

EL PORTAFOLIO EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE

THE PORTFOLIO IN THE PROCESS OF EVALUATION OF PROFESSIONAL TEACHING PERFORMANCE

Jazmín Andrea Aragón^{a}, Isabel Guzmán Ibarra^a y Rigoberto Marín Uribe^b*

Fechas de recepción y aceptación: 18 de septiembre de 2018, 2 de noviembre de 2018

Resumen: Se presentan las percepciones de profesores de educación media superior respecto al empleo del portafolio de evidencias como parte de la evaluación del desempeño docente en el marco de la Reforma Educativa. El portafolio integra evidencias, insumo para reflexionar *en y sobre* la acción; autorreflexión desde la planeación a la evaluación; da cuenta de la trayectoria individual y grupal. Enfatizamos los antecedentes de formación del profesor y su contexto para su evaluación. Es un estudio de caso que integra grupos de discusión y entrevistas. Se partió del análisis y la reflexión crítica sobre el portafolio y la trascendencia de este dentro de la reforma actual; se integró información sobre el proceso de evaluación de su desempeño docente. Se analizan las percepciones sobre el portafolio, la capacitación recibida y el acompañamiento para el diseño y desarrollo e implementación del portafolio. Los profesores coinciden al enfatizar la falta de reflexión colegiada para impactar en una evaluación que trascienda la integración de datos estadísticos sin rescate de la experiencia vivida y el énfasis del portafolio. Se concluye que en el proceso de evaluación desarrollado, se generaron prejuicios e incertidumbres que influyeron en la poca aceptación y consolidación del portafolio para concebirlo como un proceso de incorporación de evidencias para retroalimentar el desempeño docente e integrar la experiencia grupal para refinar y enriquecer la propuesta

^a Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Chihuahua.

^b Facultad de Ciencias de la Cultura Física. Universidad Autónoma de Chihuahua.

* Correspondencia: Universidad Autónoma de Chihuahua. Facultad de Filosofía y Letras. Rúa de las Humanidades s/n. Ciudad Universitaria. Apartado Postal 744. Chihuahua Chih. C.P. 31130. México.
E-mail: jazmin.a.aragon@gmail.com



original, y con ello incorporar en espiral la presencia y aportación de los estudiantes para vivir el proceso de su formación de una forma comprometida y genuina.

Palabras clave: portafolio, evaluación docente, teorías implícitas, evaluación auténtica.

Abstract: The perceptions of teachers of middle education are reported regarding the use of the evidence portfolio as part of the evaluation of teacher performance within the framework of the Educational Reform. The portfolio integrates evidence, input to reflect on and about the action; self-reflection from the planning to the evaluation, gives an account of the individual and group trajectory. We emphasize the background of teacher training and its context for evaluation. It is a case study, which integrates discussion groups and interviews. It was based on analysis and critical reflection on the portfolio and the importance of this within the current reform; information about the evaluation process of their teaching performance was integrated. Perceptions about the portfolio, training received and support for the design and development and implementation of the portfolio are analyzed. They coincide when emphasizing the lack of collegial reflection to impact on an evaluation that transcends the integration of statistical data without rescue of the lived experience and the emphasis of the portfolio. It is concluded that in the evaluation process developed, prejudices and uncertainties were generated that influenced the poor acceptance and consolidation of the portfolio to conceive it as a process of incorporation of evidences to feedback the teaching performance and integrate the group experience to refine and enrich the proposal original and with it, incorporate in spiral, the presence and contribution of students to live the process of their formation in a committed and genuine way.

Keywords: portfolio, teacher evaluation, implicit theories, authentic evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo de nuestro país (México), se instituye la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) en el año 2008, con el propósito de mejorar el logro educativo, así como atender los distintos orígenes de los bachilleratos, la falta de unificación en las intenciones formativas y las diversas formas de organización, administración y dependencia institucional. Para ello se creó el Sistema Nacional de Bachillerato, el cual busca que se respeten las diferencias de las instituciones en este nivel educativo, se homologuen las condiciones y características de los planteles, así como del personal directivo y docentes y se proporcione un Marco Curricular Común para la formación de los estudiantes (Lozano, 2015).



Esta reforma pretende cambios fundamentales tanto para el sistema educativo nacional como para la noción misma de aprendizaje y práctica docente y con ello impactar en la propia identidad del sistema, el proceso de selección, el impulso al trabajo colegiado y en maestros a quienes les importa mejorar su práctica en el aula. La idea es vincular los contenidos con la vida cotidiana, experimentar desafíos cognitivos y reflexionar sobre su propio aprendizaje, para lo cual se establecen las competencias docentes que buscan la integración, identidad y mejora de la calidad educativa. Esta reforma, centrada en el maestro y su desempeño, así como en la estabilidad laboral y, concretamente, en la evaluación, genera que los docentes se vean precisados a cumplir una doble regulación laboral, aludiendo con ello a pretender erradicar vicios reales y propiciar un sistema más objetivo para la selección, promoción y permanencia de los docentes (Razo, 2015).

En el año 2013, en México, se lleva a cabo una reforma constitucional que, de acuerdo con Coll (2013), se conforma por una serie de elementos de carácter técnico-evaluativo sustentados en la modificación a los artículos 3 y 27 constitucionales y la aprobación de tres piezas de legislación que los respaldan: las modificaciones de la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

Ramírez (2013: 11-12) señala que esta reforma constitucional, orientada a aspectos políticos, laborales, legales y de política educativa que buscan repercutir en el plano de lo educativo, en su esencia establece las siguientes características:

- La obligación (constitucional) del Estado de garantizar la calidad de la educación básica (preescolar, primaria, secundaria) y la educación media superior (bachillerato).
- El ingreso al servicio docente, así como a la promoción a cargos de dirección escolar, deberá hacerse a través de concursos de oposición. Los profesores de educación básica y media superior pertenecientes al sistema educativo nacional, de conformidad con las leyes aprobadas, deberán someterse a una evaluación obligatoria que les permita el reconocimiento, los estímulos y la permanencia en el servicio. Todos estos



procesos se encuentran normados en la Ley del Servicio Profesional Docente.

- La creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa.
- El fortalecimiento del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) mediante el otorgamiento de su autonomía constitucional y la ampliación de sus facultades, incluidas la de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la de normar las acciones de evaluación que realicen autoridades federales y locales.

En este sentido, la evaluación del docente es factor clave en esta reforma, como se describe en el siguiente párrafo:

La evaluación del desempeño permite obtener evidencias para conocer y comprender los avances y problemáticas que enfrentan los docentes en su práctica educativa, y solo tienen sentido si son consideradas para revisar y reflexionar lo que sucede en esa práctica. Estas evidencias sirven para contrastar el desempeño con el perfil que debe tener un docente, poder identificar fortalezas y aspectos a mejorar en su quehacer cotidiano, y poner en práctica distintas acciones de formación, asesoría y acompañamiento (SEP-CNSPD, 2016: 8).

Para constatar la forma como se desarrolla la evaluación, dar seguimiento y retroalimentar este proceso se establece paralelamente la Ley General del Servicio Profesional Docente, que en su artículo 52 establece: “Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado” (SEP-CNSPD, 2016: 8).

La incorporación de esta reforma ha generado un sinnúmero de reacciones en el ámbito educativo, donde más allá de sus bondades estas suelen acumularse o desterrarse con suma facilidad, con poca a nula evaluación o seguimiento de ellas. En la práctica, las reformas suelen recaer en los profesores, quienes son responsabilizados de su concreción en el aula. Sin embargo, su implementación unidireccional, así como la incorporación de novedades educativas, no va aparejada con la capacitación y el diálogo con los diseñadores, asumiendo que cada profesor entiende el propósito y las bondades de



cada reforma (Díaz-Barriga, 2013); esto marca no solo una distancia entre los diseñadores y los operadores sino también la percepción de los roles diferenciados que deben desempeñarse en cada reforma.

En el caso que aquí se presenta, un grupo de profesores del nivel medio superior da cuenta del proceso vivido en la construcción y empleo del portafolio docente como un requerimiento para la evaluación de su desempeño profesional docente. En esta investigación estos profesores comentan sus percepciones sobre la evaluación, el tipo de evaluación abordado desde la reforma educativa y cómo el portafolio es introducido para triangular información sobre la interactividad en el aula.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia, en la que se aborda el portafolio docente como un adyuvante del desempeño docente, y pretende redimensionar el concepto de práctica educativa y el empleo del portafolio como una herramienta para reflexionar dicha práctica. Mediante este insumo, no solo se da cuenta del espacio que dista entre la planeación y la evaluación, sino que además evidencia y entiende la evaluación desde la perspectiva de la evaluación auténtica (Monereo, 2009), concibiendo el proceso de evaluación como un momento más de aprendizaje.

En este trabajo se describen las percepciones que privan entre los profesores y se rescata la memoria histórica sobre el proceso vivido, en cuanto a los insumos con los cuales se contaba para emprender esta tarea, la cual se concretó más en su “presentación para efectos de evaluación” que en la riqueza que encierra su elaboración y empleo en la docencia.

En los resultados, los profesores dan cuenta de importantes momentos de transición, en los que incursionaron en estrategias para aprender “con otros” a fin de solucionar los retos que para ellos significaba la elaboración del portafolio. Estas estrategias estuvieron mayormente representadas por búsquedas de información y ejemplos concretos, así como avances y retrocesos en la conformación de los portafolios, coronados con momentos de evaluación auténtica, donde cada ejemplo fue exhibido o expuesto entre los propios profesores. Esta vivencia es importante para la realización de la segunda fase de la investigación, la cual, acompañada de la necesidad de saber más sobre el portafolio, representó una base para el desarrollo de talleres que tuvieron como propósito abordar colegiadamente la temática del portafolio como estrategia



para aportar elementos para la formación continua y la generación de espacios para la evaluación auténtica; estrategia que, congruentes con la perspectiva de la investigación evaluativa, permite recabar información para la toma de decisiones acerca de los procesos de intervención para retroalimentar la planificación, diseño y organización, innovación y control de la intervención educativa, base tanto para la rendición de cuentas como para la innovación y mejora de la intervención, lo que permite no solo una mejor gestión sino además ampliar el horizonte de trabajo de la investigación evaluativa al utilizarse en estudios evaluativos institucionales y de sistemas (Jornet, 2012), enfatizando de esta forma la función de la investigación evaluativa al servicio del cambio y la mejora social como elemento imprescindible de planificación, de gestión y de toma de decisiones con el objetivo de mejorar la sociedad.

2. DESARROLLO

El propósito de este trabajo es comunicar la experiencia vivida por profesores de educación media superior en la construcción y empleo del portafolio docente como parte sustantiva de su evaluación del desempeño docente, y recuperar con ello la memoria histórica del proceso en cuanto a la capacitación y asesoría que recibieron para incorporar evidencias orientadas a su evaluación, sin desconocer que la evaluación, de acuerdo con esta reforma, basada en el enfoque por competencias, debe superar la estrecha visión de la evaluación orientada a la medición de productos de aprendizaje para incursionar en procesos, mediados por el profesor, y que aludan a desempeños donde el estudiante reflexione sobre su proceso de aprender de manera activa y comprometida con el contexto.

El empleo del portafolio de evidencias como herramienta de evaluación es pertinente para la valoración de las competencias. El uso del portafolio, si bien no es reciente su empleo en este nivel educativo, resulta vigente, respondiendo a un viejo anhelo pedagógico de acercar la realidad a la escuela y un instrumento para incursionar en herramientas de la evaluación auténtica (Díaz Barriga, 2011; Monereo, 2009).

El empleo del portafolio puede parecer, en la práctica, acciones cotidianas realizadas por los docentes, sin tener noción exacta de su definición, sin em-



bargo, el propósito de su uso como instrumento de evaluación conlleva una finalidad concreta.

El concepto de portafolio es entendido como una herramienta de evaluación completa que integra diversas estrategias didácticas que facilitan la evaluación y evidencian el nivel de aprendizaje logrado o el nivel de competencia desarrollado en el trayecto que se evalúa. Su utilización para la evaluación del desempeño docente, de acuerdo con la interpretación de la reforma educativa, lo señala como una técnica de recopilación, compilación y repertorio de evidencias y competencias profesionales que dan cuenta de un desarrollo profesional satisfactorio (Moreno, 2012).

El empleo del portafolio como una estrategia integral de evaluación formativa aporta mayor evidencia del desempeño congruente con una perspectiva que permite conocer-actuar-reflexionar, incorporando la experiencia del proceso vivido, así como reflexionar sobre la forma como ocurre un determinado desempeño o logro en cada contexto y situación determinados, valorando los saberes pedagógicos socialmente construidos. Esta forma de evaluación dinámica contrasta con la evaluación centrada en instrumentos de “lápiz y papel”, limitados regularmente al ámbito cognitivo y, de manera más específica, a aquellos contenidos declarativos y de tipo factual, que solo ofrecen un panorama general de lo que se dice que se hace. La evaluación por portafolio, conformado con las producciones de la trayectoria docente en torno a su práctica, desde el enfoque de la evaluación formativa, fundamenta la retroalimentación sobre su desempeño profesional.

El uso del portafolio facilita el pensamiento científico al emplear evidencias para acompañar una afirmación o la observación de un fenómeno natural, considerando las posibles consecuencias, mostrando explicaciones alternativas y proporcionando el espacio para brindar nuevas vías de actuación, en lugar de explicar una serie de conceptos y procedimientos memorizados y requeridos por un sistema de evaluación cerrado. A su vez, potencia la comprensión profunda de hechos y conceptos mediante su análisis y la explicación que de ellos se hace a otras personas, la justificación de fenómenos sociales acontecidos y la argumentación de perspectivas personales adoptadas (Moreno, 2012).

Desde la lógica de la evaluación auténtica (Monereo, 2009), el portafolio implica una primera negociación al inicio del curso, donde se analizan



y acuerdan los criterios y productos que deben lograrse. Los criterios son, generalmente, de tipo cualitativo, sin embargo, puede también integrar información cuantitativa sobre porcentajes de avance del programa establecido. Se concreta mediante formatos claros que permiten sustentar la ponderación y la calidad de las evidencias, evitando de esta forma volver a reduccionismos de tareas repetitivas y rutinarias y a ejercicios mecánicos alineados con una enseñanza transmisiva y convencional. Esta forma de entender la evaluación orienta la docencia hacia una tarea concreta que representa la producción colegiada y responsable que, a su vez, permite la consolidación de un grupo operativo que se reúne en pro de un objetivo que es el trabajo colegiado.

En opinión de Díaz-Barriga y Pérez (2010), el portafolio debe funcionar como espejo, mapa y soneto, ya que permite observar al usuario su propio crecimiento, le ayuda a desarrollar habilidades y es un marco de referencia para la expresión creativa. De esta manera cada portafolio es único como expresión de identidad. Estos criterios enfatizan por qué un portafolio no puede conformarse con todo o con cualquier producción docente, ya que implícita o explícitamente es una visión que tiene de la enseñanza, de lo que esta implica y de lo que hay que documentar sobre la formación y práctica de un docente como evidencia de los saberes que domina; al organizarse, organiza, crea o modela. En ese sentido, es un acto teórico (Díaz-Barriga y Pérez, 2010: 12).

Dentro de los tipos de portafolio, la literatura actual ofrece una amplia referencia, donde destacamos los dos tipos más comunes de portafolios, representados como los que se forman a partir de “los mejores trabajos” y aquellos que destacan “el crecimiento y progreso en el aprendizaje”, integrado por trabajos “típicos” seleccionados a lo largo del curso. Asimismo, existen diversas estrategias para su conformación, dentro de las que destacan: ensayos, series de problemas resueltos, trabajos artísticos, exámenes, tareas extraescolares, proyectos específicos, trabajos colectivos, comentarios de lecturas realizadas, autorreflexiones, reportes de laboratorio, hojas de trabajo, vídeos, cintas de audio, planes, etc. En esta integración de evidencias prevalece la “intencionalidad”, es decir, el propósito, criterios y desempeños.

En este trabajo se analizan las percepciones que tienen los profesores en relación con el portafolio bajo el concepto de teorías implícitas, entendidas estas como las creencias que posee el sujeto respecto a cómo son las personas, su entorno o grupos sociales, ya sea por antecedentes culturales, sociales o



personales, lo que finalmente puede influenciar en su visión de la realidad, así como en sus emociones y pensamientos (Estrada, Oyarzún y Yzerbyt, 2007).

Estas teorías sustentan la importancia de las percepciones y explican su repercusión en el desarrollo de la labor docente, ayudándonos a entender el punto de vista de quien lo lleva a cabo. Leyens (1983) menciona que las personas son inconscientes de las creencias implícitas que poseen, así como de la manera en que estas afectan a su comportamiento y a sus acciones. En el caso de los testimonios que los docentes comparten, afloran sus percepciones con relación a los trabajos llevados a cabo durante su evaluación mediante el portafolio. Un participante expresa:

Era el tema del que más desconocía en mi caso personal, de cómo hacer o cómo enviar el portafolio de evidencias, o sea qué realmente ellos querían que nosotros les enviáramos. (...) Entonces si fue...pero pues como ya compartimos con los demás: “¿qué vas a poner tú?”, “mira que yo voy a poner esto” este “y que vamos a agregarle instrumento de evaluación, no nomás es la actividad”, entonces ahí fuimos conformando poco a poco el portafolio. Y luego otro obstáculo más que bueno: ¿Cómo es que lo quieren? Porque especificaban tantas cuartillas de la evidencia, entonces la fotografía tenía que ser chica ¿o qué? Aunque nos decía ahí, nos ponía ciertas características de la imagen, pero pues también nosotros que no nos dedicamos a esto de la tecnología pues también fue un obstáculo ¿verdad? Porque no podíamos a veces cargar esa imagen en el documento que nos pedían. SF1441MTC.

En el testimonio se ejemplifica la manera de pensar de un docente y su modo de actuar en consecuencia, y si expresa que ignoraba cómo realizar el trabajo, también demuestra que no es capaz de dejar de hacerlo por ese motivo, sino que busca una solución que pueda llevarle a resolver el problema. Para reforzar lo anterior, Vogliotti y Macchiarola (2003) señalan que las creencias, representaciones y concepciones permiten explicitar la percepción y el procesamiento de la información que tienen los profesores para dar sentido a su práctica educativa. Sin embargo, las síntesis de creencias permanecen implícitas o inaccesibles a la conciencia; regresando al ejemplo anterior, a pesar de que el docente sea incapaz de conocer las especificaciones para su propia evaluación, implícitamente le otorga importancia y su manera de resolver la situación le dirige a un trabajo colegiado con sus compañeros.



López-Vargas y Basto-Torrado (2010) agregan que estas creencias ni siquiera alcanzan a ser verbalizadas, pues como el testimonio señala que resolvieron el problema no lo conjunta en una oración para señalarlo explícitamente.

Las teorías implícitas son representaciones mentales que restringen la información y deciden cuál se procesa y las relaciones que tienen los elementos de esa información. En el caso anterior, el docente desconoce un tema y lo relaciona con situaciones similares que están pasando a sus compañeros, para lo cual buscan una solución conjunta. Las restricciones que se mencionan están aunadas a *principios subyacentes* que deben transformarse para que exista un cambio verdadero en el concepto de la persona (Vogliotti y Macchiarola, 2003).

Las personas utilizamos las teorías implícitas para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones. En un testimonio similar al anterior, otro docente nos manifiesta:

Muchas veces, este, bueno en mi caso, ay Dios. Yo me basé mucho en Face, había una maestra que era del estado de Veracruz que se dedicaba a dar cursos de ese tipo, para portafolios y todo eso y yo me contacté con ella y ella subía muchos ejemplos de diferentes portafolios. Al menos fue ahí como le agarramos ahí la onda, pero como dice la maestra, verdad, los formatos y todo eso pues ahí sí estaba difícil. Teníamos que apoyarnos con los maestros de especialidad en programación, nos ayudaron. SM1471MTC.

En este caso el docente toma el mando de su propio trabajo, ya que al no contar con la ayuda que él creía necesaria para sí interpreta mejor la situación en la que se encuentra, busca apoyo externamente y de ese modo toma una decisión para controlar su problema. Sus teorías implícitas son producto de la construcción del mundo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto que se construyen en formatos de interacción social y comunicativa (Pozo, 2001). En este caso, la comunicación trasciende la tecnología y la asociación va más allá del estado de la república mexicana en el que se encuentra y busca ayuda de una maestra del Estado de Veracruz.

El interés central de nuestro estudio partió de las percepciones de los profesores sobre la evaluación, el portafolio, su diseño, etc., que permitieran dar



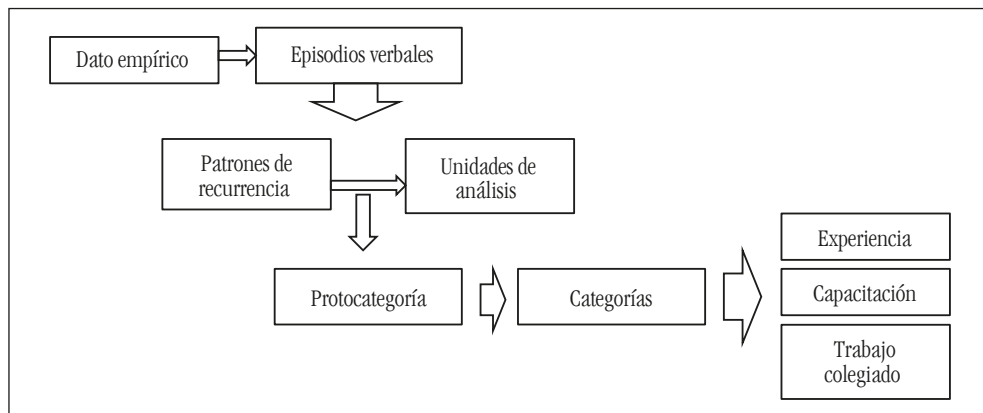
cuenta del proceso vivido, de la forma como los profesores enfrentaron esta situación a partir de sus referentes, de ahí la importancia de las teorías implícitas, desde las cuales se explica que para que exista un cambio significativo en la innovación educativa es necesario un cambio en las teorías implícitas (creencias y prácticas) en los actores de la educación (Pozo *et al.*, 2006). Esto es, si el profesorado percibe fallas en su manera de ser evaluados a través del portafolio –generalmente desconocido por ellos–, es muy probable que esto se refleje en su propio desempeño.

3. MÉTODO

Metodológicamente se incursionó en estrategias de investigación cualitativa mediante diversos acercamientos dados en grupos de discusión, a partir de los cuales se obtuvieron reflexiones de los profesores en relación con su experiencia vivida, así como la revisión documental de los resultados logrados en el proceso reciente de evaluación.

En esta fase, participaron veinte profesores en el grupo de discusión, docentes de una institución de educación media superior, quienes imparten asignaturas de sistemas, lectura, expresión oral y escrita y programación. Sus edades oscilan entre los 33 y 46 años. Un criterio considerado en esta selección es que los profesores hubieran participado en el proceso de evaluación del desempeño docente, contemplando la elaboración del portafolio de evidencias. Aquí se recogen las experiencias de los procesos de la evaluación de mayo 2016 y noviembre 2016. La información fue procesada, logrando integrar los episodios verbales, como los principales testimonios proporcionados por los profesores, dato empírico a través del cual se conformaron nuestras unidades de análisis y patrones de recurrencia para arribar a la conformación de las principales categorías (Goetz y Lecompte, 1988), como se describe en el siguiente esquema, de las cuales, para efectos de este trabajo, se seleccionan las más representativas y se describen en el apartado de resultados.





Fuente: Elaboración propia, adaptada de Margaret LeCompte y Justine Goetz (1988).

4. RESULTADOS

Dentro de los principales hallazgos destacan las reflexiones de los profesores sobre el concepto de evaluación. Entre las *categorías* más importantes encontradas en los grupos de discusión realizados con los profesores se destacan aquí: 1) la *experiencia*, el modo en que vivieron la evaluación, lo que les pareció y cómo lo experimentaron, aquello que tuvieron que realizar para llevar a cabo todo lo solicitado para la evaluación; 2) la *capacitación*, con lo cual ellos contaban para hacer frente a su evaluación; y 3) el *trabajo colegiado*, que conjuntaron para apoyarse entre sí, con los consabidos retos que sortearon.

En opinión de Guzmán, Marín e Inciarte (2014), el aprender *con otros* destaca la importancia de la reflexión en grupo que propicia el aprender de los demás, conocer fortalezas y debilidades. Sin embargo, existen factores externos que impactan este proceso: “así como nosotros lo presentamos [el portafolio] está totalmente al criterio y a cómo se levantó el fulano que vaya a revisar” (SM33391ETC).

Este testimonio da cuenta de la incertidumbre generada al ser sometido no solo a un juicio externo sino también a cierto estado de ánimo de su evaluador y cómo esto repercutiría en la evaluación del desempeño de su trabajo como

docente. El evaluador es percibido como una figura voluble anímicamente que, ante los profesores, muestra una evaluación poco clara, distante a la vez, de un proceso de retroalimentación que propicie el mejoramiento de la práctica cotidiana, como lo demanda el discurso de la reforma.

En las *experiencias* vividas por los profesores, los comentarios que tendieron a repetirse constantemente y de forma negativa en la mayoría de las ocasiones se relacionan con la dificultad y el desconocimiento en el momento de elaborar el portafolio.

Era el tema del que más desconocía (...) Entonces eso fue lo que yo más batallé. SF1441MTC.

... fue la parte que a mí me causó como que más inseguridad en el examen (...) me estresó también mucho el qué evidencia iba a subir. SF3381LTC.

... los formatos y todo eso, pues ahí sí estaba difícil. SM1471MTC.

... también se me hacía muy poco coherente que piden evidencias y “ponlo dentro de este espacio” SM33391ETC.

Yo creo que, como dicen los compañeros, sí fue la parte más difícil (...) Bueno, en mi caso si fue muy muy estresante (...) y que más tiempo me llevó... SF2452LTC.

La inseguridad que comentan los profesores con respecto a todo lo que desconocían del tema evidencia el fundamento que tenían para incursionar en la evaluación, para lo cual difieren del discurso de la reforma, donde se pretende que sea una herramienta de apoyo para la retroalimentación docente. Sin embargo, como se aprecia en estos testimonios, dan cuenta de un proceso alejado de procesos de retroalimentación, bases claras o coherencia entre lo que piden y los apoyos que se ofrecen para la conformación del portafolio.

Una evaluación a partir del portafolio parte del objetivo de este y de su manera de elaborarlo, que, para Díaz-Barriga y Rueda (2004), siempre deben delimitar propósitos, criterios de selección y desempeño, así como formatos claros para asignar una calificación o ponderar la calidad del mismo para evitar que se convierta en una simple acumulación de papeles.



... se le entrega la rúbrica [a un alumno] al inicio del semestre, no cuando vas a evaluar, (...) pero ellos [los evaluadores] no lo hacen, verdad. Los que van a evaluar son los que... los que tienen que procurarlo a uno, ¿verdad?, no darle la chamba, la tarea a terceras personas, creo yo. SF2452LTC.

El isomorfismo pedagógico es un principio que facilita los procesos de formación que implica formar a otros como él fue formado (Mialaret, 1982). En ese sentido, el testimonio evidencia esta ausencia, y así los profesores muestran el esfuerzo por vincularse, desde su lógica, a los lineamientos que maneja la teoría. Sin embargo, el papel del evaluador, lejos de apoyarse en una práctica congruente para reforzar el aprendizaje en la conformación del portafolio, de acuerdo con el testimonio, se aleja de dicho propósito. La práctica educativa se construye y plantea desde el inicio, así como los ejes que puedan configurar la evaluación de dicha práctica (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008). En el siguiente testimonio se muestra el desconocimiento de los aspectos técnicos por parte de los profesores:

Era el tema del que más desconocía en mi caso personal, de cómo hacer o cómo enviar el portafolio de evidencias, o sea qué realmente ellos querían que nosotros les enviáramos. Nos especificaban que teníamos que llevar dos situaciones de aprendizaje, verdad, una con un alumno de alto rendimiento y otra de bajo rendimiento. (...) Y luego otro obstáculo más, que, bueno: ¿Cómo es que lo quieren? SF1441MTC.

... no sabíamos qué tipo de evidencia iba a ser la satisfactoria (...) de ¿qué es lo que quieren? ¿qué es lo que piden? SF3381LTC.

... en la página de Evaluación Docente, ahí nos decía cuántas cuartillas debía de tener cada evidencia ¡Pero nada más! Tres cuartillas como máximo, en formato “x” y uno de alto rendimiento y bajo ¡pero no más!, no más. SF1441MTC.

... porque nadie sabíamos qué era lo que realmente querían ahí (...), no teníamos un asesor que nos dijera: “es esto...”, “hagan esto...”, “por aquí van bien”, (...) porque nadie nos dijo: “Sí, ya está bien, mándalo”. SF2452LTC.



En los testimonios aflora la vivencia de los profesores para enfrentar una situación nueva, la implementación de la reforma educativa no estuvo acompañada de procesos de *capacitación*, por lo que los profesores enfrentaron esta tarea con incertidumbre. Cada grupo le dio un sentido y un significado de acuerdo a sus referentes, resaltando que, generalmente en este nivel medio superior, la formación profesional de más del 50 % de los profesores corresponde a profesiones que no contemplan el componente pedagógico. Esto explica el impacto de la implementación de las reformas. El portafolio que se vive por parte de estos profesores, sin un acercamiento y reflexión de su empleo, está lejos de representar un insumo para reflexionar la práctica y es propenso a representar una acumulación de papeles de información sin sentido o desgastadas tareas rutinarias y ejercicio triviales y mecánicos, productos de aprendizajes superficiales y una enseñanza reproductiva (Díaz-Barriga y Pérez, 2010: 13).

Una evaluación articulada, en opinión de García-Cabrero *et al.* (2008), se orienta por dos ejes importantes: en primer lugar, hacer de la función docente y su evaluación una práctica regulada institucionalmente, y, en segundo lugar, instrumentar una evaluación que considere los aspectos referentes al sentido y a la pertinencia de esta. Ejes que los propios profesores perciben que no se cumplen:

De hecho, en algunos planteles, en la actualidad, sí hay acompañamiento, aquí no. (...) Y no sé por qué aquí, en el plantel, no hay. SM1471MTC.

... nosotros cuando nos inscribimos fue muy curioso porque “oye, tú te inscribiste ¿verdad?” “sí” “ah, tienes que darte de alta en tal curso que empezó ayer”, a la moda, o sea, como siempre. SM33391ETC.

... ¿Saben qué? antes de iniciar el semestre para que se vaya buscando un acompañamiento (...), no que “ah, para nosotros administrativos o nosotros coordinación –o quien sabe quién sea– darle check, verdad, ahí de que sí los capacitamos y sí hubo apoyo” verdad, que mencionan. Acá con nosotros era de que “Ah, tú tienes que haberte inscrito” y “ah, qué bueno que te inscribiste” y órale, el que sigue y eso era todo. SM33391ETC.

Sí, de hecho, era un curso que supuestamente nos iba a ayudar para la evaluación, o sea, nos evaluaron y el curso todavía no se acababa. Literalmente,



nos evaluaron y el curso se acabó dos semanas después de que nos evaluaran. SM2371PTC.

Las percepciones de los maestros apuntan hacia un método que los evalúa con la finalidad de únicamente cumplir con el requisito, soslayando los propósitos de una evaluación auténtica, donde la actividad docente y el perfeccionamiento de la misma se ven relegados, cuando deberían ser preponderantes. Estas percepciones evidencian el trabajo constante que describe la práctica cotidiana de los centros educativos de los estados, en los cuales, si bien existe *capacitación*, esta se da en “cascada”, cuya formación es recibida por parte de directivos y funcionarios, quienes además de cumplir sus tareas cotidianas desarrollan tareas de “formadores”, que en la mayoría de las ocasiones han de ajustarse a sus tiempos y, sobre todo, a sus propias formas de percibir dicha capacitación, para posteriormente multiplicarla en los grupos base, donde, como se demuestra en los testimonios, dicha *capacitación* puede ser desfasada, desinformada y asistemática.

Además de los puntos anteriores, respecto a la falta de capacitación y desconocimiento sobre la construcción de su portafolio, se suman los retos y las dificultades que sortean en cuestiones de infraestructura y tecnología.

A una década de ser implementada la reforma, puede inferirse que la evaluación a través del empleo del portafolio es aún una tarea pendiente. El portafolio puede representar una alternativa de evaluación para favorecer y dar seguimiento a procesos de aprendizaje, de evaluación y promoción de profesores, potenciando su empleo con un pertinente acompañamiento que permita dar cuenta de los límites y logros alcanzados (Arbesú y Gutiérrez, 2014: 106).

5. CONCLUSIONES

Para que exista un cambio significativo en las percepciones de los docentes frente a la evaluación, y como consecuencia de esto una mejora en el desempeño de dicha evaluación, debemos considerar las experiencias, antecedentes y aportaciones que los maestros comparten de sus propias vivencias, de aquello que consideran trascendente o superfluo.



Independientemente de la evaluación de la reforma educativa como espacio para analizar tanto sus fundamentos como sus bondades, los testimonios sobre las percepciones de los profesores demuestran momentos de transición que se concretaron en la experiencia, la capacitación y el trabajo colegiado como insumos que deben ser considerados para el desarrollo de la propuesta, orientada con ellos a la construcción colegiada del portafolio de evidencias.

Los hallazgos dan cuenta de una dinámica de trabajo que es importante enfatizar, ya que permite empoderar el trabajo docente, al encontrarse orientados a la construcción de verdaderas comunidades de práctica, donde enfrentan y resuelven sus problemas a partir de reflexionar su labor y la búsqueda de referentes teóricos y ejemplos que son ampliamente discutidos en el seno del grupo, teniendo como meta la incorporación de experiencias exitosas en el diseño de los propios portafolios. Han representado estrategias que trascienden la intuición para acercarse más a la reflexión de un hacer más comprometido y profesional.

Este avance evidencia también la incursión en estrategias de evaluación auténtica, lo que permite rebasar el concepto tradicional de la evaluación con fines punitivos para adentrarse en esquemas de evaluación del crecimiento, enriquecimiento y reflexión de los procesos vividos, con el propósito de documentar y compartir la experiencia, asumida esta como un reto, entendiendo con ello una revaloración de su concepción de su docencia.

La evaluación mediante el portafolio significa, según los profesores participantes en los grupos de discusión, el desarrollo de diversas competencias que les permitió resolver problemas, ante los cuales incursionaron en estrategias de búsqueda de información y nuevas formas de navegar en internet, la comunicación entre la academia, así como el incorporar experiencias de otros espacios y colegas de otros contextos, con lo cual se ha enriquecido esta experiencia, pues describen procesos semejantes por los que se atraviesa en otros contextos. Este asomarse a otras experiencias les permitió identificarse con problemáticas comunes y, con ello, buscar soluciones dialogadas, acercándose a la construcción de comunidades de aprendizaje ante problemas concretos a partir del diálogo y la reflexión crítica, insumos para una evaluación para la mejora, y asumir la formación continua como prioritaria en su responsabilidad profesional.



Al enfrentar el reto de vivir la implementación de la reforma, se ha generado, en este grupo, el aprendizaje de tomar sus propias decisiones e incursionar en estrategias locales para solucionar los problemas de autocapacitación. Los profesores han logrado reflexionar en, sobre y para la acción. Se trascendió de un grupo aislado a la conformación de otro que se expresara abiertamente y en la búsqueda colegiada de alternativas que les ha permitido una docencia más reflexiva y renovada de su labor cotidiana. Encontraron que varios docentes de otros niveles e instituciones educativas enfrentan el mismo problema de capacitación y, por parte de ellos, asumieron el compromiso de comprender y explicarse su propia práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- ARBESÚ, I. y GUTIÉRREZ, E. (2014). El portafolio formativo. Un recurso para la reflexión y autoevaluación en la docencia. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, 143. México.
- BOZU, Z. e IMBERNON, F. (2012). *El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario. Un estudio de casos*.
- COLL, T. (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. *Revista el Cotidiano*, 179, 43-53, mayo-junio. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México.
- DÍAZ-BARRIGA, F. y PÉREZ, M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*, 4, 6-27.
- ESCUDERO, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1).
- ESTRADA, C.; OYARZÚN, M., y YZERBYT, V. (2007). Teorías implícitas y esencialismo psicológico: herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos. *Psykhé (Santiago)*, 16(1), 111-121.
- GARCÍA-CABRERO, B.; J. LOREDO Y CARRANZA, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE.), 1-15.



- GIBSON, D. y BARRET, H. (2003). Directions in electronic portfolio development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 559-576.
- GOETZ, J. P. y M. D. LECOMPTE (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GUZMÁN, I.; MARÍN, R. e INCIARTE, A. J. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- JORNET, J.; GONZÁLEZ-SUCH, J. y GARCÍA-BELLIDO, R. (2012). La investigación evaluativa y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Española de Pedagogía*, LXX, 251, enero-abril. ISSN: 0034-9461.
- LÓPEZ-VARGAS, B. I. y BASTO-TORRADO, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y educadores*, 13(2).
- LOZANO, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos*, XXXVII, 108-124. México.
- MIALARET, G (1982). Principios y etapas de la formación de educadores. En M. Debesse y G. Mialaret, *La formación de enseñantes* (pp. 163-185). Barcelona: Oicos-Tao.
- MONEREO, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. Recuperado de: <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo14.pdf>.
- MORENO, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09.
- PEÑALVA, L. y ARBESÚ, M. I. (2014). Construcción de un portafolio docente analizado desde la perspectiva de la gestión del conocimiento y el aprendizaje colectivo. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(1), 25-40.
- POZO, J. I.; SCHEUER, N.; ECHEVERRÍA, M. D. P. P. y SANZ, M. D. M. M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Graó.
- RAMÍREZ, R. (2013). El desempeño docente y el logro educativo en el centro de las políticas: ¿hacia una gobernabilidad para la calidad? En Rodolfo Ramírez Raymundo (coord.), *La reforma constitucional en materia*



- educativa: alcances y desafíos* (pp. 11-15). Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, México.
- RAZO, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, XI(159). México.
- RUEDA, M. y DÍAZ, F. (2004). El portafolios docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores. *La evaluación de la docencia en la universidad* (pp. 1-10). México: UNAM.
- SEP-CNSPD (2016). *Evaluación del desempeño. Guía para la elaboración del Expediente de evidencia de enseñanza*. México: Autor.
- VOGLIOTTI, A. y MACCHIAROLA, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. *Ponencia Congreso Latinoamericano de Educación Superior*. Argentina: Universidad de San Luis.

