



El empleo del portafolio en la formación- evaluación de competencias docentes

Rigoberto Marín Uribe

Universidad Autónoma de Chihuahua (rmarin@uach.mx)

María Isabel Arbesú García

Universidad Autónoma Metropolitana (isabel.arbesu@gmail.com)

Isabel Guzmán Ibarra

Universidad Autónoma de Chihuahua (iguzman@uach.mx)

Verónica Barón Flores

Universidad Autónoma Metropolitana (vbaron@correo.xoc.uam.mx)

Recibido: 20 octubre 2011 | Aceptado: 17 abril 2012 | Publicado en línea: 30 junio 2012

INTRODUCCIÓN

Una cuestión que se alberga de forma recurrente en nuestros anhelos pedagógicos se caracteriza por la búsqueda de modelos y estrategias mediadores de una docencia transformada y transformadora, capaz de incidir justamente en la promoción del cambio y la mejora sustantiva de las situaciones de la vida de las personas que formamos. Desde esta perspectiva resulta comprensible la propensión a adoptar propuestas que nos parezcan viables, o bien que avizoremos en ellas un potencial para concretar nuestros propósitos. La evaluación de la docencia, la formación de profesores y el portafolio docente son tres ejemplos paradigmáticos de esas posturas. Si tratamos de entretrejer estas tres nociones y entendemos que en esa madeja se entrecruzan las experiencias y representaciones que dan sentido a nuestra identidad individual y docente, podemos encontrar que la evaluación de la docencia –concebida como una herramienta de aprendizaje– puede ser el hilo conductor que las articule.

Regularmente *la evaluación de la docencia* se presenta en México como un proceso que desarrollan las instituciones de educación superior con finalidades y destinos que se integran básicamente en dos vertientes informativas: la administrativa y la académica (Rueda, Luna, García y Loredó, 2011). La primera, de manera externa, alimenta a organismos evaluadores y acreditadores y programas de formación y superación de profesores; y de forma interna proporciona información para la toma de decisiones y asignación de estímulos económicos a los maestros. La segunda informa a los docentes y,

En esa línea de beneficios se les brindan actividades de capacitación y actualización. Sin embargo, no tienen conexión con los resultados, se trata de una oferta general que no se relaciona con las necesidades de los profesores para que mejoren sus habilidades pedagógicas en cuanto a planeación, conducción y evaluación del aprendizaje. (Rueda et al., 2011, pp. 208-209)

Con estas dos finalidades –idealmente–, la evaluación de los profesores debe generar programas de formación continua que permitan adquirir el sentido de “diagnosticar para mejorar” y crear un vínculo que se expresa en el binomio evaluación-formación.

De esto rescatamos dos aspectos relevantes en nuestro análisis: las posibilidades de repensar este modelo de evaluación-formación en el mejoramiento de las prácticas educativas y de los sujetos involucrados, en donde el docente pudiera asumir un nuevo rol, el cual iría más allá de ser simplemente *el sujeto evaluado*, para convertirse en un *sujeto participante* en su formación y evaluación. Lo anterior implica trabajar *procesos de formación de profesores* que lleven al desarrollo y evaluación de competencias docentes, transformando el binomio evaluación-formación en un bucle formación<->evaluación (Marín y Guzmán, 2012).

El portafolio docente, como tercer elemento que analizamos, es una estrategia que adquiere este mismo sentido, pues, a la vez que constituye una herramienta para evaluar competencias, representa un detonador de competencias complejas adicionales a las previstas en un dispositivo para desarrollar competencias docentes, convirtiéndose de esta manera en un recurso para el aprendizaje y en una estrategia de evaluación auténtica. Visto así,

el portafolio es capaz de convulsionar la formación, porque demanda y nos exige un cuestionamiento de nuestra praxis; a la vez que puede ser capaz de facilitar el proyecto personal y profesional, potenciando mayor satisfacción y calidad de vida al provocar la narración reflexiva de la existencia. (Arraiz y Sabirón, 2007, p. 66)

Atendiendo a estos tres elementos, en este artículo se presentan avances de los resultados de la aplicación de un programa de formación-evaluación de profesores universitarios que empleó el portafolio como una estrategia para desarrollar y evaluar competencias docentes.

Este documento describe el programa de formación-evaluación de competencias docentes y detalla el procedimiento seguido en su aplicación y en la construcción del portafolio docente. En los avances de los resultados se destaca la primera de las secciones del portafolio, denominada “identidad de la docencia”, con lo cual se busca dar mejor inteligibilidad a los procesos vividos por los profesores participantes en el programa de formación al relacionarlos con su expresión identitaria. De esta manera, consideramos que relacionar el contexto de la experiencia de formación con la configuración identitaria del docente constituye un problema relevante.

EL PROGRAMA DE FORMACIÓN-EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES

En este apartado se presentan algunos de los fundamentos del modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas (M-DECA, en lo sucesivo) (Marín y Guzmán, 2011) que dan origen al programa de formación-evaluación de competencias docentes. Inicialmente se fija una posición respecto de las competencias y las competencias docentes que derivan en el concepto de *identidad profesional docente*; enseguida se describen los dispositivos de formación y evaluación de competencias docentes, como aspectos estructurales importantes del modelo y de la tipología de actividades que conforman las “guías de trabajo académico”; posteriormente se presentan la concepción y forma de empleo del portafolio docente como una estrategia de práctica reflexiva alineada con el proceso formativo.

Competencias y competencias docentes

El M-DECA nos obliga a asumir una postura respecto de tres conceptos clave: competencia, competencia docente y competencias docentes; al respecto, como producto del análisis de distintos conceptos de competencia, identificamos algunos elementos comunes que tomamos como base para concebir a la *competencia* como un saber actuar para movilizar un conjunto de recursos cognitivos frente a situaciones problema (Guzmán y Marín, 2011).

Este concepto de competencia puede facilitar el entendimiento de las nociones de competencia docente y competencias docentes; sin embargo, su traslado no puede ser mecánico y requiere algunas precisiones. Así, el concepto de *competencia*, en singular, permite asomarnos a la noción de *competencia docente*, la cual, en el ámbito de la docencia universitaria, puede ser entendida de manera amplia como la *competencia profesional del docente* para desempeñarse en la interacción social, en los diferentes contextos y situaciones cotidianas que implican la práctica social de su profesión. Esto abre una interesante veta de análisis sobre la competencia docente de un profesor universitario que abraza la docencia como una actividad alterna a su formación inicial, para, de manera tácita, desarrollar dicha competencia docente en diferentes desempeños dados en la complejidad de las interacciones pedagógicas cotidianas (Guzmán y Marín, 2011).

La universidad permite a los docentes universitarios desarrollar la *competencia profesional* de su formación inicial; esta queda articulada estrechamente a la competencia laboral en el campo en el cual fueron formados. Este profesional, al incursionar total o parcialmente en la docencia, desarrolla una nueva competencia profesional: la competencia docente, y con ello, también una nueva identidad: *la identidad profesional docente*. Si su incorporación a la docencia es parcial, podemos hablar de una dualidad o hibridación de su identidad profesional; esta se definirá en función de sus intereses, motivaciones, cargas de trabajo, inclinación, acciones y rituales de trabajo con los que mayormente se identifique. Con esta base podemos decir que pueden conformarse identidades múltiples que dependen de los

ámbitos educativos, de los espacios de desempeño personales y de los itinerarios de vida profesional.

La competencia docente corresponderá a la parte reglada, normativa y funcional del trabajo académico que lleva al profesor a desempeñarse adecuadamente en el contexto de las prácticas educativas concretas de este campo profesional; esto es, de manera competente o con cierto nivel de competencia. De esta forma, la diversidad y complejidad de las interacciones del desempeño docente le permiten al profesor desarrollar su competencia docente, y con ello, configurar su identidad profesional docente. Esas interacciones pedagógicas cotidianas se expresan en desempeños docentes que corresponden a las características de las funciones y acciones propias de prácticas docentes específicas, y que designamos como *competencias docentes* (Guzmán y Marín, 2011).

En el M-DECA se consideran siete competencias docentes por desarrollar y evaluar para el trabajo docente por competencias: 1) formación continua, 2) transposición didáctica, 3) diseño de la docencia, 4) gestión de la progresión de las competencias, 5) interacción pedagógica, 6) comunicación educativa y 7) valoración del logro de competencias.

En el M-DECA se parte de un principio básico: las competencias no se enseñan, se desarrollan (Zabala y Arnau, 2008); en ese sentido, el modelo considera necesario implementar procesos de formación y evaluación docentes que busquen desarrollar las siete competencias docentes mencionadas, tomando como eje la de “diseño de la docencia”; así mismo, se considera que el análisis de la docencia mediante momentos de práctica reflexiva es un proceso fundamental del desarrollo de la competencia de “formación continua” y del afianzamiento de la identidad profesional docente; ambos se constituyen en un eje transversal de la formación, en donde los profesores son capaces de reflexionar y ubicar las características de su docencia inicial (real) como un referente del cual partir para llegar a una práctica docente por competencias. Sabemos que transitar en esta *zona de desarrollo docente* (Monereo, 2009) puede resultar difícil, debido a las inercias presentes en los profesores, pero se estima que estas pueden ser vencidas mediante momentos de análisis teórico y práctico sobre el enfoque de una docencia por competencias. En este momento, el docente puede enfrentar una crisis de identidad que va a surgir de la tensión que se establece al discernir entre dos visiones: la figura del profesor real frente a la imagen de un profesor ideal; esto es, entre lo que es y cómo se desempeña y lo que se espera que sea y pueda realizar (Vaillant, 2007).

Identidad profesional docente

Se considera que la identidad solo existe en y para sujetos, en y para actores sociales; en un espacio que corresponde al conjunto de las relaciones sociales dentro del grupo social al cual se pertenece; por ello, “no existe identidad en sí ni para sí, sino sólo en relación con ‘alter’ [...] la identidad es el resultado de un proceso de identificación en el seno de una situación relacional” (Giménez, 2002, p. 38). En congruencia, las identidades docentes pueden ser entendidas como una construcción que pertenece al orden de las representaciones sociales y como una forma de respuesta a la identificación-diferenciación que se establece con respecto a

otros grupos profesionales. Cuando introducimos la categoría identificación en oposición a diferenciación incursionamos en la noción de identidad social, que tiene que ver con aquellas categorías o divisiones del mundo que la persona emplea para definirse a sí misma, entendiendo que “la identidad social es el resultado del proceso dialéctico mediante el cual se incluye sistemáticamente a una persona en algunas categorías y al mismo tiempo se le excluye de otras” (Chihu, 2002, p. 5). Así mismo, que la identidad “se construye y reconstruye constantemente en el seno de los intercambios sociales; por eso el centro del análisis de los procesos identitarios es la relación social” (Giménez, 2002, p. 42).

Por ello, sostenemos que la identidad profesional docente de profesores universitarios, cuya formación inicial no es la educación o la docencia, se configura al iniciarse en la docencia y se prolonga durante todo su ejercicio profesional en este campo. En ese sentido, puede decirse que la identidad profesional docente, como construcción social de identificación-diferenciación, “[...] no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla” (Vaillant, 2007, p. 2). Esto implica procesos individuales y colectivos complejos que llevan a la configuración de representaciones respecto de la profesión docente. Así, la concepción de identidad profesional docente está referida a cómo los docentes se incorporan y viven subjetivamente la docencia y a los factores de satisfacción e insatisfacción personal y profesional que esta le brinda. De la misma manera, la identidad docente

[...] guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad. (Vaillant, 2007, p. 2)

Al preguntarnos quiénes son los docentes y cómo se perciben a sí mismos, coincidimos en que la identidad profesional del docente puede entenderse como un “mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores” (Gysling, 1992, p. 12). Desde esa perspectiva, concebimos la identidad profesional docente como un constructo personal que se erige permanentemente articulado a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia (Álvarez, 2004).

En suma, nos adherimos a la idea de la identidad del profesor como “el conjunto de representaciones relacionadas con la docencia que un profesor tiene de sí mismo, y que son bastante estables en el tiempo y bien delimitadas en cuanto a su contenido” (Beijaard, Verloop y Vermunt, citados por Monereo y Badia, 2011). Estas autorrepresentaciones resultan trascendentales pues constituyen respuestas a la pregunta existencial que el profesor se hace en cuanto a “¿Quién soy yo como profesor?”; esto conduce a los tres componentes o dimensiones de la autorrepresentación del profesor, los cuales se encuentran relacionados con la identidad docente: 1) representaciones sobre el rol profesional, 2) representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y 3) representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia (Monereo y Badia, 2011, p. 60).

Dispositivos de formación y de evaluación

Para el desarrollo de competencias docentes el M-DECA incorpora al proceso formativo dos dispositivos: uno de formación y otro de evaluación. Trabajar con un dispositivo de formación, sustentado en la pedagogía de la integración (Roegiers, 2010), y fundamentar el dispositivo para la evaluación de competencias docentes en la perspectiva de la evaluación auténtica (Bravo y Fernández, 2000; Rennert-Ariev, 2005; Palm, 2008; Monereo, 2009), así como en instrumentos que conduzcan a evaluar los desempeños de los profesores a partir de situaciones problema de docencia reales, resultan trascendentales en este trabajo, pues ello permite mantener la congruencia entre tres elementos: el concepto, la práctica docente y la evaluación de competencias.

La puesta en práctica del dispositivo de formación permite gestionar la progresión de las competencias de los docentes que participan en la experiencia; así mismo, mediante el desarrollo de la competencia “diseño de la docencia” el profesor adquiere las herramientas teórico-metodológicas suficientes para construir un “proyecto formativo” para desarrollar competencias en sus estudiantes. En este proceso al profesor se le proporciona un “andamio cognitivo”¹ que le facilita conformar dicho proyecto formativo.

La aplicación del dispositivo de evaluación muestra que los instrumentos empleados para la autoevaluación, la coevaluación y la realización o exhibición de los proyectos construidos por los participantes mantienen su funcionalidad y enormes potencialidades para evaluar desempeños docentes desde diferentes perspectivas que involucran a los participantes, a sus compañeros y a sus profesores.

El portafolio docente²

El enfoque que guía el empleo del portafolio en este programa formativo parte de dos sustentos teóricos que se vinculan entre sí: 1) la evaluación auténtica y 2) la práctica reflexiva. En relación con el primero, Díaz Barriga (2006) argumenta que una evaluación auténtica centrada en el desempeño pretende evaluar lo que las personas hacen en el contexto de una situación de la vida real. Es una evaluación de proceso y formativa; en ella se vuelven relevantes la coevaluación y la autoevaluación. También se hacen explícitos diferentes procesos de reflexión del evaluando como parte de su autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. Por su parte, Herman, Aschbacher y Winters sostienen que en este tipo de evaluación “los aprendices resuelven activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales” (citados en Díaz Barriga, 2006, pp. 126-127). Asimismo, Díaz Barriga y Hernández (2002) aclaran que la premisa fundamental de una evaluación auténtica es evaluar aprendizajes contextualizados.

¹ El andamio cognitivo es un documento-guía a manera de plantilla que contiene en su estructura los dispositivos de formación y evaluación, así como la tipología de actividades por desarrollar.

² En el portafolio docente el profesor integra en una carpeta un conjunto de trabajos en donde muestra evidencias de las actividades y logros de su desempeño docente, así como el aprendizaje logrado por sus alumnos.

Respecto al segundo enfoque, conocido como el *del profesor reflexivo* (Schön, 1992; Brubacher, Case y Reagan, 2005), parten del supuesto de que la reflexión se genera a partir de la acción; por lo tanto, la mejora de la enseñanza se propicia por medio de este proceso reflexivo en y sobre la práctica. Schön (1992) y Brubacher, Case y Reagan (2005) asumen al profesor como un profesional capaz de reflexionar de una manera crítica y analítica sobre su práctica; con la posibilidad de autoevaluarla y decidir qué cambios son necesarios para mejorarla. Case y Reagan (2005) argumentan que una enseñanza reflexiva debe tomar decisiones racionales y conscientes, lo que no siempre es sencillo de acatar por los docentes, ya que estos en ocasiones deciden instintivamente o por medio de lo que han aprendido, sin un proceso reflexivo.

Considerando estos dos supuestos teóricos que sustentan al portafolio, y con el fin de cumplir con los objetivos planteados en el programa de formación, se decidió emplearlo como un apoyo en el proceso formativo, ya que en este se integran distintas formas de evaluación y reflexión sobre la práctica.

El portafolio se concibe como una forma alternativa en la evaluación docente; en ella, el profesor tiene un papel activo en el proceso evaluativo; desde el momento en que comienza la construcción de su portafolio, inicia un proceso constante de reflexión y autoevaluación sobre su práctica que lo lleva a tomar conciencia de cuáles son sus fortalezas y qué tipo de debilidades tiene que mejorar; por ello se le concibe como un tipo de evaluación formativa. En nuestro caso, el portafolio nos dará la oportunidad de conocer con detalle la adquisición de las competencias que se están formando en el profesor, así como la reflexión sobre los logros y los problemas enfrentados durante este proceso formativo.

Shulman (2003) enfatiza que el portafolio es una excelente experiencia reflexiva. Su construcción propicia un proceso de retroalimentación y promueve procesos reflexivos en los profesores que los llevan evaluar y mejorar su enseñanza. Además –añade–, brinda a los profesores la posibilidad de reunirse con colegas y discutir sus actividades pedagógicas, cuestión poco usual en la enseñanza. Barberá (2005) destaca que la reflexión ocupa un lugar sustancial en el portafolio, ya que a través de esta, el profesor adquiere herramientas de autoevaluación que le proporcionan habilidades *metacognitivas* y le ayudan a regular sus propios procesos de aprendizaje.

MÉTODO

Se utilizó el estudio de casos como estrategia de investigación, por considerarlo como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes [...]” (Stake, 2010, p. 11). La investigación estimó el espacio de formación de un grupo de profesores de una universidad, tomado como caso único, considerando que su principal interés se orientó a la comprensión de la manera en que se

desarrolló un proceso de formación de profesores. Se tomaron como unidades de análisis las secciones del portafolio docente.

Procedimiento

La fase de aplicación del programa de formación-evaluación contempló el desarrollo de un proceso de intervención mediante los dispositivos de formación y evaluación construidos para el desarrollo y evaluación de competencias docentes; este proceso se cubrió en un periodo de cuatro meses, en los cuales se vivieron tres etapas de intervención en las que se realizaron cinco módulos (seminarios y talleres).

El programa formativo se aplicó en un grupo de doce profesores –cinco hombres y siete mujeres– de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), en México, la totalidad con nivel de estudios de posgrado (maestría y doctorado). Los participantes pertenecen a las divisiones (campos de conocimiento) de Arte y Diseño, Sociales y Biológicas. Todos son docentes motivados e interesados por su desarrollo profesional. La universidad en donde se trabajó el programa cuenta con currículos diseñados bajo el sistema modular, cuyas características los llevan a trabajar con problemas de la realidad que vertebran los módulos diseñados con base en lo que denominan “objetos de transformación” (Villarreal, 1983).

El desarrollo del programa formativo planteó como estrategia de trabajo la organización y producción de los profesores en “tríadas”, con roles de presentador, observador y facilitador que funcionaron de acuerdo con la propuesta de Brockbank y McGill (2008).

Programa formativo y etapas en el proceso de intervención

Con la finalidad de “alinear” el empleo del portafolio con el proceso de formación-evaluación, el portafolio se estructuró en cinco secciones o “entradas”, correspondientes a los módulos del programa de formación; en cada entrada los maestros incorporaron las diversas evidencias de desempeño solicitadas en la “guía para el docente” que daban cuenta de los aprendizajes logrados en cada uno de los seminarios o talleres (ver la Tabla 1).

Tabla 1. Programa formativo y secciones del portafolio docente

| Etapas en el proceso de intervención | Módulos de formación | Evidencia | Secciones del portafolio | Evidencia |
|--------------------------------------|---|--|--|--|
| I. De formación | 1. Modelos de formación y competencias | Presentación y evaluación del “proyecto formativo” o “guía para el estudiante” | 1. La identidad de la docencia | <i>Relato de vida</i> del profesor como un texto reflexivo que da cuenta de quién es como persona y como profesor |
| | 2. Pedagogía de las competencias | | 2. Competencias docentes en formación | <i>Filosofía de enseñanza</i> del profesor, en donde reflexiona sobre su práctica docente |
| | 3. Diseño de la docencia por competencias | | 3. La planeación didáctica por competencias | <i>Planeación reflexiva.</i> Documento que relata los momentos de construcción del proyecto formativo y el enfrentamiento de las contradicciones del profesor al discernir entre su docencia real frente a la ideal por plasmar en el proyecto |
| II. De aplicación | 4. Intervención para la mejora del proyecto | Informe del proceso de intervención en el aula, en donde se describe la experiencia vivida | 4. La puesta en práctica de la docencia por competencias | <i>Reflexión en la acción.</i> Mediante instrumentos de reflexión (<i>diario de campo, relatos, entrevistas, rúbricas</i>), para documentar los resultados y valoraciones de la intervención en el aula y el logro de competencias |
| III. De valoración | 5. Refinamiento y disseminación | Valoración de los resultados de la intervención y refinamiento de cada proyecto formativo | 5. Valoración de los logros de las competencias | <i>Reflexión sobre la acción.</i> Relato o narrativa que informa y valora el proceso vivido en el aula y evalúa la experiencia en el programa de formación mediante la revisión del portafolio |

La realización de los módulos considerados en el programa formativo se apoyó en la “guía para el docente” de cada módulo; esta se encuentra conformada por secuencias de aprendizaje que responden a un modelo pedagógico y a una tipología que considera los componentes que se muestran en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Tipología en el diseño de secuencias de aprendizaje

Primera etapa. De formación

Los tres primeros módulos se impartieron en sesenta horas presenciales o de “práctica guiada”, además de las horas de trabajo de “práctica autónoma” necesarias para que cada profesor construyera su proyecto formativo o “guía para el estudiante”. Con esta “guía” se buscó desarrollar competencias estudiantiles de acuerdo con el mismo modelo de formación vivido por el profesor (principio de isomorfismo; Mialaret, 1982). Para efectos de evaluación de competencias docentes y de retroalimentación (Marín y Guzmán, 2012), los profesores presentaron ante el grupo el proyecto formativo construido. Esta exhibición o demostración (Hawes, 2004) fue valorada por el grupo, lo que permitió al participante ajustar su proyecto. Las tres secciones del portafolio rescatan evidencias importantes de los profesores que son entendidas como momentos de práctica reflexiva.

Segunda etapa. De aplicación

Aquí se cubrió el cuarto módulo del programa formativo; en este proceso el profesor tuvo un doble rol: el de docente y el de investigador. Como docentes, los profesores llevaron al aula los proyectos formativos construidos; así, dentro de su programación normal de clase, aplicaron su proyecto formativo buscando desarrollar competencias en sus alumnos. Como investigador, el profesor llevó a cabo un proceso de investigación evaluativa que da cuenta de la utilidad, los alcances y las limitaciones del proyecto. El bloque del portafolio correspondiente a este módulo es el de *la puesta en práctica de la docencia por competencias*; aquí el profesor reflexionó *durante* la acción, al aplicar y evaluar el proyecto formativo.

Tercera etapa. De valoración

En esta etapa se dio la valoración de la experiencia; mediante la realización de un taller (con una duración de veinte horas) de análisis y valoración de la experiencia de los profesores, cada tríada presentó ante el grupo un informe del proceso de intervención; con ello se refinó cada proyecto formativo. Con esta última etapa de formación, llamada en el portafolio *valoración de los logros*, se culminó el trabajo de desarrollo y evaluación de competencias docentes.

RESULTADOS PRELIMINARES

En este apartado se presentan algunos resultados del proceso de intervención, particularizando en dos aspectos: la *etapa de formación* y, en ese marco, el análisis de la entrada del portafolio denominada *identidad de la docencia*.

Sobre la etapa de formación

Las situaciones problema presentadas en la “guía del docente” cumplieron su propósito de ser desencadenantes del desarrollo de las competencias docentes que se promovieron y valoraron en esta etapa: “formación continua”, “transposición didáctica” y “diseño de la docencia”. El enfrentar a los profesores a situaciones de docencia reales les permitió analizar su práctica docente y sus procesos de formación continua. El análisis también logró que los profesores estudiaran los modelos educativos de formación universitaria, y con ello se adentraron en los procesos de transposición didáctica (Chevallard, 2009); la revisión de su modelo educativo y de la forma como realizan su planificación didáctica los asomó a cuestionarse respecto de la manera en que se da la transición “del saber sabio al saber enseñado”. Por último, se promovieron el desarrollo y la evaluación de la competencia de “diseño de la docencia”, logrando así que los profesores diseñaran y presentaran en tríadas su “proyecto formativo”.

El “andamio cognitivo” facilitó la elaboración del proyecto paso a paso. En esta etapa del proceso formativo, el trabajo en tríadas contribuyó al desarrollo del trabajo colaborativo y de práctica reflexiva. Las realizaciones o exhibiciones (Hawes, 2004) como demostraciones comprensivas de una competencia evidenciaron los desempeños de los profesores en la realización de la competencia de diseño de la docencia. De manera general, puede decirse que este proceder representó una estrategia clara e importante en la evaluación de las competencias docentes que se valoraron en esta etapa, desde la perspectiva de entender la evaluación y el aprendizaje como “dos caras de la misma moneda” (Monereo, 2009). Mediante esta estrategia, se valoró que los profesores evaluados supieran actuar o desempeñarse de manera pertinente en su contexto profesional ante tareas concretas de docencia; se logró que ante una situación problema de docencia que se les planteó (diseñar un proyecto formativo) fueran capaces de seleccionar y movilizar los recursos cognitivos que los condujeron a resolver un problema propio de su profesión, aportando reflexiones y argumentos que dieron cuenta de las razones por las que tomaron sus decisiones. Como apoyo a la evaluación de las tres competencias docentes mencionadas, se proporcionó a los participantes una rúbrica para ser empleada en la coevaluación de sus compañeros; esta contenía seis criterios y cuatro descriptores que buscaban valorar si el profesor, en el diseño de su proyecto formativo, manejaba de manera adecuada la transposición didáctica, la construcción de las situaciones problema, las actividades de aprendizaje, las evidencias de desempeño, los recursos de apoyo y el dispositivo de evaluación. La rúbrica no se utilizó, pues fue rechazada por los profesores, bajo el argumento de que el proceso formativo y el empleo del portafolio como instrumento de

práctica reflexiva promovían un enfoque cualitativo; entonces, la valoración que se pretendía realizar no debería corresponder a indicadores sino a criterios determinados por la intersubjetividad. Se procedió de esta manera a la realización de momentos socioconstructivos que permitieron arribar a proyectos formativos más sólidos, los cuales no estuvieron exentos de debate, análisis, crítica, corrección, mediante el acompañamiento y retroalimentación de sus pares.

Sobre la identidad de la docencia

Los tres bloques del portafolio correspondientes a esta etapa coadyuvaron al desarrollo de las tres competencias docentes antes mencionadas; de manera articulada, las actividades de aprendizaje y las evidencias de desempeño empataron con las entradas del portafolio; de esta forma, *la identidad de la docencia* abrevó de los momentos de análisis y reflexión propuestos en la guía del docente. El contrastar su docencia con la caracterizada en los casos de Sofía y Herminio o en la descripción que hicieron de su “filosofía de enseñanza” (Korn, 2003) los llevó a reflexionar sobre cómo se dio su incorporación a la docencia, cómo es su práctica docente actual y hacia dónde caminar; revisaron y evaluaron su tránsito por esa zona de desarrollo docente, compararon las características de una docencia por competencias frente a las del sistema modular. En este proceso los profesores se buscaron a sí mismos, reflexionaron sobre sus competencias profesional y docente. La concepción de “contrato didáctico” planteada por Brousseau (1986) los llevó a revisar su estilo de docencia y los roles que cumplen maestros y alumnos en una relación educativa mediada por un contrato que no es explícito, sino que corresponde al plano de lo implícito, de las teorías asumidas y de los imaginarios pedagógicos que ubican claramente los compromisos del sujeto que enseña y de los sujetos que aprenden. Todo esto se reflejó al realizar la transposición didáctica, como parte de *la planeación didáctica por competencias*, que además les proporcionó elementos para asomarse a su identidad docente.

El tema de la identidad profesional docente es multidimensional y compleja; abarca lo cultural, social, psicológico y personal, entre otros, y se construye a partir de diversas interacciones que inciden directamente en la forma como cada ser humano se concibe en diferentes ámbitos de actuación y en la manera de asumir y entender la tarea docente y la educación.

Definir la identidad profesional del docente universitario es una tarea compleja, pues la construye el sujeto en su devenir y accionar cotidiano en el campo de lo social (Chihu, 2002). Puede ser reflexionada en momentos personales de introspección y compartirse socialmente; de ahí la importancia de incorporar a nuestro programa de formación estrategias que buscaron promover estos momentos. Consideramos, con el programa formativo, que incursionar en el análisis de las prácticas docentes propias era un camino adecuado para tal fin que valía la pena recorrer. Llevar a los docentes a reflexionar sobre cómo se ven a sí mismos, para luego analizar el imaginario que los sitúa como sujetos sociales, en el contexto de una universidad caracterizada por pertenecer también a un imaginario construido e instalado en la representación de amplios sectores de la población y de intelectuales.

Con el propósito de hacer evidentes y formalizar esquemas de representación de la realidad, en el Diagrama 1 se relacionan algunas categorías correspondientes a la identidad personal e identidad docente. Este esquema se construyó a partir de los testimonios extraídos de los portafolios de los participantes en el programa de formación.

Diagrama 1. Redes de identidad

| Categorías secundarias | Categorías básicas | |
|--|--|--|
| | identidad personal | identidad docente |
| Necesidad / vocación → | ¿Vocación o necesidad? No sé. Yo no elegí ser docente [...] Ingresé a la UAM en 1980, [...] y me asignaron un grupo [...] y desde entonces sigo en este espacio [...] (S5F1). | [Llegué a la docencia (...)] Como la mayor parte de los profesores universitarios, nadie me preparó para ser docente. He ido aprendiendo sobre la marcha con cursos de didáctica general (S12F1). |
| Autopercepción / adaptación → | No sé si fue elección propia y luego obligación, o al revés, pero así inicié mi vida [...]. En la <i>prepa</i> conocí a una maestra que me recomendó la carrera (S1F). | Intento estructurar las ideas que me parecen pertinentes para el abordaje de un tema importante y sumamente necesario en la educación de los estudiantes a nivel licenciatura y más específicamente en los estudiantes de mi área (S2F1). |
| Incertidumbre / complejidad → | Desde pequeña demostré habilidades [...] y eso me hizo un poco autista. Mi actividad en casa de mis primeras amistades (3 o 4 años) era que me encerraran en un cuarto para que “desarrollara mis habilidades” mientras mis hermanas jugaban con sus amigos (S7M1). | Se dice que la esencia de la enseñanza está en la transmisión de información [...]. Sin embargo, la simple transmisión de información es solo una parte de la enseñanza. Su objetivo es lograr que en los alumnos queden como huella indeleble tales acciones combinadas, que le permitan enfrentar situaciones nuevas de manera autoadaptativa, de transformación creativa de la realidad objetiva de su mundo circundante (S11F1). |
| Competencias de interacción / afectividad por la docencia → | Ya desde la preparatoria, había dado clases en grupos comunitarios para adultos y en juveniles y durante mi estancia en la universidad había tomado cursos adicionales sobre manejo de grupos y desarrollo personal, con lo que aumente mis competencias en ese campo (S4M1). | Mi formación docente cada vez se enriquece más, ya que ningún trabajo de investigación es igual, todos son diferentes y obtienes resultados que te sorprenden como profesor; pienso que si soy capaz de obtener esos resultados, estoy ayudando a que los alumnos sean capaces de innovar y, por lo tanto, actuar con competencia (S5F2). |
| Competencia profesional / competencia docente → | Antes de terminar mi carrera por la UNAM, se me presentaba la disyuntiva sobre cuál debería ser mi especialidad y empecé a trabajar en instituciones de gobierno y en empresas privadas; algunas de las áreas que me gustaron fueron la de recursos humanos y sobre todo el área de la capacitación, y sentía que esta podía ser un área de desarrollo profesional (S3M1). | Yo pienso que [...] para que la enseñanza sea efectiva debe estar ligada realmente al aprendizaje. No es hacer una copia simple de la realidad sino también transformarla, o lo que es lo mismo, construir algo propio y personal con los datos que la mencionada realidad objetiva le entrega (S6M1). |

Como se observa en el Diagrama 1, la identidad personal se asocia estrechamente con la identidad docente; esta se va formando en el devenir de un discurso identitario que reta continuamente al profesor a situarse en el plano del debate de las ideas y la innovación. Esto

marca estilos y formas de docencia, pudiéndose afirmar que se construyen y reconstruyen permanentemente identidades de docencia dentro de las aulas (Giménez, 2002).

La lucha interna que se libra al enfrentar el conflicto de si se llega por necesidad o por vocación confronta la historia del ser individual con el *deber ser* del educador y la realidad de un *hacer*, que parece coincidir con “la mayoría de los profesores universitarios”, “nadie los prepara”, “aprenden sobre la marcha”.

La constante evocación de personas que los indujeron a la docencia genera autorrepresentaciones que hurtan en su identidad personal para estructurar sus ideas y enfrentar una docencia que les exige capacidad de adaptación (Monereo y Badia, 2011). La incertidumbre, arraigada en sus recuerdos traumáticos, es confrontada ahora con la complejidad de una práctica que les plantea el reto de “enfrentar situaciones nuevas de manera autoadaptativa, de transformación creativa de la realidad objetiva de su mundo circundante”, esto es, una nueva representación sobre su rol profesional (Monereo y Badia, 2011). Las competencias de interacción con su realidad, que marcan sus identidades personales, contrastan con las competencias docentes que les permiten ayudar a sus alumnos para que “sean capaces de innovar y por lo tanto actuar con competencia”. Quiénes somos como personas, como docentes y como profesionales son las principales preguntas que el profesor se hace en la construcción de su identidad; las reflexiones que se muestran en los testimonios hacen referencia a su formación y experiencia iniciales (competencia profesional), que en la interiorización del modelo (sistema modular) se transforman en una competencia docente que se evidencia en el conocimiento y el manejo de las posturas teórico-prácticas y epistemológicas propias del modelo, cuando se afirma que no basta con hacer “una copia simple de la realidad sino también transformarla, o lo que es lo mismo, construir algo propio y personal con los datos que la mencionada realidad objetiva le entrega”, lo cual expresa una *representación sobre la enseñanza y el aprendizaje* (Monereo y Badia, 2011) presentes en el sistema modular.

En estas expresiones de actores diferentes parecen establecerse diálogos interpersonales, de los cuales surgen sentimientos contradictorios entre lo realizado y lo que pudieran cambiar; al mismo tiempo aparece en la valoración su identidad personal y sus logros como profesionales de la docencia; en la conjugación de sus esfuerzos individuales y colectivos buscan enfrentar y afianzar su identidad docente.

La forma como se describe la docencia en estos testimonios evidencia que fue asumida como una alternativa de desarrollo profesional una vez concluida la formación inicial. El profesor, al ingresar a la docencia, considera que los saberes propios de su profesión son suficientes para ejercerla (Gysling, 1992). Sin embargo, en diversos testimonios recogidos en este estudio se describe un ejercicio profesional que demanda el desarrollo de competencias docentes que no les proveyó su formación inicial. El equilibrio no siempre resulta fácil. Las reflexiones –primero respecto de quiénes son como personas y después de la forma como se transita de su profesión inicial a la docencia– muestran escenarios de conflicto, angustia e incertidumbre, pues su primera identidad profesional (formación inicial) se ve trastocada por la

nueva identidad (de docencia), que se construye de manera incipiente y se instala en su personalidad como una *representación de los sentimientos asociados a su docencia* (Monereo y Badia, 2011).

REFLEXIONES FINALES

Los resultados del proceso de formación-evaluación de competencias docentes presentado en este documento son solo un referente que buscó contextualizar el análisis de la identidad de la docencia como primera entrada del portafolio. Mediante problemas reales, que tomaron como eje el análisis de su práctica, los profesores reflexionaron sobre la forma en que esta se desarrolla y sus posibilidades de transformación.

Las características de identidad de la docencia descritas por los profesores muestran una identidad que se construye en su cercanía con los procesos y rituales cotidianos que marca la universidad. El primer contacto del profesor que se inicia en la docencia se da en el campo laboral, y luego se transita hacia la conformación de una nueva identidad (Aguirre, 1988).

Varios son los logros del empleo del portafolio docente; se enfatiza aquí la trascendencia de escuchar y dar voz a las intenciones del docente. Llevar al nivel de reflexionar la práctica representó una gran experiencia. Sin embargo, se cuidó el no quedar solo en los niveles reflexivos, pues, de acuerdo con Freire (1999), la palabra demanda acción y reflexión en una relación dialéctica que permita arribar a una praxis transformadora, ya que la reflexión sin la acción se reduce a un verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo puro.

El haber incursionado en este proceso de formación ha dejado, además de la experiencia, la posibilidad de que los profesores recuperen la responsabilidad y el compromiso sustancial con su docencia, acercándose en lo posible a la conformación de una comunidad de docentes que discuta y desarrolle colaborativamente el destino de su formación en la dirección de sus necesidades conscientes, y cuyo impacto trascienda el beneficio personal para alcanzar al del colectivo (Perrenoud, 2007).

Finalmente, desde la visión de los procesos analizados aquí mediante el portafolio, es deseable concebirlo con el calificativo de *etnográfico*, pues verlo desde esta perspectiva permite

El desvelamiento y crítica emergente a los procesos de conocimiento en los que el individuo se compromete a lo largo de su ciclo vital y que, desde su protagonismo en el proceso, transforma en acción; uno recoge en su portafolio su singularidad, pero aporta al colectivo saberes; siendo intransferible, la documentación es, sin embargo, socializable. (Arraiz y Sabirón, 2007, pp. 69-70)

Si lo anterior lo enlazamos con el desarrollo y la evaluación de competencias docentes, la evaluación articulada al portafolio etnográfico integraría la autorregulación de los aprendizajes y la evaluación desde la práctica reflexiva hasta la reconstrucción personal en el desarrollo de la auténtica autonomía e independencia. Entenderlo así es asignar al portafolio etnográfico la categoría de una *herramienta intersubjetiva*.

REFERENCIAS

- Aguirre, M. E. (1988). Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios. *Revista de Educación Superior*, 17 (2), 5-21. ANUIES. México. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/reso66/txt1.htm#2
- Álvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Revista Docencia* 24, año XVII, 69-76.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2007). El portafolio etnográfico: una herramienta facilitadora del aprendizaje a lo largo de la vida. *REOP*, 18 (1), 65-72. Consultado el 25 de agosto de 2011 en <http://www.uned.es/reop/pdfs/2007/18-1-%20-%20Ana%20Arraiz%20Perez.pdf>
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 31, 497-503.
- Bravo, A. y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12 (2), 95-99. Consultado el 4 de noviembre de 2009 en <http://www.psicothema.com/pdf/524.pdf>
- Brockbank, A. y McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la didáctica de las Matemáticas. *Recherches en Didactique de Mathématiques*, 7 (2), 33-115. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/Po001/File/FundamentosBrousseau.pdf>
- Brubacher, J., Case, Ch. y Reagan, T. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chihu, A. (2002). Introducción. En A. Chihu Amparán (coordinador), *Sociología de la identidad* (pp. 5-33). México: UAM Unidad Iztapalapa–Miguel Ángel Porrúa.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw- Hill.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1999). *La dialogidad, esencia de la educación como práctica de la libertad*. Disponible en: http://educacion.idoneos.com/index.php/124370#la_La_dialogidad%3A_Esencia_de_la_educacion_como_practica_de_la_libertad
- Giménez, G. (2002). Paradigmas de la identidad. En A. Chihu Amparán (coordinador), *Sociología de la identidad* (pp. 35-62). México: UAM Unidad Iztapalapa–Miguel Ángel Porrúa.
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14 (1), 151-163. Consultado el 25 de abril de 2011 en: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago de Chile: CIDE.
- Hawes, G. (2004). Evaluación de logros de aprendizaje de competencias. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad de Talca. Consultado el 18 de noviembre de 2009 en: <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2008EvaluacionAprendizajes.pdf>

- Korn, J. (2003). Redacción de una Filosofía de la Enseñanza. Ensayo publicado en la columna electrónica mensual “E-xcellence in Teaching”, en la *Psych Teacher Electronic Discussion List*, durante el mes de julio de 2003. Saint Louis University, Estados Unidos.
- Marín, R. y Guzmán, I. (2011). Modelo para el desarrollo y evaluación de competencias académicas. Documento no publicado.
- Marín, R. y Guzmán, I. (2012). Formación<->evaluación: una propuesta para el desarrollo y evaluación de competencias docentes. En E. Cisneros Chacón, B. García Cabrero, E. Luna y R. Marín Uribe (coords.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (pp. 203-247). México: Juan Pablos Editor.
- Mialaret, G. (1982). Principios y etapas de la formación de educadores. En M. Debesse y G. Mialaret. *La formación de los enseñantes* (pp. 163-185). Barcelona: Oicos-Tao.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 15-32). Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. y Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente. Identidad, *selfs* y enseñanza. En C. Monereo y J. I. Pozo (eds). *La identidad en Psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-76). Madrid: Narcea.
- Palm, T. (2008). Performance Assessment and Authentic Assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 13 (4). Consultado el 15 de diciembre de 2009 en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=13&n=4>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rennert-Ariev, P. (2005). A theoretical model for the authentic assessment of teaching. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10 (2). Consultado el 15 de diciembre de 2009 en <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=2>
- Roegiers, X. (2010). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: FCE.
- Rueda, M., Luna, E., García, B. y Loredó, J. (2011). Resultados y recomendaciones. En M. Rueda (coord.), *¿Evaluar para controlar o mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades* (pp. 197-222). México: IISUE-UNAM.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- Shulman, L. (2003). Portafolio del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (comp.), *El uso de portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 44-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”, Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre de 2007. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/2030599/La-identidad-docente>
- Villarreal, R. (1983). *Documento Xochimilco: anteproyecto para establecer la unidad del sur de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM, Xochimilco.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.