea sesión por sesión.

Bitácora semanal del profesor. El objetivo era llevar semanalmente un seguimiento de las actividades, logros, problemas, ejemplos, lecturas recomendadas y cualquier actividad sobresaliente. Esto ha permitido tener una memoria histórica de los módulos; es decir, registrar el tiempo de cada ejercicio, los resultados e imprevistos. De forma colectiva, un grupo de profesores tomamos la decisión de realizar una bitácora similar y documentar los trabajos de dos módulos. Esto nos permitió analizar los resultados y proponer cambios que se han plasmado en la modificación de planes y programas de la licenciatura de diseño industrial de la UAM.X.

Exposición de los proyectos. En el área de diseño industrial, al finalizar el trimestre, se exponen los resultados de modelos o prototipos realizados durante el módulo. A ésta se agregó la bitácora y todos los trabajos realizados en los diferentes apoyos.

### *III. Reflexiones finales*

Me gustaría concluir con algunas reflexiones. Creo que los conocimientos hoy aprendidos no son verdades absolutas, sólo son interpretaciones de la realidad, tan cambiantes como ésta, por lo que el ajuste a los alcances, la bibliografía y los ejercicios planteados debe ser revisado constantemente. El portafolio docente permite tener una memoria de los cambios realizados en un programa, en las estrategias de enseñanza y contrastar los resultados.

Además, considero que lo importante en la educación a futuro es propiciar que el alumno sepa generar estrategias para resolver los problemas de diseño planteados; en este sentido, no deberían acumularse conocimientos que pueden caducar. Las conclusiones del curso incluidas en el portafolio permiten visualizar los cambios necesarios en los cursos próximos.

El desarrollo de un portafolios docente es una excelente manera de auto-evaluación que permite el mejorar la docencia, sobre todo si es compartido y evaluado por los colegas, ya que los comentarios de éstos retro-alimentarán la labor y enriquecerán la docencia. Si los profesores trabajan en un mismo programa de estudios, las evidencias, resultados y conclusiones, pueden integrarse para la generación de nuevas visiones y la adecuación, o modificación, de los planes y programas de estudio, y las formas de trabajo en el aula. Estoy convencida de que nuestra labor como profesores no es hacerles aprender a los alumnos algo que no sabían, sino hacer de ellos alguien que no existía; la generación de cambios en nuestros alumnos es lo más importante. La realización de este trabajo de portafolio docente logró en mi un cambio significativo y por esto quiero terminar agradeciendo a todos los participantes del seminario-taller, especialmente a Isabel Arbesú, pues

## El portafolio docente como una experiencia en el aula

realmente colaboraron para que aprendiera muchas cosas que no sabía pero, sobre todo, que sea hoy una profesora con visiones distintas sobre la enseñanza.

### **Referencias**

- Bürdek, B. (1994). *Historia, teoría y práctica del diseño industrial*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Brubacher, J. W.; Case, C. W.; Reagan, T. G. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- ICSID (s. f.). *About ICSID History*. Recuperado el 3 de abril de 2012 de <http://www.icsid.org/about/about/articles33.htm>
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

## Capítulo 11 El proceso de apropiación de la fisiología veterinaria. Una aproximación desde el portafolio docente

Claudio Gustavo Ruiz Lang  
Universidad Autónoma Metropolitana,  
Unidad Xochimilco  
langru@terra.com.mx

### *Introducción*

El empleo del portafolio ha sido una experiencia muy útil y significativa para llevar a cabo una planeación adecuada de las actividades que se realizan con el grupo y para mejorar los niveles de ayuda que se brindan a los estudiantes.

El portafolio, me permite reflexionar tanto sobre mi quehacer docente como los aspectos de mi docencia que debo modificar, mantener o mejorar. La aplicación del portafolio también me parece muy útil para llevar un registro de las actividades que se realizan en el grupo.

Yo entiendo el portafolio docente como una herramienta que permite tener una actitud crítica y reflexiva del quehacer docente. En este capítulo, el sustento pedagógico es la teoría de la actividad, que corresponde a un enfoque constructivista; en el apartado “Mi práctica educativa”, se explica ampliamente esta postura teórica y su aplicación en el módulo aquí descrito.

En 1978, ingresé a la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X); la experiencia nueva de participar en el seminario de construcción del portafolio docente me lleva a elaborar una recapitulación sobre mi trabajo de casi treinta y cuatro años en la institución.

La rica vivencia en este seminario —en el cual tuve la oportunidad de compartir experiencias, éxitos y obstáculos en nuestra práctica docente con profesores y profesoras de las tres divisiones académicas de la UAM-X— dejó una huella profunda que me ha llevado a enriquecer mi práctica docente.

La diversidad disciplinaria de los integrantes del seminario fue un factor muy enriquecedor que propició un intenso intercambio de las experiencias y los retos que enfrentamos los profesores universitarios. Durante este seminario, fue constante, la máxima pedagógica que señala que la heterogeneidad de los participantes en un grupo, aunada con la homogeneidad de los fines u objetivos, enriquece significativamente a la totalidad de los integrantes. La diversidad de esquemas referenciales reunidos en esta experiencia generó un gran crecimiento del grupo.

La construcción física del portafolio y la discusión grupal, desde mi perspectiva, tienen un valor enriquecedor, ya que hicieron manifiestas cuáles estrategias de trabajo debo cambiar, cuáles conservar y cuáles mejorar. Además, me ayudaron a identificar tanto los temas que representan, en general, un problema para el aprendizaje de los estudiantes, como los que, de manera particular, resultan complejos para algunos alumnos y a diseñar, en consecuencia, nuevas estrategias de apoyo para el grupo estudiantil. Considero que el portafolio, en mi papel de profesor, me permite modificar y enriquecer la labor docente que he ejercido durante muchos años en la UAM-X. Un profesor *modular* debe ser un estratega para innovar su práctica docente constantemente.

A continuación expongo los contenidos que incluí en mi portafolio, los que se fueron desarrollando durante el seminario-taller.

### ***I. Mi filosofía de la docencia***

Hablar de una filosofía de la docencia me parece central, pues cada profesor tiene una postura sobre lo que es enseñar y sobre lo que es aprender. Exponer mi filosofía de la docencia me remonta a fines de los años setenta, cuando trabajé como profesor en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Cuautitlán y, simultáneamente, como extensionista pecuario con campesinos de esa región. Mi vocación docente fue perfilada por dos gratas experiencias: ser profesor de una materia poco atractiva para los alumnos —Salud Pública Veterinaria— y con-

vertirla en una asignatura interesante al incorporar a ella el trabajo comunitario, y ser asesor y profesor de ejidatarios.

Relataré, en este apartado, mi trabajo en el módulo Tenencia de la tierra, el animal productivo y su ambiente (TT/APA), del segundo año de la licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia (MVZ) de la UAM-X. Este módulo es considerado uno de los más complejos de esta carrera.

Como parte de mi interés y trayectoria en la docencia, de 1994 al 2002, realicé el doctorado en Ciencias Pedagógicas en la Universidad de La Habana. El título de mi tesis fue: “Una propuesta pedagógica para el módulo: Tenencia de la Tierra/El animal productivo y su Ambiente, de la licenciatura en MVZ de la UAM-X”; en ésta realicé una nueva propuesta de objetivos, del contenido y del proceso de enseñanza-aprendizaje; además, diseñé un manual de ejercicios para el módulo y coordiné la redacción de un libro colectivo sobre sistema nervioso autónomo.

Este posgrado modificó mi concepción de lo que es enseñar; considero que el papel del docente es el de acompañar y facilitar el proceso de apropiación del conocimiento de los estudiantes. El seminario sobre el portafolio me permitió confirmar y enriquecer mi concepción de la docencia; en este sentido coincidí con James Korn (2003), ya que la filosofía de la enseñanza le permite al profesor orientar su práctica educativa en una dirección clara (contenidos) y, por otro lado, le permite reflexionar sobre su práctica docente, es decir, lo que el profesor desea alcanzar con sus estudiantes y contrastarlo con lo que realmente se logra. Estoy de acuerdo con este autor en el aspecto de que los alumnos deben aprender las grandes ideas y conceptos de la ciencia (Korn, 2003); en mi caso, la docencia de la fisiología veterinaria, y saber cómo usarla en situaciones concretas para promover el bienestar animal. Lo anterior se contrapone a una tendencia muy fuerte en la educación por asignaturas e, incluso, en la modular el enciclopedismo y la memorización mecánica. Korn afirma que la reflexión permite decidir sobre lo que se persigue y definir la filosofía de la educación (teoría) y la práctica educativa.

A lo largo del seminario y en la práctica docente posterior, he enriquecido los instrumentos y estrategias de enseñanza; por ejemplo: ahora el control de

lectura que redactan los estudiantes incluye el tiempo y horario de elaboración, lo cual me da información sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y, a ellos, les fomenta un sentido de auto-regulación y la satisfacción de percatarse de que cada vez emplean menos tiempo en desarrollar sus controles y que la calidad de los mismos aumenta. En este sentido, retomo a Vygotski (1996) cuando afirma que no es muy importante lo que el estudiante pueda realizar hoy, lo importante es lo que podrá realizar mañana. Este pensamiento es también parte de mi filosofía; considero que hay un trasfondo optimista y prospectivo en esta postura.

De acuerdo con Talizina (2000), en el diseño de las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje se deben tomar en cuenta las cinco etapas del proceso de asimilación, en el marco de la teoría de la actividad.

La primera etapa es la motivacional; para favorecer ésta, se puede recurrir a la enseñanza *problema* o ligada a problemas de la realidad y a vincular el objeto de estudio con la práctica profesional y con el entorno social.

La segunda etapa se denomina *explicativa*; en ella, se le da al alumno —o se construye con su participación— el sistema de conocimientos, los modelos de las acciones a ejecutar y el orden su realización. Estas dos primeras etapas conforman la fase de orientación. Las siguientes tres etapas pertenecen a la fase de ejecución.

En la tercera etapa, llamada *material* o *materializada*, el alumno ejecuta propiamente la actividad en un plano externo; luego pasa a la cuarta etapa, o etapa del *lenguaje externo* o *verbal*; después llega a la última etapa, conocida como *interna* o *mental*. Se trata de que el alumno realice externa y materialmente las acciones sobre los objetos de conocimiento o sus modelos, pase de la lógica de la acción externa con el objeto a la lógica conceptual, a través del lenguaje externo, oral o escrito, y llegue a la asimilación del concepto en el plano teórico. Existe una fase más, que corresponde al control o seguimiento; esta fase acompaña todo el proceso de asimilación.

La teoría de la actividad descrita constituye el marco pedagógico con el que me conduzco con los estudiantes, tanto en aula como en actividades prácticas. A lo largo del seminario, también me percaté de que, durante las sesiones

modulares con mis alumnos, era importante en todo momento leer su lenguaje corporal y facial, para saber si están atentos, interesados y conectados con el aquí y el ahora. El clima psicológico o grupal lo monitoreo ahora frecuentemente.

Busco promover en los estudiantes responsabilidad y honestidad. Mi propósito es no sólo formar médicos veterinarios zootecnistas críticos, comprometidos con su país y con la sociedad, sino también seres humanos íntegros.

Considero que la docencia es una forma de vida que nos hace comprometernos con la formación de seres humanos. Esta convicción se hace más sólida conforme más tiempo hemos permanecido en la práctica educativa.

## *II. ¿Qué enseño?, ¿qué aprendizajes promuevo?*

En mi experiencia docente, más que considerar que “enseño”, prefiero decir que promuevo aprendizajes en mis alumnos. A raíz de mi doctorado en Ciencias Pedagógicas, me percaté de que la planeación didáctica que realizaba tenía insuficiencias. A partir de mi participación en el seminario de portafolio docente, decidí organizar los contenidos del módulo en veinte actividades o temas. Los materiales de cada actividad se archivan en un fólder específico; esto me permite tener un orden y una secuencia muy clara de cómo planear, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La planeación didáctica, desde mi perspectiva, contempla lecturas y actividades relacionadas con contenidos específicos de veterinaria y zootecnia; además de contenidos no específicos que abarcan los siguientes rubros:

- Cognición (habilidades intelectuales)
- Meta-cognición (M-c), que incluye dos aspectos:
- La autoconciencia sobre el proceso de aprendizaje
- La auto-regulación sobre su cognición
- Formar la conciencia del estudiante sobre la responsabilidad económica y social de su futura práctica profesional en el desarrollo del país (Talizina, 2000).

A raíz de mi participación en el seminario he diseñado y mejorado algunas estrategias para romper con prejuicios de los estudiantes que son un obstáculo para su desarrollo profesional y personal. Por ejemplo creer que:

La práctica es más importante que la teoría. A través de lecturas y de forma dialógica, los alumnos se percatan de que la teoría y la práctica son elementos dialécticos del conocimiento.

Los conocimientos biológicos se fijan en la mente de forma mecánica con “repasos”. Con diversos ejercicios, mapas conceptuales, agrupación de conceptos, etc., los alumnos se dan cuenta de que la vía adecuada para lograr el aprendizaje comprensivo de los conceptos es una correcta organización y estructuración de los mismos.

El saber veterinario es solamente biológico. Por medio del análisis de casos clínicos en situaciones de producción capitalista y de traspatio, queda ejemplificado y demostrado contundentemente el significado de los factores de tipo socio-económico y cultural, y cómo afectan al bienestar animal.

Además, he logrado crear actividades para desarrollar la capacidad de asombro de los alumnos; en el siglo XXI, parecería que el asombro es una capacidad en vías de extinción. Los maravillosos fenómenos fisiológicos que se abordan en el módulo son el antídoto a ese problema. El adjetivo “maravilloso” y otros similares son ya usados frecuentemente por los estudiantes en sus comentarios del control de lectura.

El compromiso social y las tareas del MVZ van más allá de curar a grandes o pequeñas especies, que es el imaginario de los estudiantes; la responsabilidad social del veterinario comprende: el desarrollo comunitario, la promoción de la salud pública, evitando la zoonosis o las enfermedades que afectan a poblaciones animales y humanas, la conservación de la fauna y el ambiente, el fomento de la salud y el bienestar animales, la producción de alimentos inocuos para la sociedad, entre otros. Estos temas son abordados durante el módulo.

### ***III. Mi práctica educativa***

En un módulo amplio y complejo como es TT/APA, es posible cubrir los contenidos de forma integrada y, además, desarrollar de forma paralela en los estudiantes las habilidades cognitivas y meta-cognitivas.

El módulo TT/APA está organizado en tres unidades; éstas se explican brevemente a continuación y se exponen algunos ejemplos de las actividades diseñadas.

Unidad I: Contexto de la producción animal. Esta unidad concibe el bienestar animal no sólo como fenómeno biológico, sino matizado por determinantes sociales, económicas, políticas y culturales. Un ejemplo de las varias actividades diseñadas para esta unidad es el socio-drama, en el que los alumnos representan los motivos por los cuales los campesinos abandonan el campo.

Unidad II: El sistema nervioso somático, el sistema nervioso autónomo y el control neuroendocrino como ejes del binomio adaptación-estrés. En la segunda unidad se aborda el binomio adaptación-estrés como marco conceptual; en él es necesario que los estudiantes organicen este enorme bagaje conceptual con apoyo de mapas conceptuales y mentales, esquemas fisiológicos en perfil de mamíferos, etc. También se promueven en esta unidad las ideas generalizadoras; por ejemplo: “vaca echada” para referir esta imagen al parasimpático que corresponde al reposo y a los procesos digestivos. En contraparte dialéctica, “vaca correteada” hace alusión al simpático, sistema de respuesta ante la actividad física y el peligro. Algunos ejemplos de actividades diseñadas son: la entrevista a diferentes sub-sistemas del sistema nervioso, por ejemplo, una entrevista donde un alumno *es* el sistema simpático, y los demás integrantes de su equipo le preguntan sobre su importancia en el organismo, la estructura de sus fibras nerviosas, etcétera. (También se realizan entrevistas al sistema parasimpático y al sistema somático). Otro ejercicio diseñado, que ha resultado muy útil para los estudiantes es el de la aplicación de refranes populares al sistema nervioso.

Unidad III: Las prácticas de manejo y sanidad y su repercusión en los balances orgánicos del animal productivo. En esta unidad se busca que los alumnos

entiendan que los sistemas y balances orgánicos del animal establecen gran cantidad de interrelaciones. Se puede afirmar que conocer equivale a relacionar. A continuación se explican dos ejercicios diseñados.

Al inicio de esta unidad, los equipos de estudiantes elaboran un mapa conceptual o mental representando todos los elementos que entran en juego en el bienestar animal y retoman los elementos esenciales de cada una de las tres unidades del módulo. En este sentido, la actividad se fundamenta en la importancia de que los estudiantes elaboren una correlación entre las partes y el todo.

A partir del seminario de portafolio, diseñé una actividad denominada “taller de dudas”, con el apoyo de un esquema de gran formato (Lomas, 2004). El primer esquema incluye todas las fibras nerviosas, el sistema nervioso central y las glándulas y hormonas del sistema endocrino. En el segundo esquema, los alumnos representan todos los balances orgánicos que entran en juego para mantener el equilibrio orgánico.

También, desde la perspectiva generada en el seminario, busco que, en mi práctica docente, los estudiantes, además de apropiarse de los contenidos disciplinarios del módulo, desarrollen un nivel de auto-conciencia a lo largo de las tres unidades a través de un modelo de control de lectura. Este instrumento incluye un “comentario pre-aula” y un “comentario post-aula”; en éstos, los alumnos, en primer lugar, deben escribir los temas que no comprendieron antes de la sesión modular y, en segundo, decir si después de ésta lograron despejar sus dudas o si éstas persisten. Además, a raíz del seminario, realicé algunas modificaciones al diseño del control de lectura; por ejemplo, el que los estudiantes consignen el tiempo total de elaboración de éste y el horario de su realización. Lo anterior me permite identificar los progresos de los estudiantes en la realización de la lectura y las mejoras en su estructuración.

Los elementos del control de lectura (los comentarios pre-aula y post-aula y el tiempo de elaboración) me permiten llevar un registro en la bitácora —de la cual se hablará más adelante— del número de alumnos por equipo que entregan los controles, registrar los problemas ortográficos más frecuentes y ano-

El proceso de apropiación de la fisiología veterinaria. Una aproximación desde el portafolio docente

tar las dudas más recurrentes de los estudiantes para retomarlas en la siguiente sesión modular. Al alumno le permiten conocer en qué medida su porcentaje de comprensión aumentó, las dudas ya aclaradas y las persistentes. Los controles de lectura representan el veinte por ciento de la evaluación, junto a otros diez indicadores. A continuación, se presentan los elementos que integran el control de lectura (tabla 1) y de auto-registro de controles de lectura (tabla 2).

Tabla 1

Modelo del control de lectura

Tiempo y horario de elaboración	Enunciado breve sobre el tema que se desarrolla.
Título	Párrafo que de manera condensada señala los aspectos que se abordan en el escrito.
Síntesis	Importancia del tema y relaciones con otros temas del curso.
Argumentación	Esquema que recoge los términos más relevantes del tema.
Mapa conceptual o mental	Se sugiere sea sintético y se incluyan la mayor cantidad de imágenes, cuadros, figuras, esquemas etcétera.
Resumen	
Bibliografía	
Comentario 1 (pre-aula) y porcentaje de comprensión	El estudiante señala qué temas quedaron poco claros y expone sus dudas.
Comentario 2 (post-aula) y porcentaje de comprensión	El estudiante señala qué temas quedaron aclarados y expone las dudas persistentes.

Tabla 2

Formato de auto registro de controles de lectura. Módulo TT/APA

Número de control	Tema	Valor/ Nota obtenida

Los estudiantes, en tres momentos del trimestre: quinta, octava y doceava semana, efectúan un análisis de su registro, un comentario del cumplimiento en la entrega de tareas, un análisis sobre la calidad de los mismos y un comentario reflexivo sobre los aspectos donde la elaboración ha mejorado o ha permanecido sin cambio.

Es a partir del seminario que decido diseñar y usar una bitácora, donde registro aspectos muy importantes del desarrollo de las sesiones modulares. El uso de la bitácora ha sido una herramienta de gran utilidad, en ella se anotan:

- El plan de sesión modular que incluye: apertura, desarrollo (elaboración, revisión y exposición de los temas asignados a cada equipo o comisión) y culminación o cierre.
- El número de tareas entregadas en cada sesión (total grupal, así como los entregados por cada equipo).
- Los comentarios pre y post-aula de los estudiantes, que recogen sus dudas y su nivel de comprensión.
- Recordatorio con los temas que se deben ampliar o retomar.
- Cronograma de las actividades programadas para cada semana del trimestre.

El uso de la bitácora me ha permitido tener un registro muy detallado de la entrega de controles. Además, este instrumento me permite llevar un seguimiento muy cercano de la entrega de tareas. Es muy satisfactorio identificar que los estudiantes, en un porcentaje importante (mayor al setenta por ciento), entregan las tareas en la fecha fijada y cada vez con mayor calidad en su elaboración. Éste es un resultado muy significativo, pues lograr que un número importante de estudiantes lean y escriban es todo un éxito. Lo anterior puede parecer nimio, pero ya pocos profesores solicitan ese tipo de producciones a sus estudiantes.

#### ***IV. Conclusiones, logros, y retos***

Para finalizar, me gustaría hablar de mis principales conclusiones de la experiencia del seminario de construcción del portafolio docente, de los logros

y los retos pendientes. Acerca de esto último puedo decir que las herramientas adquiridas en el seminario, dan un buen augurio de poder enfrentarlos con éxito en la práctica docente cotidiana.

Entre los logros, puedo decir que he conseguido que los alumnos de veterinaria incorporen a su saber profesional: el conocimiento de que el bienestar animal no es sólo un aspecto biológico sino que está matizado por el contexto socio-económico y la utilización de las leyes de la dialéctica como ejes explicativos del binomio adaptación-estrés o del binomio sistema simpático-sistema parasimpático.

Sobre los retos pendientes, puedo decir que, en mi experiencia, ha sido más fácil lograr que los alumnos se apropien de los elementos esenciales de la fisiología veterinaria que mejorar su competencia lingüística. Pocos alumnos logran mejorar su ortografía, a pesar de ofrecerles como un incentivo un puntaje extra al elaborar un anexo gramatical. Lo anterior, posiblemente se deba a que en tres meses del trimestre es difícil corregir todas las insuficiencias que han presentado durante todos los años de formación pre-universitaria. Curiosamente, al final del curso, un gran número de estudiantes manifiestan agradecimiento por mi preocupación por hacer que escriban mejor.

La diversidad disciplinaria de los integrantes del seminario de portafolio fue un factor de intercambio de experiencias y retos que enfrentamos los profesores universitarios. La experiencia en el seminario, permitió afinar las estrategias didácticas y los instrumentos de evaluación. En mi caso, también se logró disminuir el peso cuantitativo de la evaluación y darle un matiz también cualitativo. El seminario me sugirió la idea de que los estudiantes elaboren su propio portafolio y se los evalúe con una perspectiva cualitativa, otorgándoles un puntaje adicional.

A continuación incluyo una selección de las opiniones de algunos alumnos del trimestre 11/0, recogidas al concluir el módulo:

Jesús: “El curso cubrió al cien por ciento mis expectativas, fue totalmente modular”.

Alejandra: “Todo fue muy didáctico, los perfiles de mamífero para integrar las unidades fueron muy útiles”.

Magali: “Me gustó esta nueva forma de trabajo, el registro de controles fue de muchas utilidad”.

Víctor: “Aquí sí hubo sistema modular. Me agradó realizar mapas conceptuales”.

Los retos de ser docente de un módulo tan amplio y complejo son grandes pero, en mi sentir, el haber sido partícipe del seminario ha dado claridad en mis objetivos y me ha brindado elementos para enriquecer mi práctica docente, lograr mis objetivos de mejor manera y promover mejores conocimientos en mis estudiantes. Considero que la vivencia del seminario me está permitiendo ir más allá de mis límites y que el hecho de ya trabajar con el portafolio me confirma que, ante nuevos obstáculos, los profesores debemos buscar nuevas soluciones.

Un agradecimiento especial a todas y todos los compañeros del taller de portafolio: Silvia, Laura, Lupita, Alma, Reyna, Angélica, Darío, Octavio, Malena, José Rubén, Adriana, Gabriela y muy particular a nuestra coordinadora y facilitadora en el Seminario Isabel Arbesú.

El haber trabajado con el portafolio me deja muchas enseñanzas; una de ellas, que considero esencial, es la de aprender de los errores, que entiendo en dos planos: el plano de ser docente, pues los errores son la oportunidad de aprender o reaprender; y el plano de los estudiantes, pues es importante hacerles ver que sus errores son potencialmente fuente de conocimiento. En síntesis, el portafolio docente me ha permitido repensar y revalorar mi práctica educativa, vislumbrar nuevos y ricos horizontes por descubrir y aplicarlos en mi práctica educativa.

### ***Referencias***

- Korn, H. J. (2003). *Redacción de una filosofía de la enseñanza*. Saint Louis Missouri: Saint Louis University.
- Lomas, C. (2004). *Cambiar la escuela, cambiar la vida*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Talizina, N.F. (2000). *Manual de psicología pedagógica*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí
- Vygotski, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

## Capítulo 12

### La enseñanza del diseño básico: una experiencia, un portafolio

Angélica León Carbajal e Iñaqui de Olaizola Arizmendi  
angelicaleonca@yahoo.com.mx; ignakiolaizola@gmail.com  
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco

#### *Introducción*

La enseñanza del diseño ha estado fuertemente influida por el modelo del despacho de diseño (Rivka, 1999; Andia, 2002; Abdulah, 2011): en el aula, se crean situaciones semejantes a las que ocurren en el campo profesional y se organizan las actividades de enseñanza aprendizaje alrededor de la solución de problemas concretos de diseño; los estudiantes deben proponer soluciones —de manera colectiva o individual, a lo largo de períodos relativamente largos de tiempo o con límites extremos de tiempo, por ejemplo: las llamadas repentinas, y también con distintos escenarios de disponibilidad de recursos— a un problema de diseño formulado por el profesor que hace las veces de cliente.

Otro elemento común en muchos de los programas de diseño es la enseñanza del diseño básico. Se trata de cursos que introducen a los estudiantes a ciertas técnicas de representación, a algunos conceptos relativos a la forma, color, ritmo, así como al proceso del diseño. Como programa educativo, el diseño básico se enriquece más con la curiosidad y las experiencias de los estudiantes que con los contenidos teóricos de la materia a enseñar. Hay consenso en que este enfoque desarrolla el espíritu creativo de los estudiantes al introducirlos a los conceptos mediante la experimentación con diversos materiales.

En la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X), la enseñanza del diseño se desarrolla dentro del marco de un modelo educativo en el que el aprendizaje es considerado como el producto de la trans-

formación de la realidad que realizan los estudiantes mediante la producción, comunicación y aplicación de conocimientos a una realidad concreta, en este caso referida a problemas de diseño en contexto. Durante este proceso, el docente funge como coordinador y orientador de las actividades en el aula y propicia una creciente autonomía del estudiante que se manifiesta al participar en la continua evaluación de las diversas actividades realizadas.

En este contexto, la noción de *portafolio* resulta una herramienta de gran utilidad. Se trata de una forma de evaluación que persigue registrar la evolución del proceso de aprendizaje. El propósito es documentar sistemáticamente las actividades realizadas, incluyendo las decisiones tomadas y los sub-productos generados. Estos documentos revelan las dificultades y logros de los estudiantes y dan pistas acerca de cómo piensan, qué tipo de información consultan, qué análisis y síntesis realizan; y nos informan acerca de las interacciones que ocurren —en particular cómo se desarrollan y se resuelven los conflictos— y las decisiones que se toman (Paulson, Paulson y Meyer, 1991).

En tanto que se trata de una colección de registros (textos, imágenes, etc.) de información acerca, ya sea del desarrollo de una solución a un problema de diseño, de la formación profesional de un diseñador o del desarrollo de un curso de diseño, el portafolio es una herramienta que permite evaluar procesos de diversa índole. En este trabajo discutimos la utilización del portafolio docente en la enseñanza del diseño básico en la UAM-X.

El portafolio es un método de evaluación que se ha utilizado en diferentes áreas del diseño y del arte desde hace muchos años. Se emplea para evaluar el trabajo realizado en un curso, un taller, a lo largo de la carrera o en el ámbito profesional para poder acceder a un trabajo. La participación de uno de los autores de este capítulo en el proyecto “*El portafolios como un recurso innovador para evaluar y mejorar la enseñanza universitaria*”<sup>1</sup> le llevó a reflexionar sobre cómo utilizar el portafolio

---

1. Para poder desarrollar este proyecto se llevó a cabo un seminario-taller que, se realizó de enero del 2009 a junio del 2010, fue coordinado por Isabel Arbesú y participaron nueve docentes e investigadores con profesiones distintas.

para mejorar su práctica docente e iniciar un proceso de auto-evaluación con el fin de aprender de los errores y diseñar nuevas estrategias didácticas centradas en lo que aprenden los alumnos y cómo lo hacen. Además, el trabajo en equipo desarrollado durante el seminario le ayudó a conocer cómo enseñan otros profesores, a compartir con otros las experiencias propias y, de esta manera, confrontar ideas. Fue así como surgió la idea de construir un portafolio docente como una herramienta útil para reflexionar continuamente sobre la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes.

## ***II. El diseño básico en la UAM-X***

Por diseño básico, entendemos la enseñanza y aprendizaje de los fundamentos del diseño, o bien los principios del diseño bi y tri-dimensional, que encuentra su origen en las escuelas de Vkhutemas, Ulm y Bauhaus<sup>2</sup>. La pedagogía del diseño básico promueve una metodología holística, creativa y experimental, en relación con los principios fundamentales del diseño, de manera complementaria al enfoque pedagógico de los métodos del diseño (Boucharenc, 2006).

Desde hace décadas, ha habido un desencanto generalizado por las enormes limitaciones de los métodos del diseño. Por otro lado, si bien el formalismo esteticista que dominó la enseñanza del diseño básico ha sido rechazado, la reflexión sobre el espacio y sus formas básicas, sobre las texturas, el color y otros temas centrales del diseño básico, sigue considerándose un componente fundamental en la formación de los diseñadores. La enseñanza del diseño básico sigue siendo importante en las escuelas de diseño en todo el mundo. Aunque los objetivos y los métodos de enseñanza han ido modificándose, permanecen temas y diversas formas de trabajo (Boucharenc, 2006).

---

2. La escuela de la Bauhaus, sin duda la más conocida de estas tres influyentes escuelas de diseño, fue fundada en 1919 por Walter Gropius en la ciudad de Weimar y tuvo directores tan importantes como H. Meyer y L. Mies van der Rohe. En 1920 fue fundada la escuela de Vkhutemas en Moscú con el objetivo de preparar maestros artistas altamente calificados para trabajar en la industria y fue cuna de movimientos tan importantes como el constructivismo y el racionalismo. En la década de los años cincuenta, en la ciudad de Ulm en Alemania, se crea la Escuela de Diseño de Ulm que impulsó nuevos enfoques, en especial en el diseño de productos y de la comunicación visual.

### *I. A. El diseño básico y el modelo Xochimilco*

El Sistema Modular de la UAM-X plantea la aplicación del conocimiento en la solución de un problema social relevante, “el objeto de transformación”. A partir de éste, se construye un “problema eje”, que define y concreta el problema de investigación al que se enfrentarán los estudiantes durante cada trimestre. Esto permite que el docente y los estudiantes conozcan, discutan y *experimenten*, por ellos mismos, los diversos elementos que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento (Arbesú, 1999).

La experimentación es una actividad central para la enseñanza del diseño básico; las cualidades expresivas de las formas y el color se comprenden experimentándolas con diversos materiales.

La enseñanza del diseño básico es uno de los pilares de los dos trimestres que constituyen el Tronco Divisional (TD)<sup>3</sup>; éste tiene por objetivo brindar las bases teóricas y prácticas comunes en los diferentes campos del diseño, y parte del supuesto de que todo planteamiento elaborado por un grupo de personas con miras a explicarse la realidad para los propósitos del diseño, no es universal ni aplicable a todos los seres humanos. Así pues, se niega la existencia de reglas a priori para el diseño de esas entidades universales conocidas como forma, espacio y estructura y se les *problematiza*, reconociendo su matriz histórica y cultural.

El objetivo propuesto para el TD es “introducir a los estudiantes en el conocimiento y manejo del proceso de diseño y habilitarlos en el uso de las herramientas básicas de los diferentes campos profesionales del Diseño” (CDPP, 1996). Se procura la articulación de elementos teóricos, técnicos y expresivos a partir de la solución de problemas concretos de la realidad. Ejemplos de problemas abordados en estos dos trimestres son: campañas de comunicación, mobiliario para la tercera edad y discapacitados, señalización, proyectos arquitectónicos

---

3. Después de haber cursado el módulo *Conocimiento y Sociedad* que es común para todas las licenciaturas de la UAM-X, los estudiantes de diseño (arquitectura, diseño industrial, diseño de la comunicación gráfica y planeación territorial) ingresan al Tronco Divisional.

(cafeterías), rediseño de parques como respuesta a necesidades detectadas en una localidad concreta.

El TD está constituido por los módulos: Interacción Contexto-Diseño y Campos Fundamentales del Diseño. Ambos se desarrollan en tres talleres interrelacionados entre sí: taller de teoría, taller de expresión y taller de diseño. En el taller de teoría, se trabaja el diseño como práctica social, ubicado en el contexto que lo condiciona. El taller de expresión tiene como objetivo fundamental conocer el lenguaje inherente al diseño y lograr una habilitación en el uso de técnicas de expresión. El taller de diseño es un espacio académico que unifica los conocimientos teóricos y prácticos en el ejercicio de diferentes problemas, para cuya solución se problematiza la enseñanza.

## ***II. Una aproximación al portafolio docente***

Cuando reflexionamos sobre nuestra experiencia como docentes, podemos darnos cuenta de cómo estamos llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y poner en práctica los cambios que nos permitan obtener mejores experiencias y un mayor crecimiento tanto personal como de nuestros alumnos.

Todos tenemos una concepción del mundo; cada vez que tomamos una decisión, que actuamos de una o de otra forma, lo hacemos desde nuestro modo de *ver* la realidad, desde nuestra *experiencia*, o sea que nos guiamos por nuestras *teorías implícitas*. Si estos conocimientos o percepciones afectan nuestras decisiones en la vida diaria, también interfieren, consciente o inconscientemente, en nuestro actuar como educadores.

Las teorías implícitas son representaciones mentales que forman parte del conocimiento de las personas y que interfieren en la toma de decisiones, en la comprensión, en el razonamiento; son productos culturales que se han aprendido y las personas se han apropiado de ellos a lo largo del tiempo por medio de la acumulación de experiencias personales que, además, se comparten en diferentes grupos sociales (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Como profesores, como grupo

social, compartimos una serie de teorías implícitas, afines con nuestra propia concepción de la docencia. El profesor media entre el alumno y la cultura al interpretar el currículo y por las actitudes y valoraciones que tiene hacia el diseño.

El portafolio es un instrumento susceptible de exteriorizar las teorías implícitas de los profesores y facilitar la reflexión acerca de su práctica docente. Desde el primer semestre del 2010, uno de los autores del presente trabajo ha venido desarrollando un portafolio con el fin de sistematizar sus experiencias en la enseñanza del diseño básico en la UAM-X.

Dicho portafolio está compuesto por:

- Reflexiones sobre el programa del curso, cuya intención es registrar consideraciones acerca de la orientación y énfasis en el desarrollo del programa.

- El diario del aula, donde se anotan comentarios sobre los acontecimientos cotidianos, desde sensaciones que se perciben sobre actitudes de los estudiantes hasta valoraciones sobre aspectos puntuales de algún ejercicio.

- Selección de trabajos de los estudiantes, donde se procura ir registrando los procesos que desarrollan éstos en la consecución de algunos ejercicios y se acompañan con sus comentarios sobre el ejercicio, además de las valoraciones y reflexiones del docente.

A continuación transcribimos ejemplos de lo registrado en cada uno de estos aspectos del portafolio.

## ***II. A. Reflexiones sobre el programa del curso por parte del docente***

Si bien creo que es bueno contar con un programa de trabajo, no considero necesario, como otros profesores piensan, que éste tenga que ser muy detallado, con un calendario exhaustivo que marque qué ejercicios se deben realizar, qué día y en qué horario. Considero que cada grupo es diferente y, por lo tanto su forma y tiempos de aprendizaje también lo son y dentro del grupo cada alumno es diferente al otro, unos dominarán las técnicas antes y otros tendrán que realizar más ejercicios que otros para obtener los mismos logros, a cada instante hay que realizar ajustes.

Creo que el alumno tiene que empezar a diseñar desde el primer día, se trata de aumentar la capacidad creadora del alumno, y que al estimularlo pueda concebir nuevas ideas.

Insisto que debe diseñar desde el formato de la lámina que va a utilizar hasta la forma o diseño de su ejercicio. Siempre les hago saber el objetivo que se persigue al realizar un trabajo, una lámina, un ejercicio y los requerimientos mínimos con que tiene que cumplir, haciendo hincapié en que la calidad es una característica de lo diseñado no un mero formalismo estético. La responsabilidad de sus propuestas, de cómo las realicen, recae en ellos.

Propiciamos el desarrollo paulatino de la capacidad creativa del alumno, concibiéndola, no como un momento de inspiración divina sino como el producto de un proceso intelectual.

Al final de cada ejercicio los alumnos analizan su trabajo y el de sus compañeros. Al principio resulta un poco complicado exponerse, poner a la vista del grupo tu trabajo, el esfuerzo manual e intelectual realizado, muchos no quieren expresar sus ideas, ni analizar los trabajos, al principio sólo manifiestan si les gustó o no, comentarios muy subjetivos, pero poco a poco van analizando más la forma en que se realizó, emitiendo juicios sobre su trabajo ¿qué está mal? ¿qué tengo que hacer para corregirlo? ¿cumplió con el objetivo?

Es importante darle un valor justo al error propio o del compañero, siempre en un clima de respeto al trabajo. Posteriormente, yo hago algunos señalamientos para que les sirva de guía para hacer un análisis con mayor rigor y exhaustivo de los trabajos. Procuro hacer del proceso individual de trabajo una experiencia de aprendizaje colectiva.

## ***II. B. El diario del aula***

23 de marzo de 2010

Expusimos las reglas de la clase, en especial las referentes a la asistencia (requisito haber asistido al ochenta por ciento de las clases) y a la forma de trabajo en el

aula, trabajos individuales en las técnicas de perspectiva, grupales en la investigación y Taller de Diseño.

Se presentó el contenido de los programas en las tres áreas taller de diseño, teoría y expresión gráfica.

Se esbozó la forma de calificar que comprendería la autoevaluación de algunos trabajos (ejercicio que me gusta realizar).

Cuando se les informó la forma de evaluar la tensión en algunos creció, argumentando: “¿cómo nos vamos a evaluar nosotros?”, “¿cómo voy a saber si está bien?”, “fulanito me va a reprobar”, “yo te pongo diez”, “yo me voy a sacar MB” y otras expresiones similares.

Al principio, los alumnos no se atrevían a participar pero poco a poco se fueron haciendo más críticos y perdiendo el miedo a decir lo que pensaban del trabajo propio y del compañero, aprendieron a analizar, criticar, cuestionar y valorar el trabajo de sus compañeros.

15 de junio de 2010

Los alumnos realizaron láminas de presentación para difundir la parte del tema que les tocó estudiar. Los trabajos fueron presentados a la totalidad del grupo con la finalidad de conocer y evaluar su trabajo así como definir un formato único de presentación.

Los alumnos participaron colectivamente en el análisis de las láminas, rescatando propuestas de los diferentes equipos para llegar a una sola propuesta de representación gráfica para todo el grupo. Al término de la actividad se realizó la evaluación. Cada alumno evaluó su trabajo individual dentro del equipo, luego evaluó el resultado obtenido como equipo y el trabajo realizado por cada uno de sus compañeros de equipo. Posteriormente, evaluaron el trabajo presentado por cada uno de los equipos y los profesores evaluamos el trabajo presentado como grupo y por cada uno de los equipos. Así logramos tener una evaluación compartida.

Los datos obtenidos como resultado de la evaluación del aprendizaje, deben ser analizados y valorados, con el fin de obtener conclusiones en relación con: los objetivos planteados, las cuotas de aprendizaje alcanzadas, los obstáculos aparecidos durante la formación y, de esta forma, conocer los efectos de la acción formativa; en definitiva, si se ha producido la modificación del proceso de aprendizaje en el alumno debido a la formación.

## *II. C. Selección de trabajos de los estudiantes*

### *II. C. 1. Ejercicio sobre las cualidades expresivas de la línea*

Se les pidió a los alumnos que buscaran información acerca de los conceptos —en este caso las cualidades expresivas de la línea—, se discutieron grupalmente y se les mostró ejemplos de ejercicios realizados por generaciones anteriores.

El alumno realizó ejercicios sobre las cualidades expresivas de la línea, experimentando libremente con las combinaciones formales al tiempo que desarrolló habilidades de precisión, claridad y limpieza en el trazo, corte y en el uso de los medios y los instrumentos propios del diseño.

Se les pidió a los alumnos que realizaran una serie de seis láminas, aplicando los conceptos de saturación, calidad, grosor, longitud lineal, distancia de los intervalos, cambio de dirección, oposición y radiación. En la primera lámina, el alumno representó el concepto de saturación y grosor; en las siguientes fue agregando los otros conceptos.

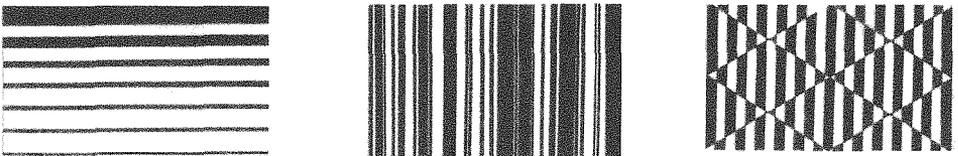


Figura 1. Grosor, saturación y longitud lineal

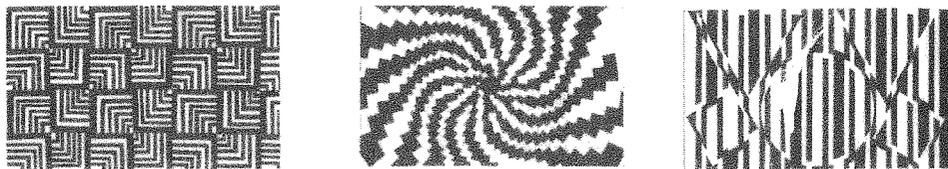


Figura 2. Cambio de dirección, radiación y composición libre

Mi objetivo al plantearles este trabajo fue que los alumnos experimentaran la posibilidad de expresar, en un campo bidimensional, la noción de espacialidad, que descubrieran el valor de la línea como medio en la expresión bidimensional, experimentando con sus cualidades expresivas y que desarrollaran una propuesta de diseño en la que integraran las tres áreas del TD: la teoría, la práctica y el taller de diseño.

Terminado el ejercicio, los alumnos presentaron sus resultados ante el grupo y se analizó si cumplían con los objetivos y con los requisitos estipulados. Posteriormente, se propuso una auto-evaluación, una evaluación grupal de los ejercicios y se expresaron ideas acerca de lo que pensaban los alumnos sobre el ejercicio y lo que creían que les había aportado.



Figura 3. Exposición grupal de los trabajos

A continuación se presentan ejemplos de comentarios de los estudiantes:

“Este ejercicio, al principio, me pareció algo sin sentido pero al trabajarlo me di cuenta que era algo básico para el módulo. En este ejercicio aprendí a cortar de una forma limpia y perfecta, también pude desarrollar habilidades que no conocía.”

“Me parece un trabajo que estimula nuestra creatividad, ya que partimos de líneas muy básicas y fuimos avanzando hacia diseños más complejos, sumando los conceptos de cada una de las cualidades expresivas de la línea que aplicábamos. Personalmente me parece un poco laborioso, pero es algo que distingue a esta actividad y vale la pena.”

“Me gustó poder hacer el ejercicio sin necesidad de trabajar más con el estilógrafo, creo que se entiende igual con una técnica o con la otra. Visualmente fue agradable ver la pared tapizada de los ejercicios de línea y me gustaron las variantes posibles, viendo mi trabajo y el de mis compañeros.”

“Me permitió observar cómo se crea la profundidad con los cambios de dirección de la línea, también pude apreciar la espacialidad.”

“Al inicio pensé que era sencillo, al ver los trabajos que nos trajo para darnos ejemplos del ejercicio, se veían bien realizados y por ese motivo me fui con la finta, pero al realizarlo me di cuenta que es un trabajo que requiere concentración, tiempo y paciencia. El resultado me gustó, quedé satisfecha y cuando pusimos los trabajos juntos, se lograba una exposición llena de vida e ideas.”

“Este trabajo me pareció interesante porque pude experimentar el trabajo con líneas, obteniendo figuras de formas complejas a partir de uno de los elementos más básicos del dibujo, la línea. También pude conocer y trabajar con materiales que no conocía. A decir verdad, me

costó mucho trabajo entender al principio ya que nunca lo había hecho, añadiéndole a esto, no tengo mucha paciencia para elaborar este tipo de trabajos por esto mismo vi que mis figuras fueron muy simples.”

### *II. C. 2. Ejercicio sobre redes y modulación*

El hecho de estar realizando el portafolio docente me llevó a reflexionar sobre cómo el alumno puede entender mejor, de una forma más significativa, los conceptos; decidí proponer, en lugar de la discusión previa sobre los conceptos teóricos, un trabajo: la realización de una presentación sobre los conceptos de módulo y redes, y sus aplicaciones.

Los alumnos investigaron los conceptos y realizaron láminas para su presentación, donde ejemplificaron gráficamente los diferentes conceptos; posteriormente, buscaron en libros ejemplos de su aplicación en las diferentes áreas del diseño: arquitectura, diseño gráfico, diseño industrial y planeación territorial.

Creo que este ejercicio permitió no sólo que los alumnos entendieran los conceptos, sino que despertara en ellos el interés por buscar, en los libros de arte y diseño, ejemplos; primero buscaron en la biblioteca y después llevaron libros a la clase. Algunos alumnos me pidieron que yo también llevara algunos; rápidamente empezaron a compartirse y acabamos teniendo en el aula una pequeña biblioteca. Nunca, en los muchos años que llevo de docente en el TD, había visto tan entusiasmados a los alumnos con los libros; generalmente, lo más que logro es que busquen una definición de los conceptos. Además visitaron museos, como el de Arte Moderno, en el que había una exposición con obras en las que se podían apreciar diseños modulares.

Claro, esto se vió reflejado en los trabajos que realizaron en el taller de expresión, ya que habían logrado no sólo entender los conceptos, sino apreciar la importancia que tenía la utilización de las redes en la generación de las formas y la aplicación dentro de sus carreras.

En la parte correspondiente a expresión gráfica, analizaron la simetría y las operaciones simétricas como un medio de la generación de redes. Realizando un ejercicio en el que, en forma individual, el alumno repitió un módulo básico, utilizando el concepto de fondo y figura, y creando una red muy básica. Posteriormente, en equipo, los alumnos escogieron la red que querían trabajar y en ella realizaron las diferentes operaciones simétricas; las presentaron, diseñando un panel de exhibición para su trabajo. En el taller de diseño, el alumno trazó

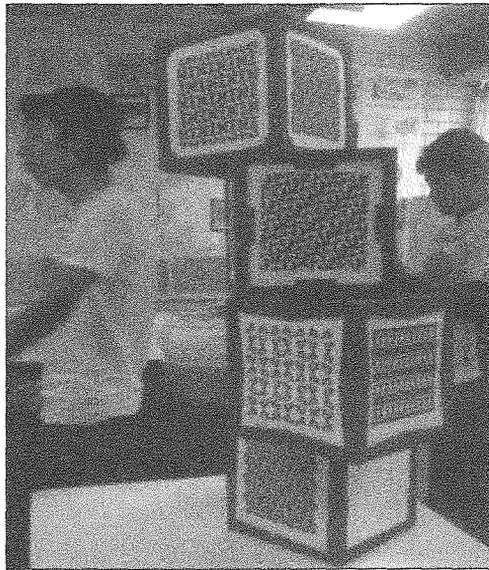


Figura 4. Ejemplos de simetría

propuestas de red sobre una retícula de cuadros y sobre una retícula isométrica, trabajándolas hasta encontrar una con volumen y con la que estuviera satisfecho; la red se trazó sobre papel albanene y se subió a la computadora donde se realizaron pruebas de tonos (blanco, negro y grises) y pruebas de color utilizando diferentes gamas, tonos de color, colores complementarios (mezclas armónicas). Logrando una propuesta final en blanco y negro y otra en color.

Después, basándose en el trazo de su red, propusieron texturas y una aplicación de diseño, como lámparas, mobiliario, carteles, etc., para que pudiera ser utilizada.

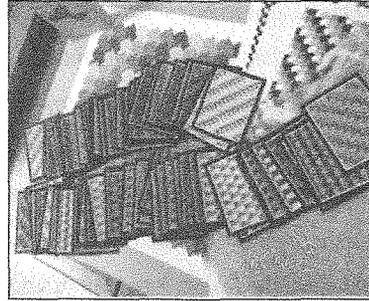
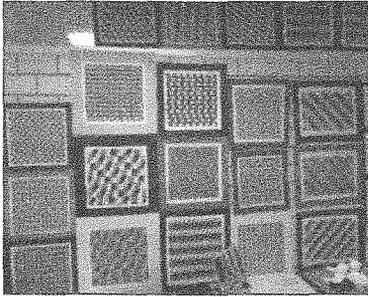


Figura 5 Ejemplos de redes

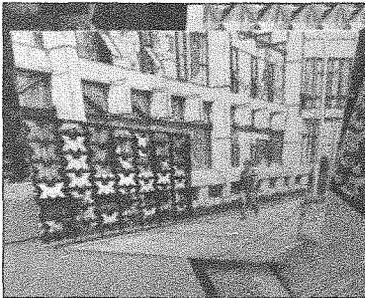


Figura 6 Ejemplos de redes y su aplicación en el diseño de lámparas

A continuación se presentan ejemplos de opiniones de los alumnos:

“Desde el comienzo de generar la figura en las hojas isométricas fue interesante, ya que la imagen debería de tener un poco de volumen y después en la escala de grises estuvo bien, ya que el volumen inicial se reactivó y después lo del color estuvo genial, la red frustrante pero al final genial.”

“Con las hojas isométricas y cuadrículadas fue un poco complicado. Porque tenía que buscar e imaginar varias posibilidades, aunque ya después salían solas. El escoger una se me complicó mucho porque me gustaban muchas. Después de escoger el de blanco y negro, me gustó mucho el proceso de trabajar en color, la textura fue difícil, pero me gustó. En general, hasta ahora estoy feliz del resultado.”

“Al principio tuve problemas para hacer mi primer módulo, los ejercicios de simetría en equipo me gustaron porque vimos cómo, a partir de una figura en repetición, se pueden formar patrones muy variados si se le cambia el orden, el sentido o se desplaza, en la segunda parte, cuando se subieron las redes a la computadora, comenzaron a perder el sentido, como cuando se repite una palabra muchas veces, hasta que suena raro y ya no le encuentras significado. En cuanto a la textura, resultó laborioso, pero el trabajo terminado se ve muy bonito y pude aprender a usar el modo más allá del plano, torciéndolo y doblándolo, los módulos no son sólo figuras geométricas y planas, sino que tienen múltiples aplicaciones e infinitas posibilidades.”

### *III. Conclusiones*

Realizar el portafolio propició reflexionar sobre la práctica docente y así el desarrollo del programa adquirió mayor cohesión, pues cada actividad se vincula con otra de forma más clara. Los ejercicios abordan no sólo uno de los objetivos propuestos, sino varios, lo que permite dedicar más tiempo a su realización y que los alumnos presenten trabajos de mayor calidad. El uso del portafolio permitió cambiar ejercicios que se habían repetido y diseñar nuevos, disminuyendo la cantidad pero incrementando la calidad; ayudó también a analizar con más cuidado lo que está sintiendo y aprendiendo el alumno al realizar su trabajo y detectar si su aprendizaje es rico y significativo.

Desarrollar un curso es una tarea compleja. En el portafolio docente que aquí hemos mostrado parcialmente, se aprecian reflexiones acerca de características diversas: la planeación del curso, las características de los estudiantes, sus antecedentes académicos, su disposición, las estrategias y tácticas pedagógicas aplicadas, etcétera.

En las opiniones y comentarios de los estudiantes que hemos presentado, se aprecia la importancia que tiene la evaluación. Evaluar es, en primer lugar,

una actividad propia del diseñador, quien continuamente debe examinar las soluciones generadas ante un problema de diseño; en segundo lugar, se torna en una actividad de aprendizaje: al someter al escrutinio del grupo los trabajos individuales, los estudiantes aprenden a “analizar, criticar, cuestionar y valorar el trabajo de sus compañeros”.

El profesor hace conciencia acerca de la necesidad de *negociar* el sentido que tiene el proceso de evaluación con los estudiantes, desde la incertidumbre que les produce (“¿cómo voy a saber qué está bien?”) hasta la responsabilidad y compromiso que deben asumir (“me voy a sacar MB”).

En los comentarios que hacen los estudiantes, suele haber una carga emocional cuando manifiestan sentir satisfacción por el trabajo realizado al tiempo que se quejan de lo laborioso de algunos de los ejercicios. También reflexionan acerca de lo que han aprendido con los ejercicios y sobre las técnicas y habilidades que han ido desarrollando.

Consideramos que el portafolio docente podría complementarse con el portafolio de aprendizaje de los estudiantes y también con el portafolio de tipo profesional (Metz y Albernhe-Giordan, 2010). Es una práctica común para los diseñadores desarrollar el portafolio en que muestran el trabajo profesional realizado. Además, en tanto objeto material, requiere ser diseñado y constituir un ejercicio interesante para que lo desarrollen quienes se inician en este campo.

También parece prometedor el desarrollo del portafolio electrónico (e-portafolio), que combina textos, imágenes, mapas conceptuales, presentaciones, videos y que puede residir en la red y contener, además, diversos enlaces de interés. Se podrían socializar portafolios de estudiantes y profesores en la red enriqueciendo así el trabajo académico.

### Referencias

- Abdullah, N. A. G., Beh, S. C., Tahir, M. M., Ani, A. I. C., y Tawil, N. M. (2011). Architecture design studio culture and learning spaces: a holistic approach to the design and planning of learning facilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (15), 27-32.
- Andia, A. (2002). Internet Studios: Teaching Architectural Design On-Line between the United States and Latin America. *Leonardo*, 35(3), 297-302.
- Arbesú, M. I. (1999). *El Sistema Modular Xochimilco*. México, D.F.: Editorial UAM-Xochimilco.
- Boucharenc, C. G. (2006). Research on Basic Design Education: An International Survey. *International Journal of Technology and Design Education*, (16), 1-30.
- Metz, S. M.-V., y Albernhe-Giordan, H. (2010). E-Portfolio: a pedagogical tool to enhance creativity in student's project design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3563-3567.
- Paulson, L., Paulson, P., y Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, (48), 60-63.
- Rivka, O. (1999). Educating the designerly thinker. *Design Studies*, 20(2), 105-122.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Comisión Divisional de Planes y Programas de CyAD (CDPP) (1996). *Programa del Tronco Divisional de Cy AD*. Documento interno sin publicar.

## Parte 4: Modelos y experiencias durante la construcción del portafolio estudiantil

Capítulo 13

Espejo, mapa y soneto: La naturaleza reflexiva del portafolio  
electrónico de evidencias construido por  
estudiantes universitarios

Frida Díaz Barriga Arceo y Abraham Heredia Sánchez  
Universidad Nacional Autónoma de México  
diazfrida@prodigy.net.mx; nike\_ahs@hotmail.com

### *Introducción*

En este trabajo se reporta una experiencia de construcción de portafolios electrónicos con estudiantes de Licenciatura en Psicología, que están concluyendo la licenciatura o bien se encuentran en la etapa de transición al campo de formación profesional de su elección<sup>1</sup>. El modelo de portafolio que aquí se expone se sustenta en el enfoque de evaluación auténtica (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995) y se apoya en las metáforas del portafolio electrónico como espejo, mapa y soneto (Gibson y Barrett, 2003). A lo largo del texto se explican e ilustran las metáforas mencionadas con base en las narraciones y artefactos construidos por los estudiantes, los cuales han incluido en sus portafolios electrónicos.

En esta experiencia formativa en el nivel universitario, el propósito del portafolio consistió en que los estudiantes construyeran un sitio web personalizado donde pudieran reflexionar acerca de su trayecto en la licenciatura, mientras que compartían y analizaban algunas de las producciones académicas más significativas que habían generado y planteaban una visión prospectiva de su plan de vida y carrera profesional. Desde nuestra perspectiva y con base en la evidencia reportada, los portafolios electrónicos de aprendizaje (e-portafolios como

---

1. Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo recibido del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza, DGAPA-UNAM, intitulado “Diseño instruccional de secuencias didácticas, recursos educativos digitales y sitios web de apoyo a la enseñanza”, clave PAPIME RR301211.

también se les llama) permiten la recuperación y sistematización de producciones y experiencias de aprendizaje altamente significativas, y pueden funcionar para el seguimiento y la autorregulación del aprendizaje, así como para la reflexión sobre la propia identidad y trayectoria. Asimismo, en función del modelo de portafolio adoptado, permiten fortalecer las habilidades académicas de los estudiantes y su literacidad digital.

### ***Los portafolios electrónicos como recurso de evaluación auténtica***

De acuerdo con Arbesú y Argumedo (2010) etimológicamente la palabra portafolio proviene del francés *portefeuille*, que significa cartera de mano para llevar libros o papeles. Para Kalz (2005), la idea de que los estudiantes elaboren un portafolio de aprendizaje no es un concepto nuevo, puesto que ya había sido introducido por el educador francés Celestine Freinet a finales de los años veinte del siglo pasado. A su vez, Gregori (2009) considera más apropiado el término carpeta de aprendizaje y ubica su origen en las escuelas Montessori en la educación primaria y sobre todo en el marco de la filosofía y propuestas educativas de la escuela activa. No obstante, es en años recientes que el portafolio o carpeta de aprendizaje ha tenido una suerte de renacimiento, que según estos autores, se debe en buena medida al desarrollo y posibilidades que ofrece la tecnología y los recursos multimedia. También puede decirse que la búsqueda de alternativas innovadoras a la evaluación de los aprendizajes —sobre de todo de lo que hoy se concibe por aprendizaje complejo o bien por competencias— así como la necesidad de integrar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la formación de los estudiantes universitarios, han contribuido a ese interés creciente por el empleo de los portafolios electrónicos.

Actualmente en diversas instituciones de educación superior nacionales y extranjeras se está consolidando la práctica de conformar portafolios de evidencia de los trabajos realizados por los estudiantes en determinado curso o inclusive a lo largo de su formación profesional. La intención subyacente a estos esfuer-

zos consiste habitualmente en documentar, a través de una colección ordenada de artefactos digitalizados, lo que los estudiantes han logrado, las capacidades o competencias adquiridas que les permiten resolver activamente tareas complejas, así como las habilidades que poseen para solucionar problemas reales vinculados con la profesión a la que se van a dedicar. En otras experiencias, y aunado a lo anterior, también existe interés por apoyar a los estudiantes en la promoción de habilidades para participar colaborativamente en proyectos académicos o profesionales relevantes, donde se aporta evidencia que demuestra que han logrado integrar y aplicar el conocimiento disciplinar y práctico que han aprendido (Díaz Barriga y Pérez Rendón, 2010).

Los portafolios pueden ubicarse en el enfoque de la llamada evaluación auténtica y alternativa del aprendizaje, debido a que son instrumentos que se enfocan en explorar el desempeño del aprendiz e incluyen una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación no sólo holísticas, sino rigurosas, que enfatizan la cualificación de los aprendizajes logrados (conocimientos, habilidades y actitudes), siendo relevantes tanto las producciones como los procesos conducentes a las mismas. En una situación de evaluación auténtica se busca evidencia de que una persona muestra un desempeño significativo en tareas auténticas relacionadas con el mundo real, es decir, en situaciones y escenarios reales (escolares, comunitarios, profesionales, etcétera). Dicha evidencia debe mostrar la riqueza de lo que se ha logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal y académica como social y profesional (Herman, Aschbacher y Winters, 1992; Díaz Barriga, 2006).

Por lo antes dicho, cuando se conforma un portafolio de evidencia es importante valorar no sólo el producto académico o profesional generado por el autor del mismo, sino que interesa seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación, y sobre todo, propiciar la reflexión y autoevaluación personal, la cual cobra sentido en función de los contextos socioeducativos y culturales específicos donde ha ocurrido el proceso formativo (Darling-Hammond, Aness y Falk, 1995). En esta dirección es

que concordamos con la definición que ofrecen Joyes, Gray y Hartnell-Young (2010:16) sobre lo que debe consistir un portafolio electrónico (también denominado e-portfolio o e-folio):

Una producción creada por el aprendiz, una colección de artefactos digitales que articulan sus experiencias, desempeños y aprendizajes. En torno a cada una de las producciones o presentaciones incluidas por el estudiante, subyace un proceso enriquecedor y complejo de planeación, síntesis, compartición, discusión, reflexión, recepción y respuesta a la retroalimentación. Estos procesos, referidos al e-portafolio basado en el aprendizaje, son el foco de atención creciente, desde que el proceso de aprendizaje puede y debe ser tan importante como el producto final.

### *Proceso formativo y aprendizajes que se propician a través de un e-portafolio*

Bronwyn (2007) hablaba ya a fines de la década anterior del auge creciente del empleo de los e-portafolios, en parte debido a las posibilidades que las tecnologías digitales ofrecen en su elaboración e instrumentación. Para este autor, en una década más los portafolios físicos o impresos en papel habrán desaparecido y proliferarán los portafolios electrónicos, debido a que su rasgo más sobresaliente es que conducen al estudiante o al profesor no sólo a expresar las capacidades que poseen, sino a reflexionar sobre la construcción y devenir de la propia identidad y porque las tecnologías digitales posibilitan su construcción en entornos interactivos y versátiles.

También puede afirmarse que el portafolio electrónico de aprendizaje no es únicamente un nuevo instrumento de evaluación del desempeño, puesto que de acuerdo con Goodson (2007), también puede considerarse en sí mismo un nuevo género o patrón de comunicación, que va más allá del texto académico o literario que habitualmente se solicita a los estudiantes. Es así que nos enfrentamos a un tipo distinto de producción o trabajo académico-escolar que le demanda al

autor la combinación de géneros textuales, lenguajes y artefactos muy diversos, creados probablemente en distintos momentos y situaciones, para conformar una nueva situación retórica, una narrativa reflexiva que otorgue unicidad y sustento a la colección ofrecida en el portafolio, teniendo un nuevo propósito así como una audiencia distinta y cambiante. Como se verá más adelante, la posibilidad de construir el e-portafolio y ubicarlo en el ciberespacio para compartirlo con una audiencia amplia, a la par que trabajar en formatos hipertextuales y multimedia, resulta muy atractiva para los estudiantes.

### *Metáforas sobre la naturaleza reflexiva del portafolio electrónico*

Coincidimos con los autores revisados en que lo más relevante es la naturaleza reflexiva del portafolio y en esa dirección se debe enfocar el diseño tecnopedagógico conducente a su elaboración y consecuente evaluación. De acuerdo con Gibson y Barrett (2003) dicha capacidad de reflexión se puede expresar mediante tres metáforas: *espejo*, *soneto* y *mapa*, las cuales guiarán el proceso de conformación de los e-portafolios y el análisis de las reflexiones de sus autores:

Un *espejo* porque la naturaleza reflexiva del portafolio permite a sus autores ver su propio crecimiento a lo largo del tiempo e identificar los aprendizajes logrados en términos de su relevancia y trascendencia.

Un *mapa* porque les ayuda a desarrollar la habilidad de planear, establecer metas y revisar o navegar a través de las producciones y artefactos que sus autores han creado y colectado.

Un *soneto* porque el portafolio puede constituir un marco de referencia para la expresión creativa de sus autores, ya que a pesar de existir dimensiones o entradas comunes basadas en determinados estándares, cada portafolio será único como expresión de la identidad de su autor y deberá permitir un margen de libertad.

En este trabajo exponemos una experiencia de construcción de portafolios electrónicos de estudiantes de licenciatura, que se sustenta en los autores antes

citados. La intención es ante todo explicar e ilustrar las metáforas mencionadas con base en las narraciones y artefactos construidos por los estudiantes.

### *Participantes y contexto educativo de la experiencia*

La experiencia de construcción de un portafolio electrónico con evidencias de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UNAM se viene realizando desde 2010 y se ha focalizado en dos momentos del trayecto formativo en dicha licenciatura:

Estudiantes de la asignatura Psicología Pedagógica II de la Licenciatura en Psicología (plan de estudios 1971), que se impartía en los semestres 7° y 9°. El proyecto se instrumentó en los ciclos 2010-1, 2011-1 y 2012-1. Participaron un total de 33 estudiantes, 31 mujeres y 2 hombres, con un rango de edad entre 20 y 26 años y una moda de 22. Dado que son estudiantes que estaban concluyendo la licenciatura, se denominó a este proyecto “portafolio de cierre de carrera”.

Estudiantes de la asignatura Comprensión de la Realidad Social I (plan de estudios 2008) que se imparte en el 4° semestre, ciclo 2012-2. Participaron un total de 51 estudiantes, 45 mujeres y 6 hombres, con un rango de edad entre 19 y 22 años y una moda de 20. Dado que en este semestre termina la formación general en la carrera y a partir del quinto semestre podrán elegir el campo de de su interés (Psicología Clínica, Social, Neurociencias, Educativa, etc.), se denominó a este proyecto “portafolio de elección de campo profesional”.

En ambas situaciones, los e-portafolios se desarrollaron a lo largo de todo el semestre académico y permitieron la integración de experiencias y producciones académicas generadas a lo largo del mismo. En 2010 se diseñaron en Google Sites y a partir de 2011 en Wix. Las entradas, tipo de evidencias a incluir, aprendizajes a evaluar y preguntas para la reflexión que se consideraron en cada caso, variaba según el proyecto, asignatura y ciclo. Sin embargo, como común denominador se hizo en todos los casos una adaptación del modelo de portafolio de aprendizaje propuesto por Díaz Barriga, Romero y Heredia (2011), que se ilustra en la Tabla 1.

Tabla 1

Entradas clave en un e-portafolio de aprendizaje

<b>Sección del e-portafolio</b>	<b>Elementos que incluye</b>
Presentación del autor acerca de sí mismo	Escritos autobiográficos, líneas de tiempo o de vida, imágenes, etc. que dan cuenta de la identidad como aprendiz y como profesional de la psicología en formación.
Tema, proyecto o asunto central del portafolio y evidencias	En vínculo con el currículo y la profesión, exposición de motivos y aportación de evidencias en torno a los proyectos, producciones académicas y experiencias educativas más significativas en la licenciatura.
Mirada prospectiva o visión de futuro	Identificación de logros y áreas de oportunidad, establecimiento de metas personales, profesionales y académicas a alcanzar y proceso para lograrlo; elementos que convergen en su plan de vida y carrera.
Entrada libre	Elección libre del autor, donde plasmará aspectos y producciones creativas personales y colectivas, significativas para el mismo, que dan cuenta de la conformación de identidades diversas, así como de su participación en distintas comunidades de práctica.
Retroalimentación y comunicación	Espacio para el diálogo, el intercambio o el debate respecto a lo que el autor aporta en su sitio web personal.

Puede afirmarse que cada portafolio terminó siendo una “pieza única”, como expresión del devenir, los motivos y experiencias de su autor, pero que al mismo tiempo existe unicidad en todos los proyectos estudiantiles debido a

que comparten las entradas mencionadas. Por lo general, los estudiantes aportaron evidencias significativas en la forma de artefactos digitalizados que dan cuenta de sus producciones académicas y permiten valorar las capacidades y competencias que han logrado, así como las que no han podido aún consolidar. Intentaron aprovechar al máximo posible la potencialidad de los recursos multimedia (sonido, gráficos, video, hipertexto, demostraciones, entre otros). En su mayoría lograron una integración relevante de las herramientas sociales de internet para potenciar la interacción e intercambio con otros cibernautas, y algunos vincularon su e-portafolio con blogs, o redes sociales como Facebook.

Los estudiantes otorgaron un peso importante a la narración autobiográfica a través de texto escrito pero también mediante fotografías digitales, videos y producciones artísticas diversas. Sin embargo, ninguno de estos ítems se justificó de manera aislada y la docente les pidió a los estudiantes que en todos los casos estas narrativas de vida, textuales o visuales, fueran objeto de reflexión respecto a su sentido y pertinencia. Esta posibilidad resultó muy atractiva para los alumnos, que lograron plasmar, como ellos mismos comentaron su identidad y “sello personal” en sus portafolios. Para muchos de ellos fue una experiencia inédita la reflexión sobre sí mismos y su devenir como persona y como estudiante universitario. Se incluyeron espacios para describir los artefactos digitalizados más significativos, que constituyeron la evidencia de su trayecto académico y de su identidad personal y como profesional de la psicología en proceso de formación, por lo que se dio un peso importante a la inclusión de autorreflexiones. Se empleó una rúbrica de autoevaluación del portafolio, la cual también fue utilizada por uno de sus pares en una actividad selectiva de co-evaluación<sup>2</sup>.

Por razones de espacio no es posible abundar en el tema, pero entre las dimensiones incluidas en la rúbrica se contemplaron: el diseño del portafolio, las entradas incluidas, los contenidos y artefactos digitalizados, el manejo y corrección del

---

2. El lector interesado puede consultar una galería de los e-portafolios elaborados por los estudiantes en el sitio web del Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET) <http://giddet.psicol.unam.mx>

lenguaje empleado, el uso de recursos multimedia (sonido, imagen, video), las reflexiones vertidas, la originalidad de la propuesta, entre otras. Dado que las rúbricas parten de una analogía entre conocimiento novato-experto, se plantearon cuatro niveles de desempeño: excelente, bien ubicado en la finalidad de la tarea, cerca del nivel esperado y por debajo del nivel esperado; en consecuencia, se asignaron puntajes a cada cruce entre dimensión y nivel de desempeño y se pudo proceder tanto a una valoración cualitativa como cuantitativa de cada e-portafolio. Los criterios estipulados en la rúbrica funcionaron no sólo como elemento de valoración sumativa, sino que, desde un inicio, contribuyeron al modelado del proyecto personal de cada estudiante y le informaron sobre el nivel de desempeño esperado en cada aspecto de su e-portafolio.

### *Metáfora del portafolio como espejo*

En análisis de las metáforas contenidas en un portafolio recupera las ideas de Gibson y Barret (2003) pero desde nuestra perspectiva también se sustenta en las ideas de Jerome Bruner, quien habla sobre la importancia de promover en los estudiantes procesos de reflexión sobre su devenir como personas y como profesionales en formación. Este autor plantea la relevancia que tiene el trabajo de la narración autobiográfica, que da cuenta de experiencias y significados personales como los que nuestros estudiantes integraron en sus portafolios:

“El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino dentro de nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones [...] No sólo de pan vive el hombre; ni sólo de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnologías de la información. La tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones” (Bruner, 1997:10).

Encontramos que la metáfora del portafolio como espejo resulta válida en la medida en que el e-portafolio sea un reflejo de la trayectoria personal y académica, permitiendo mostrar los aprendizajes que se han generando en diferentes

escenarios, particularmente aquellos que no son tomados en cuenta mediante los sistemas tradicionales, en los que predomina la evaluación de contenidos declarativos. A diferencia de otras formas de evaluación, mediante el portafolio electrónico fue posible recuperar las vivencias personales, escolares previas y universitarias de los estudiantes que más impactó han tenido en su vida. En especial, el poder analizar su trayecto de formación profesional y el proceso de toma de decisiones que los ha llevado a elegir la profesión psicológica y a perfilar la línea de formación que les interesa seguir en el corto y mediano plazo, resultaron actividades del mayor interés y relevancia personal según fue reportado. Asimismo, la reflexión sobre su trayecto de vida y de su identidad como estudiante, de su capital cultural y familiar, aunado a la reflexión sobre sus propias habilidades e intereses, o sobre las personas más significativas en su devenir y formación, permitió ahondar en la comprensión de sí mismos y valorar los alcances y límites en su propio crecimiento personal.

Como ilustración de lo anterior, en la figura 1 se puede observar la sección del portafolio denominada “Experiencias significativas y desempeño como estudiante universitario” del e-portafolio de una estudiante de cuarto semestre.

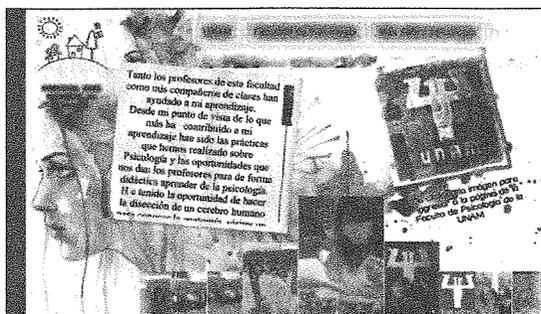


Figura 1. Ejemplo del portafolio como espejo. <http://saraliho.wix.com/portafolioelectronico#>

Por su parte, en la tabla 2, se recuperan algunas reflexiones de los estudiantes que diseñaron su e-portafolio, que dan cuenta de las ventajas que otorgan al mismo como un recurso de autoevaluación y hacen referencia a la metáfora de un espejo que les permite ver su propio crecimiento a lo largo del tiempo e identificar los aprendizajes logrados en términos de su relevancia y trascendencia personal.

Tabla 2

**Metáfora del portafolio como espejo: Reflexiones de los estudiantes**

Con el portafolio es posible recuperar los materiales que han sido significativos en la trayectoria escolar y que muestran los avances que hemos tenido en la carrera.
Se pueden reconocer las habilidades que se han adquirido en la formación profesional.
Se pueden socializar los resultados y logros obtenidos en la formación profesional.
La construcción del portafolio electrónico permite ser consciente de nuestro proceso de aprendizaje.
A través del e-portafolio se puede reflexionar acerca de la identidad profesional. Se reconoce que el aprendizaje no sólo ocurre dentro del salón de clase sino en los diferentes grupos sociales.
La construcción de un e-portafolio aumenta el sentido de la identidad profesional y de pertenencia a una institución educativa.
Permite reflexionar sobre las prácticas en escenarios reales e identificar los aprendizajes que se generan en ellas.
Las evidencias que se incluyen en el portafolio representan los aprendizajes en los que generalmente existe una mayor motivación interna.
En el portafolio se puede incluir una reflexión sobre lo que es más significativo y no sólo la versión final de los trabajos.

***Metáfora del portafolio como mapa***

La metáfora del mapa es utilizada para comprender la dimensión educativa y formativa del portafolio electrónico en torno a los aprendizajes esperados en el currículo y en relación con una serie de estrategias y habilidades académicas y de autorregulación. Permite explicar cómo es que los estudiantes pueden desarrollar habilidades para delimitar o trazar una ruta en su trayectoria académica, para

lograr que además de la reflexión sobre el aprendizaje alcanzado —cuya evidencia se documenta mediante una serie de artefactos— se establezca una secuencia ordenada de actividades que permitan alcanzar objetivos a nivel personal y profesional, en el corto y mediano plazo.

Podemos afirmar que el portafolio electrónico apoya en la promoción del pensamiento estratégico propuesto por Solé (1998), el cual consiste en la planificación de una serie de procedimientos con la finalidad de alcanzar los objetivos que el estudiante establece como parte de la visión de su futuro personal y profesional. Por ello es que si el uso del portafolio se incorpora desde los primeros semestres en el nivel licenciatura y se enfatiza este componente, aumentan las probabilidades de que la reflexión realizada por los estudiantes sobre las producciones que seleccionaron como evidencias pueda modificar la situación evaluada, trascendiendo así el nivel de reflexión al plano de la acción y a la actividad propositiva futura.

A manera de ejemplo, en la figura 2 se puede observar la sección del portafolio denominada *Mirada prospectiva o visión de futuro* en la que una estudiante incluye el plan de su trayectoria escolar en la licenciatura y una visión a futuro respecto a lo que quiere lograr en su formación como profesional de la psicología.

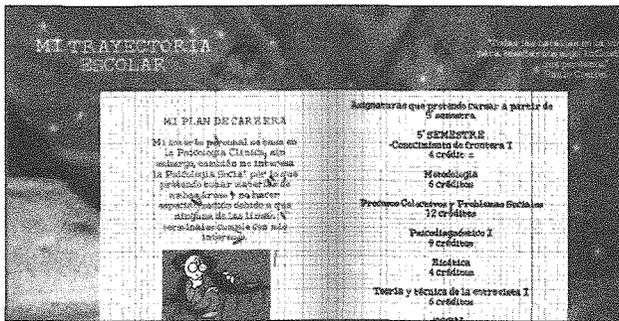


Figura 2. Ejemplo del portafolio como mapa. En: <http://lolitagirls16.wix.com/psychology#>

La habilidad del estudiante para planear a partir de las producciones académicas obtenidas en una asignatura también forma parte de un modelo de evaluación que permite comprender lo que ocurre en su trayectoria, superando los

modelos de evaluación que se limitan al aspecto sumativo y de control. En la tabla 3 se pueden observar algunas de las reflexiones de los estudiantes respecto a las ventajas que otorgan al portafolio electrónico como un recurso que fomenta la habilidad de planeación y que hacen referencia a la metáfora de mapa.

Tabla 3

Metáfora del portafolio como mapa: reflexiones de los estudiantes

Permite que la selección de los trabajos forme una visión general, es decir, se logra la integración o articulación de las diferentes producciones académicas.
La reflexión sobre la selección de los trabajos permite reconocer los trabajos más significativos en relación con su complejidad y relevancia para la formación.
La selección de los trabajos está relacionada con los temas de interés o líneas de investigación.
Para la selección de los trabajos se considera no sólo el resultado final sino también el proceso y la experiencia de su realización.
La selección de trabajos está asociado al tipo de participación, a la originalidad de las tareas, a la satisfacción personal y a la experiencia de trabajo colaborativo.

Sobre la concepción de portafolio como mapa, consideramos importante recuperar la idea de Chen (2009) quien propone que los portafolios deben servir como instrumentos para explorar el aprendizaje de una persona a lo largo de la vida y en relación con experiencias significativas que ocurren en distintos escenarios. Lo anterior implica un tránsito de un escenario local (el aula) hacia audiencias y contextos más amplios, pero sobre todo, dejar atrás la mirada tan restringida y sesgada con la que se están conceptualizando los e-portafolios, simplemente como colección de evidencias de trabajos escolares poco significativos.

## **Metáfora del portafolio como soneto**

Los componentes clave de esta metáfora son la creatividad y la libertad para presentar la información en el portafolio, lo que le permite una forma de expresión estética y simbólica, que es también un referente de sí mismo. Cada uno de los estudiantes definieron las cuestiones básicas del diseño de su sitio web personal: la combinación de colores, los recursos digitales a emplear, las imágenes, la composición y organización de información y la lógica de la edición final de cada una de las secciones propuestas en la estructura del portafolio. No se les impusieron criterios de diseño gráfico o artístico, se acordó que estos aspectos los definía el propio autor libremente y que deberían reflejar sus gustos y personalidad.

Consideramos que en este caso interviene no sólo el nivel de literacidad digital del estudiante, sino ante todo, la capacidad de innovación para utilizar recursos multimedia o formatos más interactivos. Esta posibilidad de expresión creativa, si bien puede estar acotada por los recursos mismos disponibles en el sitio web (Google Sites o Wix, en este caso) debe estar contemplada en la estructura psicopedagógica del e-portafolio, pues de lo contrario el concepto se reduce a la simple colección “adornada” de trabajos. Esta metáfora también nos indica que el portafolio puede ser un espacio para expresar la identidad de los estudiantes como miembros de una institución o bien para dar cuenta de su participación en otras comunidades de práctica, como reflejo de otras identidades significativas.

Como ejemplo, en la figura 3 se puede observar una página del e-portafolio de una estudiante de noveno semestre en el que incluyó un espacio para compartir tres poemas de su autoría.

Es importante mencionar que el proceso de construcción del portafolio despierta la motivación de los estudiantes precisamente por la posibilidad de expresar su identidad, crear recursos digitales originales, publicar las producciones, acceder a su información en línea, dar a conocer sus capacidades y fortalecer o desarrollar sus habilidades en el uso de la tecnología.

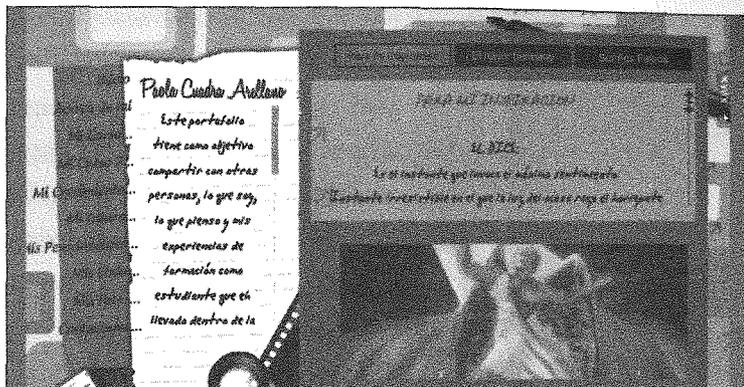


Figura 3. Ejemplo del portafolio como soneto. En: <http://www.wix.com/payola-417/payola#>

Por su parte, en la tabla 4 se pueden observar algunas de las ventajas que los estudiantes otorgan al portafolio electrónico como un recurso que fomenta la creatividad y que hacen referencia a la metáfora de un soneto.

Tabla 4

Metáfora del portafolio como soneto: reflexiones de los estudiantes

Permite presentar la información en un formato creativo y combinar recursos multimedia.
El portafolio permite reflejar mi identidad y mi forma de ser.
La dimensión social del portafolio electrónico requiere pensar en los detalles de su presentación visual.
Tiene como objetivo compartir con otras personas lo que soy.

**Conclusiones**

El diseño tecnopedagógico previsto permitió a los estudiantes conformar un sitio web personalizado y original, en el que los artefactos digitalizados

incluidos constituyen evidencia de primera mano de las producciones académicas y experiencias formativas más significativas en las que han participado a lo largo de su trayecto en una licenciatura.

En los portafolios electrónicos la mayoría de los estudiantes lograron plasmar el crecimiento logrado como personas y como psicólogos en formación, pero también identificaron carencias y áreas de mejora. Sus reflexiones hacen evidente la agencia o papel activo que tienen los estudiantes a lo largo de su formación, así como a su comprensión gradual de los procesos de adquisición del conocimiento propio de la disciplina psicológica. Por otro lado, dado el énfasis puesto en el modelo en los aspectos de la conformación de la identidad profesional y la importancia que reviste el ser estudiante de la UNAM, se arriba al reconocimiento de la influencia determinante de la cultura y del contexto social en el que se participa.

Es de resaltar que las experiencias formativas más significativas narradas por los estudiantes, acompañadas de evidencia de primera mano, se refieren a proyectos que realizaron en escenarios reales, ya sea en sus prácticas o en el servicio social. También eligieron como sus mejores trabajos aquellos que inciden en situaciones de solución de problemas, análisis de casos reales o simulados pero siempre vinculados a temas de la profesión o proyectos donde tenían que elaborar y aplicar el conocimiento en vínculo con situaciones reales propias del ejercicio profesional del psicólogo.

La experiencia de construcción del portafolio electrónico resultó significativa para casi todos los estudiantes y les permitió fortalecer o adquirir una serie de habilidades que abarcan aspectos de literacidad académica y digital, fomento de los procesos de reflexión y autoevaluación. También les ofreció la posibilidad de incursionar en el relato narrativo de sus experiencias en la universidad y de recapitular acerca de lo que han logrado construir en el campo de la disciplina y la profesión psicológica.

Cabe mencionar que se hizo una mención recurrente a la cantidad de tiempo invertido en el diseño de su e-portafolio, al importante esfuerzo que re-

presenta y lo complejo e inédito que resulta el proceso de reflexión sobre sí mismo, debido a que ni la auto-reflexión ni la auto-evaluación son prácticas habituales en las instituciones educativas. En particular, la escritura autobiográfica, la narrativa personal y en general la reflexión sobre sus logros y limitaciones son cuestiones que pocas veces habían abordado en su escolaridad, desde los niveles básicos hasta la universidad. Los estudiantes argumentaron que el diseño de un sitio web personal, con la posibilidad de incluir audio, video, multimedia, imágenes personales, entre otros, fue lo que generó la mayor motivación en la realización de este proyecto.

Al mismo tiempo, fueron capaces de ser críticos con el trabajo realizado por ellos mismos y por sus compañeros, tal como se reflejó en la auto y co-evaluación mediante la rúbrica. De esta manera, el modelo de e-portafolio resultó congruente con los principios e instrumentos propios del enfoque de la evaluación auténtica (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995), puesto que los artefactos y reflexiones se centran en tareas auténticas, relacionadas con contenidos de la formación profesional, experiencias formativas en escenarios reales y adquisición de saberes para el ejercicio de la profesión psicológica. Por otro lado, el componente de la autoevaluación resultó clave en la experiencia, y contribuyó a fomentar los procesos reflexivos y de autorregulación de los estudiantes. El empleo de la rúbrica generada ex profeso para la auto y co-evaluación de los e-portafolios permitió a todos los participantes comprender y compartir desde el inicio del proyecto las dimensiones a evaluar y los niveles de desempeño esperados. En este sentido, y de manera similar a lo que reportan Arbesú y Argumedo (2010) con los docentes que elaboran su portafolio, en el caso de los alumnos, aunque el portafolio es personal, la dinámica de trabajo y compartición de proyectos, la retroalimentación con pares y la posibilidad de realizar puesta en común e inducir la reflexión, son aspectos que fomentan el trabajo colaborativo y la construcción conjunta de significados.

Finalmente, aún cuando algunos estudios muestran que el autor del portafolio se considera a sí mismo como la audiencia primaria o bien a sus pares

cercanos o a algunos familiares (Eynon, 2009), los e-portafolios requieren ser concebidos desde la perspectiva de roles y audiencias múltiples, y permitir procesos de comunicación y aprendizaje social distribuido. En esta dirección, consideramos que el componente de comunicación y retroalimentación, aunado a la reflexión personal, deberán fortalecerse en los proyectos educativos donde se considere el e-portafolio como un recurso educativo que potencia la agencia personal y el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

## Referencias

- Arbesú, M.I. y Argumedo, G. (2010). Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia. *Observar*, 4, 28-44.  
Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=25>
- Bronwyn, T. W. (2007, March). I'm ready for my close-up now: Electronic portfolios and how we read identity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 50 (6), 500-504.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Chen, H.L. (2009). "Using eportfolios to support lifelong and lifewide learning". En D. Cambridge, B. Cambridge y K. Yancey (Eds.). *Electronic portfolios 2.0. Emergent research on implementation and impact* (pp. 29-35). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Darling-Hammond, L., Ancess, J., y Falk, B. (1995). *Authentic Assessment in Action. Studies of Schools and Students at Work*. Nueva York: Teachers College Press.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. y Pérez Rendón, M.M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*, 4, 6-27.  
Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=24>
- Díaz Barriga, F., Romero, E. y Heredia, A. (2011). El portafolio electrónico como instrumento para la reflexión sobre el desarrollo profesional y la formación en estudiantes de posgrado. *Observar*, 5, 7-20.  
Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=36>
- Eynon, B. (2009). Making connections. "The La Guardia ePortfolio". En D. Cambridge, B. Cambridge y K. Yancey (Eds.). *Electronic portfolios 2.0. Emergent research on implementation and impact* (pp. 59-68). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

- Gibson, D. y Barrett, H. (2003). Directions in electronic portfolio development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 559-576.
- Goodson, F.T. (2007). The electronic portfolio: Shaping an emerging genre. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50 (6), 432-434.
- Gregori, E. (2009). La carpeta de aprendizaje, qué, cómo y por qué. *Observar*, 3, 55-88. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=18>
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R. y Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Joyes, G., Gray, G. y Hartnell-Young, E. (2010). Effective practice with e-portfolios: How can the UK experience inform implementation? *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (1), 15-27.
- Kalz, M. (2005). Building eclectic personal learning landscapes with open source tools. En F. de Vries, G. Attwell, R. Elferink & A. Tödt (Eds.). *Open Source for Education in Europe. Research & Practice* (pp. 163-168). Proceedings of the Open Source for Education in Europe Conference, Heerlen, Países Bajos.
- Solé, I. (1998). La evaluación psicopedagógica. En *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.

## Capítulo 14

### Aprender a ser joven universitario con el portafolio estudiantil <sup>1</sup>

María Elena Rodríguez Lara y Carlos Arozamena Guillén  
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco  
malenarola@hotmail.com; avenux@yahoo.com

#### *Introducción*

La modalidad educadora del portafolio estudiantil es el eje constructivo-reflexivo del presente trabajo, es entendido como la estrategia didáctica que hace visibles los procesos académico-personales, cognitivos y meta-cognitivos de los estudiantes que cursan el primer año en la universidad.

A diferencia del uso expositivo del portafolio, —por cierto centenario para artistas, fotógrafos y diseñadores, quienes muestran su obra creativa en contenedores de sus productos—, se le considera desde la actividad y la acción, porque es diseñado, construido y analizado por los mismos jóvenes; no como receptáculo de productos académicos, sino como un dispositivo generador de múltiples aprendizajes para la universidad y para la vida. Su principal objetivo es fortalecer y apoyar la construcción *identitaria* de los jóvenes universitarios, porque es primordial en la trayectoria escolar y en la formación de los alumnos.

En este artículo, se presenta un esbozo de la experiencia del uso del portafolio estudiantil —desarrollado en colaboración conjunta desde la primavera del 2002— y su aplicación como estrategia didáctica con estudiantes del primer año de la universidad, exponemos su articulación con la didáctica y sus possibili-

---

1. Las reflexiones integradas en este texto forman parte de los resultados de varios años del proyecto de investigación “El papel del arte en el aprendizaje de la ciencia. Estudios sobre creatividad y desarrollo humano en el aula universitaria”. Aprobado por el Consejo Divisional de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la UAM-X.

dades vitales para la construcción de una identidad universitaria en jóvenes cuya existencia se confronta con la vocación y con la necesidad de alta autoestima, de conciencia, de autonomía y auto-regulación para decidir sobre sí y dar respuesta a las problemáticas que la vida les presenta más allá de la escuela.

### *I. El portafolio estudiantil como estrategia didáctica*

Según Danielson y Abrutyn (2002), el portafolio es una estrategia que permite alcanzar varios objetivos importantes, pues señala la comprensión de los alumnos con el contenido del aprendizaje, facilita adquirir habilidades de reflexión y auto-evaluación, documenta el aprendizaje de los alumnos en áreas no específicas, entre otras acciones.

En nuestro enfoque, planteamos que toda acción es susceptible de relacionarse con otras, como una red de acciones y por tanto ser aprovechada para el crecimiento cognitivo e identitario de los estudiantes. De acuerdo con Talizina (1994) se parte del principio que visualiza el proceso en continua actividad, que en términos de la didáctica significa adecuar las acciones que se realizan a la esencia del objeto que se estudia o se construye, a los objetivos y a la ampliación generalizada de estas acciones hacia distintas esferas cognitivas de los estudiantes. Éstas son la base para la construcción identitaria de los jóvenes universitarios.

Por tanto, el portafolio es una estrategia didáctica congruente con las acciones directamente relacionadas al aprendizaje de una nueva cultura: la universitaria, la cual involucra nuevos aprendizajes, habilidades, comunicación, auto-conocimiento, claridad vocacional y rigor intelectual basado en la lectoescritura.

Mejor dicho, el portafolio está relacionado con cada uno de los aprendizajes, con las formas y las cualidades fundamentales y necesarias para fortalecer esta cultura. De acuerdo con Galperin (1989) éstas son tres: la mental, la práctica y la verbal, que en nuestro ejercicio docente traducimos como las necesidades de los estudiantes de primer ingreso para aprender a pensar, a hacer y a expresar. Por tanto, las tres actividades fundamentales que realizan los estudiantes, y

con las cuales se trabaja el portafolio estudiantil, son: preparación o planeación, construcción y expresión.

El portafolio como dispositivo pedagógico, concretamente, es un conjunto de estrategias, aplicado longitudinalmente durante, por lo menos, un curso, trimestre, semestre o año. Actividad de aprendizaje centrada en la capacidad reflexiva del estudiante (Lévesque y Boisvert, 2001; Lyons, 1999). Aunque Correa y Lévesque (2004) entienden al portafolio como una actividad transversal, que se inscribe en el tiempo, consideramos que la huella temporal de una actividad propia, auto-diseñada y autónoma, que busca la conciencia del sujeto, dibuja una línea del tiempo de largo alcance. En el tema de la conciencia, coincidimos con Correa y Lévesque (2004), quienes también lo consideran desde una perspectiva clínica que favorece la toma de conciencia.

Uno de los mayores beneficios que señalan los autores (Danielson, 2002; Correa y Lévesque, 2004) es la adquisición de una mayor conciencia meta-cognitiva que lo identifica como parte de la conceptualización de un marco referencial, la cual es necesaria en la integración de saberes. Esto se suma a la conceptualización del contexto educativo del presente trabajo: el Sistema Modular.

Desde esta perspectiva, la propuesta es la instrumentación de una estrategia sistemática que incorpore el principio formativo de sujetos autónomos. La pregunta esencial de una educación para relacionar la vida personal con la formación profesional (Herrán, 2008) es cómo aprenderán los estudiantes de manera significativa la nueva cultura universitaria. Así, tienen que considerarse por lo menos tres *cómos*: ¿cómo aprende el estudiante significativamente?, ¿cómo favorecer su aprendizaje sin dejar de requerir su trabajo independiente, autónomo y auto-regulado? y ¿cómo actuar para conseguirlo?

Por último, la referencia al trabajo colectivo realizado durante la planeación, la construcción y la exposición del portafolio se manifiesta en las narrativas expresadas frente al grupo; aunque los productos se hacen de manera individual, son procesos que generan sinergias grupales. En este sentido, compartimos la visión de la didáctica grupal, y la perspectiva del vínculo entre la docencia y

la investigación en el espacio del aula, que refiere a un carácter pedagógico del portafolio, “donde el profesor aprenda a la vez que enseñe y el alumno enseñe a la vez que aprenda” (Morán, 2010, p. 105).

## ***II. Ser joven universitario, una nueva identidad***

Existe una acusada diferencia entre ser joven y ser joven universitario; toda persona es joven en algún momento de su vida, con o sin conciencia plena de ello. Sin embargo, la condición de ser universitario implica cambios fuertes en la vida y, más rápidamente de lo esperado o imaginado, enfrentar un nuevo medio donde las expectativas sobre la persona pueden resultar tensas, angustiantes e, incluso, conflictivas. El adquirir la posición de universitario no se concreta por el solo hecho de presentar un examen de selección para el ingreso a una institución de educación superior y ser admitido; dicha condición —que va a influir en todas las esferas de la vida de quien adquiere el estatus socio-cultural de universitario— es más compleja.

La vida universitaria se manifiesta más allá de la asistencia a un *campus* y/o la pertenencia a una profesión, y no todos los jóvenes asumen con facilidad este nuevo papel que los diferenciará de los demás miembros de su familia que aún no pertenecen o nunca han pertenecido a la Universidad. Es una identidad nueva que hay que conocer, asumir y aprender a desarrollar.

En la juventud, se tiene un estado del ser donde se conjugan diversos procesos. El joven universitario transita por el proceso de asumirse parte de la cultura universal, para la cual hay que aprender nuevos lenguajes y estilos diferentes de leer el mundo y comportarse en él. Incluso, aunque no llegue a obtener el título universitario, la Universidad pasará a formar parte de su historia y su vida. Otros procesos activos serán los de maduración, descubrimiento y auto-descubrimiento, socialización y desarrollo de la autoestima.

La oportunidad de reflexionar sobre estos temas, observarlos, entenderlos y llegarlos a superar, es parte del proceso que pretende propiciar la estrategia didáctica del portafolio.

Los jóvenes ingresan a la universidad con información incipiente, escasa y, en ocasiones, errónea, sobre el campo de conocimiento por el cual se han interesado. Tienen ideas vagas e imprecisas sobre el saber profesional elegido, *imaginarios* en ocasiones distorsionados e incorrectos, modelados por el sentido común. Por ejemplo, suponen que la compasión por los animales los predispone a estudiar medicina veterinaria; que la atracción hacia la naturaleza los vincula directamente con la biología; que la planeación territorial es una derivación de la arquitectura; o que estudiando sociología eludirán las matemáticas.

Un número significativo de alumnos entrevistados tiene mínima o nula información sobre las cualidades específicas de la licenciatura, su orientación particular en la UAM-X, sus referentes en relación al perfil de egreso, sus planes, programas y modalidades de estudio. Incluso, elementos fundamentales como la incorporación a nuevos aprendizajes, en ocasiones, los sorprenden y los ponen en una situación de crisis de identidad, ya que para aprender lo nuevo, muy probablemente tendrán que movilizar aprendizajes previos.

Por tanto, clarificar la vocación es una tarea que cae de lleno dentro del campo docente. Lo principal es ayudar al estudiante a enfrentar las inquietudes que tiene con respecto a su futuro, a disipar las dudas con respecto a su vocación y lo que desea hacer, y que logre:

- Tomar las riendas de su propia vida.
- Dejar de responsabilizar a su familia, la sociedad, el gobierno, etc., de sus propias decisiones.
- Pasar de ser solamente joven a convertirse en joven universitario.

El portafolio estudiantil como estrategia didáctica centrada en el problema de la vocación ha dado algunas respuestas a estos planteamientos. Clarificar la vocación como un hecho socio-cultural, académico, personal y existencial, se convierte en una actividad fundamental para los estudiantes que se preguntan: “¿Qué hago en la universidad?”. En este sentido, no pretendemos debatir con

ellos, ni confrontar conceptualmente la categoría “vocación”, sino generalizar la búsqueda de sí mismos tanto a partir del conocimiento actualizado de una profesión elegida individualmente, como del cuestionamiento de las razones de su selección.

### ***III. El portafolio estudiantil: planeación, construcción, expresión***

El portafolio estudiantil como estrategia didáctica construye un proceso cognitivo-cultural, aunque también es una manera de presentar productos académicos congruentes entre sí; así lo consideran Burke, Fogarty y Belgrad (Danielson, 2002) y nosotros coincidimos con ellos.

En esta experiencia, el portafolio consta de dos productos resultantes de lo que se ha caracterizado como acciones didácticas de una estrategia educadora, cada uno con sus objetivos particulares y formas específicas para desarrollarlos. Ambos implican procesos de planeación, construcción y expresión, basados en la lectoescritura por parte de los estudiantes. Estos son:

- Monografía: “Mi profesión”
- Diario personal o bitácora académica

#### ***III. A. Monografía: “Mi Profesión”***

Este ejercicio tiene como propósito trabajar sobre la reflexión epistemológica, las estructuras metodológicas y el perfil curricular de la licenciatura elegida por el estudiante, mediante un ejercicio de búsqueda monográfica acerca de la profesión y su evolución histórica, teórica, metodológica y práctica.

Detrás de este ejercicio subyace la vocación hacia la carrera que se desea estudiar. Indagar, cuestionar, comparar, reflexionar críticamente sobre las características generales de la licenciatura elegida y mirarla en relación con otras son los primeros pasos. Es posible confirmar la vocación, cuando los estudiantes, a

partir de una visión interdisciplinaria, tienen la oportunidad de compartir sus indagaciones con las realizadas por otros compañeros de la misma y otras licenciaturas. A veces, incluso, de áreas de conocimiento muy diferentes, como un principio de *interdisciplinarietà*, el cual puede aprenderse desde el primer trimestre de una licenciatura.

La experiencia de aplicación del portafolio estudiantil, incluyendo este ejercicio, comprende tanto a alumnos del primer año de licenciatura, del primer trimestre en el Tronco Interdivisional (que incluye todas las licenciaturas ofrecidas por la universidad), como del segundo y tercer trimestres (Arquitectura, Diseño industrial, Diseño gráfico y Planeación Territorial), con grupos de la División de ciencias y artes para el Diseño en la UAM-X y se ha aplicado desde la primavera del 2002.

El producto a entregar es un documento escrito e ilustrado, basado en un índice predefinido por el profesor o la profesora, que los estudiantes utilizan para indagar y obtener la información que se solicita. La extensión final es variable: entre veinte y treinta cuartillas; se puede hacer más extenso a criterio del docente, sin embargo, se ha constatado el valor de practicar la síntesis, ya que al trabajar con fuentes de Internet se pueden “cortar y pegar” cantidades grandes de texto que no será analizado ni leído a conciencia.

Esta acción se plantea al grupo al inicio del curso como un trabajo que será desarrollado de manera individual. En un grupo multi-disciplinario, este ejercicio cobra el valor agregado de la diversidad; sin embargo, en grupos uni-disciplinarios también es factible, porque, aunque algunos de los apartados del producto final sean iguales para todos, la visión personal y la forma de comunicarla siempre será individual, y lo más importante.

Es deseable que cada estudiante disponga de algunas horas a la semana para trabajar por su cuenta, ya que habrá de indagar en diversas fuentes, hacer visitas, entrevistas y sentarse a leer y a redactar. Diversas experiencias con este ejercicio muestran que el tiempo mínimo para desarrollarlo, con resultados elementales, es de dos a tres semanas.

A lo largo del curso —todo el trimestre, idealmente— se desarrollarán los apartados que componen la monografía. Normalmente se realizan pre-entregas y una entrega final. Para resultados de calidad, es necesario que el trabajo se desarrolle paralelamente a otras actividades del curso, de tal forma que se dispongan de, al menos, seis semanas, considerando las pre-entregas.

Entre las capacidades que se ejercitan con la elaboración de este trabajo (Rodríguez y Arozamena, 2004) encontramos: deseo de profundizar, de información e indagación activa. Los deseos de profundizar y de información, entendidos como capacidades, se refieren a cómo estos deseos se activan y manifiestan a partir de la motivación y el entusiasmo del estudiante. La indagación activa se nutre de dichos deseos, y la búsqueda se vuelve parte de las actividades que se disfrutan. El ejercicio permite conocer y ensayar la estructura general para presentar resultados de investigación: introducción, desarrollo, conclusión y bibliografía. El aprendizaje de esta estructura se refuerza, pues el hecho de que sea un estudio monográfico permite concentrarse en un mismo tema desde diversos ángulos sin introducir otros elementos propios de la investigación científica.

### ***III. B. Bitácora o diario personal***

Este ejercicio parte de la idea de que la acción humana y, en particular, la acción de aprender, es una acción susceptible de ser narrada. Se considera a la narrativa como una de las principales herramientas didácticas y, en este caso, se hace girar alrededor del eje autobiográfico, pensando que presentar cualquier pormenor de su paso por las aulas —es decir, por la vida, ya que la escolaridad no ocurre aparte de la vida cotidiana—, de la presencia de los adultos, de los profesores, del descubrimiento de los amigos, etc., es un esfuerzo por entenderse mejor, por llevar a cabo el acto simple de compartir la propia historia. Se pretende, entonces, guiar y fortalecer la construcción de la identidad del estudiante por medio del constante crecimiento de una actitud crítica, y auto-crítica de su relación con los otros, y de la activación de procesos como los descritos por Luis Porter (2009):

la transformación y desarrollo de su yo; el objetivar su identidad para que pueda reconstruirla, redescubrirla, o, incluso, re-inventarla. Se busca desarrollar, en una forma activa, una reconstrucción consciente de sí mismo y de su identidad, para orientar al estudiante hacia una mayor autonomía; no individualmente, sino en relación estrecha con sus equipos de trabajo, alejándolo de normativas y otras formas de control. En cuanto a las habilidades de lectoescritura, se busca que no sólo aprenda a escribir, a expresarse sobre el material que escoja, sino que sea también un lector activo que discuta con el autor del libro, con el objeto de su lectura, buscando el sentido de ese texto.

El producto está constituido por textos de extensión variable, entregados semanalmente, los cuales pasarán a formar parte de un intercambio epistolar entre el docente y el estudiante. Éstos no tendrán requisitos de tipo “académico”, ni en su estructura ni en el uso del lenguaje; cada estudiante será libre de expresarse al nivel y profundidad que desee. La única condición es que desarrolle, en forma escrita, una narrativa.

El ejercicio se plantea al grupo al inicio del curso como un trabajo que será desarrollado de manera individual y cuyo resultado sólo será conocido por el estudiante y el docente. El desarrollo resumido de la dinámica es el siguiente: el estudiante escribe y el docente contesta, estableciendo una relación epistolar que permitirá a ambos comunicarse y facilitar el proceso de asesoría y orientación. Cabe aclarar que lo más valioso e indispensable es que el estudiante escriba y revise su bitácora; este solo hecho permite al individuo que se entrega al ejercicio con honestidad ver su experiencia traducida en palabras, hacer un autoanálisis e incrementar la consciencia de sí mismo. El acto de narrar se convierte, entonces, en el principal motor terapéutico y de desarrollo personal.

Es un factor importante en esta estrategia que el estudiante sea quien defina, recurriendo a la narrativa escrita, el contenido o contenidos, de la bitácora; debe existir total y absoluta libertad en cuando al tema que se quiera tocar. El estudiante debe verbalizar la gama de experiencias por las que está pasando durante su formación; profundizará en la medida en que sienta confianza y cu-

riosidad de auto-conocimiento, y el docente lo seguirá y acompañará, aportando ideas sin corregirle la ortografía o redacción y sin juzgarle, teniendo como meta el facilitar la toma de conciencia sobre su condición de estudiante, sobre la dinámica que lo enfrenta al mundo nuevo de la universidad, sobre el proceso de pasar de ser joven a ser joven universitario.

Es importante entender para el mejor funcionamiento de este ejercicio, que el lenguaje ha sido modificado por los jóvenes y esta modificación es un fenómeno mundial y no sólo mexicano. El fenómeno va de la mano de la diversificación en el uso de Internet: los *chat-rooms*, los sistemas de mensajería instantánea (ICQ, *messenger* y teléfonos celulares con sus diversas aplicaciones) así como las redes sociales (*Facebook*, *Twitter* y otros). Podría hablarse también de un cierto código juvenil de pertenencia o identidad respecto a la comunidad cibernética, que facilita la difusión de esta forma de expresarse y que en esencia no es exclusiva de esta u otras generaciones: Se trata de dejar huella y distinguirse de la generación anterior. Entender esto permite al docente captar más ampliamente el significado de lo que sus estudiantes quieren compartirle cuando se establece una relación de correspondencia electrónica, que bajo este concepto podría entenderse como un retorno a la relación epistolar o, también, como el advenimiento de una era *post-epistolaria*.

#### ***IV. Procesos de maduración, descubrimiento y autoestima***

##### ***IV. A. Los procesos de maduración en la universidad***

Aplicando esta estrategia por varios años, hemos observado que la maduración física no siempre va aparejada a la maduración emocional, la cual, generalmente, llega después de la juventud. La educación emocional de los jóvenes está fuertemente influida por los contenidos que emanan de los medios masivos, principalmente la televisión y el cine; sus emociones, determinadas de esta forma, se enfrentan a un proceso de cambio a partir de la integración a un medio univer-

sitario y académico. Sin embargo, el medio universitario brinda las condiciones que permiten tomar distancia y revisar los componentes y la dinámica de nuestra cultura. A partir de las reflexiones de los alumnos en el portafolio, podemos decir que la Universidad proporciona a éstos el contexto para la maduración emocional, un mayor conocimiento de su vida afectiva y mejores recursos para el manejo de sus emociones. Coincidimos con Legendre (1998) quien también relaciona el conocimiento del contexto, de los alumnos y de los contenidos con el conocimiento de sí como personas, en las dimensiones tanto académicas, como emocionales, existenciales y afectivas.

#### ***IV. B. Los procesos de descubrimiento y auto-descubrimiento***

Descubrir se entiende como revelar ante los ojos del intelecto algo que ya estaba ahí, cubierto, tal vez, por el velo de la ignorancia o de las dogmas. Con el portafolio estudiantil, los jóvenes muestran que las imágenes preconcebidas que tienen sobre un determinado campo del conocimiento o de un saber profesional están, quizá, contaminadas con persistentes prejuicios, reforzados socialmente por décadas o, incluso, siglos. Uno de los principales y más deseados descubrimientos es, precisamente, el del campo profesional al que se aspira a integrarse. Para algunos, el descubrimiento de su verdadera profesión será postergado hasta después de egresar de la Universidad.

No obstante, una formación integral debería facilitar el contacto de los estudiantes con las prácticas profesionales y con los distintos actores del ambiente profesional que se vive en el país. Activar este proceso desde las etapas más tempranas de la formación superior permitirá a los jóvenes estudiantes considerar los factores que influirán en su trabajo y, también, les permitirá —con un adecuado proceso analítico y crítico— vislumbrar nuevas opciones y nuevas formas de hacer suyo el conocimiento de la profesión que han elegido. Este proceso no necesariamente tiene que pasar por la práctica real, al menos no en el primer año de formación. Es importante, sin embargo, la existencia de una búsqueda

intensiva de información, que incluya el contacto con egresados y profesionistas, con el objeto de que el estudiante pueda contrastar los diferentes puntos de vista y pueda romper sus propios esquemas y paradigmas.

El proceso de descubrimiento de los modos y formas de trabajo académico no siempre es ni explícito ni sencillo. Se espera generalmente que el estudiante venga de la educación media superior con la suficiente preparación, de tal forma que su adaptación a las formas universitarias sea casi de manera automática. Sin embargo, la realidad nos muestra que no es así y que existe una dificultad en este proceso relacionada con el raciocinio y el pensamiento estructurado a través de diversos métodos, sobre todo el método científico, que sirve de punto de partida para todos los programas educativos de la UAM-X. La cuestión no se limita al asunto de los métodos de investigación, sino que abarca muchas dimensiones de índole organizativa, discursiva e, incluso, de maneras de comportarse, todas ellas determinadas por la manera de pensar que se tiene; esto se manifiesta en la manera que cada universitario tiene para ordenar su pensamiento al escribir tanto sus notas personales como los trabajos que habrá de presentar a sus docentes y asesores. El manejo del lenguaje escrito en un tono académico se puede equiparar al aprendizaje de un nuevo idioma, muy diferente del que los jóvenes están acostumbrados a usar en sus comunicaciones, tanto verbales como escritas, a través de los medios actuales de comunicación. Estos modos y formas académicos de expresarse pueden resultar ajenos a un joven que no ha crecido en una familia donde haya universitarios o, mínimamente, una cultura del conocimiento; también pueden convertirse en motivos de exclusión, o discriminación, por parte de docentes o compañeros que cuenten con un trasfondo cultural más amplio o desarrollado.

En el descubrimiento de nuevos procesos de aprendizaje, se encuentra un potencial enorme de enriquecimiento y desarrollo intelectual para los jóvenes universitarios. El Sistema Modular implementado en la UAM-X, se diferencia del sistema de aprendizaje por materias y memorístico, común en los sistemas educativos tradicionales, y utiliza objetos de transformación como base para la

ejercitación de prácticas que permitan asimilar saberes profesionales (Arbesú y Berruecos, 1996). Al respecto, encontramos congruente la propuesta de Cacheux y Hernández (2010), quienes se plantean la pregunta: “¿qué tipos de portafolio se pueden utilizar para la evaluación global de los estudiantes de un modelo de enseñanza innovador, como el Sistema Modular?”; su respuesta gira en torno de la obligación, como docentes modulares, de tomar en cuenta los contextos particulares de los estudiantes, sus complejas situaciones familiares, sociales y económicas e, inclusive, culturales; de tal forma que puedan atenderse sus diferencias individuales en busca del trabajo colectivo. Estos autores lo proponen como una alianza entre profesores y alumnos, como parte de un proceso vivo, equitativo y democrático.

El joven que ingresa a la UAM-X se enfrenta a la necesidad de implementar procesos de aprendizaje que, a veces, son inéditos en ella o él, pues su educación previa no le brindó esta oportunidad. Una de las principales estrategias para el aprendizaje es posible expresarla con la frase: “se aprende a amar amando”; es decir: el aprendizaje se lleva a cabo en la acción. Descubrir y vivir estos procesos puede ser conflictivo para algunas personas. Al realizar el plan de estudios a través del diario académico incluido en el portafolio estudiantil, es posible potenciar y facilitar este descubrimiento con el adecuado registro de los procesos mentales y emocionales por los que el estudiante pasa.

Darse cuenta de estos procesos, es decir, hacerlos conscientes, permite al estudiante identificar tanto los lugares del camino que han sido más significativos para sus aprendizajes, como las conductas que le permitieron llegar a éstos y los obstáculos que le están impidiendo avanzar y lograr sus metas. También permite al estudiante que indague realmente en su interior y llegar a la clarificación del sentido que, para ella o él, tiene el comprometerse con un campo profesional determinado. A esto se le ha llamado “sentido personal” al cual se dedica el último capítulo del trabajo monográfico sobre la profesión elegida.

Se ha observado, asimismo, un proceso de auto-descubrimiento a partir de la revisión de la propia historia. Las etapas de aprendizaje que se han completado

cuando se está en el nivel universitario pueden parecer pocas al joven que tiene la vista puesta en el futuro, sin embargo existen procesos que han conformado la biografía personal y que están ahí latentes, a veces olvidados, a veces reprimidos y, generalmente, inconscientes. Se puede estimular a revisar la propia historia de diferentes maneras y con diferentes grados de profundidad. No se está hablando aquí de convertir en un grupo terapéutico lo que ha sido conformado para ser un grupo de trabajo académico que tiene el propósito explícito de realizar un módulo, o unidad, de enseñanza-aprendizaje; se habla de facilitar un proceso auto-reflexivo. El trabajo sobre la historia personal puede, y debe, abarcarse en un proceso de auto-descubrimiento con miras a la formación profesional integral. Se puede hacer de tal forma que cada participante tenga la oportunidad de plantearse, al menos, tres cuestionamientos: de dónde vengo, dónde estoy y hacia dónde me dirijo.

Ser joven universitario no implica uniformidad o una sola identidad; implica saber reconocerse en la individualidad, reconocer la diversidad e integrar ambas en una síntesis que permita asumir el papel que se pretende ejercer en la sociedad.

#### ***IV. C. Los procesos de desarrollo de la autoestima***

En jóvenes universitarios, es importante el desarrollo de una autoestima que les permita vencer los bloqueos para expresarse abiertamente en clase, escaparse de ese temor al juicio (no tanto del docente, sino de sus propios pares) expresar sus ideas con menos temor al ridículo, buscar las formas de llevarlas a cabo, a pesar de los inevitables obstáculos y acceder a un nivel de aceptación del otro y de sí mismo desde una perspectiva amplia. Valorar la diversidad, las diferencias y la cooperación como factores de enriquecimiento social también es fundamental en la sociedad actual.

Una autoestima sana y bien desarrollada permite la confrontación mediante el diálogo, y el debate, entendido como forma de construcción del cono-

cimiento. La idea de poseer un título universitario va aparejada a la idea de autoestima y un auto-concepto positivo; situación que podría ser errónea desde el punto de vista existencial, porque desvía el enfoque hacia una situación externa, como lo es la acreditación social que el título universitario representa, y que sin embargo es prevalente en una gran parte de la población.

La estrategia didáctica del portafolio estudiantil busca el desarrollo y construcción de un concepto positivo del sí mismo, a partir del reconocimiento de la capacidad de aprendizaje, de la valoración del yo y del otro. Todo esto, enmarcado en un proceso educativo, cuya consecuencia será, en efecto, un título que otorga credenciales ante la sociedad, pero que estará realmente sustentado en un proceso de auto-conocimiento a un nivel profundo y existencial, y no sólo al nivel de las habilidades y saberes técnico-profesionales adquiridos.

## ***V. Conclusiones***

Los componentes de este portafolio estudiantil, como una estrategia didáctica para fortalecer la cultura universitaria se complementan entre sí a través de un uso intensivo de la lectoescritura, la narrativa y la reflexión; la *Monografía: "Mi profesión"* es un ejercicio del lenguaje académico, ya que la manera de redactar, y la forma de presentar estructuradamente un documento corresponden a un nivel universitario. El *diario o bitácora* es un ejercicio de la escritura como medio de expresión y búsqueda personal; el contenido está por encima de la forma; importa la substancia que se encuentra en los procesos de formación personal y en la vida misma. Ambas estrategias requieren de una narrativa, constituyente medular de la identidad. Consideramos que con estas bases los estudiantes aprenden a identificar, reconocer, describir, y comparar conceptos, principios y teorías, pero también esperamos que aprendan la capacidad de utilizarlos en diversas situaciones y de distintas maneras; entre otras cosas, para resolver problemas planteados, y regular el pensamiento y el comportamiento de acuerdo con lo aprendido.

Para ser jóvenes universitarios es necesario aprender una nueva cultura enmarcada en un complejo contexto. Reiteramos que la internalización en ésta incorpora conocimientos y experiencias que se hacen explícitos con las acciones reflexivas del portafolio estudiantil el cual permite llevar al plano de la consciencia los nuevos aprendizajes, reconocer habilidades y capacidades, y que mediante procesos de auto evaluación de la Monografía “*Mi profesión*” y del Diario o Bitácora se hagan visibles de manera cognitiva y resalten a su *yo* y al de los otros, los estilos de comunicación universitaria, el auto-conocimiento, la claridad vocacional y el rigor intelectual basado en la lectoescritura.

En este trabajo se ha apostado por retomar aquellos componentes que ya están en la vida cotidiana de muchos jóvenes y utilizarlos para su crecimiento. Se han expuesto no sólo los elementos constituyentes de nuestro portafolio estudiantil, sino también las repercusiones y alcances que hemos podido observar a lo largo de varios años de aplicarlo, y cuya experiencia ha sido muy satisfactoria. Dicha experiencia nos ha permitido encontrar ejes fundamentales, que consideramos necesarios e imprescindibles en la dinámica con un grupo de estudiantes:

- a. Procurar un clima de confianza en el aula, de tal forma que los estudiantes se sientan libres de acercarse y compartir sus inquietudes con el grupo y el docente, y se facilite la empatía, la aceptación, la congruencia, el respeto y la libertad.
- b. Propiciar el trabajo reflexivo e introspectivo a partir de ejercicios específicamente diseñados para tal efecto.
- c. Entender el aprendizaje como un proceso activo de desarrollo humano e intelectual y no sólo como la acumulación de información y destrezas o competencias.

Desarrollar estos ejes fundamentales implica tener una actitud diferente ante la vida e, incluso, ante la docencia, ya que no se considera al estudiante como un depositario de conocimiento sino como una fuente de conocimiento en sí mismo.

La forma de relación entre los integrantes de un grupo, no es ajena al concepto de sí mismo que tiene cada cual. Sobre este tema, se abre un panorama de estudio importante : si se revisa lo que está ocurriendo en Internet, especialmente en los *blogs*, los *wikis* y las redes sociales, como por ejemplo *Facebook*, se verá que la expresión en estas redes usa la narrativa a base de textos escritos, fotografías, videos y archivos sonoros. La forma de presentarse en estos ambientes de socialización virtual se hace a través de un “perfil” o página personal; asimismo, se puede tener acceso a los perfiles, o información de otras personas que figuran en una lista de contactos o “amigos”. En cuanto a su extensión, estas listas de amigos rebasan, por mucho, el número de personas que un ser humano es capaz de tratar a nivel personal —cuatro o cinco mil amigos con quienes interactuar lleva bastante tiempo— *Facebook* introdujo en el otoño de 2011 el concepto *timeline* o “biografía”, que permite a cada usuario configurar su página personal como si fuera precisamente una narración biográfica, cronológica, que puede visualizarse libremente, desde el nacimiento hasta el momento actual, suponiendo que la información escrita, visual y auditiva correspondiente a todos los años de su existencia ha sido proporcionada. Esta línea del tiempo es rastreable y escudriñable con tan sólo deslizar un control ubicado en la pantalla y situarse, al albedrío del observador, en cualquier año, mes y día de los que estén disponibles en la página del usuario anfitrión.

Nos preguntamos si esta cultura de sobre-exposición pública contribuirá a un desarrollo de narrativas individuales y colectivas que permitan un desarrollo de la consciencia, o contribuirá al desarrollo de una imagen pública enajenada del ser auténtico, en aras de mantener cierto estatus o imagen social, dado que no es lo mismo presentar información personal ante un grupo de “amigos” (virtuales o no) que ante el docente que evaluará el desempeño en el contexto de un trabajo escolar, como es el caso del portafolio estudiantil.

Es materia de otros estudios la discusión sobre el grado de autenticidad, profundidad y trascendencia, de estas relaciones virtuales, sin embargo lo planteamos en este ensayo porque son elementos que participan en las narrativas del portafolio estudiantil en la medida que en éste se muestran, de manera evidente, las nociones identitarias referentes al mismo periodo histórico y cultural de las generaciones de estudiantes. Por tanto, consideramos y hemos probado que sí es posible realizar las tres acciones, aún a través de la interacción virtual en redes sociales de Internet con grupos que se conocen presencialmente, y por medio del uso de foros de discusión cerrados, que de alguna forma emulan un “aula virtual”, donde la exposición está limitada a los participantes del grupo y no a un público extendido, ajeno al proceso.

Finalmente, consideramos que la aplicación conjunta de los tres ejes fundamentales es reflejo de una adecuada planeación, construcción y expresión por parte del docente, y son válidos como estrategias en sí mismos: la confianza que apoya la introspección, para poder activar y facilitar un proceso de enseñanza aprendizaje. Estamos ante un proceso que antes de experimentarse en el aula se ha planeado cuidadosamente, con la conciencia de que a su vez desencadenará otros procesos de maduración, descubrimiento y autoestima. En la construcción y desarrollo de estos procesos intervienen tanto docentes como estudiantes, ya que la expresión final no es solamente por parte de estos últimos. Los procesos entonces, se convierten en el fruto del trabajo colectivo tanto presencial como a distancia en la epistolaria y el uso de redes sociales. Tanto la universidad como los jóvenes estudiantes se beneficiarán si aquellas herramientas de comunicación, que hoy forman parte de la vida cotidiana, se convierten en herramientas de aprendizaje y de inmersión en la universidad, y posteriormente en el medio profesional. En pocas palabras: ser plenamente universitarios.

## Referencias

- Arbesú, I. y Berruecos, L. (Comps.) (1996). *El sistema modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM.
- Cacheux, M. y Hernández, L. (2010). Importancia de la reflexión y del diálogo en el uso de portafolios como método para la evaluación y el aprendizaje equitativos. En *Reencuentro* (59) 45-52. México: UAM-X.
- Correa M. y Lévesque, M. (2004). *The portfolio: a useful tool in the integration of knowledge during initial teacher training*. Recuperado el 27/05/12 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34015675006>
- Danielson, Ch. y Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herrán, A. (2008). Hacia una educación para la universalidad: más allá de los ismos. En J. Valle (Coord.) *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Bilbao: Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid.
- Galperin, P. Y. (1989). Organization of Mental Activity and Effectiveness of Learning. *Journal of Russian and East Psychology*, 27 (3), 65-82.
- Legendre, M. F. (1998). La pratique pédagogique et ses objets: Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves. *Vie Pédagogique*, 108, 33-38.
- Lévesque, M. y Boisvert, É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement*. Montréal: Logiques.
- Lyons, N. (Comp.) (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Morán Oviedo, Porfirio (2010). *Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de la evaluación del alumno en la práctica docente*. Recuperado el 27/05/12 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13214995007>
- Porter, L. (2009). *Entrada al diseño: juventud y universidad*. México: UAM-X.
- Rodríguez, M. E. y Arozamena, C. (2004). Aprendizaje de la investigación en el sistema modular, creatividad y desarrollo humano. En A. Romero, Ma.

del Pilar Torre Medina Mora, Víctor Manuel Muñoz Vega, Dolly Espínola Frausto (Coords.) *Quehacer científico, un panorama actual en la UAM Xochimilco* (pp. 53-64). México: UAM.

Talizina, N. (1994). *La teoría de la actividad de estudio como base de la didáctica en la Educación Superior*. México: UAM.

## Capítulo 15

### El portafolio como instrumento de evaluación: opiniones de los estudiantes

Gabriela Argumedo  
Universidad Nacional Autónoma de México  
cdargumedo@gmail.com

Este estudio responde a la necesidad de conocer las ventajas y desventajas del portafolio como instrumento de evaluación de los estudiantes de la Licenciatura de Cirujano Dentista que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por medio de una aproximación al punto de vista de los estudiantes y del docente que lo instrumenta. Por cuestiones de espacio, sólo se expondrán los principales hallazgos desde la óptica de los estudiantes acerca de su proceso de evaluación.

La función principal del portafolio del estudiante es evidenciar su grado de aprendizaje e incluye sus reflexiones durante el proceso. Para ello, el portafolio es configurado con ciertas características: como un diario por su carácter narrativo continuo, que debe recoger evidencias del aprendizaje (Préndes y Sánchez, 2008).

Por la experiencia lograda a la fecha con la instrumentación de un portafolio del estudiante, se han identificado como ventajas: que éste permite a los estudiantes conocer el progreso de sus aprendizajes y toma en cuenta su individualidad (Bordas y Cabrera 2001; Corominas, 2000), esta herramienta involucra al estudiante en el proceso de evaluación (Quintana, 2000), implica la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje, promueve un trabajo colaborativo entre el profesor y el estudiante, enfatiza lo que conoce este último, su evaluación y autoevaluación con diversidad de técnicas (Bordas y Cabrera, 2001).

En desventajas, la utilización del portafolio significa, para algunos profesores, un cambio de estilo de enseñanza (Barberà, Bautista, Espasa y Guasch, 2006), lo que implica, en algunos casos, resistencia al cambio que, como mencio-

nan ciertos autores, puede ser producto de la comodidad que representan las notas y las pruebas periódicas tradicionales. Es así que dicho instrumento puede propiciar diferentes actitudes, desde el entusiasmo desmesurado hasta el escepticismo (Corominas, 2000). Elaborar un portafolio puede representar mayor cantidad de tiempo y esfuerzo en su construcción, tanto para el profesor como para el estudiante (Barberà et al., 2006; Pedrana, Leymonie y Bielli, 2003; Martínez, 2002; Corominas, 2000).

Es necesario mencionar que la evaluación a través de un portafolio está altamente sistematizada en referencia a los objetivos así como al avance, de lo contrario puede ser subjetiva y tangencial; lo que implica cierta complejidad (Barberà, et al., 2006; Martínez, 2002). Para elaborar un portafolio es importante contar con un nivel elevado de auto-disciplina y responsabilidad por parte de los estudiantes. Además, no siempre existe la garantía de que con todas las actividades que se propongan se logren los objetivos esperados (Bordas y Cabrera, 2001). De manera más cercana a este trabajo cabe destacar la experiencia de Rangel, Nunes y Garfinkel (2006), quienes analizaron el proceso de evaluación por medio del portafolio en la Universidad Estacio de Sa, Río de Janeiro, Brasil. Se comparó el uso del portafolio con estudiantes de las licenciaturas: Odontología, Pedagogía Institucional y Psicopedagogía. Identificaron que los estudiantes de odontología mostraron dificultades en el uso del portafolio como una forma de acompañar su producción, mientras que en los otros dos casos, fue bien aceptado.

A partir de estas consideraciones, se planteó estudiar las ventajas y desventajas del portafolio, se definió a las primeras como las características asociadas con las virtudes de la *evaluación auténtica y tradicional*; las segundas, como aquellas limitaciones de ambos tipos de evaluación.

La *evaluación auténtica* engloba a aquellas prácticas que valoran al individuo en el proceso de desempeño de tareas relevantes para su educación y habla de la variedad de herramientas alternativas que esta evaluación proporciona y que resultan útiles tanto a los profesores como a los estudiantes; además, promueve en ambos el control del proceso de aprendizaje a través del tiempo y

refleja logros, motivación y actitudes, mismos que era difícil apreciar a partir de los test escritos (Pedrana et al., 2003). Algunos autores consideran al portafolio como un ejemplo de evaluación auténtica (Bravo y Fernández, 2000; Torres y Torres, 2005; Pedrana, et al., 2003; Quintana 1996; Corominas , 2000; Treiber y Montecinos, 1998) y apuntan:

“La evaluación auténtica agrupa al conjunto de alternativas del uso de test de elección múltiple, y se define por oposición a la evaluación estandarizada, a la cual considera no-auténtica e incapaz de detectar el verdadero aprendizaje. Desde este nuevo modelo se reivindica la importancia del contexto, el realismo de las demandas, de la situación instruccional, y un mayor protagonismo del proceso frente a los resultados.” (Bravo y Fernández, 2000, p. 95)

La *evaluación tradicional*, según Bravo y Fernández (2000), es un tipo de evaluación caracterizada por test de elección múltiple, que incluye: instrucciones estándar, un determinado número de ítems, tiempo limitado y obtención de puntuaciones basadas en los resultados, propias de los test de “lápiz y papel”. Al respecto, Gvirzt y Palamidessi (1998, p. 239) mencionan que “este modelo tradicional de evaluación es, por lo general, intermitente; no se realiza en forma continua, los instrumentos privilegiados para la evaluación son las pruebas escritas, que se plasman en un instrumento de poder”.

### *Consideraciones metodológicas*

En consideración con el objetivo de la investigación, se decidió optar por un alcance descriptivo, se abordó con una perspectiva mixta (Bryman, 2004) y un diseño cuasi-experimental (Montero y León, 2005) centrado en comparar la evaluación dos grupos de estudiantes: uno por medio del portafolio (el grupo cuasi-experimental o GCE) y otro por medio de un tipo de evaluación que de manera convencional se practica en la FESI, centrada en exámenes escritos y en línea (el grupo cuasi-control ó GCC), misma que fue entendida como tradicional (tabla 1).

Las técnicas usadas fueron: entrevista a la docente y la encuesta a los estudiantes. Además, el análisis de contenido de los tres diarios: dos elaborados por un estudiante de cada grupo y uno por la docente responsable de ambos grupos (Jimena de aquí en adelante), así como las reflexiones de los estudiantes del GCE (incluidas en su portafolio) y las que se solicitaron al final del curso al grupo GCC.

La FESI fue la institución que brindó las facilidades para desarrollar este trabajo. El grupo de estudio, fue integrado por dos grupos de estudiantes de segundo semestre de la licenciatura de Cirujano Dentista, organizados por la institución de manera previa, como parte de las características de un diseño cuasi-experimental (Bryman, 1994). El GCC estaba configurado por 32 estudiantes, 13 hombres y 19 mujeres, 26 regulares y seis repetidores; mientras que el GCE estaba representado por 24 estudiantes en total 11 hombres y 13 mujeres, 23 regulares y un repetidor. Ambos grupos asistían al curso Módulo de Sistema Masticatorio por las mañanas, dos veces por semana durante tres horas. También participó Jimena la docente a cargo de ambos grupos. Los criterios para la elección de dicho curso fueron: las facilidades otorgadas por la institución y los docentes, además de la información brindada por la Jefatura de la Sección Académica, en la que se identificó que aquél, ocupa el segundo lugar de reprobación de su área, la Básica Médica.

La ruta metodológica se organizó en tres momentos: primero, el *Trabajo de escritorio*: incluye tanto el diseño del portafolio de los estudiantes y sus componentes, como la elección de las técnicas (encuesta, entrevista y análisis de contenido) y el diseño de los instrumentos para cada técnica (cuestionario y diarios). Particularmente el diseño de cada pregunta del cuestionario fue diverso, se incluyeron de tipo: mutuamente excluyentes, no excluyentes, en escala Likert y dicotómicas (Francesc, 2002; Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

En el diseño del portafolio fueron considerados los señalamientos de Wray (2008), quien apunta que, para poder determinar el tipo de portafolio con el que se trabaja, es muy importante establecer su propósito; este elemento clave debe de ser claro, de manera que sea más fácil dirigir, organizar y estructurar un portafolio. Esto lo refuerza Barragán (2005) al indicar que la forma y el sentido del portafolio

Tabla 1

## Distribución de la evaluación general del GCE y el GCC

GCE			GCC		
Evaluación	%	Características	Evaluación	%	Características
Presentación global del portafolios con las respectivas autoevaluaciones temáticas.	40	10% presentación oral 30% portafolios escrito	13 exámenes	84	3 departamentales (en línea) 10 parciales (escritos)
Presentación oral del portafolios de la unidad número dos.	20	10% compañeros 10% profesor	Exposición de un tema de la tercera unidad	14	Usar diapositivas u otros recursos
Exposición de un tema de la unidad numero tres.	15	Con diapositivas u otros recursos			
Autoevaluación global.	15	Revisar formato			
Asistencia	10				

dependen de los objetivos y la finalidad buscada. En este trabajo, el propósito del portafolio fue evaluar el aprendizaje de los estudiantes; para lograrlo, se tomaron en cuenta: las recomendaciones de algunos estudiosos en materia de evaluación y portafolio como Gregori (2008), Danielson y Abrutyn (2004), Cisneros-Cohernour (2008) y por otra parte las sugerencias de Jimena, quien cuenta con 33 años de antigüedad impartiendo el Módulo de Sistema Masticatorio, sobre el tipo de actividades que se pueden desarrollar en un curso como éste. El tipo de portafolio utilizado fue del estudiante, de evaluación y con un soporte físico; su diseño constó de tres pasos: paso 1, definición de actividades, tareas y ejercicios constitutivos del portafolio; paso 2, definición y organización de la estructura del portafolio; paso 3, diseño de rúbricas de evaluación.

Segundo, el *Trabajo de campo*: incluye estancia en el campo de estudio y ejecución de cada técnica con una duración de cuatro meses: un ciclo escolar (2 de febrero al 28 de mayo del 2010). Se inició con una etapa cualitativa y durante todo el ciclo escolar Jimena y los dos estudiantes elegidos por ella (uno del GCE y uno del GCC) desarrollaron un diario donde plasmaban sus reflexiones y opiniones acerca del curso. En el caso de Jimena, se solicitó que desarrollara sus reflexiones acerca de las diferencias entre ambos grupos y de la experiencia misma. Al finalizar el ciclo escolar, se realizó una entrevista a Jimena y se recopilaron las reflexiones de los estudiantes del GCE que se incluyeron en los portafolios, así como las reflexiones solicitadas al GCC de forma independiente. Igualmente en la recta final del curso, se aplicó la encuesta de forma auto-administrada y presencial, a los dos grupos de estudiantes.

Tercero, el *Tratamiento de los datos*: incluyó un trabajo exhaustivo de recopilación y análisis de la información obtenida durante el trabajo de campo. En el caso de los datos cualitativos (la transcripción de los tres diarios, la entrevista a Jimena, las reflexiones del portafolio de los estudiantes del GCE y las reflexiones finales del GCC) se integraron en una Unidad Hermenéutica del *software* Atlas.ti (versión 5) (Hernández et al., 2006). Posteriormente, se realizó una lectura profunda de las fuentes y se inició la codificación de recurrencias sobre los puntos de vista de ambos grupos y la docente acerca del proceso de evaluación, es decir, las *categorías sociales*, después se integraron redes a partir de las recurrencias y se construyeron nuevas categorías o *categorías del intérprete* (Bertely, 2000). Dos criterios fueron utilizados para la selección de las expresiones de cada categoría; por una parte, se consideró la claridad de las expresiones y, por otra, aquellas que resumían e integraban brevemente la mayoría de las ideas centrales de cada familia de categorías. El tratamiento que se le dio a los datos, producto de la etapa cuantitativa (encuesta), fue integrarlos en una base de datos del *software* SPSS (versión 18); posteriormente se codificaron, y se realizaron análisis estadísticos utilizando las pruebas Chi<sup>2</sup> y U de Mann Whitney con un nivel de significancia del 0.05.

Para la presentación de los resultados y con el fin de agilizar su lectura, se construyó un grupo de códigos que resume la fuente del trabajo de campo de la que se obtuvo la información (tabla 2), ya que las citas textuales de los participantes que se presentan son de diversas fuentes.

Tabla 2

Guía de códigos de las fuentes de información, para la presentación de los resultados cualitativos

Fuente	Código
Reflexiones finales del grupo cuasi-experimental	RF-GCE
Reflexiones finales del grupo cuasi-control	RF-GCC
Diario del estudiante del grupo cuasi-experimental	D-GCE/mes
Diario del estudiante del grupo cuasi-control	D-GCC/mes

### *Principales hallazgos*

A partir del trabajo en el campo de estudio se obtuvieron diversos hallazgos desde la perspectiva de Jimena y los estudiantes, en los que se comparó las ventajas y desventajas del examen y el portafolio. En este espacio únicamente se abordarán los principales descubrimientos desde la óptica de los estudiantes. Para seleccionar los indicadores y evidencias presentados se utilizaron dos criterios: la sucesión en los descubrimientos y las identificadas como más ilustrativas de la situación. Los hallazgos presentados a continuación se organizaron en dos grandes líneas: algunas ventajas del portafolio del estudiante y algunas desventajas del portafolio del estudiante, donde se exponen las formas identificadas por los estudiantes como ventajas o desventajas respectivamente con el uso del portafolio y se tomaron como premisa tanto las características de la evaluación auténtica y tradicional en relación con el aprendizaje, como el propio proceso de evaluación.

## *Algunas ventajas del portafolio del estudiante*

### *La participación del alumno*

Una de las ventajas de la evaluación auténtica es que promueve en los estudiantes su participación activa tanto en el proceso de pensamiento, como en la organización y reorganización del conocimiento (Bravo y Fernández, 2000). Por su parte Bordas y Cabrera (2001) agregan que una de las ventajas de la evaluación auténtica es que promueve en los estudiantes su participación activa en el proceso de evaluación. Lo cual refiere que este tipo de evaluación favorece la participación de los estudiantes tanto en el proceso de aprendizaje como en la evaluación. Estas características fueron identificadas en el portafolio, de acuerdo con las expresiones de los alumnos dicho instrumento les permitió cuestionarse sobre los contenidos por revisar al preparar resúmenes previos a la clase, además de facilitarles la expresión de sus dudas y favorecer su participación.

Otra ventaja del portafolio es que al ir pasando mis resúmenes o notas voy repasando; además se me hacía más fácil participar o seguir la clase porque mis apuntes estaban en orden (RF-GCE).

A partir de esta premisa de participación activa, en el cuestionario se indagó si la evaluación promovió una mayor participación de los estudiantes en su aprendizaje y evaluación. En el primer caso 96% de los participantes del GCE mencionaron estar de acuerdo en comparación al GCC que fue un 72%, dicha diferencia entre ambos grupos fue significativa ( $z = -2.059$ ;  $p = 0.039$ ). Por otra parte 100% de los estudiantes del GCE y 75% del GCC percibieron una mayor participación en su proceso de evaluación, con una diferencia estadísticamente significativa ( $z = -3.477$ ,  $p = 0.001$ ). Estos resultados permiten identificar que el portafolio, fue percibido por los estudiantes como un instrumento que favoreció su participación activa tanto en el proceso de aprendizaje como en el de evaluación, en mayor proporción que un examen.

### *El proceso de evaluación*

Se compararon los alcances que podrían tener el portafolio y el examen, desde la experiencia de los estudiantes, para evaluar, la dedicación y el desempeño, privilegiar el proceso sobre el producto, evaluar los logros, la motivación y las actitudes de los estudiantes. Estos elementos de la evaluación fueron incluidos en el estudio de acuerdo con algunas ventajas de la evaluación auténtica.

Díaz Barriga (2006) advierte que la evaluación auténtica se basa en buena medida en el desempeño del estudiante, lo que significa que existe “un mayor protagonismo del proceso frente a los resultados” (Bravo y Fernández, 2000, p. 95). El modelo de evaluación auténtica posibilita examinar tanto el proceso como el producto (Bravo y Fernández, 2000; Bordas y Cabrera, 2001; Corominas, 2000) y mantiene una atención puntual a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2005). A partir de la experiencia que aquí se reporta y desde la óptica de los alumnos participantes, se identificó que el portafolio figuró como una evidencia del esfuerzo y la dedicación; a consecuencia de esto, los estudiantes reflejaron cierta seguridad sobre el resultado satisfactorio en sus evaluaciones, un estudiante señala:

“Fue un módulo bastante padre y me agradó la forma de evaluar con portafolio ya que en mis tareas le pongo dedicación y esfuerzo, en realidad con esta forma de evaluar siento que me puedo sacar una excelente calificación.” (RF-GCE)

Ante estas premisas se cuestionó a los estudiantes si por medio de su evaluación consideran que se valoró más su dedicación al resolver tareas, actividades, ejercicios y exposiciones que fomentaban su aprendizaje, que sus calificaciones; como respuesta 47% de los estudiantes del GCC y 85% del GCE estuvieron de acuerdo con esta afirmación y la diferencia fue estadísticamente significativa ( $z = -3.942$ ;  $p = 0.00$ ). En este mismo sentido no se encontraron diferencias en los grupos al preguntarles si consideraban que las evaluaciones que vivieron durante el curso les permitió valorar más su proceso de aprendizaje que sus calificaciones

( $z = -1.925$ ;  $p = 0.054$ ). Estos hallazgos reflejan que el examen y el portafolio son instrumentos de evaluación en los que se considera tanto los procesos como los productos obtenidos, no obstante, el portafolio atiende a su dedicación y esfuerzo en el curso, mientras que el examen no.

Pedrana et al. (2003) señalan que una evaluación auténtica es aquella que refleja los logros, la motivación y las actitudes del estudiante. Como producto de este trabajo, los estudiantes del GCE percibieron que por medio de su evaluación, fue posible reflejar logros ( $z = -2.630$ ;  $p = 0.009$ ), motivación ( $z = -2.666$ ;  $p = 0.008$ ) y cambios de actitud ( $z = -2.062$ ;  $p = 0.039$ ), lo cual no sucedió en el GCC y permite destacar otros alcances del portafolio que los estudiantes participantes no reconocieron en un examen.

Por otra parte, Álvarez (2005) apunta que una evaluación tradicional, se centra en el resultado y el logro de los objetivos, es decir, una enseñanza dirigida al examen. Consecuentemente, se cuestionó sobre los diferentes incentivos identificados por los participantes para estudiar. Se descubrió que el principal motivo para estudiar del GCC (81%) fue para aprobar una prueba en contraste 54% de los alumnos del GCE ( $z = -2.463$ ;  $p = 0.014$ ), a esta evidencia se suma la expresión de un estudiante: “En cuanto a los exámenes no los extrañé para nada y es que muchas veces sólo estudiamos para pasar un examen y no tanto con el fin de aprender” (RF-GCE).

Estos hallazgos refuerzan los señalamientos de Álvarez sobre el carácter tradicional del examen para dirigir el aprendizaje. Además de la motivación por estudiar, con el objeto de aprobar una prueba que se identificó en el GCC, los estudiantes de ambos grupos apuntan que las evaluaciones del curso desarrollaron en ellos otras motivaciones como: el deseo de aprender ( $z = -.504$ ;  $p = 0.614$ ) y aclarar dudas ( $z = -.926$ ;  $p = 0.354$ ), en este mismo sentido un alumno que fue evaluado por medio del portafolio señala:

“Con el portafolio todo se relacionaba con lo que se había visto anteriormente y sí tenía que estar repasando de vez en cuando para ir entendiendo los temas que seguían”. (RF-GCE)

Como se puede apreciar, de acuerdo con punto de vista de los estudiantes, el portafolio y el examen los motivan a estudiar por el deseo mismo de aprender y para aclarar dudas. Sin embargo, el examen los motiva para acreditar una prueba, lo cual en gran medida no sucede con el portafolio.

### ***La percepción general de los estudiantes sobre el portafolio***

Los alumnos expresaron otros alcances en el portafolio, que nutrieron su opinión respecto a dicho instrumento, entre otros, les permitió recabar y organizar las evidencias de su trabajo, no los agobia ni estresa como el examen y lo consideran un recurso innovador.

Desde el punto de vista de los participantes el portafolio fue una herramienta que les facilitó la organización de las evidencias de su trabajo y en cierto sentido figuró a manera de bitácora y fuente de información a largo plazo, como muestran las siguientes expresiones:

“Aprendí mucho, además reafirmé conocimientos pasados como la nueva nomenclatura y pude ser más organizada en mis apuntes, resúmenes y tareas, me pareció muy interesante esta forma de trabajo.” (RF-GCE)

“Por otra parte yo sentí que aprendí bastante y lo que no haya aprendido lo puedo volver a consultar en mi portafolio, pues esa es una de sus finalidades, recabar información para en determinado momento consultarla de nuevo; y así reforzar el conocimiento ya obtenido.” (RF-GCE)

De forma recurrente, los estudiantes del GCE señalaron que la presencia del portafolio y la ausencia de exámenes disminuían sus niveles de estrés durante el semestre:

“En cuanto a los exámenes la verdad a mi me encantó que no hubiera, así aprendemos sin estrés, aprendemos por gusto y no porque al otro día se presente el examen.” (RF-GCE)

“Creo que nadie extrañó los exámenes ya que sólo nos presionamos un día antes de estar estudiando como locos, simplemente para pasarlo sin retener nada de información.” (RF-GCE)

En el caso del GCC, todas las expresiones relacionadas con el estrés por los exámenes indicaban que éstos lo favorecían, incluso insistían en utilizar otros recursos para ser evaluados y evitar los exámenes.

“Respecto a los exámenes, la verdad no me agradó mucho (...) porque a veces se juntaban con las demás materias, no cambiaría gran cosa del curso más que evitar tantos exámenes y tal vez buscar otras maneras de evaluación como más exposiciones, trabajos escritos tanto individuales como en equipo, investigar sobre algún tema incluyendo diferentes artículos.” (RF-GCC)

“Lo único que no me gustó fueron tantos exámenes parciales ya que luego no nos daba tiempo o se nos olvidaba estudiar para este tipo de evaluaciones.” (RF-GCC)

“Considero que los exámenes y las exposiciones sí son útiles en el aprendizaje pero no siempre son suficientes.” (RF-GCC)

A partir de estas consideraciones, se cuestionó a los estudiantes si consideraban su evaluación como un proceso “agobiante” (que les preocupara gravemente o causara gran sufrimiento), 21% de los estudiantes del GCC calificó su evaluación como tal, a diferencia del GCE donde ningún estudiante la percibió agobiante ( $\chi^2 = 4.571$ ;  $gl=1$ ,  $p = 0.011$ ). Esto permite ver que los estudiantes consideran estresante y agobiante una evaluación por medio de exámenes a diferencia de cuando son evaluados por medio de un portafolio. Además encontraron en este último una fuente de consulta y una bitácora de su trabajo escolar.

### *Algunas desventajas del portafolio del estudiante*

#### *El portafolio requiere mucho tiempo y trabajo*

La evaluación puede absorber por lo menos la tercera parte, a veces la mitad, o más, del tiempo de trabajo, tanto en clase como en su preparación (Perrenoud, 2008), lo que significa que las prácticas de evaluación ocupan un tiempo considerable y absorben mucha energía del docente y de los estudiantes. La evaluación auténtica, por su parte, representa una mayor inversión de tiempo (Bravo y Fernández, 2000; Barberà et al., 2006) en el caso específico del portafolio, su alta versatilidad y poder de personalización incrementan el tiempo requerido; además de provocar cierta inseguridad en los actores por lo que a las demandas y a los productos obtenidos se refiere.

“Me parece más fácil la forma de evaluar con el portafolio pero demasiado laboriosa.” (D-GCE/febrero)

“Me pareció muy interesante esta forma de trabajo aunque debía dedicarle mucho tiempo, pero en mi situación era algo difícil atender a mi hija y hacer lo de la carpeta.” (RF-GCE)

“Pero también debo confesar que muchas veces se me hizo muy pesado hacerlo porque había que entregar unidades completas y eso lo hacía pesado; sobre todo lo último de neoplasias.” (RF-GCE)

“La carpeta es demasiado laboriosa.” (D-GCE/febrero)

En consecuencia se cuestionó a los estudiantes sobre el tiempo que representó su proceso de evaluación, y se identificó que el tiempo que invirtieron en la construcción de su portafolio (42% del GCE) fue percibido como mayor ( $z = -2.017$ ;  $p = 0.044$ ) en contraste con el examen (25% del GCC). Estos ha-

llazgos advierten que para los estudiantes el portafolio fue más demandante, lo llaman “laborioso” y su construcción les invirtió un tiempo considerable comparativamente con un examen.

### *El portafolio y el cambio*

La incertidumbre originada por el cambio en la forma de evaluación, se manifestó como una debilidad del portafolio. En el caso de los estudiantes, Barberà et al. (2006) apuntan que no es tan fácil que compartan una cultura hacia el portafolio y se observa que a los profesores les pasa algo parecido, ya que no siempre se sienten seguros de estar haciéndolo bien. Los estudiantes del GCE señalan que el portafolio representó un cambio. Algunos lo califican como “bueno”; otros reconocen que, al inicio del curso, la idea de trabajar con portafolio les resultó “desagradable”, lo que derivó en cierta inquietud y miedo, no obstante, conforme avanzaba el tiempo, les resultó “agradable” y lo aceptaron, ya que les hizo notar aquellas debilidades que pudieron superar por medio del portafolio, por ejemplo: el fomento hacia sus participaciones en clase o la organización de sus apuntes.

Hacia la recta final del curso, algunos estudiantes reconocieron que el portafolio sí les fue de gran ayuda, aunque hacían notar la ausencia del examen y cómo éste podía subsanar las carencias del portafolio.

“Bueno lo que puedo decir del curso en general es que fue una experiencia nueva desde el principio porque desde el primer día cuando nos explicaron la nueva forma de evaluar, la parte buena era que no íbamos a tener exámenes departamentales pero ahí venía la parte interesante, porque nos explicaron que consistía en hacer un portafolio y a todos nos causó expectativa pero nos empezaron a explicar y poco a poco le fuimos agarrando el modo a esto del portafolio y con el tiempo se fue convirtiendo en algo muy importante para nosotros porque a cambio íbamos a recibir una calificación y lo más importante íbamos a sacar y no le podíamos echar la culpa a nadie sólo a nosotros mismos.” (RF-GCE)

“Este curso se me hizo fácil y diferente, porque fue la primera vez que utilicé carpeta para la evaluación de la materia; al principio no me convenía mucho la idea porque nunca había tenido esta forma de evaluación y estaba acostumbrada a que me calificaran con exámenes, pero al final me pude dar cuenta de que los cambios siempre son buenos.” (RF-GCE)

“El haber sido evaluada con portafolio fue interesante, pero al comenzar la verdad tuve un poco de miedo, porque el cambio no nos gusta, pero la verdad ahora siento que fue una muy buena idea.” (RF-GCE)

Con el fin de profundizar más sobre estos resultados, se cuestionó a los estudiantes si estarían de acuerdo o no en repetir la evaluación que vivieron durante el curso, en ambos grupos 81% del GCC y el 77% del GCE señalaron su rechazo ante dicho planteamiento ( $\chi^2 = 0.006$ ;  $gl = 1$ ,  $p = 0.937$ ). Estas evidencias permiten apreciar el desacuerdo expresado por los alumnos hacia los procesos de evaluación en general, ya sea por medio de un examen o por medio de un portafolio, a pesar de calificar a este último como un recurso innovador.

### *Conclusiones*

El tema de investigación surgió por el interés de conocer las ventajas y desventajas del uso del portafolio como instrumento de evaluación en los estudiantes de la licenciatura de Cirujano Dentista de la FESI. A partir de los resultados obtenidos, se concluye que el portafolio, como una forma de evaluación auténtica (Bravo y Fernández, 2000; Torres y Torres, 2005; Pedrana, et al., 2003; Quintana 2000; Corominas, 2000; Treiber y Montecinos, 1998), representa para los estudiantes:

Como ventajas, propicia la participación activa en su aprendizaje y evaluación. Es una herramienta con la que se valora tanto su proceso de aprendizaje, dedicación y esfuerzo como los productos obtenidos; logros, motivación y cambios de actitud. De forma semejante con los hallazgos de Martínez (2002),

al reportar que los estudiantes que participaron en su estudio percibieron el portafolio como un instrumento que les permitió conocer sus avances y logros. El portafolio estimuló el compromiso de los estudiantes, cuando los motivó a estudiar para aprender más y aclarar dudas. Se convirtió en una fuente de consulta y bitácora de su trabajo escolar. Además reconocieron que al ser evaluados por medio de un portafolio, se sintieron menos estresados y agobiados comparativamente con el examen.

Como desventajas, calificaron al portafolio como un instrumento laborioso y advierten la considerable inversión de tiempo que representa su construcción. Les implicó un cambio que al principio generó incertidumbre y cierto grado de rechazo para posteriormente reconocer sus ventajas. Esta experiencia se asemeja a la de Pozo y García (2007) quienes identificaron tres etapas principales en el proceso de construcción del portafolio: primero una respuesta negativa, segundo un entusiasmo y motivación, tercero un reconocimiento del trabajo realizado y de la utilidad del portafolio.

En el caso del examen, sobre sus ventajas los estudiantes los consideraron un motor para estudiar, con el objeto de aclarar dudas, de aprender y por la necesidad de acreditar una prueba; siendo este último un criterio que dirigió su aprendizaje y que demanda una revisión más profunda sobre su inserción como un alcance o una limitación. El examen fue un instrumento con el que se atendió tanto su proceso de aprendizaje como los productos obtenidos. Percibieron que para enfrentar este tipo de evaluación no invirtieron un tiempo superior al de otras formas de evaluación.

Algunas de las desventajas que los estudiantes destacaron del examen fueron: el estrés y agobio que les generó, percibieron a esta herramienta como insuficiente para evaluar su dedicación, esfuerzo, participación en su proceso de aprendizaje y evaluación. Además lo califican como poco innovador.

Este trabajo abona a las experiencias previas en torno al uso del portafolio para la evaluación, de manera específica para las áreas de la salud como odontología. Su intención no es devaluar el potencial del examen, sino escuchar

y exponer las voces de estudiantes que enfrentan procesos de evaluación. En el mismo sentido no se pretende subestimar o sobrestimar el alcance del portafolio, sino proporcionar una visión clara e imparcial con base en los resultados obtenidos. La intención de este estudio coincide con las afirmaciones de Díaz Barriga (2006) cuando apunta que en las instituciones educativas se debe de plantear la creación de sistemas de evaluación múltiples con la intención de asegurar una equidad en la evaluación, la cual no se asegura a través de los instrumentos sino que abarca creencias y prácticas educativas vinculadas al currículo, la instrucción y la profesionalización del docente.

En conclusión los estudiantes de la licenciatura de Cirujano Dentista de la FESI que participaron en el estudio, identificaron más ventajas que desventajas al ser evaluados a través de un portafolio, a pesar de estos hallazgos ambos grupos de estudiantes advierten su insatisfacción por repetir su evaluación, lo que invita a reflexionar sobre su desacuerdo en general hacia los procesos de evaluación.

Cabe considerar las limitaciones de este estudio y se expresa un exhorto a indagar más profundamente en los hallazgos, para futuras líneas de investigación. Por una parte el objetivo de este estudio no fue identificar el grado de aprendizaje de los estudiantes, el esfuerzo se centró en una aproximación descriptiva del proceso de evaluación con el portafolio y sus diferencias frente al examen. Queda abierta la posibilidad para que en otro momento se profundice en el aprendizaje adquirido y reconocer su relación con las evaluaciones. Por otra parte, jerarquizar las ventajas o desventajas reflejadas del portafolio rebasa los planteamientos teóricos de este ejercicio.

En el diseño del portafolio se consideraron e incluyeron actividades y ejercicios que Jimena usaba cotidianamente para su curso de Sistema Masticatorio y no se profundizó en cambiar su estilo de enseñanza, únicamente se propuso el instrumento de evaluación, en consecuencia queda abierta la posibilidad de obtener otros resultados, al plantear una innovación en la evaluación de la mano con una innovación en la enseñanza misma.

## Referencias

- Álvarez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (2ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Barberà E., Bautista G., Espasa A. y Guasch T. (2006). Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. RU&S, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 3 (2) 55-66. Recuperado el 20 de febrero de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/780/78030212.pdf>.
- Barragán, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121-140. Recuperado el 20 de febrero de 2010 de [http://campus.usal.es/~ofcees/NUEVAS\\_METODOLOGIAS/PORTAFOLIO/raquelbarragan.pdf](http://campus.usal.es/~ofcees/NUEVAS_METODOLOGIAS/PORTAFOLIO/raquelbarragan.pdf).
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bordas I. y Cabrera F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía* (218) 25-48. Recuperado el 20 de febrero de 2010 de [http://www.pucpr.edu/vpaa/oficina\\_revision\\_curricular/Documentos/modulodeevaluacion.pdf](http://www.pucpr.edu/vpaa/oficina_revision_curricular/Documentos/modulodeevaluacion.pdf).
- Bravo, A. y Fernández J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Revista Psicothema*, 12 (2), 95-99. Recuperado el 20 de febrero de 2010 de <http://www.psycothema.com/pdf/524.pdf>.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Cisneros-Cohernour, E. (2008). El portafolio como instrumento de evaluación docente: una experiencia en el sureste de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, 1(3), 154-162. Recuperado el 20 de febrero de 2010 de [http://www.rinace.net/riece/numeros/voll-num3\\_e/art10.pdf](http://www.rinace.net/riece/numeros/voll-num3_e/art10.pdf).
- Corominas E. (2000). ¿Entramos en la era del portafolio? *Bordón*, 52 (4), 509-522.

- Danielson Ch. y Abrutyn L. (2004). *Una Introducción al uso de portafolio en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada, vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw- Hill.
- Francesc, O. (2002), *El Cuestionario: Un Instrumento para la investigación de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Laertes.
- Gregori, E. (2009). *Carpeta de aprendizaje en los estudios universitarios de las artes, planteamiento de un modelo y análisis de sus resultados*. (Tesis Doctoral, Departamento de Historia del Arte, Universidad de Barcelona, Barcelona España). Recuperado el 20 de febrero del 2010 de [http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UB/AVAILABLE/TDX-0527109-092342/](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0527109-092342/)
- Gvirzt, S. y Palamidessi M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hernández, R, Fernández, C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Martínez N. (2002). El portafolio como mecanismo de validación del aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 24 (95), 54-66. Recuperado el 20 de febrero de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13209505.pdf>.
- Montero I. y Orfelio L. (2004), Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (1), 115-127, Recuperado el 20 de febrero de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/337/33701007.pdf>.
- Pedrana, G., Leymonie J. y Bielli A. (2003). Hacia la valoración autentica: uso del portafolio como herramienta de evaluación en la Universidad. *Alternativas*, 8 (33), 95-104.
- Perrenoud, P. (2008), *La evaluación de los alumnos, de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Alternativa Pedagógica.

## Referencias

Álvarez, J. (2005). *Evaluar pay*. Ediciones Morata.

Barberà E., Bautista G.

desarrollo d

Universid

defel

Barragán

Doc-  
las

ma,

Introducción al uso de portafolio en el  
instrumento de evaluación: Opiniones de los estudiantes  
entre la escuela y la vida.  
investigación de las

ico: posibilidades para los  
(32), 21-34.

anado: una investigación-  
*Educación*, 341, 737-756.

:341\_30.pdf.

ara la evaluación. *Teoría y*

olio no Ensino Superior:  
prendizagem. *Pro-posicoes*.  
de febrero de 2010 de  
posicoes/textos/51\_arti

gos\_raugejum\_eta1.pdf.

Torres P. y Torres M. (2005). Formas de Participación en la evaluación. *EDUCERE*, 9 (31), 487-496. Recuperado el 20 de febrero de 2010 de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000400009&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400009&lng=es&nrm=iso&tlng=es).

Treiber, K. y Montecinos C. (1998), Evaluación autentica, *Revista de Educación*, Chile, (25), 79-91.

Wray, S. (2008). Swimming Upstream: Shifting the Purpose of an Existing Teaching Portfolio Requirement. *The Professional Educator*. 1 (32), 44-59, Recuperado el 20 de febrero del 2010 de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ802013.pdf>.