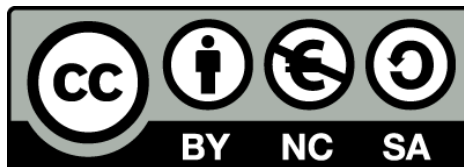




El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua

Renata Rodrigues



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartirlqual 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartirlqual 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
PROGRAMA DE DOCTORADO EDUCACIÓN Y SOCIEDAD
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Tesis doctoral presentada por

Renata Rodrigues

Con el título

**El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada
en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de
formación para académicos de la Universidad Centroamericana de
Nicaragua**

Director de tesis

Dr. José Luis Rodríguez Illera

Barcelona, febrero de 2013.

Índice General

DEDICATORIA	9
AGRADECIMIENTOS	11
RESUMEN	13
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN GENERAL.....	15
1. Presentación de la investigación	16
2. La estructura y el contenido de la tesis	19
CAPÍTULO II: FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN SERVICIO.....	23
1. La formación del profesorado universitario: tendencias y retos	24
1.1. Los docentes universitarios frente a los retos de la Universidad en el siglo XXI	24
1.2. Elementos básicos del proceso de formación del profesorado universitario	29
1.2.1. La interrelación entre la teoría y la práctica docente	29
1.2.2. Integrando las emociones	31
1.2.3. Aprendizaje colaborativo.....	31
1.2.4. La investigación sobre la docencia en la formación docente.....	32
1.2.5. Innovando se aprende.....	34
1.2.6. Síntesis: ejes básicos de un programa de formación permanente del profesorado	35
2. Aspectos claves de la práctica educativa	36
2.1. Planificación de la enseñanza	37
2.2. Interacción entre profesor y estudiantes	42
2.3. Autopercepción y Satisfacción Personal.....	44
2.4. Síntesis: formación docente y práctica educativa	46

CAPÍTULO III: LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA DOCENCIA	49
1. Aportes a la discusión sobre reflexión y práctica docente reflexiva	50
1.1. El profesional reflexivo frente a la racionalidad técnica: las aportaciones de Schön	51
1.2. Paulo Freire: la praxis reflexiva del educador.....	56
1.3. Philippe Perrenoud y la defensa del “enseñante reflexivo”	58
1.4. El desarrollo de la práctica reflexiva en los programas de formación de docentes	60
2. Conceptos claves e implicaciones en el quehacer docente	63
3. La práctica reflexiva: competencia a desarrollar en el proceso de formación docente y en su desarrollo profesional	67
4. Calidad y niveles de práctica reflexiva: algunas propuestas de medición y valoración	72
4.1. Balance de los modelos valorativos de niveles de práctica reflexiva	80
5. Investigaciones relevantes y hallazgos sobre la práctica reflexiva de los profesores.....	81
6. Discusiones pendientes y síntesis final	85
6.1. Importancia de la práctica reflexiva	85
6.2. Calidad y niveles de la práctica reflexiva	86
6.3. Propósitos y alcances de la práctica reflexiva	86
6.4. Condiciones fundamentales para el desarrollo de una práctica reflexiva	87
6.5. La práctica reflexiva entre pares.....	88
6.6. La investigación-acción como espacio privilegiado para la reflexión	88
6.7. A modo de conclusión	89

CAPÍTULO IV: PORTAFOLIOS EN EDUCACIÓN: TIPOLOGÍA, USO E INVESTIGACIONES

SOBRE SU IMPLEMENTACIÓN	91
1. Uso potencial de los portafolios en el ámbito educativo.....	92
1.1. Portafolios físicos y digitales: diferencias y potencialidades.....	96
1.2. Tipos y aplicaciones de los portafolios	99
2. Portafolio de estudiantes: tipos, características, usos.....	104
2.1. Tipos de portafolios como recurso de aprendizaje	105
2.2. Estructura básica de un portafolio	107
2.3. Las fases de elaboración del portafolio	107
2.4. Beneficios educativos de los portafolios	109
3. Portafolio docente: tipos y características.....	113
3.1. Estructura y contenidos del portafolio docente.....	118
3.2. Algunos peligros que encierran los portafolios docentes	121
3.3. A manera de síntesis.....	122
4. Estudios sobre el uso y el impacto del portafolios en el desarrollo profesional docente.....	122
4.1. Diferencias entre portafolios para propósitos formativos o sumativos.....	122
4.2. Portafolio en la formación de profesores.....	123
4.3. Integración de la tecnología en los portafolios	136
5. Experiencias e interrogantes sobre el uso del portafolio para el desarrollo de la práctica educativa	137
6. Síntesis final.....	138

CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO	143
1. Marco contextual de la Investigación	144
1.1. Modelo de Formación Docente de la UCA	144
1.2. Curso de Innovación educativa.....	148
1.3. Herramienta de portafolio utilizada: <i>Carpeta Digital</i>	150
1.4. Antecedentes: uso de la <i>Carpeta Digital</i> en el marco de un programa de formación a docentes de Ciencias Sociales	154
2. Diseño y Desarrollo Metodológico de la Investigación	156
2.1. Introducción.....	156
2.2. Objetivos de la investigación	158
2.3. Diseño de la Investigación	160
2.3.1. Método de investigación del estudio	160
2.3.2. El estudio de caso de la presente investigación.....	163
2.3.3. Presentación del caso de estudio	167
2.4. Métodos para la recogida de datos	168
2.4.1. Los portafolios docentes	169
2.4.2. Los grupos de discusión.....	173
2.4.3. Cuestionario final	174
2.5. Análisis de los datos: categorías y método de análisis	175
2.5.1. Método de análisis e interpretación de los datos	181
2.5.2. Criterios de rigor científico	184
2.6. Sujetos de la investigación.....	185
2.7. Descripción de todo el proceso de la investigación.....	187
2.7.1. Acciones previas a la implementación del portafolio	187
2.7.2. Implementación de la innovación en el II C de 2010	188
2.7.3. Grupo adicional de profesores que han participado en 2011.....	189
2.7.4. Validación de los instrumentos y de la matriz de análisis de los portafolios y grupos de discusión	190

CAPÍTULO VI: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS	193
1. Proceso de análisis seguido	194
2. Presentación y análisis descriptivos de los datos.....	200
2.1. Organización y uso del portafolio.....	200
2.1.1. Explica con profundidad y pondera las estrategias de enseñanza que utiliza	201
2.1.2. Registra las experiencias educativas vividas en el curso	203
2.1.3. Hay síntesis final, integradora y analítica de todo el proceso	203
2.1.4. Maneja las diversas funcionalidades del portafolio Carpeta Digital para los propósitos definidos	204
2.1.4.1. Manejo del e-portafolio y frecuencia de uso	204
2.1.4.2. Valoración general de la herramienta.....	205
2.1.4.3. Las ventajas de la Carpeta Digital para uso docente.....	207
2.1.4.4. La comunicación con la tutora a través del recurso <i>Diálogo</i> de la <i>Carpeta Digital</i>	209
2.1.4.5. Valoración del uso de la Carpeta Digital.....	210
2.1.5. Síntesis de los hallazgos sobre la organización y uso del portafolio	212
2.2. Reflexión sobre su práctica docente	214
2.2.1. Aspectos generales del proceso de reflexión	215
2.2.2. Aspectos coincidentes en el proceso de reflexión docente	216
2.2.3. Aspectos divergentes en el proceso de reflexión docente.....	220
2.2.3.1. Profesores que mostraron un proceso reflexivo profundo.....	220
2.2.3.2. Profesores que mostraron un proceso reflexivo superficial	226
2.2.4. Síntesis sobre la reflexión docente	228
2.3. Planificación de la enseñanza.....	229
2.3.1. Objetivos y metas de aprendizaje.....	230
2.3.2. Estrategias y actividades de enseñanza y material de estudio de acuerdo con los objetivos de la asignatura y las necesidades de los estudiantes	231
2.3.3. Planificación flexible	233
2.4. Interacción entre profesor y estudiantes y cambios producidos.....	236
2.5. Mejora en su práctica	241

2.5.1. Identificación de necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa	242
2.5.2. Definición e implementación de mejoras coherentes, creativas y nuevas estrategias de enseñanza a partir de sus hallazgos y reflexiones	244
2.5.3. Satisfacción profesional y mayor seguridad en su práctica docente.....	246
2.6. Análisis sobre el nivel de reflexión de los profesores sobre su práctica educativa	249

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	267
1. Conclusiones.....	268
1.1. Nivel de reflexión de los profesores sobre su práctica educativa	269
1.2. Los elementos desencadenantes del proceso reflexivo	277
1.3. Las percepciones de los profesores sobre su práctica reflexiva y sobre el impacto de la misma en sus estrategias de enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes, en la interacción con sus estudiantes y en su satisfacción profesional.....	278
1.4. La contribución del uso del e-portafolio <i>Carpeta Digital</i> y sus recursos a la sistematización de experiencias de innovación educativa y la reflexión docente	280
1.5. A modo de síntesis de las conclusiones.....	283
2. Recomendaciones	284
3. Propuesta de una matriz de indicadores para evaluar el desarrollo de la práctica reflexiva, apoyada en el uso de un portafolio digital (<i>Carpeta Digital</i>)	285
4. Limitaciones del estudio.....	290
5. Nuevas preguntas que surgen a raíz de la investigación: sugerencias para investigaciones futuras.....	291
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	293
ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN	307
ANEXO 1: Guía para elaboración del portafolio del docente – grupo 1.....	308
ANEXO 2: Acuerdo de confidencialidad y consentimiento informado	313
ANEXO 3: Manual de la <i>Carpeta Digital</i>	314
ANEXO 4: Guía para elaboración del portafolio del docente – grupo 2.....	341
ANEXO 5: Enlace de cada portafolio en la <i>Carpeta Digital</i>	346
ANEXO 6: Encuesta sobre el uso de la <i>Carpeta Digital</i>	347

La reflexión es lo que nos permite aprender de nuestras experiencias: es una valoración de dónde hemos estado y hacia dónde queremos ir.

~ Kenneth Wolf ~

DEDICATORIA

Esta tesis es en honor a mi madre. Ella me ha enseñado el valor del trabajo y del estudio, el valor de hacer las cosas con el mayor esmero posible, el valor de terminar lo que se empieza, y hacerlo todo con cariño, con amor y con dedicación. Es gracias a ella que puedo dar gracias a Dios y a la vida que me ha dado tanto.

A todos los profesores y profesoras con los cuales tuve el honor de trabajar a lo largo de mi vida. Me han enseñado que una educación liberadora se construye con dedicación, con formación permanente y con compromiso.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue realizado gracias a la colaboración y apoyo de muchas personas queridas.

En primer lugar, quiero agradecer a Miguel, mi marido, por su aliento y confianza. Me ha impulsado y motivado a seguir adelante en todos los momentos, y principalmente en aquellos en que yo dudaba que fuera posible terminar este trabajo.

A mis cuatro hijas: Mariana, Gabriela, Isabel y Patricia, por su entusiasmo y motivación, por su paciencia en mis ausencias y su cariño todo el tiempo. Son mis tesoros. Me inspiran todos los días a dar lo mejor de mí.

A mi papá, que me enseñó el valor de la honestidad, de la responsabilidad, de la humildad y del esfuerzo para lograr las metas, mi gratitud y admiración infinita.

A mi querida hermana Bel, que es para mí un ejemplo de amor, dedicación, servicio, compromiso con los más necesitados. Mi profundo agradecimiento por inspirarme y darme fuerza.

A José Luis Rodríguez, mi director de tesis, por su orientación experta, rigurosa, atenta y precisa. Agradezco sus inestimables críticas y comentarios en cada lectura, sus sugerencias oportunas y su apoyo en cada etapa del proceso.

A Roser Solá y Carles Comas, dos amigos queridos y entrañables. Disfruté de sus consejos, de sus preguntas que me hacían reflexionar sobre la investigación, de su apoyo emocional, de su compañía, de su generosidad en todos los momentos. Mi profundo agradecimiento a ellos.

Al P. Pedro Morales, P. Luis Achaerandio y Tanya Valenzuela, académicos tan comprometidos con la educación, por sus aportes e inspiración.

Al P. José Idiáquez, por su acompañamiento cercano y por sus palabras de aliento, que me animaban a seguir adelante.

A la Universidad Centroamericana, a través de su rectora, Dra. Mayra Luz Pérez Díaz, y mis colegas de trabajo, por apoyarme y por facilitar las condiciones necesarias para mis estudios doctorales y mi investigación.

A los profesores que participaron en esta investigación, quiero agradecerles por haber aceptado compartir su quehacer educativo, sus reflexiones, sus dudas y sus esperanzas. Aprendí mucho de ellos, de su generosidad y de su compromiso con la educación. Muchas gracias a cada uno.

RESUMEN

En el marco de una experiencia de reflexión docente sobre su innovación educativa, la tesis doctoral pretende analizar el nivel de calidad reflexiva de los profesores y qué cambios perciben en sus prácticas educativas. El estudio parte del interés de valorar la práctica reflexiva de los profesores universitarios, mediada y gestionada a través de un portafolio digital, en el ámbito de la formación docente.

A través de esta investigación, se pretende contribuir a la discusión sobre modelos de formación sostenible y pertinente, para contribuir a la mejora de la docencia universitaria, desde una perspectiva innovadora. Se introduce el uso de un portafolio digital, herramienta poderosa para el registro de evidencias de un proceso de desarrollo de aprendizaje, que puede llevar a una reflexión sistemática de la práctica docente.

El marco teórico parte del debate actual sobre la formación docente universitaria, profundiza sobre el concepto de práctica reflexiva en la docencia, y analiza la evolución de los portafolios y su uso en el ámbito educativo.

La metodología de investigación adoptada ha sido un estudio instrumental de caso, pues se pretendía conocer en profundidad una experiencia educativa, para comprender su naturaleza y obtener datos para poder diseñar propuestas de formación docente, más acordes con las necesidades del contexto y de las personas involucradas.

Los resultados obtenidos muestran que el proceso reflexivo, con unas directrices bien definidas, contribuyó a una percepción positiva sobre la mejora de su docencia, la planificación de sus clases y una mejor interacción con los alumnos. Asimismo, nuestro estudio nos ha hecho descubrir carencias, sobre todo en relación con los niveles de profundidad de la reflexión realizada por los profesores.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN GENERAL

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Breve presentación del estudio realizado, justificando su importancia, enfatizando el interés de aportar a la formación docente, utilizando herramientas que nos brindan las TIC (en este caso, el portafolio digital). El aporte principal se refiere a la novedad del estudio: uso de un portafolio digital para la promoción de la práctica reflexiva de un grupo de profesores universitarios en servicio, en el marco de un programa de formación pedagógica.

1. Presentación de la investigación

En el contexto de la educación superior nicaragüense, un gran reto es contar con un equipo de docentes bien preparados, tanto a nivel de su disciplina de estudio y especialización, como a nivel de competencias pedagógicas necesarias para generar aprendizajes significativos y pertinentes. Las iniciativas de formación docente repiten, en la mayoría de los casos, una enseñanza tradicional, basada en cursos teóricos que dejan a la suerte de cada profesor articular las teorías ampliamente difundidas en sus programas de estudio con su práctica pedagógica, cuando se atreven a hacerlo.

De manera general, los programas de formación de los docentes en servicio en Nicaragua, a nivel universitario, se centran mayormente en planificar e impartir cursos puntuales. Los profesores asisten, conocen nuevas teorías y metodologías, y muy raramente son acompañados en un proceso de innovación pedagógica o implementación de las nuevas metodologías o enfoques de enseñanza. Los cursos son impartidos, y cada quien sigue haciendo en el aula de clases lo que bien entiende, o lo que mejor le parece para promover el aprendizaje de los estudiantes. Parece que se pierde de vista que los procesos de aprendizaje, de cambio de paradigmas y de saber hacer, son construidos de manera individual por el sujeto que aprende - en este caso, el docente-, con el apoyo y acompañamiento de expertos o de sus pares, un principio clave del enfoque socioconstructivista del aprendizaje. Pregonamos el constructivismo en nuestras aulas de clase, pero no nos percatamos que estamos promoviendo un enfoque educativo bancario cuando se trata de formar a los formadores.

A todas luces, hay una contradicción. El desarrollo profesional de los profesores debe estar basado en un proceso formativo que promueva un acompañamiento y soporte sistemático. Aunado a ello, debe incentivar la reflexión sobre su práctica educativa enfocada a su mejora continua, para que él mismo pueda definir qué competencias docentes debe seguir desarrollando, y qué debe hacer para lograr mayor eficacia en su tarea de enseñar.

Lo anterior nos debe llevar a preguntar en qué medida ha impactado el modelo de formación tradicional en la mejora de la docencia, qué tipo de cambios en las creencias y concepciones pedagógicas de los profesores ha logrado generar, y si ha logrado promover nuevas prácticas pedagógicas, más centradas en el estudiante que aprende y en las

necesidades reales del entorno. Este modelo de formación docente no ha logrado desarrollar las competencias pedagógicas requeridas a los profesores, frente a los grandes desafíos educativos de la Universidad actual.

Diversos académicos dedicados a la formación docente (Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005; Elexpuru, Martínez, Villardón y Yániz, 2009; Kane, Sandretto y Heath, 2004; Imbernon, 2009) critican fuertemente el modelo de formación permanente basada en una serie de cursos diseñados por otros, sin tomar en cuenta las necesidades y solicitudes reales de los profesores que serán formados. Afirman que este modelo no funciona, salvo casos en que se planifica un acompañamiento al profesor en su práctica docente, durante o posterior a los cursos, generando así un proceso sistemático de reflexión de la acción educativa que puede llevar a cambios de paradigmas.

Un estudio realizado por Ingvarson et al. (2005), sobre el impacto de diversos programas de formación docente en su propio conocimiento, práctica, autoeficacia y aprendizaje de sus estudiantes, muestra que los principales factores de éxito se centran en la identificación de cómo aprenden los estudiantes en determinada materia, y qué estrategias deberían utilizar para enseñar, la promoción del aprendizaje activo del docente, el apoyo de la institución educativa, la ayuda y diálogo entre los profesores que están viviendo el mismo proceso, el seguimiento y la retroalimentación del profesor durante la implementación de nuevas prácticas educativas por parte de profesores más expertos o tutores (p. 15-16). Por lo tanto, es perentorio diseñar e implementar nuevos modelos de formación, y validarlos a la luz de las investigaciones relacionadas con la temática.

Sumado a lo anterior, en los últimos años se da gran importancia a la integración de las TIC en los procesos formativos a todos los niveles educativos. Por supuesto, de manera especial, se valora la utilización de las TIC en el ámbito de la formación universitaria, para facilitar procesos de aprendizaje, y como un medio privilegiado para la comunicación, el intercambio de información y el trabajo colaborativo. Sin embargo, uno de los obstáculos para su efectividad es la poca familiaridad de los docentes nicaragüenses con los recursos tecnológicos disponibles. Aunque hay indicios muy positivos que este obstáculo ha mostrado un descenso pues es notoria la evolución que estamos observando en el uso de

las TIC en la docencia y la enseñanza, todavía hay mucho por hacer en el ámbito del desarrollo de competencias en TIC de los profesores universitarios.

Tomando en consideración lo señalado, un medio eficaz para el desarrollo de estas competencias es su integración en los programas de formación docente. En la medida en que los profesores utilicen las TIC en su vida profesional y en los programas formativos en que participan, tendrán más seguridad y dominio para integrarlas en su docencia. Además, la valoración positiva de la enseñanza basada en las TIC, por los resultados que puede obtener si cuenta con la calidad requerida, en todos los niveles educativos, también debe ser asumida como una buena práctica en el ámbito de la formación de profesores.

Otra dimensión importante del proceso formativo de los profesores, que retoma la presente investigación, se refiere a la reflexión de la práctica educativa. Diversos estudios e investigaciones demuestran la importancia de promover un proceso autoreflexivo de la práctica docente, pues contribuye a una mejora del quehacer educativo que genera a su vez, un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes (Zeichner y Liston, 1987; Hatton y Smith, 1995; Shulman, 1999; Larrivee, 2000; Kane, Sandretto y Heath, 2004). Muchas universidades han impulsado este proceso reflexivo a través de la implementación del portafolio del profesor - Stanford University, University of Saskatchewan, The Ohio State University, University of Texas (Cano, 2005). Entre los beneficios más destacados, señalan que el uso del portafolio docente: a) ofrece una oportunidad para la reflexión sobre los objetivos de la enseñanza, la relación profesor-alumno, la eficacia de las estrategias de enseñanza; b) promueve el diálogo profesional entre pares sobre la enseñanza; c) es un medio eficaz para propiciar un proceso de reflexión y aprendizaje sobre su rol docente y su enseñanza.

Motivada por la búsqueda de modelos alternativos de formación docente, esta investigación procura analizar un modelo de formación que propone la reflexión de la práctica de innovaciones educativas, a través de un portafolio digital, con el acompañamiento de un tutor. Se pretende identificar los beneficios de este proceso en la percepción que tienen los profesores en relación a la planificación didáctica de sus clases, en su relación con sus estudiantes y en su satisfacción profesional.

La novedad de la investigación radica en el uso de un portafolio electrónico como soporte de la reflexión de la práctica educativa de docentes en servicio, en el marco de un programa de formación. En la literatura revisada, se utiliza generalmente el portafolio para el desarrollo de la reflexión del quehacer docente en las prácticas preprofesionales de estudiantes o practicum (Wolf y Dietz, 1998; Lyon, 1999; Shulman, 1999; McKinney, 1998; Zeichner y Wray, 2001; Smith y Tillema, 2001; Sung, Chang, Yu y Chang, 2009; Meeus, Van Petegem y Engels, 2009; Farías y Ramírez, 2007; Cebrián, 2011) y muy poco en los programas de formación de los docentes en servicio. Aunado a lo anterior, se añade la introducción de innovaciones educativas en la planificación de las clases. Se propone a los profesores la implementación de nuevas estrategias de enseñanza para la mejora del aprendizaje del estudiantado. Es un elemento adicional que está presente en el proceso reflexivo del docente, invitándoles a pensar de manera sistemática sobre los cambios producidos.

A través de esta investigación, se pretende aportar a la discusión sobre modelos de formación sostenible y pertinente, para contribuir a la mejora de la docencia universitaria, desde una perspectiva innovadora. Se introduce el uso de un portafolio electrónico, herramienta digital poderosa para el registro de evidencias de un proceso de desarrollo de aprendizaje, que puede llevar a una reflexión sistemática de la práctica docente. Se ha utilizado el portafolio electrónico *Carpeta Digital*, desarrollado por un equipo de investigadores de la Universidad de Barcelona, miembros del Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV). En este sentido, la investigación está intrínsecamente relacionada con la línea de investigación del programa en que se adscribe esta tesis: la enseñanza y aprendizaje en entornos digitales.

2. La estructura y el contenido de la tesis

La presente tesis está organizada en tres grandes apartados:

- Referentes teóricos conceptuales de la investigación: capítulos dos, tres y cuatro.
- Marco metodológico: capítulo cinco.
- Presentación de resultados, discusión y conclusiones: capítulos seis y siete.

El capítulo dos presenta una reflexión sobre las características y el perfil que debe tener un profesor universitario para promover una educación que desarrolle las competencias y valores del ciudadano del siglo XXI. Analiza las tendencias actuales de la formación del profesorado universitario e identifica sus características esenciales. Por último, presenta una reflexión sobre la práctica educativa y los aspectos básicos que impactan positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El capítulo tres tiene como propósito exponer aquellas contribuciones teóricas sobre el concepto de práctica reflexiva (y su evolución a lo largo de los últimos años), que tienen especial relevancia para los procesos educativos y el quehacer docente. Además, presenta algunos esfuerzos importantes de definición de indicadores de calidad de la práctica reflexiva, que han llevado a identificar niveles o etapas distintas de reflexión. En la parte final, son analizadas las implicaciones de las distintas propuestas y aportes, a la luz de las investigaciones más recientes.

El capítulo cuatro tiene como propósito presentar los portafolios y su evolución en el ámbito educativo. Inicia con una aproximación a su concepto, presenta sus principales características y sus usos. Hace un breve recorrido por el mundo de los portafolios de aprendizaje, dirigiendo su atención principalmente a sus características, sus funciones, su estructura y sus posibilidades educativas. De manera particular y con mayor profundidad se enfoca en los portafolios docentes, donde discute algunos presupuestos teóricos que los sostienen, su evolución y presenta algunas investigaciones sobre su implementación en los últimos años. Para finalizar, expone algunos interrogantes y desafíos que están siendo planteados actualmente en torno al uso de los portafolios.

El capítulo cinco tiene como propósito presentar el diseño de la investigación y está dividido en dos grandes apartados. En el primer apartado se hace una presentación del contexto en que se desarrolla la investigación, donde se explican el modelo de la formación docente de la Universidad Centroamericana, los motivos para la implementación de aquella innovación educativa a propósito de la cual se va a desarrollar nuestra investigación, y las características del software *Carpeta Digital*, portafolio basado en la Web, que fue utilizado por los profesores para registrar y reflexionar sobre la práctica educativa de los docentes participantes de la investigación durante la innovación educativa realizada. En el segundo

apartado se presentan los objetivos de la investigación, las categorías de análisis, el diseño metodológico, el proceso de recolección de los datos y la metodología del análisis e interpretación de la información.

El capítulo seis tiene como propósito presentar la descripción, la interpretación y el análisis de los datos de la investigación realizada. Sigue un orden narrativo fundamentalmente descriptivo, concluyendo con una interpretación de los resultados a la luz de las categorías de análisis definidas. Se esbozan a lo largo del informe algunas conclusiones, que serán retomadas y detalladas en el capítulo VII.

El capítulo siete tiene como propósito presentar las principales conclusiones del estudio y brindar algunas recomendaciones que puedan orientar futuros proyectos educativos. El análisis interpretativo de los niveles de reflexión de los profesores dio las pautas para la formulación de una matriz de indicadores. Se espera que ésta sea útil para el seguimiento de la práctica reflexiva, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de los próximos cursos de formación docente. Por último, identifica algunas limitaciones del estudio y nuevas preguntas que surgen a raíz de la presente investigación.

CAPÍTULO II: FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN SERVICIO

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

El capítulo presenta una reflexión sobre las características y el perfil que debe tener un profesor universitario para promover una educación que desarrolle las competencias y valores del ciudadano del siglo XXI. Analiza las tendencias actuales de la formación del profesorado universitario e identifica sus características esenciales. Por último, presenta una reflexión sobre la práctica educativa y los aspectos básicos que impactan positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. La formación del profesorado universitario: tendencias y retos

Iniciaremos este capítulo identificando las características y el perfil que debe tener un profesor universitario para promover una educación que desarrolle las competencias y valores del ciudadano del siglo XXI. Posteriormente analizaremos las tendencias actuales de la formación docente en general y de manera muy especial, nos enfocaremos en la formación de los profesores universitarios. Intentaremos responder a la pregunta: ¿qué formación necesita el profesor universitario para hacer frente a los retos educativos que se plantean a las universidades hoy? Por último, haremos una reflexión sobre la práctica educativa y sus elementos claves.

1.1. Los docentes universitarios frente a los retos de la Universidad en el siglo XXI

A nivel universitario, comúnmente se confunde desarrollo profesional con formación docente, sin embargo, es fundamental distinguir estos dos conceptos para que podamos centrarnos en lo que nos compete en este estudio. El desarrollo profesional depende de un conjunto de políticas y factores que posibilitan que el profesor universitario se desarrolle en su profesión, lo que incluye aspectos relacionados con su formación disciplinar, con su formación pedagógica, con las políticas de promoción académica, con la organización y gestión académica, enmarcado todo ello en una situación contextual-laboral (Imbernon, 2012, p. 88). Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional de los profesores universitarios es un concepto mucho más amplio que la formación docente. Ésta, a su vez, engloba la formación en su campo disciplinar, así como la pedagógica. Debe ser vista como una necesidad permanente, que a la vez debe ser desarrollada en colectivo, con otros, y no en solitario (Shulman, 1999; Elexpuru, Martínez, Villardón y Yániz, 2009; Imbernon, 2012).

Contrariamente a lo que ocurre en la enseñanza primaria y secundaria, en las universidades en general se ha puesto énfasis en la formación del docente desde la perspectiva disciplinar, y como parámetro de calidad un profesor debe ser valorado por su experiencia profesional y/o investigativa. Se parte de la premisa de que un buen profesor universitario es aquel que conoce en profundidad su área disciplinar y, en algunas áreas de las ciencias, como en ingeniería, en medicina o en ciencias empresariales, se requiere que, preferentemente, tenga una trayectoria o experiencia laboral reconocida. La competencia pedagógica no ha ingresado en esta lista de los criterios de calidad universitaria o porque no se ha considerado necesaria (Gimeno Sacristán, 2012; Imbernon, 2012), o porque se supone

que “sabiendo el contenido, ya se sabe enseñar, o al menos eso creen muchos y están convencidos de ello” (Imbernon, 2012, p. 90).

Por ello, los profesores, de manera general, enseñan reproduciendo la pedagogía con la que ellos fueron enseñados. En consecuencia, ha predominado una pedagogía tradicional. Sin embargo, hay muestras visibles de que este enfoque empieza a cambiar (¡o debe cambiar!). Una razón muy obvia, que predomina en el discurso de muchos y se evidencia en las políticas universitarias nacionales y regionales (como ejemplo, podemos mencionar el Espacio Europeo de Educación Superior y el Proceso de Bolonia), es el gran reto que supone educar a profesionales que tendrán que enfrentarse a la era de la información y de la incertidumbre, como menciona Pérez Gómez (2012), o, como también nos explica Tünnermann Bernheim (2011): “las tendencias innovadoras que hoy día se observan en la educación superior no pueden sustraerse de la influencia de los dos fenómenos que más inciden en su desempeño: la globalización y la emergencia de las sociedades del conocimiento” (p. 7).

En esta misma dirección, el Informe Delors (1996) ya señalaba que la educación debía estar enfocada a formar personas capaces de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos cuatro pilares de la educación son fundamentales en un entorno de mundialización de los distintos campos de la actividad humana, donde convive el local con el global, donde diferentes culturas deben aprender a relacionarse en el marco del respeto y de prácticas ciudadanas democráticas que propicien la inclusión y cohesión social.

Si el estudiante universitario actual ha de adquirir las competencias del profesional que actualmente requiere la sociedad, entonces es necesario el desarrollo de un proceso formativo distinto. Por lo tanto, necesitamos

retar nuestra imaginación y replantearnos los objetivos, misión y funciones de las instituciones de educación superior, sin olvidar que necesitamos también una educación superior impregnada de valores, consciente de su compromiso ético y social, y puesta al servicio de la promoción de la libertad, la tolerancia, la justicia, el respeto a los derechos humanos, la preservación del medio ambiente y la cultura de paz. En síntesis, la educación superior contemporánea debe estar al servicio del paradigma compendio

proclamado por las Naciones Unidas para orientar el rumbo de la sociedad en el siglo XXI: el desarrollo humano sostenible (Tünnermann Bernheim, 2011, p. 8).

Frente a este gran reto debemos analizar con lupa la situación actual de la formación docente a nivel universitario, y encontrar los caminos adecuados para poder responder a estos desafíos a través de un proceso permanente de formación, que incluya temas como la pedagogía universitaria, la investigación y el rol de la ciencia, la educación en valores y la gestión universitaria, entre otros aspectos fundamentales.

La planificación adecuada de la formación docente debe contemplar objetivos y propósitos muy bien definidos, lo que implica reflexionar sobre las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que debe tener un profesor para enseñar. Mucho se ha escrito sobre ello y podríamos hacer una extensa lista de las competencias que debería tener un profesor universitario para responder, con calidad, a las exigencias que le imponen los retos universitarios en el ámbito de la formación de los profesionales que actuarán en esta sociedad, que demanda personas capaces de promover un desarrollo humano sostenible, en una era de la información y de la incertidumbre. Algunos autores cuestionan la identificación a priori de las competencias del profesorado (Imbernon, 2012) porque advierten del peligro de caer en una formación técnica y estandarizada, que decida de antemano todo lo que debería saber el profesorado. Zabalza (2007) plantea que “lo que todos los profesores necesitamos es un conocimiento profesional de la docencia” (p. 70). Intentaremos esbozar un conjunto de habilidades y saberes que son ampliamente reconocidos por los expertos como los más relevantes, y que los programas de formación del profesorado deben considerar para su planificación.

Los profesores universitarios deben contar con algunos saberes fundamentales, para garantizar un desempeño profesional de calidad. Entre estos saberes, podemos mencionar:

- Conocimientos relacionados con su ámbito disciplinar: el profesor debe conocer profundamente lo que enseña, y debe estar actualizado en su ámbito científico.
- Conocimientos pedagógicos: el profesor debe conocer cómo se aprende y en consecuencia, cómo uno debe enseñar, cuáles son las estrategias de

enseñanza-aprendizaje más idóneas para enseñar unos conocimientos, para un grupo concreto de estudiantes, en un contexto determinado.

- Los profesores deben saber reflexionar e investigar sobre su propia práctica educativa, en una actitud de permanente compromiso con la mejora de su desempeño profesional y con el aprendizaje de sus estudiantes.
- Saber ser y saber actuar con ética y responsabilidad: los profesores deben poseer actitudes éticas, porque son, para sus estudiantes, ejemplo y referente, como personas y como ciudadanos.

Otra contribución importante a la definición de los conocimientos profesionales que deben tener los profesores fue dada por Eraut (1996, citado por Day, 2005). Propuso una matriz de doble entrada (ver Figura 1) que representa las dimensiones del campo de conocimiento de los profesionales de la educación. La dimensión vertical presenta los distintos contextos en que el profesor utiliza sus conocimientos y la dimensión horizontal indica los diferentes tipos de conocimientos que debe tener. El conocimiento social “está relacionado con la responsabilidad de los maestros de ‘ver más allá de lo concreto, contemplando los fines generales de la educación’, que conlleva relacionar lo que esté aprendiendo el estudiante con el contexto más general que le da sentido” (Day, 2005, p. 76). Eraut (1996) enfatizó que se debe combinar el “conocimiento del proceso” (“saber cómo”) con el “saber qué”, es decir, se deben articular los saberes que se construyen en la experiencia directa del quehacer docente con los conocimientos que proveen las teorías e investigaciones pedagógicas. En la misma línea, Day (2005) también nos recuerda la importancia de relacionar el desarrollo cognitivo, emocional, social y personal en el proceso formativo de los profesores.

Contexto de uso	Área de conocimientos			
	Conocimiento de la materia	Conocimiento de la educación	Conocimiento de la situación	Conocimiento social
Conocimiento de la clase				
Conocimiento relacionado con la clase				
Conocimientos de gestión				
Otras funciones profesionales				

Figura 1: *El campo de los conocimientos profesionales de los profesores.*
Tomado de Day (2005, p. 77)

No pretendemos agotar la discusión sobre los saberes, competencias, habilidades, conocimientos y actitudes que debe tener el profesorado universitario para responder a los grandes retos que debemos enfrentar como universidad. Sin embargo, nos parece importante resaltar, en primer lugar, que la planificación de un programa de formación docente debe tomar en cuenta los aspectos mencionados anteriormente como un marco de referencia. En segundo lugar, esta planificación debe considerar las necesidades de los profesores de las distintas áreas disciplinarias y departamentos académicos. En tercer lugar, la elaboración de un programa de formación docente debe contemplar consultas a los estudiantes para contrastar sus opiniones y percepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje vivido. En cuarto lugar, se deben integrar en esta planificación los principios educativos-filosóficos que emanan del proyecto educativo institucional para lograr una coherencia entre la visión de la institución y su acción educativa. En quinto lugar, este proyecto educativo pide un perfil profesional docente determinado, que debe ser elaborado y ser referente en el diseño del programa. En sexto lugar, puesto que todo proceso educativo se concreta en un contexto socio-político-económico-educativo, la planificación del programa de formación docente debe contemplarlo.

En síntesis, los objetivos y alcance de la formación docente deben contemplar: los grandes saberes necesarios para el desempeño de la profesión, las necesidades concretas del profesorado de una institución, la opinión de los estudiantes, el proyecto y modelo

educativo de la institución, el perfil profesional docente definido, la realidad donde está inserta la institución. Esto implica que no es posible diseñar un único programa de formación docente que sirva para todas las universidades. Las distintas necesidades y realidades exigen distintos programas.

Pasaremos ahora a analizar los modelos y las metodologías más adecuadas para implementar un programa de formación docente.

1.2. Elementos básicos del proceso de formación del profesorado universitario

Así como no puede haber un programa curricular único de formación que responda a las necesidades y demandas de todos los profesores universitarios, tampoco puede haber un modelo pedagógico único de formación. Sin embargo, podemos aprender de las experiencias y de las investigaciones ya realizadas. Aunque hemos mencionado anteriormente que durante muchos años la formación del profesorado universitario estaba fundamentalmente centrada en el ámbito disciplinar e investigativo a través de los estudios de maestría y doctorado, la realidad actual es distinta. Muchas universidades, en todo el mundo, cuentan hoy en día con centros de excelencia académica, que se dedican a diseñar y realizar cursos, seminarios, talleres y diplomados con el propósito de formar al profesorado en aspectos relacionados con la docencia.

Gracias a estas iniciativas y a un grupo de académicos dedicados a estudiar el tema, existen diversas teorías y modelos pedagógicos de formación del profesorado universitario. Presentaremos los elementos que deben ser considerados en un proceso formativo de esta naturaleza, desde el enfoque teórico que asumimos como el más pertinente. Es preciso aclarar que a continuación vamos a tratar solo de la formación pedagógica, dejando de lado en este momento la formación en el ámbito disciplinario y en el ámbito de la gestión universitaria, aunque sabemos de su importancia en el desarrollo profesional docente.

1.2.1. La interrelación entre la teoría y la práctica docente

Por su nivel de importancia en el contexto del quehacer docente, nos detendremos a analizar en profundidad la relación teoría y práctica en la formación permanente del profesorado. Podemos decir que uno de los objetivos de la formación docente es una interacción coherente entre la teoría y la práctica. A través del proceso de formación *aprendemos* teorías que nos ayudarán a mejorar nuestra práctica docente, con un

tradicional enfoque *de la teoría a la práctica*. Sin embargo, esta relación mecánica y unilateral no funciona (Korthagen, 2010). Muy a menudo la práctica educativa de un profesor dista mucho de lo que *aprendió* en las clases y cursos de formación docente. Prevalece el *conocimiento tácito* (Schön, 1998) que fue aprendido por el profesor a lo largo de muchos años como estudiante, y que él reproduce cuando inicia su enseñanza. Las teorías sobre cómo enseñar quedan así relegadas o transformadas en *teorías proclamadas o declaradas*, pero las *teorías en uso* son otras (Pérez Gómez, 2010).

El comportamiento, las acciones y las decisiones de los profesores, según Korthagen (2010), son “el resultado de un proceso interno en el que un conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales desempeñan todos juntos un papel” (p. 89). Por ello, la práctica reflexiva, ampliamente analizada en el capítulo III de este trabajo, asume un papel relevante. Es una propuesta que pretende rescatar esta interrelación y acercar la práctica a la teoría, teoría que a la vez se ha de alimentar de la práctica para perfeccionarse y adecuarse, y así poder ayudar a mejorar la práctica, en un ciclo virtuoso y continuo. De esta manera se puede superar el positivismo y la racionalidad técnica, visión tan arraigada en los programas de formación del profesorado (Imbernon, 2007, p. 65).

Varios autores han hecho interesantes aportes y reflexiones alrededor de este tema. Para Contreras (2010), el sentido de la práctica o de la experiencia, como prefiere llamar, gana una nueva dimensión. La experiencia implica:

expresar lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas. Esto es, la experiencia es interrumpir el flujo del sentido común, que todo lo recoge pero nada modifica, para abrirse a las preguntas que lo vivido, y lo no pensado de ello, o lo no previsto, tienen por hacerte. La experiencia es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella (Contreras, 2010, p. 67).

Así, al retomar la experiencia el profesor tiene la posibilidad de dar sentido a lo vivido y revisar sus saberes, que no son una entidad separada, sino que más bien tienen una

relación directa con la experiencia, pues el saber “nace de lo vivido, de lo pensado como propio” (Contreras, 2010, p. 68). Esta relación entre la experiencia y el saber es distinta del enfoque tradicional de teoría y práctica, que son vistas como dos entidades separadas y en algunos momentos hasta antagónicas. Planteado esto, los programas de formación del profesorado deben ofrecer saberes que sirvan como *constituyentes de la experiencia* (Contreras, 2010), para que el profesor pueda problematizarla, reinterpretarla, cambiarla y reconstruir nuevas relaciones entre sus saberes y su experiencia.

A su vez, Korthagen (2010) propone trabajar la interrelación de la teoría y de la práctica a través de un *enfoque realista*, que implica integrar en la formación docente oportunidades para que los profesores puedan trabajar sobre la base de situaciones reales, promover intervenciones guiadas (con el acompañamiento de tutores) y reflexionar sobre la práctica con otros profesores.

1.2.2. Integrando las emociones

Además de la relación teoría y práctica, otro aspecto que está siendo considerado por algunos autores, aunque con cierta timidez, es la atención que se debe prestar **a las emociones y a las actitudes de los profesores**. Se propone entonces tomar en cuenta esta dimensión en la formación docente (Korthagen, 2010; Contreras, 2010). Los educadores son seres humanos que se relacionan todo el tiempo con otros seres humanos (sus estudiantes, sus colegas). Tienen emociones y sentimientos que impactan de manera positiva o negativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sabemos además que el aprendizaje involucra procesos tanto cognitivos como emocionales de estudiantes y profesores (Morales, 2010a). Por ello, consideramos que “entenderse en lo que a uno le pasa en las situaciones educativas está en el núcleo de la tarea docente. La enseñanza es un oficio muy delicado, no sólo porque tratamos con otras personas, sino también porque tratamos con nosotros mismos” (Contreras, 2010, p. 73).

1.2.3. Aprendizaje colaborativo

Otra dimensión clave a integrar en la formación del profesorado es el **trabajo colaborativo**. Aprender con otros y aprender de otros contribuye a la transformación de la práctica, individual y colectiva. El aprender con otros genera complicidad, apoyo mutuo, motivación, mayor seguridad para innovar y transformar su práctica (Imbernon, 2012). Hay varias maneras de poner en práctica espacios de reflexión y aprendizaje colaborativo sobre

la enseñanza. Una de ellas es a través de la realización de seminarios o encuentros esporádicos entre los profesores, de áreas disciplinarias similares o no, para presentar y discutir sobre buenas prácticas de enseñanza o innovaciones educativas que han aportado de manera significativa al aprendizaje de los estudiantes. Otra estrategia para la promoción de un aprendizaje colaborativo en el marco de la formación es conformar grupos de profesores que imparten una misma disciplina para poner en práctica nuevas maneras de enseñar una temática o de evaluar los aprendizajes, la utilización de recursos tecnológicos, etc. Vale resaltar que el *cómo* enseñar no está desvinculado del *qué* se enseña. Así, en estos espacios de trabajo y diálogo colaborativo, los profesores universitarios pueden crear debates académicos enriquecedores sobre los últimos avances de su campo disciplinar y sobre la enseñanza.

Refuerza la tesis anterior un estudio sobre los componentes de los programas de formación que tienen mayor impacto en la mejora de la enseñanza del profesorado (Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005). Entre los factores encontrados más relevantes, dos tienen relación directa con lo afirmado anteriormente: 1) los programas proporcionaban oportunidades para que los profesores se enfocasen en lo que los estudiantes debían aprender y para que analizaran cómo lidiar con las dificultades que los estudiantes pudiesen tener en el aprendizaje de esa materia; 2) los programas de formación animaban a los profesores participantes a hacer menos privadas sus prácticas educativas de manera que pudiesen recibir retroalimentación de sus colegas (p. 15 -16).

1.2.4. La investigación sobre la docencia en la formación docente

La **investigación**, una función universitaria fundamental, también debe estar presente en el quehacer docente y en su proceso formativo. Vale la pena retomar un excelente informe que elaboró Ernest Boyer (1990) sobre el profesorado universitario norteamericano. Propuso que se deberían reconsiderar las funciones y roles de un académico, con el propósito de abarcar más ampliamente las actividades que deben ser realizadas por ellos, y también recuperar el foco de atención en la calidad de la enseñanza universitaria. De manera general en el contexto universitario, aunque el discurso de la calidad docente está presente, prevalece el reconocimiento al profesor que hace investigación. Boyer propone ampliar el espectro del quehacer académico. Define cuatro grandes funciones: *the Scholarship of Discovery, the Scholarship of Integration, the*

Scholarship of Application, the Scholarship of Teaching (Boyer, 1990, p. 16). Lo que nos interesa destacar aquí es la cuarta función definida por él: *the scholarship of teaching*. Un propósito de esta dimensión es estimular al profesorado a investigar sobre su docencia, a mostrar a otros cómo enseña para que los estudiantes aprendan más y mejor.

El planteamiento anterior propone que el profesor debe generar conocimiento a partir de su experiencia docente y tratar de “investigar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; utilizar la clase como un laboratorio para estudiar y *mejorar* el aprendizaje, que es de lo que en definitiva se trata de conseguir en una Universidad, que *nuestros alumnos aprendan y que aprendan bien.*” (Morales, 2010b, p. 53). Además, los cursos impartidos a profesores deben presentar investigaciones sobre docencia universitaria. Así como otros profesionales, como los médicos, asumen como tarea imprescindible de su quehacer leer investigaciones sobre su campo profesional, debemos promover la lectura de investigaciones que muestren cómo otros profesores trataron un tema de estudio, qué estrategia utilizaron o cómo evaluaron, para aprender de otros. (Muñoz-Repiso, 2004, citado por Morales, 2010b).

En esta misma dirección, aunque con características particulares, autores como Stenhouse (2004) y Elliott (1990) defienden que el profesor debe convertirse en un investigador de su propia práctica educativa. Investigar sobre la propia práctica lo lleva a indagar sobre su quehacer en búsqueda de su mejora. A partir de esta idea-fuerza surge el concepto de *investigación-acción*. La investigación-acción fue definida por Latorre (2007, p. 24) como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”. La definición encierra las características de este proceso: la investigación-acción se desarrolla de manera colaborativa y participativa, está enfocada en la mejora de la práctica del profesorado, está basada en una interpretación crítica de la realidad, supone una reflexión del profesorado sobre su práctica, integra la teoría con la práctica. Hay varios tipos o modelos de investigación-acción, centrados todos en un proceso continuo recursivo de acción-observación-reflexión-planificación-acción modificada. Podemos encontrar diversos programas de formación docente que utilizan la investigación-acción como modelo formativo (Lucio, 2001). Tales programas lograron la mejora docente en un proceso

continuo de investigación sobre su práctica y mejora continua de la misma, con la incorporación de nuevas estrategias y enfoques pedagógicos.

1.2.5. Innovando se aprende

La innovación educativa está resultando ser un componente importante en los programas de formación docente. La innovación educativa es la implementación de nuevas estrategias didácticas por parte de los docentes, con la intención de mejorar o incrementar la eficacia de la enseñanza a fin de promover aprendizajes más significativos. Zabalza (2003-2004) indicaba que *“innovar es introducir cambios justificados (poniendo más énfasis en lo de justificado que en lo del cambio sin más)”* (p.120). Investigaciones realizadas (Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005, p. 8) mostraron que la integración efectiva de las nuevas habilidades requiere que los programas permitan la modelización de situaciones reales, y la oportunidad de practicar las nuevas habilidades y recibir retroalimentación de un tutor o profesor experto. Los programas que implementaron esta metodología tuvieron muy buenos resultados.

Los cambios en las prácticas docentes a través de la innovación fomentan la mejora de la enseñanza, contribuyen a la actualización y formación del profesorado en nuevas metodologías, favorecen, en muchos casos, la introducción de las TIC en el campo educativo y fortalecen la promoción de la investigación desde las aulas. Debe ser un proceso acompañado y los profesores deben sentirse en libertad para decidir sobre las innovaciones necesarias en su docencia y deben evaluar la innovación. Una innovación que no resultó como se esperaba no debe ser motivo de reproche por parte de las autoridades institucionales. La condición fundamental para la promoción de innovaciones educativas que logren impactar positivamente en la docencia, debe ser la posibilidad de equivocarse en el proceso. Documentar la innovación también resulta ser un elemento muy importante (Zabalza, 2003-2004) porque ayuda a dar un seguimiento a todo el proceso (antes, durante y después), y da pautas para la evaluación final. Esta evaluación debe ayudar al profesorado a identificar qué han aprendido durante la innovación, en qué ha cambiado su manera de enseñar, su manera de ver y entender la disciplina, el currículo y el aprendizaje de sus estudiantes. Es por ello que los programas de formación del profesorado deben integrar la innovación educativa como una poderosa estrategia didáctica.

1.2.6. Síntesis: ejes básicos de un programa de formación permanente del profesorado

A partir de las consideraciones anteriores, presentamos algunos elementos y ejes básicos a considerar en la planificación de la formación del profesorado universitario:

- La formación del profesorado universitario debe contar con dos grandes etapas: una formación pedagógica inicial y una formación permanente. Debe ser abolida la concepción de formación como “proceso de transmisión unidireccional, del docente como un mero técnico que imparte un curriculum prescrito y del conocimiento como objeto neutral, establecido y acabado, sin conexión con sentimientos, valores y sesgos, que se traspasa de manera simple desde la mente del docente, o el libro de texto, a la mente del aprendiz y de la mente del aprendiz a sus prácticas” (Pérez Gómez, 2010, p. 42). El profesor debe ser un aprendiz activo y la metodología adoptada debe integrar sus experiencias, sus vivencias y sus prácticas educativas para confrontarlas con los saberes construidos de la Pedagogía, en una dinámica de reconstrucción y reestructuración de sus conocimientos (Pérez Gómez, 2010).
- La formación debe estar contextualizada, o sea, debe partir de la realidad de las situaciones de enseñanza y aprendizaje vividas por los profesores y por sus estudiantes (Elexpuru, Martínez, Villardón y Yániz, 2009).
- Se deben contemplar las maneras de aprender y de enseñar de los diversos campos disciplinarios y se debe promover la implementación de innovaciones docentes, para lograr un aprendizaje con sentido y significado. Se deben evitar los cursillos que parecen más “pastillas” pedagógicas que no sirven de mucho (Imbernon, 2012, p. 93).
- La formación inicial, de manera especial, debe ser un proceso relativamente largo, con acompañamiento de *profesores expertos*, que asuman el rol de mentor, y que ayuden al profesor novel, a partir de una comunicación dialógica, a comprender su rol como educador (Imbernon, 2012, p. 94).
- La formación inicial y la formación permanente del profesorado deben estar fundamentadas en una metodología que, en un proceso dinámico, integre la

teoría y la práctica (Pérez Gómez, 2010; Contreras, 2010; Schön, 1998; Korthagen, 2010; Imbernon, 2012).

- Se deben integrar procesos de investigación sobre la docencia y la metodología de investigación-acción participativa, pues contribuyen a que el docente indague sobre los diversos factores y variables que potencian u obstaculizan los procesos educativos, y encuentre respuestas o estrategias que puedan ayudar a superarlas (Stenhouse, 2004; Elliot, 1990; Pérez Gómez, 2010; Imbernon, 1997, Morales, 2010).
- El profesor debe sentirse protagonista del proceso, motivado a participar y sentir realmente que el programa de formación puede ayudarle a enseñar mejor el contenido de la asignatura que imparte (Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005).
- Hay que tomar en cuenta los aspectos e intereses diferenciados entre el profesorado, según sus áreas disciplinarias, las asignaturas que imparten, la naturaleza de las ciencias, etc. Hay que tener el cuidado de no uniformar todo.
- El programa formativo debe promover el trabajo colaborativo, crear equipos entre los profesores, para que se sientan acompañados en este proceso y puedan compartir sus experiencias e incluso formular, de manera conjunta, innovaciones educativas.
- Se debe incentivar la innovación educativa, con condiciones de apoyo y de seguimiento por parte de docentes expertos (Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005).

2. Aspectos claves de la práctica educativa

Después de presentar los ejes que deben guiar la formación docente, pasamos ahora a analizar algunos aspectos claves de la práctica educativa, porque uno de los claros propósitos de la formación del profesorado es influir en esta práctica para generar mejoras en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes.

La práctica educativa del profesor consiste en un conjunto de acciones que realiza para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Está condicionada por una serie de factores, tales como: las políticas educativas de la institución donde se desarrolla, el currículo, el

perfil de los estudiantes, el contexto sociocultural, el contexto educativo, los recursos materiales a disposición de la docencia, la gestión académica, la formación del profesor, entre otros. La práctica educativa abarca la planificación de la enseñanza, la definición de los contenidos, las actividades de aprendizaje, los materiales y recursos didácticos, la evaluación de los aprendizajes. Además, la práctica educativa solo puede realizarse en el marco de unas relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes, es decir, en una interacción entre profesor y estudiantes.

2.1. Planificación de la enseñanza

Para profundizar en los aspectos relacionados con la práctica educativa, la investigación realizada por Ken Bain (2007), de la Universidad de Nueva York, sobre qué hacen los mejores profesores de las universidades, es muy sugerente. Bain descubrió que los mejores profesores parten de una sólida base de ideas sobre la naturaleza y el significado del aprendizaje, y esta es la principal característica que los diferencia de los demás profesores. Encontró que la planificación didáctica de los profesores estudiados se centra en 12 preguntas claves (Bain, 2007, p. 63- 73):

1. Qué destrezas, capacidades o calidades ayudará a desarrollar, a través de su enseñanza, y cómo podrá el profesor alentar el interés de sus estudiantes en estas cuestiones y capacidades.
2. Qué capacidades de razonamiento deben tener o desarrollar los estudiantes para responder a las preguntas que plantea el curso.
3. Qué modelos mentales es probable que traigan los estudiantes al aula y cómo podrá establecer nuevos desafíos intelectuales.
4. Qué información necesitarán entender sus estudiantes para responder a las principales preguntas del curso. Cómo podrán obtener esa información de la mejor manera posible.
5. Cómo ayudará el profesor a los estudiantes con dificultades de comprensión.
6. Cómo presentará a sus estudiantes problemas que generen conflictos cognitivos y los animará a que se esfuercen a estudiar.

7. Cómo averiguará lo que ya saben y lo que esperan del curso, y cómo podrá conciliar las diferencias entre sus propias expectativas y las de los estudiantes.
8. Cómo ayudará a los estudiantes a aprender a aprender, a examinar y valorar su propio aprendizaje y capacidad de razonamiento, y a leer de forma más efectiva, analítica y vigorosa.
9. Cómo averiguará la forma cómo están aprendiendo sus estudiantes antes de calificarlos y cómo les retroalimentará para garantizar darles todo el apoyo para que aprendan.
10. Cómo hará para que los estudiantes estén en constante motivación para aprender.
11. Cómo explicará de forma comprensible los criterios que utilizará para calificar el trabajo de los estudiantes, y por qué usará estos criterios y estándares. Cómo ayudará a los estudiantes a aprender a calificar su propio trabajo utilizando esos estándares.
12. Cómo podrán los profesores entender a los estudiantes, así como el progreso y la calidad de su aprendizaje.

Estas preguntas resumen las preocupaciones centrales que tienen excelentes profesores cuando realizan la planificación de sus clases. Entre las ideas-fuerza que subyacen podemos destacar:

- Definición clara de los objetivos del aprendizaje: qué habilidades, destrezas, conocimientos, competencias pretende que los estudiantes desarrollen.
- Identificación de los conocimientos previos de los estudiantes.
- Diseño de estrategias de enseñanza que desafíen a los estudiantes y generen conflictos cognitivos.
- Identificación de expectativas de aprendizaje por parte de los estudiantes para integrarlas con los objetivos definidos.
- Seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.
- Ayuda a los que tengan mayor dificultad de aprendizaje.

- Definición de criterios claros sobre la evaluación de los aprendizajes.
- Apoyo para que los estudiantes desarrollen un proceso metacognitivo.

En síntesis, la investigación realizada por Bain confirma que la práctica educativa de los mejores profesores universitarios tiene como preocupación central la ejecución de un conjunto de acciones que permitan el aprendizaje de los estudiantes. Aunque pueda parecer una afirmación muy obvia, en la que todos estaríamos absolutamente de acuerdo, esto no implica necesariamente que en la práctica educativa los profesores logren implementar una serie de acciones que realmente garanticen que esta intención se transforme en una proposición verdadera. Sabemos que los profesores universitarios tienen una diversidad de preocupaciones reflejadas en su práctica educativa y seguramente no todas corresponden a las mencionadas anteriormente. A modo de ejemplo, encontramos profesores muy preocupados por el cumplimiento de un programa de asignatura, y planifican sus clases con el propósito de cumplir con *dar* todo el programa, no tomando en cuenta, en algunos casos, las necesidades y ritmos de cada grupo de estudiantes, o no dejando tiempo suficiente para profundizar en algunos temas o ejercicios que tienen mayor nivel de dificultad. Otros diseñan instrumentos para la medición de los aprendizajes que no están alineados con los objetivos de aprendizaje definidos, generando, en algunos casos, un enfoque de aprendizaje superficial. Planteado esto, podemos afirmar que una tarea central de la formación docente es reflexionar sobre la planificación de la enseñanza y analizar cómo ésta puede ayudar de manera efectiva a la calidad de los aprendizajes.

Otro aporte en esta misma dirección fue dado por John Biggs (2008). En su libro “Calidad del aprendizaje universitario” reflexiona sobre la planificación docente y presenta un modelo denominado “3P” de enseñanza y aprendizaje. Este modelo tiene como propósito alinear el proceso de enseñanza y su planificación para generar un enfoque profundo de aprendizaje de los estudiantes. Para Biggs (2008), “un buen sistema de enseñanza alinea el método y la evaluación de la enseñanza con las actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos, de manera que todos los aspectos del sistema están de acuerdo en apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante” (p. 29). Él llama a este sistema *alineamiento constructivo*. La lógica del modelo se basa en que los significados y aprendizajes son construidos a partir de las actividades de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, es decir, de la forma como los estudiantes interactúan con el mundo y con el

conocimiento. Biggs, basándose en el estudio de Marton y Säljö (1976, citado por Biggs, 2008, p. 30), define dos enfoques de cómo los estudiantes aprenden: el enfoque superficial y el enfoque profundo.

Cuando un estudiante adopta un enfoque superficial para aprender realiza las tareas rápidamente, mostrando un mínimo esfuerzo y bajo nivel cognitivo. Puede cumplir a cabalidad con la tarea asignada, pero sin utilizar los recursos cognitivos necesarios para generar un aprendizaje en profundidad. Los factores que determinan este enfoque de aprendizaje son diversos. Entre ellos, Biggs (2008, p. 34) menciona algunos relacionados con los estudiantes: la preocupación del estudiante está exclusivamente centrada en aprobar la clase, el estudiante tiene una sobrecarga de trabajo que impide que estudie en profundidad, muestra poco interés en la temática, o puede contar con poca capacidad para comprender los contenidos concretos en un nivel profundo. Por otro lado, algunas actitudes y prácticas educativas de los profesores también pueden estimular este tipo de enfoque de aprendizaje. Entre ellas se mencionan: una enseñanza poco sistemática, una evaluación centrada en datos y no en procesos cognitivos que impliquen el análisis y la síntesis, el diseño de actividades poco retadoras o con muy poco tiempo para su realización, una actitud de poca confianza en la capacidad de los estudiantes para aprender y comprender la materia.

En cambio, cuando un estudiante adopta un enfoque de aprendizaje profundo muestra un claro interés por abordar la tarea, y adopta las estrategias de aprendizaje más adecuadas para comprender el tema. Siente la necesidad de saber y asegurarse que entiende y que puede aplicar lo que está estudiando. “Cuando se utiliza el enfoque profundo para realizar una tarea, los estudiantes tienen sentimientos positivos: interés, sentido de la importancia, sensación de desafío e incluso de euforia” (Biggs, 2008, p. 35). Entre los factores que estimulan este tipo de enfoque por parte del estudiante, se menciona: una curiosidad intrínseca, una clara determinación por hacer las tareas encomendadas con calidad y esmero, cuenta con una base de conocimientos adecuados y suficientes para enfrentar las tareas de aprendizaje, posee la capacidad de analizar y trabajar conceptualmente, y no en base a datos y hechos desconexos. Por parte de los profesores, pueden estimular este tipo de enfoque de aprendizaje cuando presentan la estructura del tema o de la materia, diseñan actividades retadoras y a la vez adecuadas al

nivel de conocimiento de los estudiantes, enseñan tomando en cuenta lo que los estudiantes ya saben sobre el tema, crean un clima de trabajo positivo, que genera confianza y motivación para aprender, usan métodos de enseñanza y de evaluación alineados con las metas y los objetivos de la asignatura.

En síntesis, los dos enfoques describen cómo los estudiantes pueden enfrentar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Por supuesto que un estudiante que adopta un enfoque superficial de aprendizaje puede cambiar y asumir un enfoque profundo. Una condición muy importante para que esto ocurra es que el profesor evite los factores que estimulan un enfoque superficial y asuma una práctica educativa que promueva un enfoque profundo. En este sentido, una planificación adecuada de la enseñanza es fundamental. El modelo 3P (Figura 2) pretende articular de manera coherente el pronóstico (etapa previa al aprendizaje), el proceso (etapa de desarrollo del aprendizaje) y el producto (relacionado al resultado del aprendizaje).

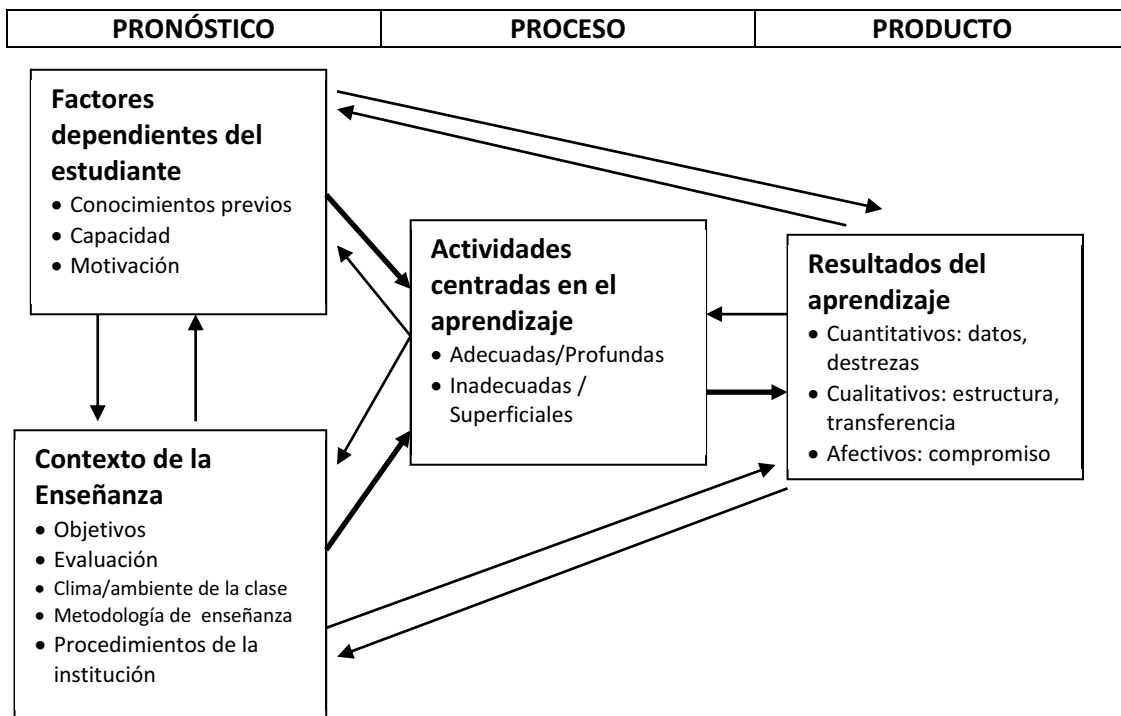


Figura 2: El modelo 3P de enseñanza y aprendizaje (Biggs, 2008, p. 38)

El modelo está concebido como un sistema, donde hay varios factores y componentes que interactúan para generar los resultados del aprendizaje. De estos factores también

dependerá cómo aprenden los estudiantes, si van a utilizar un enfoque superficial o profundo. Las flechas indican las relaciones entre los factores dependientes de los estudiantes, el contexto de la enseñanza, las actividades de aprendizaje y los resultados, sin embargo la dirección general de los efectos está indicada con las flechas más gruesas. Para que el modelo funcione de modo adecuado, todos los componentes deben alinearse entre sí. Hay algunos componentes críticos del contexto de la enseñanza que deben ser tomados en cuenta: el currículo, los métodos de enseñanza, los procedimientos de evaluación de los aprendizajes, el clima de la interacción con nuestros estudiantes, el clima institucional. Por lo tanto, la planificación de la enseñanza alineada debe contar con “un currículo que se establece en forma de objetivos claros, que señalan el nivel de comprensión requerido, en vez de una mera lista de temas que abordar, se escogen los métodos de enseñanza que probablemente realicen esos objetivos y por último, las tareas de evaluación, de manera que se pueda comprobar si los estudiantes han aprendido lo que los objetivos señalan que deben aprender” (Biggs, 2008, p. 47).

Tanto los hallazgos de Bain (2007) sobre los factores de una práctica educativa de calidad, como la teoría de Biggs (2008) sobre el alineamiento constructivo coinciden en que una adecuada y pertinente planificación de la enseñanza es un criterio clave de una práctica educativa de calidad y una condición fundamental para generar un aprendizaje profundo.

2.2. Interacción entre profesor y estudiantes

Iniciaremos este apartado recordando las palabras de Paulo Freire (2004) a propósito de la relación entre educadores y educandos:

Es necesario volver a insistir en que no hay que pensar que la práctica educativa vivida con afectividad y alegría prescinda de la formación científica seria y de la claridad política de los educadores o educadoras. La práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, de la permanencia del hoy.

El nuestro es un trabajo que se realiza con personas, pequeñas, jóvenes o adultas, pero personas en permanente proceso de búsqueda. Personas que se están formando, cambiando, creciendo, reorientándose, mejorando, pero, porque son personas, son capaces de negar los valores, de desviarse,

de retroceder, de transgredir. Mi práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige de mí un alto nivel de responsabilidad ética de la cual forma parte mi propia capacitación científica. Es que trabajo con personas. (p. 64-65)

La práctica educativa, como bien nos recuerda Freire, es un proceso permanente de interacción entre el profesor y los estudiantes y esta interacción puede influir positivamente o no en muchos aspectos relacionados con el proceso educativo, independiente de la calidad y la pertinencia de la planificación didáctica. La creación de un buen clima en el aula es condición importante para garantizar la motivación de los estudiantes y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como afirma Pedro Morales (2010a), en las relaciones que establecemos con nuestros estudiantes “está lo más informal de nuestra actividad, pero que puede ser también lo más importante. *En el aula si descuidamos lo informal, es decir, nuestra relación con los alumnos, podemos estar descuidando lo que en definitiva puede ser más importante. ¿Por qué lo más importante? Porque incide en actitudes y valores que van a condicionar conductas futuras y porque además se trata de efectos más duraderos*” (p. 7; el subrayado es del original).

Nos encontramos con situaciones diversas, como estudiantes que se sienten discriminados o irrespetados por sus profesores, o profesores que no se cansan de recordar que su clase es muy difícil y que la mayoría reprueba, u otros que no dan ninguna explicación sobre los fallos de los estudiantes y los criterios en que se basaron para asignar una calificación a un trabajo académico o a un examen. Estas son algunas de muchas otras actitudes que no contribuyen a tejer una relación de respeto mutuo y confianza entre el profesor y los estudiantes. Por otro lado, hay profesores que crean un clima verdaderamente motivador para el aprendizaje, donde queda claro que el profesor está realmente interesado en el crecimiento humano de cada uno de sus educandos, que está comprometido con el aprendizaje de cada uno y que hará todo lo posible para contribuir a este aprendizaje. Además, establece una comunicación asertiva, empática y claramente orientadora sobre los procesos de enseñanza y de evaluación. Estas diferentes posturas seguramente causan distintas reacciones de los estudiantes. La figura 3 (Morales, 2010a, p. 13) muestra las diferentes actitudes del profesor hacia el grupo y las posibles respuestas de

los estudiantes. Una actitud de confianza de parte de los profesores hacia sus estudiantes seguramente generará una conducta de responsabilidad con su propio aprendizaje.

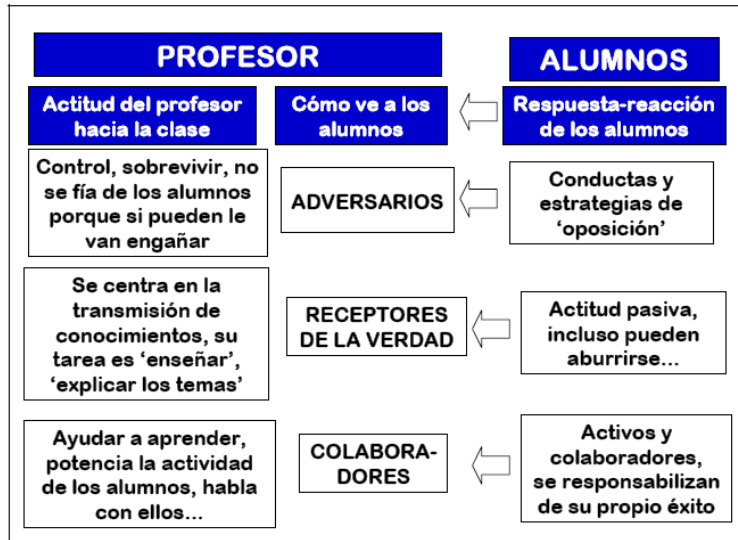


Figura 3: Actitud del profesor hacia la clase y respuesta de los estudiantes (Morales, 2010a, p. 13)

Diversas investigaciones realizadas con el propósito de preguntar a los estudiantes sobre el *buen profesor*, es decir, aquél que contribuye a su aprendizaje, coinciden en que los *aspectos relacionales* son muy relevantes (ver ejemplos en Morales, 2010a, p. 14). Valoran a los profesores que dan seguridad a los estudiantes, que los respetan, que se preocupan por su aprendizaje, que se comunican bien con ellos y que crean una atmósfera confortable para aprender.

Lo anterior implica que la reflexión sobre la práctica educativa debe contemplar las relaciones que establecen los profesores con los estudiantes. Lejos de encasillar o identificar indicadores o fórmulas de cómo *comportarse en el aula*, lo importante es centrarse en cómo, desde su condición de educador y persona, con características propias y distintas de otros, cada profesor puede contribuir a tejer relaciones dentro y fuera del aula que favorezcan el crecimiento humano e intelectual de los estudiantes.

2.3. Autopercepción y Satisfacción Personal

Otro elemento que consideramos importante resaltar por su influjo en la práctica educativa es la autopercepción y la satisfacción profesional del docente. Evidentemente la satisfacción personal del docente y su autopercepción están relacionadas con un conjunto de variables que van mucho más allá del espacio del aula y de los procesos de enseñanza-

aprendizaje. Sin embargo, queremos destacar que la autopercepción del docente permea su quehacer educativo, es decir, la percepción que tiene sobre sus capacidades y habilidades para enseñar puede contribuir o no a una mejor planificación de su enseñanza y muy importante, permitirá que esté más o menos abierto a mejoras en su docencia. Utilizaremos en adelante el concepto de autoeficacia docente, definido como la percepción del profesor acerca de su eficacia para desarrollar la gran variedad de tareas que implica su profesión (Prieto, 2005).

A partir de los diversos estudios realizados sobre autoeficacia docente, abordados con mucha profundidad en un estudio realizado por Leonor Prieto (2007), los profesores con mayor autoeficacia suelen tener estas características:

- Otorgan a los alumnos un papel activo en su proceso de aprendizaje.
- Crean un clima positivo de aprendizaje.
- Mantienen, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los alumnos.
- Dominan el contenido que deben explicar.
- Diseñan cuidadosamente la estructura de cada clase.
- Dedicar tiempo suficiente a la planificación de las clases.
- Hacen sentir a los estudiantes que sus logros académicos son fruto de su esfuerzo.
- Muestran respeto a los alumnos a través de conductas muy diversas.
- Modifican el desarrollo de la lección si así lo requiere el ritmo de aprendizaje de los alumnos.
- Comprueban, a través de la evaluación, distintas capacidades de los alumnos.
- Emplean métodos sistemáticos para analizar su docencia.
- Comentan a los alumnos los resultados de su evaluación (Prieto, 2007, p. 144).

Prieto (2007) citaba diversas investigaciones que han demostrado “una evidencia auténtica acerca del papel que ejercen las creencias de autoeficacia del profesor en múltiples aspectos referidos tanto a la enseñanza como al aprendizaje” (Prieto, 2007, p. 138). Además de la vinculación entre la autoeficacia docente y los resultados de aprendizaje

de los estudiantes, la autoeficacia se relaciona también con las estrategias de enseñanza, las decisiones sobre la planificación y la motivación de los profesores. Cuanto más alta la autoeficacia docente, más motivados se sienten para enseñar, muestran mayor apertura a innovaciones educativas y mantienen mejor la disciplina en la clase, elaboran buenos diseños instruccionales y utilizan metodologías más adecuadas a las necesidades de los educandos.

A pesar de los beneficios que conlleva contar con una autoeficacia docente positiva, según los estudios señalados anteriormente, Fives (2003) advierte que “una percepción positiva de autoeficacia para enseñar es necesaria, pero no suficiente, para que la función docente se traduzca en los resultados esperados” (Fives, 2003, citado por Prieto, 2007, p. 139).

Asumimos entonces que la autoeficacia docente es un aspecto importante a tomar en cuenta en el proceso de formación docente, aunque no decisivo para una mejor docencia, y puede contribuir a una mayor satisfacción profesional del docente y a una mayor seguridad sobre las decisiones que toma en su práctica educativa.

La autopercepción también está intrínsecamente relacionada con el grado de autocrítica que pueda tener el docente para valorar su quehacer. Ello solo es posible si hay una apertura personal y un clima institucional que favorezca procesos en este sentido. La autocrítica permite la identificación de necesidades de desarrollo personal a raíz de las limitaciones percibidas y la definición de mejoras coherentes, creativas y nuevas estrategias de enseñanza a partir de sus hallazgos y reflexiones. Contribuye así a generar nuevos ciclos de formación, innovaciones educativas, trabajo colaborativo con otros docentes para aprender de y con sus pares.

2.4. Síntesis: formación docente y práctica educativa

Hemos visto que la práctica educativa implica una serie de acciones y decisiones que toma cada profesor en su trabajo cotidiano. Está permeada por un conjunto de variables externas (políticas educacionales, planes curriculares, condiciones de trabajo, etc.) que determinan, en gran medida, el quehacer docente. Sabemos, además, que en muchas instituciones educativas, estas variables externas tienen un peso bastante grande en las prácticas educativas permitiendo poca autonomía al profesorado.

Pese a lo anterior, tampoco podemos negar el rol fundamental del profesorado y su responsabilidad en la definición de su práctica, en la planificación de las clases, en la evaluación y en la interacción con los estudiantes, principalmente en instituciones educativas universitarias. En este sentido, la práctica educativa es el objeto de estudio fundamental de la formación docente universitaria. A la vez, a través de la formación docente se pretende impactar en la mejora de la práctica educativa, y por ende en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

En nuestro estudio, nos interesa analizar cómo se dan los cambios de la práctica educativa en el marco de un programa de formación del profesorado universitario. A fin de sintetizar lo desarrollado a lo largo de este capítulo, presentamos los aspectos de la práctica educativa que tendremos en cuenta en nuestra investigación:

1. *Planificación de la enseñanza*: una adecuada planificación de la enseñanza es condición esencial de una práctica educativa de calidad. Debe contemplar: la definición de los objetivos y las metas de aprendizaje que pretende lograr el profesor a lo largo de su asignatura; la identificación de los conocimientos previos de los estudiantes sobre la materia; la integración de las expectativas e intereses de los estudiantes en los enfoques y actividades de enseñanza; el diseño de las actividades de enseñanza, concordantes con los objetivos; la selección y preparación adecuada de los materiales de enseñanza; un apoyo adicional a los estudiantes que presenten dificultades; una evaluación coherente y alineada con los objetivos de aprendizaje y las actividades desarrolladas. Además, debe contar con una planificación flexible que integre cambios cuando sea necesario.
2. *Interacción entre profesor y estudiantes*: una relación de confianza y la generación de un clima de aprendizaje armónico, desafiante y seguro son aspectos relevantes para la promoción de un aprendizaje de calidad. En este sentido, se debe tomar en cuenta la actitud positiva del profesor con relación a sus estudiantes y su capacidad de aprendizaje, el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje que otorguen un papel protagónico a los estudiantes, el clima positivo que logra generar el profesor para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje, la identificación de dificultades de aprendizaje de los estudiantes y la búsqueda de estrategias de enseñanza alternativas para superarlas.

3. *Autopercepción y satisfacción personal*: la práctica educativa puede mejorar en la medida en que el profesor cuenta con una autopercepción positiva de su trabajo así como una satisfacción personal al desarrollarlo. Estos factores influyen positivamente en la autoeficacia docente. Los profesores que cuentan con alta autoeficacia docente tienen mayor tendencia a otorgar un papel activo a los estudiantes, crean un clima positivo en el aula, tienen expectativas positivas de los estudiantes y sus aprendizajes, dedican tiempo a planificar cuidadosamente sus clases, entre otros. De esta forma, se puede decir que potencian su quehacer docente, integrando nuevas estrategias y desechando estrategias que no contribuyen con los resultados esperados. Aunado a una positiva autoeficacia docente, se señala la importancia de promover una actitud autocrítica porque impulsa al docente a asumir procesos de mejora en su práctica educativa y a crecer profesional y personalmente.

A modo de conclusión, con el propósito de sintetizar el impacto de la formación docente en la práctica educativa, vale afirmar que:

aprender a educar supone aprender a educarse de forma continua a lo largo de toda la vida profesional del docente. La preparación del profesorado ante estas exigencias requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes para provocar el aprendizaje relevante de los estudiantes, pues la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad (Pérez Gómez, 2010, p. 53).

CAPÍTULO III: LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA DOCENCIA

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

El capítulo tiene como propósito exponer aquellas contribuciones teóricas sobre el concepto de práctica reflexiva (y su evolución a lo largo de los últimos años), que tienen especial relevancia para los procesos educativos y el quehacer docente. Además, presenta algunos esfuerzos importantes de definición de indicadores de calidad de la práctica reflexiva, que han llevado a identificar niveles o etapas distintas de reflexión. En la parte final, serán analizadas las implicaciones de las distintas propuestas y aportes, a la luz de las investigaciones más recientes.

1. Aportes a la discusión sobre reflexión y práctica docente reflexiva

La práctica reflexiva, sus características y sus bondades en el desarrollo y desempeño profesional es un tema que se viene tratando desde hace mucho tiempo. Varios términos o conceptos están interrelacionados: reflexión, reflexión crítica, acción reflexiva, práctica reflexiva, profesional reflexivo. Varios estudiosos, como filósofos, psicólogos, pedagogos, han dado notables aportes y de manera muy especial nos han ayudado a entender su relevancia en los procesos educativos.

John Dewey, el gran educador norteamericano, en su libro *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, escrito en 1933, planteó por primera vez el concepto de reflexión, definiéndola como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989, p. 25).

Para Dewey, entre los beneficios del pensamiento reflexivo, como elemento fundamental del proceso educativo, podemos destacar la posibilidad de actuar con un objetivo consciente, hacer posible el trabajo sistemático y la invención, y lograr dar significado a la acción.

La reflexión implica involucramiento de la persona, que observa, analiza, asume retos, define metas y actúa sobre la realidad desde una perspectiva crítica, profunda, creativa. No es una acción rutinaria, guiada por la tradición, sino una acción cuidadosa, atenta, que analiza creencias y conocimientos y valora las consecuencias de su decisión antes de actuar. Denomina acción reflexiva a este tipo de acción. A juicio de Dewey, la reflexión es considerada “como un proceso cognitivo activo y deliberativo” (Hatton y Smith, 1995, p. 34), que aborda, generalmente, problemas prácticos, desencadenando un pensamiento que implica un ordenamiento meticuloso y cuidadoso de las ideas, observando detenidamente, ponderando las opciones y alternativas, para actuar en la realidad vivida y experimentada. Además, “la reflexión implica intuición, emoción y pasión” (Zeichner, 1993, p. 46), aspectos muy difíciles de acotar y medir de manera precisa. Para lograr esta acción reflexiva, es necesario que los profesores adopten tres actitudes: una apertura intelectual, para ampliar la mirada; responsabilidad para hacer “consideraciones muy cuidadosas de las

consecuencias de sus acciones” (Zeichner, 1993, p. 47), que son de tipo personal, académica, social y política, y la tercera actitud es la sinceridad.

La preocupación fundamental de Dewey como educador era formar ciudadanos para una sociedad democrática, personas capaces de pensar con criterios propios y bien fundamentados, para participar en asuntos políticos y contribuir a la sociedad (Gabucio, 2005). Consecuente con dichas ideas, consideraba que se debería educar para la promoción de un pensamiento reflexivo. Aunado a ello, el profesor también debería actuar de manera reflexiva, examinando críticamente su práctica, identificando problemas y algunas ideas para ser puestas en práctica, con el propósito de garantizar el aprendizaje de los estudiantes. Sin duda, con sus teorías Dewey contribuyó a generar un estudio más profundo sobre la importancia y el significado de la reflexión para el desarrollo profesional, estudio retomado años más tarde por otro exponente importante en este debate: Donald Schön.

1.1. El profesional reflexivo frente a la racionalidad técnica: las aportaciones de Schön

Donald Schön es uno de los autores más citados e influyentes en el debate académico sobre la práctica reflexiva de los profesionales. Sus dos libros, “El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan” (publicado por primera vez en 1983) y “La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones” (publicado por primera vez en 1987) son un referente para la comprensión del concepto. Las ideas de Schön han contribuido enormemente a repensar la formación profesional, enfatizando la importancia de promover una práctica reflexiva del profesional, independientemente de su profesión, para garantizar un quehacer pertinente, y competente para dar respuestas a las situaciones complejas y a las necesidades reales. Schön propone cambios significativos en el currículo y cuestiona la formación basada exclusivamente en la racionalidad técnica. Defiende un modelo educativo que promueva una práctica reflexiva, basada en aprender haciendo, con un apoyo y acompañamiento sistemáticos de un profesor/tutor que retroalimente al aprendiz.

Con su propuesta teórica pretendía hacer una crítica a la visión predominante sobre la formación profesional, muy centrada, en el contexto norteamericano, en la racionalidad técnica. Este modelo entendía que los profesionales deberían dar respuestas a los problemas desde el conocimiento científico especializado y desde la técnica. O sea, para los

teóricos más relevantes en este momento, “la práctica profesional es una actividad instrumental.” (Schön, 1998, p.33). Y ésta, a su vez, según la lógica de la racionalidad técnica, depende de los investigadores y científicos que definen modelos para la resolución de los problemas. Se crea una dicotomía entre los investigadores, que desarrollan las bases teóricas y la ciencia aplicada, y los profesionales, que las aplican para la solución de los problemas que enfrentan en la práctica. Por un lado están los investigadores y científicos, que detentan el poder del saber teórico y del saber hacer, y por otro lado los profesionales, que tienen la tarea de poner en práctica tales saberes. Por lo tanto, según esta lógica, la formación profesional debe centrarse en suministrar conocimientos teóricos básicos a los futuros profesionales, y posteriormente conocimientos técnicos aplicados, garantizando así que pueda aplicarlos en su desempeño profesional. Así, la respuesta a la pregunta “¿cómo actuar?”, en cualquier caso, debería ser respondida desde el uso de la técnica con base científica. Podemos encontrar claros ejemplos de este marco referencial en la medicina y en la ingeniería:

Se convirtieron en prototipos de la práctica técnica basada en la ciencia que estaban destinados a suplantar la destreza y el talento artístico. Ya que, de acuerdo con la epistemología positivista de la práctica, la destreza y el talento artístico no tenían un lugar permanente en el conocimiento práctico riguroso. (Schön, 1998, p. 43)

Se establece así, una clara división entre teoría y práctica. Schön critica fuertemente a los defensores de esta racionalidad técnica, llamada por él “la epistemología positivista de la práctica” (Schön, 1998, p. 40). Centra sus argumentos críticos respecto a esta postura en sus limitaciones implícitas, destacando dos de ellas: el encuadre del problema y el dilema de rigor y relevancia.

Analicemos primeramente la limitación que se refiere al encuadre del problema. Desde la racionalidad técnica, la atención del profesional debe centrarse en resolver problemas. Pero, esta tarea implica definir el encuadre del problema, que es “el proceso mediante el cual definimos la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos” (Schön, 1987, p. 47). Este encuadre es una condición necesaria para la resolución del problema pero no necesariamente debe ser analizado

exclusivamente desde la perspectiva técnica. Los fines deben estar correctamente enfocados, para poder determinar, tomando en cuenta una serie de elementos, qué medios o técnicas son las más acertadas y adecuadas para alcanzarlos. Así, el análisis más amplio de la situación es condición previa e ineludible para el uso correcto de la técnica apropiada.

Segunda limitación señalada por Schön: el dilema de rigor y relevancia. En la práctica cotidiana, los profesionales se enfrentan a paradigmas teóricos en conflicto, que generan verdaderos dilemas sobre cómo intervenir en la práctica, según la óptica o el encuadre que se haga del problema. En estas situaciones los profesionales se dan cuenta de que la ciencia y la técnica son limitadas frente a la problemática vivida; surgen entonces, los dilemas de rigor y relevancia. Los profesionales pueden asumir diversas posiciones frente a situaciones, muy frecuentes por cierto, que no encajan en un patrón conocido o que generan otros efectos no previstos inicialmente. Algunos pueden obviar estas situaciones confusas, decidiendo actuar desde los parámetros estrictamente técnicos, intentando hacer que las situaciones encajen forzosamente en su conocimiento profesional, otros pueden elegir “los terrenos bajos y pantanosos” (Schön, 1987, p. 50) y arriesgarse a experimentar, investigar, buscar respuestas alternativas, desarrollar un pensamiento divergente. Para Schön, los profesionales capaces de investigar, experimentar e innovar pueden dar respuestas mucho más acertadas y pertinentes a las nuevas situaciones encontradas.

En conclusión, muchas de las situaciones que involucran la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores no encuentran respuesta dentro de los marcos de la racionalidad técnica. Tienen necesariamente que ser analizadas desde ópticas más complejas, exigiendo que el marco referencial del profesional sea modificado y reajustado.

A partir de la crítica a la racionalidad técnica y a las limitaciones que conlleva, Schön plantea la importancia de reconocer que, sumado al conocimiento teórico que posee todo profesional, está presente un conocimiento tácito, inherente a la acción inteligente. Este saber se construye de manera interactiva al reflexionar “sobre los resultados de la acción, sobre la acción misma y sobre el saber intuitivo implícito en la acción.” (p. 62). Para él, el bagaje teórico del profesional, muchas veces, no lo ayuda a resolver los problemas cotidianos, y entonces el profesional recurre fundamentalmente a su experiencia práctica

para lograr dar respuesta a las dificultades. O sea, el conocimiento práctico se vuelve indispensable para el desempeño profesional.

La reflexión en la acción, o desde la acción, se da en la marcha de la acción misma. Reflexionamos y actuamos frente a una situación mientras ocurre la acción. Las decisiones se basan en nuestro repertorio de experiencias, o sea, se pone énfasis en el conocimiento experiencial.

En efecto, un profesional también reflexiona desde la práctica, o sea, sobre la acción, y puede, a través de este proceso reflexivo, aprender de ella y modificar sus futuras acciones. ¿Qué entiende Schön como práctica profesional? El actuar en situaciones profesionales de diversas índoles, además de situaciones que se repiten una y otra vez, de manera muy similar, o, por supuesto, con algunas variantes. Entendida así la práctica, el reflexionar sobre y desde ella implica focalizar la atención en los diferentes aspectos involucrados en la acción, generando nueva comprensión sobre la situación o situaciones vividas. Así, puede enfrentar y analizar situaciones problemáticas construyendo “experimentos de encuadre” que le ayuden a resolverlas o a asumir una postura u otra frente a ellas. Se convierte entonces, en un investigador desde un contexto práctico, capaz de cuestionar su acervo teórico y buscar nuevas respuestas. A muchos profesionales, confiados en su seguridad técnica, no se les ocurre reflexionar sobre su práctica y sienten el reconocimiento de cualquier tipo de incertidumbre como una amenaza y una debilidad. La reflexión, rigurosa y profunda, alcanza cuestionar conocimientos que ya no responden a nuevas situaciones, generando un proceso de evaluación, acción y reevaluación.

Schön concluye que es necesario vincular el arte de la práctica con el arte de la investigación del científico, defendiendo como legítima y necesaria la reflexión desde la acción, o sea, desde la práctica, para un desarrollo profesional que pueda dar respuestas a las situaciones problemáticas y complejas que enfrenta en su quehacer. Considera relevante vincular la práctica profesional con procesos investigativos. Aboga por convertir a los profesionales en investigadores reflexivos, y desafía a repensar la relación teoría y práctica en el proceso formativo del profesional.

La teoría desarrollada por Schön pretende romper el paradigma de la racionalidad técnica, dominante en el contexto histórico educativo vivido, y propone cambiar de una

visión donde el conocimiento instrumental preestablecido da respuesta a cualquier situación, a una posición que respalda la importancia del análisis y planteamiento de problemas, que busca soluciones negociadas y tentativas, principalmente frente a situaciones nuevas y singulares. Smyth (1989), al hacer un análisis minucioso de la propuesta de Schön, valora que éste nos presenta “un camino para repensar cómo entendemos la práctica profesional y las relaciones entre teoría y práctica.” (p. 3)

Derivado de lo anterior, la concepción de la reflexión sobre la acción formulada por Schön tiene implicaciones en la formación profesional. Propone que los formadores pongan especial énfasis en crear actividades formativas que posibiliten a los estudiantes, futuros profesionales, a tener experiencias sobre las problemáticas concretas que enfrentarán en su vida profesional. Aboga por el practicum como elemento fundamental del currículo, donde el profesor actúa como tutor o guía del estudiante que aprende desde y a través de la práctica, y desde la reflexión sobre su práctica. Propone crear condiciones para que puedan aprender haciendo, acompañados por expertos en la profesión, que los puedan guiar, en el marco de una buena acción tutorial. Propone el “practicum reflexivo: unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica” (Schön, 1992, p. 30).

A partir de la postura de Schön, surge un fuerte movimiento en el ámbito de la formación docente (Zeichner y Liston, 1987; Smyth, 1989) que propone impulsar el desarrollo de capacidades reflexivas tanto en la formación inicial del profesorado como en programas que animen a los profesores que ya están en servicio a desarrollar una práctica reflexiva de manera sistemática. Sin embargo, en el contexto de implementación de estas propuestas pueden ser identificados enfoques distintos. Algunas centran su atención en la actividad docente en el marco del espacio del aula, y en cómo pueden lograr las metas de aprendizaje trazadas. Para sus críticos (Zeichner y Liston, 1987; Smyth, 1989), estas propuestas tienen una perspectiva reduccionista, con orientación tecnocrática, y son poco respetuosas con la participación del maestro como sujeto activo en la toma de decisiones en un ámbito más amplio del proceso y de las políticas educativas. Estos críticos, a su vez, abogan, más bien, por impulsar “la reflexión en la formación docente que es a la vez activa y militante” (Smyth, 1989, p.3), introduciendo en el análisis de la enseñanza y la educación la preocupación por los aspectos éticos, políticos y su función social. El punto nodal de la

discusión se centra en *cómo se conceptualiza la educación y por ende el rol de los profesores*. A partir de esta base se adopta una u otra postura frente a la práctica reflexiva.

1.2. Paulo Freire: la praxis reflexiva del educador

Es de justicia, en el marco de este esfuerzo por identificar las principales ideas y autores que han contribuido a dar su lugar a la práctica reflexiva, incluir algunos aportes de Paulo Freire, gran educador brasileño. Para Freire, la praxis del educador presupone reflexionar de manera crítica sobre su práctica docente, y sobre su actuar con los educandos. El supuesto fundamental que subyace a esta visión es el imperante deber del profesor de “respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso” (Freire, 2004, p. 30). Advierte que es necesario que los profesores reflexionen sobre su práctica pedagógica de modo permanente, en el marco de un análisis socio-político-económico-cultural más amplio. Ello implica que la competencia pedagógica del educador no se restringe a sus conocimientos teóricos disciplinares y didácticos, sino que, además, exige tener una visión y postura frente al mundo y frente al contexto real en el que se está dando la acción educativa.

El proceso de formación docente debe ser permanente porque Freire parte de la idea de que el ser humano es un ser inconcluso y debe ser consciente de su “inconclusión”. Esta condición de ser imperfecto e inacabado lo impulsa a aprender, a saber y a ser más de manera permanente (desarrollo profesional continuo). Implica también, en este marco más amplio que se vislumbra el quehacer educativo, entender la formación como un proceso “que consiste en construir conocimientos y teorías sobre la práctica docente, a partir de la reflexión crítica.” (Araujo y Martins de Araujo, 2005, p. 2)

La práctica es considerada como una fuente de investigación y de experimentación, en un proceso continuo de reflexión y acción. Supone una actitud curiosa que genera una inquietud indagadora,

como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente

impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos (Freire, 2004, p. 16).

Ello implica crear condiciones para la promoción de una formación docente permanente, verdaderos espacios de reflexión conjunta e intercambio de saberes entre pares, a través de trabajos grupales, estrategias de reflexión de la práctica, análisis de situaciones didácticas, en un esfuerzo continuo de aprender de la experiencia y de los contextos vividos. Así, la propuesta es, mediante la reflexión, realizar una reconstrucción permanente del saber docente, integrando nuevos conocimientos, visiones, perspectivas, y/o “desconstruyendo” paradigmas y posturas, para dar paso a nuevas maneras de ser y actuar.

Ahondando en la comprensión de la reflexión crítica sobre y en la práctica, afirma que “la verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la praxis constitutiva del mundo humano; reflexión que también es praxis” (Freire, 1975, p. 17.) Al enfocar su mirada al campo de la práctica docente, retoma la idea anterior, especificando que “la práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer.” (Freire, 2004, p. 16). Sin embargo, advierte que el saber que pueda producir la práctica docente espontánea, es un saber ingenuo, donde está ausente “el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto.”(Freire, 2004, p. 19). Por lo tanto, la práctica debe ser analizada, desmenuzada, criticada a la luz de las teorías y de la misma experiencia en un proceso dialéctico y dinámico, que genera nuevos conocimientos y nuevas prácticas. Así, la curiosidad se va volviendo crítica y capaz de promover cambios reales, que es lo que se busca. La formación docente es un espacio privilegiado para la promoción de este pensar crítico y riguroso, que debe llevar a la acción, a una nueva acción renovada, más pertinente y liberadora.

En el pensamiento de Paulo Freire, la reflexión y la curiosidad epistemológica están intrínsecamente relacionadas con su conceptualización de la práctica. Es desde nuestra práctica que actuamos en el mundo, una acción sobre el mundo, que nos da consciencia de qué hacemos y cómo actuamos. La práctica entonces no significa hacer algo, sino hacer y pensar en lo que se hace, esto es lo que trae consigo la curiosidad epistemológica que integra la ciencia en mi actuar. En nuestro quehacer profesional, por ejemplo, nuestra

práctica y el saber de la práctica deberían ser indisociables. Sin embargo, muchas veces actuamos desde la fuerza del hábito. “El ideal en nuestra formación permanente es convencernos de, y prepararnos para, el uso más sistemático de nuestra curiosidad epistemológica.” (Freire, 1997, p. 70). Así, logramos que, como educadores, podamos tomar distancia de nuestra práctica para poder extraer de ella su saber, la ciencia que la soporta. “A eso llamo pensar la práctica y es pensando en la práctica que aprendo a pensar y a practicar mejor” (p. 70).

A modo de conclusión, Freire propone que esta relación estrecha y dialéctica entre práctica, saber y teoría debe ser contemplada en los contextos de formación permanente de los docentes, que deben integrar una reflexión crítica sobre los condicionamientos del contexto cultural, sobre su mirada y perspectiva del mundo, sobre sus valores y sobre la realidad en que actúan. Así, la práctica exige retomar el contexto teórico desde donde es iluminado para entender la razón de ser de las situaciones, de las actitudes y de las realidades, y a la vez entender y hacer una lectura crítica del contexto socio-cultural desde donde se da la práctica, para poder transformarla.

1.3. Philippe Perrenoud y la defensa del “enseñante reflexivo”

Una contribución más reciente sobre la práctica reflexiva docente es la que hallamos en las ideas de Philippe Perrenoud. Este pedagogo francés hace una interesante aportación al constructo de práctica reflexiva enfocado al quehacer docente. En primer lugar, plantea que el acto de reflexionar implica un cierto distanciamiento del sujeto. Retoma los conceptos trabajados por Schön anteriormente, para explicar los dos procesos mentales implicados en la práctica reflexiva:

- Reflexión en la acción, una acción compleja que implica reflexión durante el proceso, sobre la situación vivida: “consiste en preguntarse por qué pasa lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.” (Perrenoud, 2004, p. 30).
- Reflexión sobre la acción realizada, o sea, tomar la acción como un objeto de reflexión, posterior a su realización, para comprender y analizar lo que se hizo, si se podría haber hecho otra cosa, qué se debería hacer para mejorar la acción o los

resultados a alcanzar. Implica crítica, análisis, comparación con otras situaciones similares, compilación de evidencias para futuras tomas de decisiones.

La acción pedagógica implica una serie de decisiones que pueden ser tomadas antes, durante o después de una actividad de enseñanza. Perrenoud plantea que durante la acción pedagógica es muy difícil reflexionar pausadamente, por el ritmo constante y acelerado de toma de decisión y de acción. Algunas veces el educador toma “la decisión de no intervenir inmediatamente en determinadas circunstancias para darse tiempo para reflexionar con más tranquilidad” (Perrenoud, 2004, p. 33).

Fuera de la acción pedagógica, el profesor puede reflexionar sobre lo que ha pasado en clase, los resultados de su acción, los problemas enfrentados, la selección de nuevas estrategias de enseñanza, etc. La reflexión es “retrospectiva y prospectiva y conecta el pasado con el futuro” (Perrenoud, 2004, p. 35). La retrospectiva puede contribuir a “capitalizar la acción” y transformarla en conocimientos que pueden ser utilizados en otras circunstancias. La prospección puede aportar a la planificación de nuevas actividades, la repetición de experiencias exitosas o la anticipación de problemas que puedan ocurrir en el transcurso del trabajo.

De manera permanente se da una reflexión espontánea sobre la práctica, lo que no significa que vaya a provocar impacto en la actitud o modo de proceder de las personas. La práctica reflexiva, con fines de mejora, debe ser permanente y sistemática. El “enseñante reflexivo” (Perrenoud, 2004) se plantea preguntas constantemente, con el fin de analizar su práctica, detectar qué puede hacer mejor, y se centra en los objetivos definidos a priori. Sin embargo, esta actitud reflexiva debe ser formada, construida paulatinamente, desde la formación inicial del profesor. La institución educativa debe crear espacios y oportunidades para esta actividad muy concreta. La práctica reflexiva del docente implica una capacidad de autoanálisis, autorregulación y aprendizaje a partir de sus propias experiencias, valoración de su práctica a partir de los objetivos de aprendizaje planteados y de las situaciones vividas junto con sus estudiantes. Implica también volver sobre lo planificado y ejecutado, y contrastarlo con sus paradigmas pedagógicos.

Con fuerza y determinación, Perrenoud defiende la práctica reflexiva como elemento clave de la profesionalización del oficio de enseñar. Según él, “la autonomía y la

responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (Perrenoud, 2004, p. 12). Insiste en la importancia de definir con claridad sobre qué y cómo el profesional debe reflexionar. Según él, dependerá de las especificidades de cada profesión. Con relación a los motivos por los cuales se debe formar a los enseñantes a reflexionar sobre su práctica, menciona diez:

1) compensa la superficialidad de la formación profesional, 2) favorece la acumulación de saberes de experiencia, 3) asegura una evolución hacia la profesionalización, 4) prepara para asumir una responsabilidad política y ética, 5) permite hacer frente a una creciente complejidad de las tareas, 6) ayuda a sobrevivir en un oficio imposible, 7) proporciona los medios para trabajar sobre uno mismo, 8) ayuda en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz, 9) favorece la cooperación con los compañeros, 10) aumenta la capacidad de innovación (Perrenoud, 2004, p. 46).

Dicho en otras palabras, debemos rescatar la idea-fuerza que está detrás de estas razones: “saber crear sentido” (p. 60), sentido de su profesión, del trabajo, de su vida.

Perrenoud aporta algunas pautas y plantea algunos desafíos para el desarrollo de la práctica reflexiva durante el proceso de formación inicial de los profesores. Entre los desafíos, propone que los formadores animen una discusión sobre el sentido y las finalidades de la escuela y las limitaciones que enfrenta el educador en el día a día, promuevan una reflexión sobre las contradicciones del oficio de enseñar, trabajen con los estudiantes, futuros profesores, para que vayan más allá de la práctica y de la experiencia, comparando, explicando y teorizando sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sobre esto último, Perrenoud propone que hay que “introducir *rupturas con el sentido común* y construir series de preguntas e interpretaciones que permitan a cada uno ir más allá de su comprensión primera” (Perrenoud, 2004, p. 173), ayudando a construir conceptos y saber a partir de situaciones y de prácticas relacionadas.

1.4. El desarrollo de la práctica reflexiva en los programas de formación de docentes

Vale destacar que los académicos norteamericanos han rescatado, con mayor fuerza, el concepto de profesional reflexivo, fundamentalmente en el ámbito de la formación de

profesores. En muchos de los currículos universitarios destinados a la formación de profesores se introdujo el desarrollo de capacidades reflexivas, como un objeto de aprendizaje a alcanzar. Fueron realizadas diversas investigaciones sobre el tema, y además han aparecido algunas publicaciones claves para comprender la evolución del concepto y la importancia que se otorga a la práctica reflexiva en el desempeño docente.

Smyth (1989) enfoca la práctica reflexiva como un esfuerzo válido para dar voz y “empoderar” a los profesores, personal y profesionalmente, para que asuman la “supervisión de su desempeño como un acto profesional responsable” (Smyth, 1989, p.8). Los profesores deben rescatar su protagonismo en el desarrollo educativo, lo que implica estar abiertos a una confrontación crítica de las dificultades que enfrentan en su tarea educativa, y desarrollar así una práctica reflexiva que toma distancia de su práctica y de las situaciones vividas en el aula para entenderlas, analizarlas y reconstruir su propia práctica. Smyth propuso un modelo de reflexión que articulaba la práctica profesional de los docentes con el conocimiento y la comprensión del entorno social, económico y político en que su práctica se producía. Consiste en un proceso de cuatro etapas de reflexión:

- 1) Descripción de lo que hace (¿Qué he hecho?): relatos sobre sus creencias, su enseñanza, las decisiones que toma, sus dudas, en fin, una narración de las situaciones vividas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los problemas enfrentados;
- 2) Informe (¿Qué significa esto?): examen/análisis de la cuestión o problema desde múltiples perspectivas, identificando lo que Schön denominaba “teorías en uso” (Schön, 1998).
- 3) Confrontación: examen/análisis de los supuestos y teorías relacionados con el tema o problema, a través de cuestionamientos cómo: “¿qué dice mi práctica sobre mis teorías, creencias, valores sobre la enseñanza?, ¿de dónde vienen estas ideas?, ¿qué tipo de práctica social expresa estas ideas?, ¿qué me hace mantener estas teorías?, ¿qué intereses están presentes en estas prácticas?” (Smyth, 1989, p.7). Al intentar dar respuestas a estas preguntas, el profesor toma conciencia de las causas de sus acciones.

- 4) Reconstrucción (¿cómo debo hacer las cosas de manera diferente?): examen de las alternativas y puntos de vista de las acciones futuras en relación con el problema o situación analizada. Es el momento de aprovechar el proceso de reflexión para entender que las situaciones de enseñanza pueden cambiar.

Este modelo no pretende determinar niveles de reflexión, pero sí ofrecer pautas para orientar el proceso reflexivo. Cada etapa podría ser vivida y trabajada en mayor o menor profundidad, dependiendo de varios factores. Puede ser visto como un proceso en espiral, donde cada profesor experimenta niveles distintos, y se va comprometiendo poco a poco a actuar y examinar su práctica para reconfigurarla, construyendo significados y dando respuestas más conscientes a los problemas del aula y de la educación. Lo primordial es comprender que una de las “más importantes funciones de la reflexión es ayudar a los profesores a tornarse conscientes de sus estructuras mentales, someterlas a un análisis crítico, y si es necesario, reestructurarlas” (Korthagen, 2001a, p. 51).

En el marco de la formación docente y el desarrollo de una práctica reflexiva, está presente la discusión sobre la subordinación o no de la práctica docente a teorías preestablecidas. Zeichner (1993) advierte que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los académicos universitarios, sino que debe haber “un reconocimiento de que también los profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza.” (Zeichner, 1993, p. 45). Para mejorar la escuela es fundamental reconocer tanto el conocimiento producido en las universidades, a través de las investigaciones, como el conocimiento adquirido por los profesores en su práctica docente.

Los diversos programas de formación en que participan los docentes a lo largo de su carrera profesional deben contemplar el desarrollo de la práctica reflexiva. La formación inicial es una primera etapa que prepara a los profesionales para el mundo de la enseñanza y del aprendizaje. Así, la introducción de la práctica reflexiva en el momento de su proceso formativo puede contribuir a que tome consciencia de que deberá seguir analizando su ejercicio profesional para garantizar un perfeccionamiento constante. Posteriormente, ya en la vida profesional, la práctica reflexiva deberá estar presente en su quehacer cotidiano, de

manera individual, pero también, a través de procesos colectivos donde los profesores puedan discutir con otros sobre sus prácticas y sobre sus teorías, creando así la oportunidad de aprender de otros y con otros.

2. Conceptos claves e implicaciones en el quehacer docente

En el apartado anterior presentamos algunas ideas fuerza que guían la discusión actual alrededor de la reflexión y de la práctica reflexiva. Frente a ellas, proponemos posicionarnos y presentar una aproximación a la definición de los conceptos claves.

Aunque exista una gran diversidad de definiciones sobre el término, hay un amplio acuerdo sobre que la reflexión es una forma especial de pensamiento (Calderhead, 1989; Sparks-Langer y Colton, 1991; Hatton y Smith, 1995; Korthagen, 2001a).

Sobre las diversas definiciones, mencionaremos algunas consideradas representativas de algunas corrientes de pensamiento:

Korthagen (2001a), en un intento de definición del concepto de reflexión, adopta un punto de vista cognitivo-psicológico, argumentando que todo comportamiento humano está basado en estructuras mentales, que no son estáticas pues pueden ser modificadas a partir de la experiencia o a través de la confrontación de situaciones vividas (Silcock, 1994, citado por Korthagen, 2001a). Desde esta perspectiva,

la reflexión es un proceso mental que trata de estructurar y reestructurar una experiencia, un problema, o los conocimientos existentes o “insights” (p. 58).

Esta definición pone énfasis en la acción, que se da a través de los procesos de estructuración o reestructuración, los cuáles serán determinados por una intervención sociopedagógica.

Para Hatton y Smith, la reflexión docente es “el pensamiento intencional sobre la acción con miras a su mejoramiento” (Hatton y Smith, 1995, p. 40). A su vez, Zeichner (2008) la define como un esfuerzo real del profesor por analizar su práctica desde una perspectiva más autónoma y desde una visión social de la educación, que contribuya a la construcción

de una sociedad más justa, que ayude a un real aprendizaje docente, preocupado por todas las consecuencias que significa el acto de educar.

Para Williams y Grudnoff (2011), la reflexión es “un proceso mediante el cual los maestros consideran y analizan su práctica con el fin de mejorar su enseñanza. Un maestro reflexivo es visto como alguien que cuestiona las hipótesis inherentes al *sentido común* de la práctica educativa, y actúa reflexivamente sobre las cuestiones éticas, políticas y pedagógicas involucradas en su práctica” (p.283).

También se ha definido la acción reflexiva como “vinculada con la persistencia y un examen cuidadoso de la práctica a la luz de conocimientos y creencias, mostrando actitudes de amplitud de miras, la responsabilidad y el entusiasmo” (Noffke y Brennan, 1988, citado por Hatton y Smith, 1995, p. 34).

Jenny Moon define la reflexión desde una perspectiva más abarcadora pues integra los aspectos relacionados con la acción (objetivos a alcanzar) y el análisis de situaciones complejas. Así, plantea que

la reflexión es una forma de procesamiento mental - como una forma de pensamiento - que podemos usar para cumplir un objetivo o alcanzar algún resultado previsto, o simplemente podemos "ser reflexivos" cuando encontramos una situación inesperada. La reflexión se aplica a ideas y situaciones relativamente complicadas, confusas, complejas, para las cuales no hay una solución obvia y se basa principalmente en el procesamiento del conocimiento y la comprensión que ya poseemos (Moon, 2007, p. 192).

Para Moon, la práctica reflexiva está vinculada con el hábito de reflexionar sobre aspectos relacionados con la actividad de un sujeto, a fin de mejorar su práctica. Es un proceso amplio, relacionado a una secuencia de actividades, es decir, incluye la noción de acción y mejora de la práctica. Señala que una de las características que define el aprendizaje superficial es que no se recurre a la reflexión (Moon, 1999, p. 123). Define algunas condiciones para el desarrollo de la reflexión: contar con el tiempo y el espacio adecuado, un buen facilitador, un ambiente institucional y curricular que la promueva, y un

ambiente de apoyo emocional. Moon menciona algunas cualidades que deben tener las actividades educativas para fomentar la reflexión: partir de situaciones complejas de la vida real, presentar a los estudiantes situaciones que no cuentan con respuestas claras u obvias, promover tareas que retén a los estudiantes a integrar nuevos conocimientos a partir de aprendizajes y conocimientos previos, así como tareas que demanden ordenar los pensamientos para dar respuestas a los problemas.

Villa y Poblete (2007) definen la competencia del pensamiento reflexivo como “un comportamiento mental que facilita el reconocimiento y el crecimiento de los modos de pensar que utilizamos en la resolución de algún problema o en la realización de alguna tarea” (p. 94). Estos autores identifican tres niveles de dominio:

- 1) Comprender el modo de pensar de uno mismo y de las demás personas ante situaciones diversas.
- 2) Desarrollar un modo propio de pensar y razonar, a partir de diversas situaciones y tareas académicas habituales, y adoptar estrategias para mejorarlo.
- 3) Identificar y usar, de forma consciente y sistemática, diversas estrategias y recursos para analizar y desarrollar el propio pensamiento en el curso de su práctica profesional.

Con el propósito de hacer un esfuerzo de síntesis sobre la concepción de la práctica reflexiva de los profesores, a partir de las ideas más relevantes, mencionadas anteriormente, hemos identificado algunos aspectos medulares:

- 1) *La práctica reflexiva debe rescatar el saber del profesor desde su quehacer en el espacio del aula.* O sea, debe contribuir a que el profesor, a partir de una reflexión en la acción, sobre la acción y su práctica (Schön, 1992, 1998), pueda mejorarla. Este saber que da la experiencia debe generar “curiosidad epistemológica” (Freire, 2004) y por ende, un diálogo constante entre las teorías que mejor explican el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los contextos y situaciones reales que encuentra en su práctica cotidiana, sea respecto a los conocimientos de los estudiantes, a la interacción y comunicación en el aula, a las dificultades de aprendizaje, a los contenidos curriculares y su pertinencia, entre otros.

- 2) *La práctica reflexiva está estrechamente relacionada con la acción.* Debe ser activa (Dewey, 1989), implica una búsqueda constante para dar respuestas a los problemas complejos (Schön, 1998), debe estar enfocada a la acción (Eraut, 1995). Smyth (1984) afirma que la reflexión y la consciencia crítica sobre su propio quehacer no es suficiente para promover un cambio. Debe estar acompañada por la acción. Citando a Freire, afirma que “la reflexión sin acción es verbalismo y la acción sin reflexión es activismo” (Smith, 1984, p. 63).
- 3) *La reflexión debe ir más allá del espacio del aula.* Es fundamental abrir mente y perspectivas para integrar al maestro en la discusión sobre el rol de la educación en el ámbito social, económico y cultural, en su contexto histórico y local. La educación no es una actuación neutral, desprovista de una filosofía y una postura frente al mundo que la precede. El actuar del educador está basado en sus creencias y visiones del mundo. Asimismo, las políticas educativas, el currículo, las metodologías y las estrategias adoptadas responden a opciones teóricas y conceptuales, que lejos de ser neutras, están condicionadas por la postura de las instituciones educativas que las definen. Se debe promover el rol activo del profesor en las discusiones que van más allá del aula.
- 4) *Se debe profundizar en la calidad reflexiva, en las estrategias para su promoción y definir indicadores que ayuden en su valoración:* no cualquier reflexión ayuda a identificar sus fortalezas y sus debilidades o a mejorar su práctica. Hay que poner la atención en el nivel de la reflexión realizada por el docente y en las condiciones que ayuden a que su reflexión sea de calidad.

Con las aportaciones de los autores mencionados en este trabajo, definiremos la *práctica reflexiva del docente como una actitud sistemática de análisis y valoración de su quehacer docente* para diseñar nuevas estrategias que puedan incidir positivamente en su enseñanza. Y entenderemos que el proceso de reflexión docente se compone de varias etapas: la observación de los acontecimientos o situaciones vividas; la explicitación y análisis crítico de sus acciones; el contraste entre sus teorías, conocimientos y creencias y las dificultades encontradas en el desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza; la identificación de dificultades, logros alcanzados y lecciones aprendidas; diseño de nuevas

estrategias frente a nuevas situaciones de enseñanza, teniendo en cuenta la relación de su enseñanza con el entorno.

3. La práctica reflexiva: competencia a desarrollar en el proceso de formación docente y en su desarrollo profesional

Como hemos visto anteriormente, desde Dewey, pasando por Schön, Freire, Perrenoud y Smith, son varias las voces académicas que abogan por la relevancia de desarrollar la práctica reflexiva en la docencia. Coinciden también en que el espacio privilegiado para formar al profesor como un profesional reflexivo son los programas iniciales de formación del profesorado, aunque de manera muy especial algunos destacan que este proceso formativo no termina en esta etapa inicial del desarrollo profesional sino que debe seguir a lo largo de la carrera docente.

En consecuencia, muchas escuelas de formación del profesorado han incluido esta temática en sus planes curriculares, además de crear actividades sistemáticas de aprendizaje para desarrollar capacidades reflexivas en el futuro profesor. Uno de estos espacios privilegiados es el practicum, actividad formativa, donde el estudiante se integra en una escuela y realiza actividades de docencia, generalmente guiado por tutores de la propia escuela y de la universidad. Muy a menudo encontramos en la literatura experiencias que invitan a los estudiantes a llevar un diario durante la realización de su practicum donde narran el proceso vivido, y registran todo tipo de documentos que les parezcan relevantes para evidenciar su práctica y los resultados obtenidos, lo que será valorado posteriormente por el tutor (Zeichner y Liston, 1987; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko, 1990; Bain, Ballantyne, Packer y Mills, 1999; McKinney, 1998; Farías y Ramírez, 2010). Además, el diario responde a una intención educativa adicional: lograr que el estudiante reflexione sobre su práctica, en la acción y sobre la acción, generando así capacidades reflexivas que seguirán siendo desarrolladas a lo largo de su vida profesional.

Ken Zeichner hace un análisis minucioso del concepto de maestro como profesional reflexivo en los programas de formación y desarrollo del profesorado (Zeichner, 1993). Su conclusión principal es que los modos de utilizar el concepto de maestro como profesional reflexivo en los programas de formación inicial desarrollados en los Estados Unidos han

hecho muy poco a favor de la promoción del auténtico desarrollo del profesorado. Centra sus críticas en cuatro aspectos básicos:

- 1) Prevalece un interés especial en que los profesores reproduzcan investigaciones realizadas por terceros, dejando en segundo plano sus propias prácticas y dificultades concretas;
- 2) Se ha reducido el proceso reflexivo a “la consideración de las destrezas y estrategias docentes (los medios de instrucción), con la exclusión de la delimitación de los fines de la enseñanza de este proceso” (Zeichner, 1993, p. 49), convirtiendo, por un lado, la actividad docente en un quehacer meramente técnico, y excluyendo al profesorado de la potestad de analizar y discutir sobre problemáticas más amplias y trascendentales para el quehacer educativo;
- 3) La reflexión se centra en la práctica individual del docente, en sus estudiantes, en el programa de su asignatura, y menos en los ámbitos más sociales de la enseñanza, dejando poca posibilidad de que los profesores puedan analizar y afrontar aspectos relacionados con el currículo, con el proyecto educativo de la institución, con las políticas educativas y con cómo estas impactan en su trabajo.
- 4) En gran medida, el discurso sobre la práctica reflexiva deja de lado la reflexión sobre la práctica grupal, no crea espacios colectivos de reflexión donde los profesores puedan apoyarse mutuamente y pensar juntos sobre su trabajo, contribuyendo así a su desarrollo profesional. Así, su reflexión queda muy reducida, corriendo incluso el riesgo de percibir las dificultades que enfrenta como exclusivas, sin relación con aspectos y dimensiones más amplias. Esta mirada individualista hizo que muchos profesores tomaran como responsabilidad propia muchos problemas que sobrepasaban sus responsabilidades (Zeichner, 2008).

Frente a estas críticas, sustenta que la práctica reflexiva docente solo tiene sentido si toma en consideración tres dimensiones: 1) los efectos de la enseñanza en el desarrollo personal, emocional y social de los estudiantes, 2) los efectos de la enseñanza en su desarrollo intelectual, 3) el impacto de la experiencia educativa y los cambios que puede

generar en la vida de los estudiantes (Zeichner, 2008, p. 545). Así, la práctica reflexiva tiene sentido en la medida en que contribuye a que los docentes hagan un esfuerzo real y profundo por analizar su práctica para enseñar con calidad (el examen meticuloso de sus conocimientos científicos y pedagógicos, y de la interacción comunicativa que establece con los estudiantes, entre otros aspectos). Pero, a la vez debe propiciar el análisis del impacto social y político del quehacer educativo, la reflexión sobre los valores morales, éticos, políticos presentes en sus pensamientos y acciones cotidianas (Korthagen, 2001a; Zeichner, 2008), y la valoración sobre el impacto y las consecuencias del acto de educar. Por lo tanto, es de vital importancia discutir qué tipo de práctica reflexiva se está promoviendo y realizando (Zeichner y Wray, 2001).

En este sentido, Hatton y Smith (1995) hacen un importante aporte a la discusión sobre la calidad de la reflexión en la formación docente, patente en las innumerables citas de su trabajo que hemos podido comprobar en la literatura científica relacionada con la temática¹. Con relación a la definición y a las implicaciones de la reflexión toman algunas posturas, con el propósito de aclarar el debate, posturas que nos parece importante señalar.

Tanto en la obra de Dewey (1989) como en Schön (1992, 1998), está presente una discusión sobre el tiempo en que se produce el pensamiento reflexivo y la acción. En la reflexión en la acción, propuesta por Schön, se da de manera simultánea el hacer y el reflexionar. Otros modelos de reflexión implican una mirada hacia atrás, donde la reflexión se da en un momento inmediatamente posterior a la acción (Cruikshank, 1985; Killen, 1989; citados por Hatton y Smith, 1995). Aún encontramos otro modelo, en el cual la reflexión puede darse en un tiempo muy posterior a la acción (Gore y Zeichner, 1991; Smith y Lovat, 1991; citados por Hatton y Smith, 1995), contribuyendo a “la búsqueda de alternativas las cuales pueden ser implementadas en el futuro” (Hatton y Smith, 1995, p. 34). Lo que hay en común, en todos los modelos, es que la reflexión de alguna forma se separa de la acción para poder contemplarla.

¹ Según la Base de datos ScienceDirect, el artículo de Hatton y Smith (1995) ha sido citado por otros 242 artículos publicados en revistas científicas (revisado el 26 de mayo de 2012). Todos los libros y artículos publicados después de 1995 sobre la temática, leídos para esta investigación, hacen referencia a este estudio en su trabajo.

Otro aspecto tratado anteriormente y confirmado por Hatton y Smith (1995) se refiere a que la reflexión responde a un problema, o sea, está enfocada a la resolución de problemas (Dewey, 1989; Schön, 1992; Calderhead, 1989; Freire, 1997; Moon, 2007), siendo esta una característica inherente al proceso reflexivo. Advierten, sin embargo, que algunos enfoques autodenominados reflexivos, “a menudo no están deliberadamente dirigidos a la solución de problemas prácticos específicos” (Hatton y Smith, 1995, p. 35).

Por último, el término “reflexión crítica”, utilizado de manera indistinta por muchos como si fuera una reflexión autocrítica para mejorar, hace referencia a una postura educativa muy clara. Van Manen (1987), Smyth (1989), Zeichner (1991) y Freire (2004) son partidarios de aquella visión teórica que defiende una articulación intrínseca entre la práctica cotidiana y particular del proceso de enseñanza aprendizaje con un análisis del contexto socio-histórico-político-cultural, motivo por el cual el proceso reflexivo debe contemplar tanto uno como otro aspecto. Como ya mencionamos anteriormente, la adopción de la reflexión exclusiva sobre el quehacer del aula limita y reduce un análisis más amplio y un impacto mayor de ésta en los procesos educativos. Hatton y Smith (1995) advierten que tan importante es el análisis y reflexión sobre la denominada competencia técnica, relacionada con las actividades de enseñanza desarrolladas por el profesor, como las relacionadas a aspectos contextuales más amplios, no siendo una más importante que la otra para la mejora educativa.

Frente a la advertencia de Hatton y Smith es ineludible tratar de un tema medular: la relación entre teoría y práctica, o entre el saber académico y el conocimiento tácito. Los autores que lideran la teoría de la práctica reflexiva (Dewey, Schön, Perrenoud, Tardif, Zeichner) tienden, de manera más o menos contundente, a menospreciar los saberes denominados “técnicos” o académicos. Sobrevaloran los conocimientos tácitos de los profesionales y, en el caso que nos compete, de los profesores. Esta tendencia puede ser peligrosa en la medida en que deja de lado un vasto conocimiento acumulado que debe ser valorado y recuperado de manera sistemática para iluminar la práctica. Duarte (2003), en una dura crítica, señala los principales peligros a que nos podemos exponer:

De poco o nada servirá mantener la formación de profesores en las universidades si el contenido de esta formación es masivamente reducido al

ejercicio de una reflexión sobre los saberes profesionales, de carácter tácito, personal, particularizado, subjetivo, etc. De poco o nada servirá defender la necesidad de que los formadores de profesores sean investigadores en educación, si las investigaciones en educación se rinden a la *retracción de la teoría* (Duarte, 2003, p. 620).

Posiblemente las palabras de Duarte sean un poco exageradas con relación a la interpretación de la posición teórica de los defensores de la práctica reflexiva. Sin embargo, es importante tomarla en cuenta y relativizar la fuerza exagerada que se puede dar a la experiencia práctica y al conocimiento tácito, llevando a un pragmatismo que termine negando el valor de la ciencia y de la investigación en todos los ámbitos y de manera especial en el ámbito educativo y pedagógico. En este sentido Paulo Freire hace énfasis, con mucha sabiduría, en la promoción de la curiosidad epistemológica y en el estudio serio y comprometido de la ciencia, para iluminar la práctica pedagógica.

[...] De allí que sea tan importante conocer el conocimiento existente cuanto saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aún no existente. Enseñar, aprender e investigar lidian con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente (Freire, 2004, p. 14).

Añadiendo otra reflexión a la crítica de Duarte, tampoco podemos perder de vista que muchos programas de formación docente deben repensar su currículo y lograr una mayor articulación dialéctica entre teoría y práctica, logrando formar futuros profesores que tengan un sólido conocimiento de las teorías pedagógicas y procesos educativos, y que sean, a la vez, capaces de desplegarlos en una práctica docente efectiva y comprometida con el sujeto que aprende.

Aclarada la cuestión, y posicionándonos contra una visión ingenua que sobrevalore el conocimiento tácito y menosprecie las teorías científicas, queremos dejar patente nuestra anuencia con la advertencia de Zeichner: los investigadores deben acercarse de manera más efectiva a la realidad del aula y de las instituciones educativas. Ello posibilita a la vez que las

dificultades y situaciones que cotidianamente viven los profesores estén presentes y sean tomadas en cuenta en las aulas universitarias y en los programas de formación docente.

Hasta aquí se han expuesto teorías, ideas, y planteamientos que enfatizan la práctica reflexiva como un referente importante para la mejora permanente de la calidad profesional. Finalizamos este apartado concluyendo que, por lo presentado anteriormente, los profesores que logren desarrollar capacidades reflexivas sobre su práctica tendrán seguramente mayor posibilidad de observar, interpretar, razonar, analizar, criticar y transformar dicha práctica, logrando así una mejora educativa real.

4. Calidad y niveles de práctica reflexiva: algunas propuestas de medición y valoración

Mucho se ha hablado de las bondades de la práctica reflexiva, pero es importante preguntarse: ¿cómo podemos valorar y medir la calidad reflexiva?, ¿cómo podemos orientar una mayor profundización reflexiva a partir del nivel personal de desarrollo de cada uno? Diversos académicos se han dado la tarea de responder a estas preguntas, creando modelos que intentan delimitar niveles, características y alcances de los procesos reflexivos.

Un primer esfuerzo fue realizado por Van Manen (1977), quien distingue tres niveles en el proceso reflexivo de los maestros:

Niveles de reflexión según propuesta de Van Manen (1977)	
Racionalidad técnica	El profesor aplica eficazmente el conocimiento, las teorías y las técnicas educativas. Sin embargo, no toma en cuenta los contextos del aula, de la escuela, de la comunidad o sociedad, para la toma de decisiones. Van Manen llama a este nivel como el "paradigma empírico-analítico".
Práctico	La acción del docente va unida a compromisos de valor particular, y no evalúa las consecuencias educativas de las decisiones y prácticas. Prevalece el paradigma de la "hermenéutica-fenomenológica". El profesor está preocupado por analizar y clarificar las experiencias individuales y culturales, las creencias, los juicios, los significados, con el propósito de orientar la práctica. Se enfoca en el análisis de los comportamientos y en el cumplimiento de los objetivos.
Crítico	El docente toma en cuenta criterios morales y éticos en la reflexión sobre la acción educativa, y sobre el valor social del conocimiento, desde una mirada autocrítica. En este nivel, la reflexión integra un análisis crítico de las instituciones y de la autoridad.

Tabla 1: Niveles de reflexión según Van Manen

Vale destacar que Van Manen retoma con fuerza la importancia del análisis del contexto social y político en la reflexión docente. Basado en esta propuesta, varios investigadores y académicos han desarrollado sistemas de valoración del nivel de profundidad del proceso reflexivo (e.g. Zeichner y Liston, 1987).

Una nueva propuesta fue desarrollada por Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko (1990), en un esfuerzo por identificar los tipos de pensamiento reflexivo de los estudiantes de un programa de formación docente sobre currículo, métodos y aspectos sociopolíticos. Partieron de la "creencia de que el análisis del lenguaje de los estudiantes puede arrojar luz sobre su capacidad para utilizar los conceptos y principios para explicar los acontecimientos del aula." (p. 27). A partir de la implementación de una propuesta curricular para el desarrollo del pensamiento reflexivo, y del análisis exhaustivo de las entrevistas y los documentos de los estudiantes, lograron definir un marco que identifica siete tipos de lenguaje y pensamiento reflexivo pedagógico.

Tipos de Pensamiento Reflexivo (Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko, 1990)	
<i>Nivel</i>	<i>Descripción</i>
1	No utiliza un lenguaje descriptivo. Demuestra nula conexión con los eventos o los métodos de evaluación en el aula
2	Describe los eventos en el aula de forma sencilla y con un lenguaje poco técnico
3	Describe los hechos o los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula recurriendo a la jerga adecuada, sin indicar el motivo o razón de ser de su adopción
4	Explica los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula y las razones para adoptarlos, guiado sobre todo por las prácticas habituales o preferencias personales.
5	Explica los métodos y estrategias didácticas utilizadas en el aula y las razones para adoptarlos, guiado por las teorías o principios introducidos en el curso.
6	Al momento de declarar los eventos o la razón de ser de ciertos métodos, no sólo se basa en teorías o principios utilizados como guía, sino que hace adecuaciones considerando el contexto de la clase o de la escuela.
7	Al describir su práctica docente, no sólo toma en cuenta el contexto escolar, sino que también menciona asuntos ajenos a la escuela, tales como la moral, la ética, las necesidades de la sociedad y las políticas del gobierno.

Tabla 2: Tipos de pensamiento reflexivo según Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko

El aporte más importante de este trabajo reside en la caracterización de niveles distintos de pensamiento reflexivo, dando pautas para identificar aspectos relacionados con la calidad y con el nivel de profundidad de las reflexiones de los estudiantes, desde una perspectiva progresiva. Los investigadores encontraron que la mayoría de los estudiantes mostraron fundamentalmente una preocupación por los aspectos técnicos de su práctica profesional. Resulta lógico, según los autores del estudio, dado que por ser su primera experiencia profesional estaban muy preocupados por la correcta implementación de los aspectos técnicos. En estudios posteriores realizados por el mismo equipo (Sparks-Langer y Colton, 1991), han observado que algunos estudiantes muestran una clara preocupación por aspectos éticos, sin embargo revelan deficientes capacidades en aspectos técnico pedagógicos. Ello indica que no es posible ubicar de manera absoluta a una persona en un nivel determinado, y más bien es necesario hacer diferenciaciones entre variables, como uso de métodos y estrategias, o nivel de preocupación con aspectos éticos.

La escala indicativa de los niveles de calidad de la práctica reflexiva propuesta por Hatton y Smith (1995) es muy reconocida. Así como la escala de “Tipos de Pensamiento Reflexivo” mencionada anteriormente, esta tipificación fue elaborada a partir de un estudio realizado con estudiantes de educación. A partir de los datos recolectados, identificaron cuatro tipos de reflexión (Tabla 3). La mayoría de los estudiantes desarrolló un nivel de reflexión identificada como descriptiva, y un grupo muy pequeño llegó al nivel de reflexión crítica. Un grupo numeroso de estudiantes realizó una reflexión que podría tener características de los diversos tipos predefinidos. Se observó también que muchos estudiantes iniciaban con una reflexión de tipo descriptiva que evolucionaba hacia una reflexión dialógica, mostrando un esfuerzo genuino por dar razones y alternativas a las situaciones vividas y analizadas.

Niveles de Reflexión según Hatton y Smith (1995)	
Reflexión técnica	Es una reflexión centrada en la toma de decisiones sobre las destrezas y acciones que emprendieron o emprenderán. La preocupación se centra en las prácticas de la enseñanza, en los métodos necesarios para transferir la información y en los procesos utilizados para mejorar las clases de un año a otro.
Reflexión descriptiva	Analiza su actuación profesional y razona sobre las decisiones tomadas. La reflexión descriptiva contribuye a que el maestro examine los conocimientos que tiene sobre la materia, las habilidades, las relaciones interpersonales, etc.
Reflexión dialógica	Implica pensar, solo o en compañía de pares, sobre las alternativas posibles para resolver los problemas identificados. A través de este proceso valoran y analizan sus competencias, sus destrezas, los métodos de enseñanza que están utilizando y exploran alternativas de mejora.
Reflexión crítica	Ponen atención en los efectos que sus acciones pueden tener sobre otros. Implica analizar las situaciones y su trabajo profesional desde perspectivas y dimensiones éticas, sociales, políticas y / o culturales.

Tabla 3: Niveles de Reflexión según Hatton y Smith

El estudio también muestra que una estrategia importante para facilitar el desarrollo de una reflexión es contar con un “amigo crítico”, una persona que anime el diálogo en un clima de confianza, para examinar la planificación de la enseñanza, la implementación y su

evaluación. Es una técnica que puede ser usada para proporcionar un ambiente seguro dentro del cual la auto-reflexión, el compartir las acciones, las ideas y las creencias puede tener lugar. “Se crea una oportunidad para dar voz a su propio pensamiento mientras que al mismo tiempo se escuchan, empáticamente, pero de manera crítica y constructiva” (Hatton y Smith, 1995, p.41).

En síntesis, fueron utilizadas dos estrategias consideradas muy eficaces para el desarrollo de la reflexión de los estudiantes de educación. Una de las estrategias implementadas fue el establecimiento de un espacio de diálogo entre el profesor y un colega (generalmente un profesor con mayor experiencia), en un ambiente propicio y seguro. La otra estrategia consistió en la grabación de situaciones del aula, que eran revisadas y analizadas posteriormente. Los estudiantes registraron sus experiencias y reflexiones personales en ambas estrategias. Posteriormente retomaban estos registros escritos para estimular la reflexión.

Barbara Larrivee (2008), en el último decenio del siglo XX, retoma la preocupación por identificar niveles de reflexión de los profesores, y desarrolla un instrumento para promover un proceso de autoevaluación de los docentes. A partir de las contribuciones de Van Manen (1977), Schön (1998), Jay y Johnson (2002), entre otros (Larrivee, 2008, p. 342), Larrivee identifica tres niveles comunes de reflexión en los cuales se basa para definir el marco de su instrumento: 1) nivel inicial, el profesor se enfoca en las funciones de enseñanza y en sus habilidades, analizando las situaciones de manera aislada; 2) nivel más avanzado, el profesor considera las teorías y los fundamentos de su práctica; 3) nivel superior, el profesor examina las consecuencias éticas, políticas y sociales de su enseñanza, tomando en cuenta una perspectiva más amplia del quehacer educativo. Larrivee (2008) también propone un nivel denominado de “pre-reflexión”, para abarcar a los profesores que no cuentan con un nivel mínimo de reflexión, según lo observado en estudios anteriores.

El modelo de Larrivee (2008) fue elaborado en seis grandes etapas. La investigadora, en primera instancia, redactó una serie de indicadores que describían aspectos claves de las cuatro etapas de reflexión, tomando como referencia el esfuerzo de varios autores, durante el período de 1977 a 2004, por categorizar los niveles de reflexión de los profesores. Los indicadores fueron valorados por un grupo de investigadores a nivel mundial, que habían

dirigido estudios sobre el desarrollo de la práctica reflexiva. Posteriormente se procedió a la construcción de un instrumento, a partir de la retroalimentación de los investigadores, el cual fue sometido a una segunda revisión para la validación de los descriptores de cada nivel de reflexión y los respectivos indicadores. A partir de la validación, se procedió a elaborar el instrumento final.

Larrivee (2008) estableció la siguiente definición para cada uno de los niveles:

Niveles de Reflexión de la Práctica Docente según Larrivee (2008, p. 342 - 343)	
Pre reflexión	Reacciona a las situaciones de los estudiantes y del aula de forma automática y rutinaria. Opera con respuestas reflejas, sin análisis previo y atribuye la responsabilidad de los problemas a los estudiantes u otros. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en las pruebas de la experiencia, la teoría o la investigación.
Reflexión superficial	Se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, no tomando en cuenta las teorías pedagógicas. Reconoce la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.
Reflexión Pedagógica	Alto nivel de reflexión basado en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o investigaciones educativas. Reflexiona sobre las metas educativas, las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre los principios teóricos y la práctica. Hace un análisis acertado sobre las bases teóricas relacionadas con la práctica del aula. Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. El objetivo del profesor es la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. La reflexión es guiada por un marco conceptual pedagógico.
Reflexión crítica	Reflexiona sobre las implicaciones morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula con los estudiantes. Centra su atención en las condiciones sociales en que sus prácticas se desarrollan. Se preocupa por cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases y tratan de conectar su práctica con los ideales democráticos. Reconoce que las prácticas del aula y de la escuela no pueden estar separadas de las realidades sociales y políticas, se esfuerza por ser plenamente consciente de las consecuencias de sus acciones. Se dedica a la reflexión y la investigación crítica sobre las acciones de enseñanza, así como sobre los procesos de pensamiento.

Tabla 4: Niveles de Reflexión de la Práctica Docente según Larrivee

A partir de la definición de estos cuatro niveles, Larrivee (2008) desarrolló las etapas concernientes a la elaboración de un instrumento a ser utilizado tanto por los profesores integrados en un proceso de desarrollo de capacidades reflexivas (estudiantes de educación, profesores noveles o profesores ya experimentados) como por sus acompañantes, profesores tutores expertos, que servirían de guías y podrían utilizar el instrumento como un recurso útil para valorar y dialogar con cada profesor sobre sus avances referentes a la calidad de su reflexión.

Vale destacar que Larrivee considera que el desarrollo de la práctica reflexiva no es un proceso lineal, y un profesor puede estar en diferentes niveles de manera simultánea. La mejora de la calidad reflexiva debe ser concebida como un proceso constante y en “capas” o en espiral, donde los profesores, especialmente los noveles, deben ser acompañados por profesores más experimentados en un ambiente que genere seguridad y soporte emocional (Larrivee, 2008, p. 345).

La mayor contribución de Larrivee fue la elaboración del instrumento para evaluar el nivel de práctica reflexiva docente, que implicó la definición de una propuesta inicial, pasó por una etapa de consulta a profesores expertos en la temática, y finalmente, después de validado, se construyó un instrumento final. Cada uno de los cuatro niveles cuenta con una serie de aseveraciones que sirven como indicadores para que el profesor se autoevalúe y tome consciencia del nivel de reflexión sobre su práctica, su relación con sus estudiantes, con sus pares, con el contexto de la institución educativa, con los valores que desarrolla a través de su práctica educativa.

Jennifer Moon (2007), también preocupada por la calidad de la reflexión, diseñó una serie de ejercicios para orientar/introducir a los estudiantes en la práctica reflexiva y a la vez promover una reflexión en mayor profundidad. Sobre la base de la experiencia, Moon (2007) ha desarrollado un marco para analizar la escritura reflexiva. El marco define cuatro niveles de reflexión: escritura descriptiva, escritura descriptiva con alguna reflexión, la escritura reflexiva (1) y la escritura reflexiva (2). Advierte que “la reflexión no es un arte preciso” (Moon, 2007, p. 194) y por lo tanto los niveles propuestos son indicadores para valorar el nivel reflexivo de cada profesor (ver Tabla 5).

Niveles de escritura reflexiva Moon (2007), pp. 198-199	
Escritura descriptiva	Relato descriptivo, narra eventos y contiene muy poca reflexión. El relato puede relacionarse con ideas o información relacionada a un contexto más externo, aunque este contexto no es considerado o cuestionado.
Escritura descriptiva con alguna reflexión	Se trata de un relato descriptivo que da algunas pautas para la reflexión, aunque ésta no es lo suficientemente profunda para activar el aprendizaje. Sin embargo, el relato es más que una simple historia.
Escritura reflexiva (1)	Hay descripción y un especial énfasis en comentarios reflexivos. Los relatos cuentan con cierto nivel de análisis. El autor muestra ser crítico con su propia acción o con la de otros. Se toma en cuenta varios puntos de vista, aunque no son analizados en profundidad.
Escritura reflexiva (2)	El relato muestra una profunda reflexión y está implícito el reconocimiento de que el marco de referencia con el que se considera un evento puede ser cambiado. Se asume una postura metacognitiva (es decir, tiene conciencia crítica de los propios procesos mentales de funcionamiento, incluyendo la reflexión). El relato reconoce que los acontecimientos se desarrollan en un contexto histórico o social, lo que puede influir en la reacción de una persona. Son analizadas las múltiples perspectivas de una situación. Se observa un "diálogo interno" del autor.

Tabla 5: Niveles de escritura reflexiva según Moon

La novedad de la propuesta de Moon (2007) deriva en la definición de dos grandes etapas para promover el proceso reflexivo. La primera etapa es denominada "Presentando la reflexión" donde se introduce y se explica qué es la reflexión a los profesores participantes del proceso y la segunda etapa es denominada "Profundizando en el trabajo reflexivo" que desarrolla la conciencia de cómo es construido el conocimiento (analiza el rol de las emociones en el conocimiento, las diferentes estructuras de conocimiento dependiendo del campo disciplinar, la relación entre el análisis de los problemas según el marco de referencia de cada uno, etc.) (Moon, 2001, p. 10). Las dos etapas son trabajadas a partir de una serie de ejercicios para estimular el proceso reflexivo que es confrontado y valorado a partir de la matriz de niveles e indicadores (Tabla 5).

4.1. Balance de los modelos valorativos de niveles de práctica reflexiva

Después de pasar revista a algunos modelos que intentan dar pautas para valorar, analizar y medir el nivel de reflexión de los profesores, con miras a identificar la eficacia de algunas estrategias o procedimientos utilizados para promover la práctica reflexiva entre los profesores, cabe analizar algunos puntos en común.

Los niveles de los diferentes modelos mencionados anteriormente (Van Manen, 1977; Sparks-Langer et al., 1990; Hatton y Smith, 1995; Larrivee, 2008; Moon, 2007) se asemejan entre sí, en mayor o menor grado. De manera general, los autores identifican un nivel bastante básico, donde sobresale la descripción y la narración de la práctica docente realizada y la ausencia de un análisis sobre qué se hizo y porqué se hizo. Identifican también un nivel intermedio, donde la preocupación del profesor está centrada en los aspectos técnicos didácticos y donde se puede encontrar en su reflexión un razonamiento sobre su actuación profesional y sus competencias. Este nivel abarca un amplio abanico de análisis y reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, todos los modelos señalan un nivel superior de reflexión, centrado en un análisis del entorno y de las implicaciones éticas, sociales y culturales del proceso educativo. Ello muestra la relevancia que dan todos los investigadores al desarrollo de una reflexión que vaya más allá del ámbito del aula y que profundice sobre la promoción de una educación ética, que desarrolle el sentido de justicia y de compromiso social, como defendido por Korthagen (2001a), Zeichner (2008), Freire (1997, 2004) y otros autores.

Podemos afirmar también que los autores coinciden en que ningún profesor presenta niveles de reflexión en estado “puro”, hay variaciones en las características y en la profundidad de las reflexiones. Así, la mayor utilidad que pueden tener las escalas o modelos propuestos es identificar elementos ausentes en las reflexiones de los profesores para proponer estrategias que les ayuden a tomarlos en cuenta. Como bien nos explica Brubacher, Case y Reagan (2005), “el proceso de participar en la reflexión para la práctica no es, en modo alguno, lineal sino una espiral continua en donde cada elemento de la práctica reflexiva se ve constantemente involucrado en un proceso interactivo de cambio y desarrollo” (p. 38). En otras palabras, lo más importante es que la reflexión que se haga ayude a la promoción de una mejor práctica educativa, y para ello no basta con cualquier

tipo de reflexión. Debe ser una reflexión que contribuya a tomar conciencia de lo que se hace, a “tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes” (Brubacher et al., 2005, p. 36) sobre lo que se hace, “a aprender a prestar atención a las dimensiones práctica, ética, crítica y transformadora de la experiencia de aprender a enseñar, lo que lleva a una comprensión más informada e integradora acerca de sus funciones y de sus prácticas” (Orland-Barak y Yinon, 2007, p. 958).

Otra discusión relevante se refiere a la selección de las evidencias para valorar el nivel de práctica reflexiva. El profesor debe implicarse críticamente en este proceso, de tal manera que las evidencias que servirán de base para su reflexión deben ser seleccionadas con criterios rigurosos, que le permitan tener una visión amplia del proceso educativo en el cual está involucrado como parte activa del mismo.

Por último, estos modelos traen consigo una gran bondad. Permiten que pasemos de hablar de la importancia de la reflexión desde una perspectiva amplia y hasta cierto punto etérea, a tratar el tema desde una mirada más concreta, tomando en cuenta qué significa la reflexión y cómo, a través de ella, el profesor puede mejorar su práctica docente.

5. Investigaciones relevantes y hallazgos sobre la práctica reflexiva de los profesores

Para enriquecer el marco teórico del presente estudio, en este apartado vamos a presentar una visión panorámica de la evolución y la situación actual de la investigación alrededor de la práctica reflexiva de los profesores, y para ello vamos a señalar algunas investigaciones relevantes y sus principales hallazgos.

Dentro de las aportaciones más recientes es pertinente destacar el estudio realizado por Kane, Sandretto y Heath (2004) sobre las características de los profesores universitarios del ámbito de las ciencias considerados excelentes. Encuentran que tales profesores tienen 5 características en común: 1) poseen habilidades pedagógicas, 2) son grandes conocedores de la materia que enseñan, 3) mantienen buenas relaciones interpersonales, 4) logran establecer una relación muy fuerte entre su docencia y las investigaciones que realizan, 5) poseen una personalidad que motiva, entusiasma, y logran transmitir a los estudiantes su pasión por lo que hace y sabe.

Estas características están relacionadas con un eje vertebrador de su docencia: la práctica reflexiva. La investigación encontró que todos los excelentes profesores estudiados presentaban un nivel de reflexión de su práctica docente, que les ayudaba a comprenderla y mejorarla de manera permanente. Kane, Sandretto y Heath (2004) afirman que “la reflexión se encuentra en el centro de nuestro modelo y consideramos que es el proceso mediante el cual los participantes integran las diversas dimensiones” (p. 300).

Utilizan el marco de niveles de reflexión docente elaborado por Hatton y Smith (1995) para realizar el análisis del discurso de los profesores estudiados. Ellos afirman que la reflexión está en el centro de su modelo porque creen que “esta disposición hacia la práctica autocrítica y reflexiva capacita a los profesores a comprender y conciliar las varias dimensiones de la enseñanza y garantiza su excelencia” (Kane, Sandretto y Heath, 2004, p. 303).

Encontramos otra interesante aportación en una investigación cualitativa realizada por Sañudo (2005) cuyo propósito era analizar un modelo de trabajo en la formación docente que pudiera promover la mejora de la práctica educativa, basado en la práctica reflexiva del docente. La investigadora parte del supuesto de que se han hecho esfuerzos para la definición de un modelo formativo consistente con los cambios pretendidos; sin embargo cree que hay claras contradicciones: los profesores asisten a talleres y cursos de actualización pedagógica y no se observan cambios en su práctica en el aula, utilizan conceptos y dicen desarrollar modelos pedagógicos que no se evidencian en su práctica, se encuentran acciones automatizadas que no cambian, se muestran muy a la defensiva en la reflexión sobre su práctica (p. 669).

Se implementó un programa de intervención-transformación de la práctica educativa, que consistía en un taller de asistencia voluntaria dirigido a profesores. Llevaban al taller los registros de sus prácticas educativas. El programa pretendía generar un proceso reflexivo, en el cual el docente se enfrentara a “la tarea de generar un nuevo conocimiento al recuperar sus acciones, hacerlas conscientes y reconstruir su práctica docente” (p. 670). Sus hallazgos muestran que existieron cambios graduales en la medida en que las acciones de enseñanza, centradas inicialmente en el docente, evolucionaron hasta convertirse en acciones que involucraron al estudiante, o en acciones enfocadas a lograr un producto concreto. Este cambio incluyó también la creación de un espacio comunicacional entre

profesores y estudiantes. Los cambios resultaron ser un acto consciente y decidido de los profesores, aunque se confirma que cuánto más arraigados están en una práctica convencional, más resistentes se tornan hacia un proceso de cambio.

Farías y Ramírez (2007) realizaron un estudio sobre las cualidades reflexivas que los profesores en formación desarrollan o fortalecen en sus prácticas preprofesionales. En dicho estudio encontraron que los profesores reflexivos mostraban algunas actitudes que merecían ser valoradas, actitudes tales como: ser capaz de compartir sus experiencias con otros, estar abierto al diálogo y a la crítica, definir acciones para mejorar su práctica a partir de un análisis profundo de la misma. Además, se observó que la comunicación con otros profesores en su misma situación motivaba a los profesores a reflexionar sobre su práctica docente. En este sentido, Villalobos y Cabrera (2009) confirman que la práctica reflexiva “puede ocurrir de forma más positiva dentro de una comunidad de aprendizaje solidaria, tal como la que proporcionan los grupos de apoyo o los amigos críticos” (p. 161).

Williams y Grudnoff (2011) realizaron un estudio para determinar la percepción de los profesores noveles y experimentados sobre la utilidad de la reflexión para su práctica profesional. Los datos fueron recolectados de manera separada. El principal instrumento utilizado para recopilar los datos fueron las entrevistas semi-estructuradas. En el estudio de los profesores principiantes se utilizó un enfoque longitudinal. Los profesores noveles fueron entrevistados cinco veces, una vez antes de la graduación de su programa de formación inicial del profesorado, y posteriormente, a principios de cada uno de los cuatro períodos de su primer año de la enseñanza. Los profesores con experiencia fueron entrevistados individualmente y se adoptó un enfoque de corte transversal. Utilizaron el modelo de etapas de reflexión propuesto por Smyth (1989) como referencia teórica para el análisis de los datos.

Entre los principales hallazgos, se observaron cambios en ambos grupos con relación a su percepción sobre la reflexión, evidenciada en una mayor conciencia del uso de la reflexión para analizar, modificar y mejorar su enseñanza. Sin embargo, se encontraron diferencias. Los profesores noveles apreciaron el proceso reflexivo cuando ya estaban integrados al trabajo docente como profesionales. Los profesores experimentados reaccionaron muy positivamente y valoraron la reflexión como una manera de cuestionarse sobre sus decisiones, analizarlas en mayor profundidad para lograr implementar mejoras.

Se encontró que todos los profesores experimentados habían utilizado la reflexión para examinar sus creencias y promover cambios en sus prácticas. “Curiosamente, este efecto se aplica a todos los profesores con experiencia, independientemente de su posición en la escuela” (Williams y Grudnoff, 2011, p. 287).

Una distinción importante entre los dos grupos de participantes fue el alcance, enfoque e impacto de sus actividades de reflexión. Para los profesores experimentados, la reflexión contribuyó a:

- desafiar aquellas normas y prácticas escolares basadas en la acción rutinaria impuesta por la tradición y la autoridad,
- comprometerse a realizar cambios en las formas en las que participarían dentro de la escuela actual,
- confiar más en sí mismos y empoderarse más de los cambios en la escuela,
- hablar y justificar su práctica delante de sus colegas, algo que no pasaba antes de iniciar el curso.

La mayor diferencia observada entre los profesores novatos se relaciona con el foco de atención de su reflexión. Al finalizar el estudio, siguieron poniendo énfasis en su enseñanza, mientras que los profesores con más experiencia mostraron mayor conciencia sobre las prácticas de toda la escuela y más confianza en la forma en que se relacionaban e interactuaban con sus colegas.

Este estudio destaca la importancia de presentar un modelo viable de reflexión a los maestros, que integre los conocimientos de los docentes y su experiencia,

ya que es la combinación de los tres factores (modelo de reflexión, conocimientos de los docentes y su experiencia) que permite a los profesionales dar sentido y hacer uso de la reflexión, para obtener una mayor comprensión de su práctica profesional. El estudio sugiere, además, que tanto los maestros principiantes como los experimentados necesitan apoyo para desarrollar las habilidades de reflexión. Sin embargo, los resultados también indican que el tipo y contenido de la

formación profesional tiene que adaptarse a los diferentes niveles de conocimiento y experiencia de los profesores implicados (p. 290).

Se evidencian pues, a través de las investigaciones citadas, las bondades de la práctica reflexiva, entendida aquí como reflexión del docente sobre la acción educativa, con acompañamiento, retroalimentación y tutoría por parte de profesores expertos a aquellos que se encuentren en proceso de formación. Debe ser un proceso guiado, en un marco de libertad y creatividad del docente, sin imposiciones y partiendo de sus intereses, necesidades y de las situaciones reales que vivirá al implementar innovaciones educativas. En el mismo orden, cobra relevancia y pertinencia la creación de espacios para construir aprendizaje mediante proyectos de innovación e intercambio entre docentes.

6. Discusiones pendientes y síntesis final

En este apartado haremos una síntesis final de los aspectos tratados a lo largo del capítulo, mencionando también algunas discusiones abiertas alrededor de la práctica reflexiva y sus implicaciones tanto para los profesores como para las instituciones educativas.

En el presente estudio, definimos la *práctica reflexiva del docente como una actitud sistemática de análisis y valoración de su quehacer docente para diseñar nuevas estrategias que puedan incidir positivamente en su enseñanza*. La práctica reflexiva debe rescatar el saber docente, debe estar enfocada a situaciones, acciones y problemáticas concretas, y debe, por lo tanto, estar estrechamente vinculada con la acción y debe transponer el espacio del aula.

6.1. Importancia de la práctica reflexiva

La práctica reflexiva contribuye a que los profesores pongan atención a las dimensiones pedagógicas y éticas de su trabajo, logrando una comprensión más analítica del impacto de su enseñanza y del proceso educativo en el desarrollo de los estudiantes. Asimismo, ayuda a identificar las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus resultados y las dificultades que surgen, principalmente aquellas que puedan impedir el aprendizaje de los estudiantes. Crear espacios de reflexión consciente sobre su quehacer ayuda al docente a identificar las limitaciones del entorno educativo con

más claridad, así como sus propias limitaciones, permitiendo así definir estrategias de desarrollo profesional. En última instancia, la práctica reflexiva tiene como propósito la mejora continua del quehacer docente y, por lo tanto, este proceso reflexivo debe implicar cambios que solo son posibles si hay apertura y autocrítica.

6.2. Calidad y niveles de la práctica reflexiva

La literatura nos muestra una rica discusión teórica sobre la promoción de una práctica reflexiva que impulse a los docentes a mejorar. Entre los estudios más recientes, encontramos algunos interesados en promover una discusión sobre la calidad y el nivel de reflexión que puedan lograr los profesores reflexivos. Los diferentes modelos que intentan definir niveles del proceso reflexivo (Van Manen, 1977; Sparks-Langer et al., 1990; Hatton y Smith, 1995; Moon, 2007; Larrivee, 2008), que poseen, por cierto, diversas similitudes en los indicadores de cada nivel, pueden ser útiles referentes para identificar elementos ausentes en las reflexiones de los profesores. En la medida en que podamos detectar la calidad y nivel del proceso reflexivo, así como los vacíos, en esa misma medida podremos proponer estrategias que les ayuden a profundizar en su análisis y reflexión, e impactar de manera más efectiva en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las estrategias de mejora de la calidad y nivel de reflexión docente deben ser implementadas en el marco de programas de formación y/o en el acompañamiento del trabajo docente. La literatura confirma la importancia de propiciar un seguimiento sistemático y cercano a los profesores para ayudarlos a profundizar en su proceso reflexivo. También confirma que los docentes con mayor experiencia profesional logran mayores niveles de reflexión gracias a la cantidad de esquemas que poseen. De hecho, la práctica reflexiva puede estimular y sustentar el desarrollo de estos esquemas (Brubacher, Case y Reagan, 2005, p. 40).

6.3. Propósitos y alcances de la práctica reflexiva

Sobre el propósito de la reflexión del maestro, algunos investigadores defienden las bondades de la reflexión docente per se, como garantía de la mejora educativa, independientemente incluso de la calidad de ésta. Otros investigadores, sin embargo,

insisten en la importancia de articular y conectar la reflexión con objetivos educativos más generales.

Tomando en consideración lo planteado, consideramos que la reflexión puede darse y estar enfocada en dos ámbitos diferentes: el interior del aula (la atención del maestro se centra en las actividades docentes, el currículo, los estudiantes, su desempeño profesional) y el exterior (las políticas educativas, las condiciones del trabajo del maestro, los proyectos educativos institucionales). La cuestión es cómo lograr un equilibrio que pueda impactar positivamente en el desarrollo profesional personal y en una participación más proactiva de los profesores en decisiones y deliberaciones de más largo alcance.

6.4. Condiciones fundamentales para el desarrollo de una práctica reflexiva

La advertencia realizada por Dewey, muchas décadas atrás, sigue teniendo vigencia hoy: el desarrollo de un proceso reflexivo efectivo implica apertura intelectual, aunque podemos añadir que debe venir unida a una apertura emocional. Siendo así, una actitud autoreflexiva y autocrítica es imprescindible. Asumirla o no ¿depende del compromiso de cada uno? ¿Cómo garantizar una reflexión fructífera, sin autoflagelaciones de los hipercríticos consigo mismo o la invulnerabilidad de otros, los absolutamente convencidos de que nada en su actuar debe ser revisado? Si las instituciones educativas están interesadas en promover procesos de reflexión entre sus docentes, deben crear espacios seguros y libres de cualquier crítica o valoración negativa que pueda inhibir a los profesores de expresarse con confianza sobre su quehacer y el quehacer educativo institucional. Deben crear la posibilidad de que los profesores expresen con libertad los dilemas y los problemas experimentados en su práctica o en el contexto educativo. Orland-Barak y Yinon (2007, p. 967) identifican que este puede ser un factor importante para promover un ambiente de aprendizaje que dé confianza al profesor para desarrollar una reflexión crítica y profunda.

El desarrollo de la práctica reflexiva puede presentar otros obstáculos. Los profesores pueden no estar claros sobre qué se reflexiona, cuáles son las ventajas o los beneficios de la reflexión, qué implica el proceso reflexivo, entre otros. Con el propósito de contribuir a la identificación de estos obstáculos, Hatton y Smith (1995, p.36 y 37) señalan tres dificultades asociadas al proceso reflexivo:

- La reflexión generalmente no se asocia con el trabajo de un maestro. Siente que es una carga adicional a sus tareas cotidianas.
- Se necesita tiempo y oportunidad para fomentar la reflexión efectiva, lo que no siempre se consigue con facilidad.
- Las posibles reacciones a las exigencias de la reflexión requieren proporcionar una atención personal a los profesores que están desarrollando una práctica reflexiva, bien sea en el ámbito profesional, bien en el ámbito personal, en algunos casos.

Para superar estos obstáculos, hay que crear las condiciones adecuadas, a nivel institucional, pero también a nivel individual o grupal, tomando en consideración la dimensión procesual de la reflexión personal de cada profesional.

6.5. La práctica reflexiva entre pares

Se nota una clara tendencia a pensar y promover la práctica reflexiva como algo individual. Sin embargo, hay exitosas experiencias que han introducido estrategias de reflexión docente compartida. Estas experiencias revelan la importancia de rescatar la práctica reflexiva como un proceso que también puede ser colectivo, generando otros beneficios a nivel personal, grupal e institucional. Está abierta la discusión sobre cómo hacerlo para fortalecer comunidades de práctica que generen conocimiento y reflexión sobre la práctica educativa en las instituciones educativas.

6.6. La investigación-acción como espacio privilegiado para la reflexión

El profesor reflexivo debe ser un profesional que investiga sobre su práctica para comprender los contextos educativos, para mejorar e innovar a partir de las preguntas y cuestionamientos que se va haciendo en el proceso reflexivo. La investigación-acción es, en este sentido, una metodología de investigación educativa privilegiada (Latorre, 2007, p. 20). Es una manera muy concreta de dar un salto cualitativo para articular la “curiosidad epistemológica”, como decía Paulo Freire, con las problemáticas reales y sus posibles soluciones.

La investigación-acción implica el diseño de “procesos cíclicos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura” (Latorre, 2007, p. 25). Contempla un estudio riguroso de las problemáticas vividas, el diseño de acciones de mejora, y una reflexión crítica sobre el proceso llevado a cabo y los resultados alcanzados.

6.7. A modo de conclusión

Concluimos este capítulo afirmando que el proceso reflexivo docente implica una construcción y reconstrucción de conocimientos sobre la enseñanza, el aprendizaje, el entorno y los procesos educativos, tomando en consideración las múltiples experiencias vividas y compartidas. Estos conocimientos llevan al docente a tomar decisiones sobre la enseñanza, sobre la planificación docente, sobre su práctica educativa. Por supuesto que no podemos olvidar también que las decisiones de los docentes con relación a muchos de estos aspectos están subordinadas a contextos políticos, sociales y culturales, que ellos no pueden cambiar. Sin embargo, el proceso reflexivo docente debe ayudar tanto a mejorar su práctica educativa en el espacio del aula, como a tener una postura crítica frente a decisiones político educativas o a condiciones estructurales que pueden ser adversas.

Como hemos visto, el proceso reflexivo docente tiene varias etapas y se enfoca en varias dimensiones del quehacer educativo. Tiene también distintos niveles de profundidad. Ciertamente tiene limitaciones como concepto teórico y desde la práctica, sin embargo puede contribuir a la formación de profesionales más conscientes de su práctica educativa y de sus limitaciones, conscientes de los grandes retos que deben superar para lograr procesos educativos más sólidos y más consistentes con las necesidades de los estudiantes.

CAPÍTULO IV: PORTAFOLIOS EN EDUCACIÓN: TIPOLOGÍA, USO E INVESTIGACIONES SOBRE SU IMPLEMENTACIÓN

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

El capítulo tiene como propósito presentar los portafolios y su evolución en el ámbito educativo. Inicia con una aproximación a su concepto, presenta sus principales características y sus usos. Hace un breve recorrido por el mundo de los portafolios de aprendizaje, dirigiendo su atención principalmente a sus características, sus funciones, su estructura y sus posibilidades educativas. De manera particular y con mayor profundidad se enfoca en los portafolios docentes, donde discute algunos presupuestos teóricos que los sostienen, su evolución y presenta algunas investigaciones sobre su implementación en los últimos años. Para finalizar, expone algunos interrogantes y desafíos que están siendo planteados actualmente en torno al uso de los portafolios.

1. Uso potencial de los portafolios en el ámbito educativo

El portafolio ha sido utilizado desde hace años por muchos profesionales, de manera especial por aquellos que se desempeñan en el ámbito de las artes plásticas, como pintores, fotógrafos, dibujantes, además de ser muy común entre arquitectos. El autor de un portafolio tiene un propósito básico muy claro: coleccionar sus trabajos para que puedan ser mostrados a otras personas. El portafolio implica, para su autor, una selección minuciosa de los trabajos que más valora, un registro sistemático de la información relacionada con cada uno de estos trabajos y un proceso de divulgación, para dar a conocerlos. Son portafolios profesionales, que tienen la virtud de mostrar las habilidades, destrezas y capacidades de su creador.

El mundo educativo, inspirado en esta práctica, ha implementado el uso del portafolio para propósitos de enseñanza y de aprendizaje. Puede tener varios fines educativos, como veremos más adelante, y son utilizados tanto por estudiantes como por profesores. En el ámbito de la educación, el portafolio (también llamado por algunos “carpeta”) es una colección de evidencias sobre la enseñanza o el aprendizaje, seleccionadas por su autor, para mostrar el trabajo realizado y los frutos de un proceso educativo. Generalmente, esta colección de evidencias se realiza a lo largo de un tiempo determinado, aunque actualmente ya se habla del desarrollo de un portafolio a lo largo de toda la vida profesional.

Los portafolios de los estudiantes pueden ser elaborados durante una asignatura, un espacio formativo de práctica preprofesional, a lo largo de los estudios de grado o posgrado, y cuentan, generalmente, con evidencias como sus trabajos, los informes técnicos redactados, sus reflexiones sobre las diversas temáticas de estudio, dificultades encontradas, emociones vividas, documentados a través de textos, dibujos, gráficos, fotos, audio, videos, maquetas, grabaciones.

Los portafolios docentes pueden ser elaborados en el marco de una asignatura o a lo largo de su desarrollo profesional, y pueden incluir unidades didácticas, materiales de estudio, ejercicios, orientaciones de trabajos académicos, reflexiones sobre su enseñanza, programas de asignaturas, entre otros tipos de documentos. El tipo de material que será coleccionado dependerá de los objetivos del portafolio.

Los portafolios docentes se introdujeron en los Estados Unidos, hace ya más de tres décadas para evaluar y certificar la labor docente (Barberà y de Martín, 2009, p. 16) pues los mecanismos utilizados hasta entonces para este fin no eran considerados eficientes. Posteriormente se convirtieron en herramientas potentes para reflexionar sobre el desarrollo del trabajo docente y por ende, contribuir a mejoras en ese quehacer.

Algunos autores (Prendes y Sánchez, 2008) sostienen que la introducción de los portafolios en el ámbito educativo respondió a la necesidad de buscar metodologías de naturaleza predominantemente cualitativa para la evaluación de los aprendizajes, de tal manera que el profesor pudiera valorar el proceso del desarrollo de los aprendizajes de cada estudiante, profundizando en la identificación de sus dificultades particulares, de sus habilidades y destrezas, logrando dar retroalimentación y seguimiento a la adquisición de conocimientos y procedimientos complejos, “incorporando además el valor añadido de reflexionar sobre su proceso y aumentar su potencial de aprendizaje.” (p. 24).

En un primer momento, el portafolio tenía como propósito certificar y evaluar el desempeño de los profesores o evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Actualmente, podemos decir que el portafolio ha evolucionado y ha asumido nuevas funciones, mucho más versátiles y potentes, enfocadas principalmente a promover procesos de aprendizaje, tanto de estudiantes como de docentes, o “como un instrumento que se manifiesta muy útil para el desarrollo personal, profesional y organizacional” (Barberà y de Martín, 2009, p. 17). Su utilización se ha extendido a Canadá, Reino Unido, Australia, España, México, entre otros países. Se han creado asociaciones importantes para la promoción y difusión de las experiencias e investigaciones sobre portafolios, como Eifel (European Institute for E-Learning: <http://www.eife-l.org/>).

Los portafolios para fines educativos son herramientas muy versátiles porque pueden ser utilizados para diferentes propósitos, pueden ser elaborados bajo diferentes soportes, contienen diferentes tipos de artefactos de información. A pesar de todas estas diferencias, empecemos identificando lo que tienen en común. Seleccionamos dos definiciones del término, que consideramos aclaratorias pues logran integrar de manera muy precisa los elementos comunes presentes en las diversas definiciones encontradas. Así, la primera definición concibe el portafolio como:

una colección de documentos que pueden ser mostrados como evidencias del proceso de aprendizaje y de los logros de un sujeto. En ese contexto tiene la doble función de:

- recoger y reflejar las experiencias de aprendizaje y logros más significativos de una persona (estudiante, profesional, trabajador...) de forma continuada,
- informar de forma clara sobre el nivel de competencia y de otras experiencias importantes a lo largo de su aprendizaje o de su carrera (Barberá, Gewerc y Rodríguez, 2009, p. 6).

Una segunda definición complementa la anterior. Define el portafolio como

un instrumento que tiene como objetivo común la selección de muestras de trabajo o evidencias de consecución de objetivos personales o profesionales que, ordenados y presentados de un determinado modo, cumplen la función de potenciar la reflexión sobre cada una de las prácticas (educativas, profesionales o civiles) (Barberà, Bautista, Espasa y Guasch, 2006, p. 56).

A partir de estas 2 definiciones, que se complementan, se desprenden algunas características que deben ser destacadas. La primera hace referencia al contenido mismo de los portafolios. Deben contar con un conjunto de evidencias, presentadas a través de documentos, imágenes, videos, sonidos, gráficos, que conforman un conjunto único y genuino.

La segunda característica se refiere a la autonomía e involucramiento del autor en el proceso de elaboración de su portafolio. Los portafolios son documentos propios, individuales, contruidos a partir de procedimientos cognitivos que implican: “a) comprensión del fenómeno (habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis), b) selección relevante (habilidades de discriminación y valoración), c) justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación)” (Barberà, 2005, p. 498). Por lo tanto, quién decide qué documentos expresan de mejor manera su experiencia de aprendizaje, qué criterios utilizar para seleccionar o desechar una evidencia, es el autor del mismo, lo que le da una gran autonomía para tomar sus propias decisiones en la

construcción de su portafolio, generando a la vez un sentido de propiedad sobre su portafolio. Esta característica del portafolio es un elemento clave para motivar al estudiante a aprender, a pensar sobre su aprendizaje y a comprometerse a seguir aprendiendo, como ha señalado Barrett (2012):

El objetivo fundamental de los portafolios es crear un sentido de propiedad personal sobre los propios logros, porque la propiedad engendra sentimientos de orgullo, responsabilidad y dedicación (Paris y Ayres, 1994, p. 10, citado por Barrett, 2012).

Esta característica lleva a una tercera característica, destacada por la definición de Barberà, Bautista, Espasa y Guasch (2006). La realización de los procedimientos mencionados anteriormente para la construcción del portafolio, supone un proceso de reflexión, que contribuye a la toma de conciencia de su propio aprendizaje, de su práctica, de su desarrollo profesional, según sea el caso. John Zubizarreta (2004) afirma que el motivo primario de un portafolio es “mejorar el aprendizaje al proporcionar una estructura para que los estudiantes reflexionen sistemáticamente sobre el proceso de aprendizaje, y desarrollen las aptitudes, las habilidades y los hábitos que provienen de la reflexión crítica” (p. 15).

Este mismo enfoque es ratificado por Val Klenowski (2005), que subraya que la elaboración, el uso y la construcción de un portafolio posibilitan el aprendizaje de muchas habilidades y competencias cognitivas. Entre éstas, destaca el desarrollo del pensamiento reflexivo. Según Klenowski, “el método de evaluación del portafolios tiene implicaciones pedagógicas que influyen en el desarrollo de la reflexión, las cuales consisten en tener la capacidad de revisar de forma crítica y reflexiva los propios procesos y prácticas de aprendizaje” (2005, p. 50). Implica mirar hacia atrás sobre lo hecho y realizado, como indican Tartwijk, Driesen, Vleuten y Stokkin (2007). Por lo tanto se puede afirmar que, la posibilidad de promover una reflexión sobre lo aprendido, lo realizado, lo actuado, es un valor añadido del portafolio, aspecto clave del presente trabajo.

Una cuarta característica se refiere a lo procesual. La construcción de un portafolio es una acción/actividad educativa que se realiza procesualmente, a lo largo de un tiempo. Las evidencias registradas y presentadas en un portafolio muestran el camino recorrido para

llegar a un punto determinado, sea el desarrollo de una competencia, la realización de un proyecto, el desempeño profesional a lo largo del tiempo, u otro tipo de resultado.

De lo anterior, se desprende la quinta característica de un portafolio: debe contar con un objetivo claramente definido, pues es éste el referente para su elaboración y por ende, el criterio indispensable para establecer su contenido. Zubizarreta (2004) explica que “los portafolios varían en propósito, y los diferentes propósitos determinarán los diversos contenidos” (p. 17).

Por lo tanto, un portafolio que cuenta con un objetivo claro, que evidencia el desarrollo de un proceso, que cuenta con una serie de documentos y objetos diversos, debe contar con una estructura, con una organización interna definida por el autor, o en algunos casos por el profesor que orienta el desarrollo del portafolio. Son, por supuesto, estructuras que pueden ser muy distintas, puesto que dependen de muchos factores, como hemos visto anteriormente, y de manera especial de la creatividad y de la decisión de su autor sobre cómo quiere organizar y divulgar los documentos coleccionados. Esta sería una sexta característica de los portafolios.

1.1. Portafolios físicos y digitales: diferencias y potencialidades

¿Qué tipo de soporte puede utilizar el portafolio? Durante muchos años el portafolio fue elaborado en soporte físico, no obstante, con la evolución de las tecnologías, hoy contamos con los portafolios en soporte digital, denominados portafolio electrónico, portafolio digital o e-portafolio (de aquí en adelante, en este trabajo, adoptaremos el término e-portafolio).

Los e-portafolio se construyen en plataformas y con recursos digitales. Permiten mayor versatilidad, flexibilidad, alcance, acceso y el uso de multiplicidad de formatos en la presentación de los documentos. Pueden almacenar

contenidos visuales o auditivos, que incluyen texto, imágenes, vídeo y sonido. [...] Los e-portafolios están ganando en popularidad no sólo porque proporcionan el uso de multimedia y la posibilidad de evaluación en contextos escolares y de trabajo, útiles para la evaluación auténtica y la

evaluación de los aprendizajes previos, sino también porque permiten dar soporte a la construcción del conocimiento. El potencial del e-portafolio es una verdadera revolución, una muestra evidente de las posibilidades del e-learning a lo largo de toda la vida, resumido en el lema *E-portfolio para la vida* (Abrami y Barrett, 2005).

En un estudio realizado sobre el portafolio digital discente, Olatz López Fernández (2007) define cuatro grandes oportunidades que tiene el e-portafolio frente al portafolio en papel. La primera se refiere a la posibilidad de estructurar, de manera compleja y procesual, las actividades de aprendizaje y la evaluación de los estudiantes. La segunda oportunidad está relacionada con la funcionalidad de comunicación que tiene el e-portafolio, la cual permite una interacción asincrónica fluida entre estudiantes y con el profesor. En tercer lugar, el e-portafolio facilita un seguimiento continuo y detallado del trabajo del estudiante. La cuarta oportunidad se refiere al acceso a los distintos recursos tecnológicos que propicia un sistema de e-portafolio, generando mayores opciones para la creación y elaboración del portafolio, porque permite el uso de formatos multimediales y una amplia gama de opciones en su publicación en la *web*, opciones referentes a personalización de las interfaces y de las condiciones de privacidad, entre otras.

Por su parte, Stefani, Mason y Pegler (2007, p. 17), identifican tres ventajas de los e-portafolios sobre los portafolios en papel:

- Los e-portafolios facilitan la edición, la incorporación de diversos materiales u objetivos multimediales y la reorganización interna de sus elementos según necesite su autor, con gran flexibilidad.
- Los e-portafolios son “documentos conectados”. Permiten la conexión entre los elementos del portafolio, así como de otros objetos externos, a través de los hipervínculos facilitando así el acceso, el recorrido por el mismo y la construcción y reconstrucción de una narrativa hipermedial.
- Los e-portafolios son “portátiles”. Contrario a los portafolios en físico, que podrían ser difíciles de ser llevados de un lado a otro, los e-portafolios permiten una enorme facilidad de acceso.

Por su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la funcionalidad de comunicación que proveen los e-portafolios debe ser analizada con mayor detenimiento. Ésta posibilita integrar recursos para establecer una comunicación e interacción entre estudiantes y tutor, así como entre estudiantes y sus colegas (ver ejemplo en: Rodríguez Illera, 2009, pp.165-166). Estos espacios de comunicación pueden promover diálogos muy enriquecedores, contribuir a la retroalimentación del estudiante por parte del docente y de sus compañeros y crear un entorno que favorezca y facilite el aprendizaje colaborativo. Algunas investigaciones muestran evidencias de ello, como López-Fernández y Rodríguez-Illera (2009) en un estudio de caso múltiple sobre portafolios discentes, donde se encontró que una de las características más valoradas de los sistemas de e-portafolios utilizados era la posibilidad de interacción entre profesores y estudiantes, así como la retroalimentación y facilitación del tutor, a través de los recursos comunicacionales.

En la misma línea, la experiencia presentada por Hughes (2009) sobre el uso de un e-portafolio en un curso para estudiantes de la Universidad de Wolverhampton, en el Reino Unido, mostró que la posibilidad de interacción y diálogo mejoró significativamente las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las recomendaciones, propone el uso de e-portafolios que contemplen espacios para el aprendizaje cooperativo, a través de la comunicación e interacción, porque sus hallazgos “sugieren que la adopción de un ePortfolio como una herramienta que induzca a un aprendizaje dialógico y a la expresión creativa, puede proporcionar un panorama de aprendizaje que logre el desarrollo de profesionales reflexivos” (p. 57).

Otra ventaja intrínseca de los e-portafolios que merece una atención especial es que posibilitan el desarrollo de competencias sociocognitivas básicas en el entorno digital (Monereo, 2005) y de alfabetizaciones digitales (Area, Gros y Marzal, 2008), como la edición y producción de documentos digitales en multiformatos, la búsqueda y organización de la información, la comunicación y colaboración en entornos digitales, la publicación de contenidos en la *web*. Los hallazgos de una investigación realizada por Rodríguez Illera, Aguado y Galván (2011) muestran que utilizar un sistema de portafolio digital “ofrece diferentes posibilidades de lo que ellos están acostumbrados a utilizar, lo que ha significado que esta nueva alfabetización digital se ha convertido en un proceso paralelo de aprendizaje a través del cual han sido capaces de producir sus e-portafolios” (p. 101). De manera similar,

en 2007, la reconocida agencia gubernamental del Reino Unido, conocida por sus siglas BECTA (British Educational Communications and Technology Agency), publicó un estudio sobre el impacto de los e-portafolios en el aprendizaje. El informe BECTA (2007, p.5) encontró que el uso de e-portafolios potencia el aprendizaje de procesos tales como el almacenamiento y la publicación de información en entornos virtuales y puede hacer conexiones virtuosas con las nuevas herramientas de software social utilizadas por los estudiantes fuera de la educación formal.

El avance de las TIC y el acceso cada vez mayor a herramientas y recursos digitales está permitiendo un uso progresivo de portafolios en soporte digital y basados en la *web*. Las tecnologías permiten, además de lo expuesto anteriormente, la construcción de un sistema de gestión de portafolios que pueda generar tantos como sean necesarios, como indica Rodríguez Illera (2009). Esta característica es importante “para comprender la potencialidad del paso a soportes digitales, su capacidad no sólo de duplicación y reutilización, sino también de gestión global de documentos (evidencias y artefactos) de manera interactiva, y las consecuencias que tiene para la persona que lo utiliza” (pp. 149-150).

En conclusión, podemos afirmar que el uso de los portafolios digitales en las instituciones educativas va ganando terreno con fuerza y las perspectivas apuntan, como señala Cambridge (2010), a que la elaboración de los e-portafolios trascienda el período de educación formal y nos acompañe a largo de la vida de cada uno.

1.2. Tipos y aplicaciones de los portafolios

Hay varios tipos de portafolios, que responden a fines y propósitos distintos, están dirigidos a distintos públicos, pueden ser elaborados por personas o por instituciones. Presentamos el gráfico abajo para ilustrar sus posibilidades de uso, según su finalidad, su audiencia, el emisor, el soporte en el cual está construido. Aunque hay diversas categorizaciones a este respecto, seleccionamos la presentada por Barberà y de Martín (2009) por considerarla la más completa y didáctica (Figura 4).

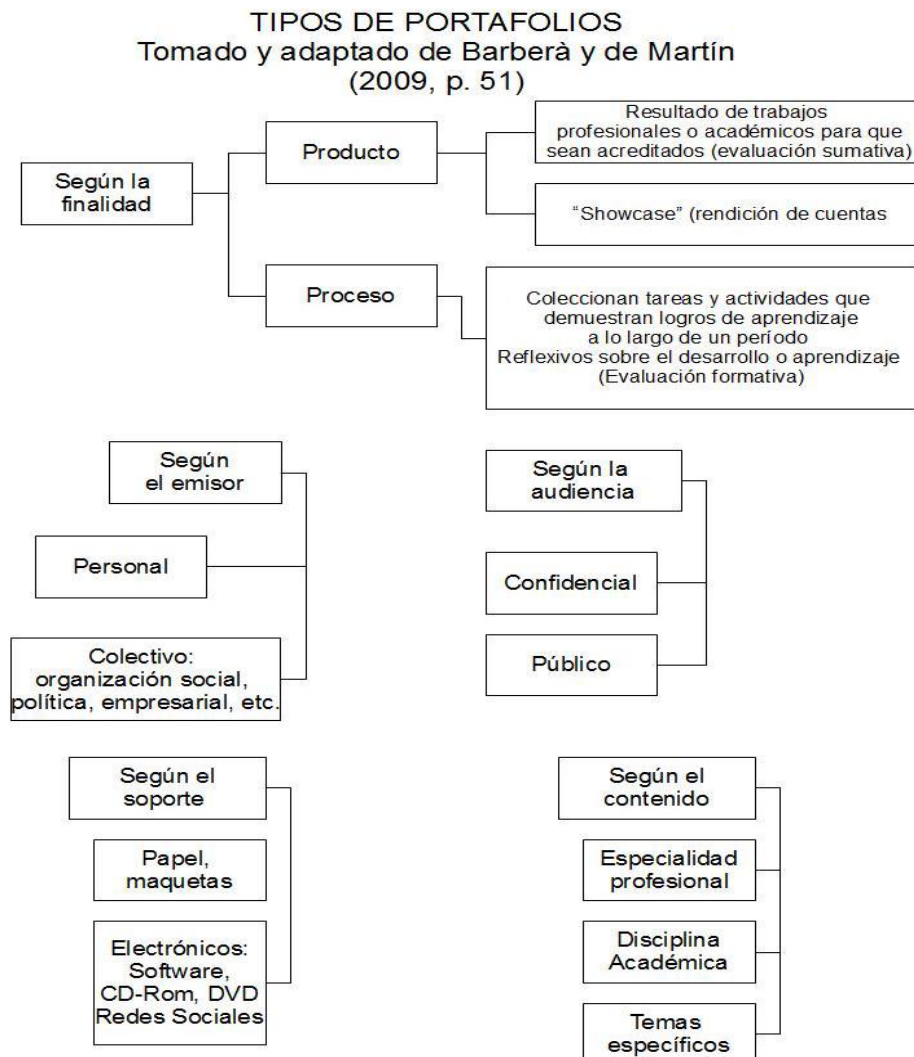


Figura 4

De entre las múltiples variantes de e-portafolios, nos interesa destacar que hay portafolios que son construidos para un determinado curso, que tienen un período de elaboración limitado, y portafolios que soportan información sobre el desarrollo profesional de una persona, que son construidos y actualizados a lo largo de toda la vida. Y esto nos lleva a profundizar sobre las aplicaciones educativas de los portafolios.

Entre las posibilidades educativas de los portafolios, Van Klenowski (2005, p. 21) menciona: la evaluación formativa y sumativa, la certificación de competencias, la valoración y promoción de los estudiantes o profesionales, el apoyo para la enseñanza y el aprendizaje y registro del progreso del desarrollo profesional. En el libro "The educational

potential of e-portfolios”, Stefani, Mason y Pegler (2007), por su parte, presentan algunas aplicaciones educativas de los portafolios.

Tipos de portafolios	Características
Portafolio de curso	Portafolios desarrollados en el marco de un curso académico, para documentar y reflexionar sobre los aprendizajes de los estudiantes a lo largo del curso.
Portafolio de un programa	Portafolios elaborados por los estudiantes para documentar el trabajo que han realizado, las habilidades desarrolladas y los resultados obtenidos a lo largo de un programa académico (título de grado o de posgrado). Su elaboración puede ser un requerimiento exigido para la titulación.
Portafolio Institucional	Portafolios orientados a planificar el desarrollo personal y profesional. Es una herramienta que registra logros o competencias a alcanzar y las evidencias que muestran el cumplimiento de las metas establecidas. Pueden ser utilizados en el ámbito académico o empresarial, para dar seguimiento a la formación personal de sus profesionales.

Tabla 6: Aplicaciones de los e-portafolios

Fuente: Stefani, Mason y Pegler, 2007, p. 11

Como se puede observar en la Tabla 6, algunas aplicaciones se restringen a un tiempo determinado, no obstante, cada vez más se observan propuestas de uso de los portafolios en aplicaciones de mayor amplitud temporal, que respondan a un proceso de construcción gradual de competencias, cuyas evidencias vayan siendo registradas en el portafolio, conjuntamente con documentos que posibiliten el análisis sobre los avances, la definición de nuevas metas y una reflexión constante de los logros alcanzados o no, desde una perspectiva de carácter más evolutivo, como menciona Barberà (2008, p. 21).

La sociedad actual y el mercado de trabajo exigen una formación permanente, que sobrepasa el ámbito educativo formal, se complementa a lo largo de la vida profesional y en espacios diversos de aprendizaje. En este contexto, el uso de los portafolios a lo largo de toda la vida, como soporte para el aprendizaje permanente, cobra más fuerza. Darren Cambridge (2008a), académico norteamericano experto en la temática, afirma que

“universidades y agencias gubernamentales han comenzado a usar portafolios electrónicos para facilitar el aprendizaje permanente a lo largo la vida” (p. 1228).

Ejemplo de ello son experiencias como el uso de un portafolio creado por el Consejo de Europa, al redactar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Propone la creación del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) “como herramienta para incluir no sólo cualquier reconocimiento oficial conseguido durante el aprendizaje de un idioma concreto, sino también un registro de experiencias más informales relativas a contactos con otras lenguas y culturas” (Consejo de Europa, 2001:173-174, citado por Gil, Platero y Daudí, 2009, p. 2). Para ello, fue creado el ePEL, una herramienta digital que puede ser utilizada por cualquier ciudadano europeo para registrar sus conocimientos de lenguas, así como la planificación de la adquisición de nuevos idiomas, la evaluación de los resultados alcanzados y el establecimiento de nuevos objetivos de aprendizaje. Es una experiencia pionera en la utilización de portafolios para registrar y dar seguimiento al aprendizaje de idiomas a lo largo de toda la vida.

Con un enfoque similar, otro programa ha sido implementado por las Universidades del Estado de Minnesota, Estados Unidos (Cambridge, 2008a). Ofrecen a los residentes y estudiantes “la oportunidad de crear y utilizar portafolios electrónicos a través del proyecto eFolio Minnesota como una extensión empresarial de la misión institucional de la universidad” (p. 1228). La elaboración del portafolio personal se inicia todavía en la educación formal (colegios o universidades) para documentar su aprendizaje, y los jóvenes son alentados a seguir registrando su historia profesional y comunitaria, de tal manera que puedan contar con una herramienta que registre su desarrollo y aprendizaje a lo largo de su vida. Este portafolio sería un excelente “curriculum vitae”, ampliado y documentado, como carta de presentación en el mundo laboral.

Vale destacar que estas propuestas amplían el concepto de adquisición de aprendizaje, no restringiéndola al ambiente formal, sino asumiendo que ésta también se da en otros espacios, sea en el mundo laboral y/o en el profesional, así como a través de cursos, seminarios, prácticas comunitarias o experiencias diversas. Desde esta perspectiva, los portafolios contribuyen al registro y a la reflexión sobre el proceso vivido a lo largo del tiempo, más allá del espacio de formación formal.

Hasta aquí hemos analizado los elementos comunes de los portafolios, sus características, los soportes en que pueden ser elaborados, sus funcionalidades en el ámbito educativo. Por último, como un esfuerzo adicional para delimitar el término de manera más precisa, vale la pena destacar lo que no es considerado un portafolio. Barberà (2009) señala dos aspectos que diferencian un portafolio de cualquier conjunto de información que se pueda construir:

- un e-portafolio no es una simple colección de trabajos o productos en sí misma sino que va acompañada de decisiones de selección relevante.
- un e-portafolio no será completo si no incluye un elemento reflexivo explícito o implícito. (p. 22)

Una última acotación, señalada anteriormente aunque no suficientemente, se refiere a los usos diferenciados de los portafolios. Pueden existir “portafolios como herramientas de evaluación académica (y de aprendizaje, o de evaluación para aprender), y los portafolios como herramientas personales, centradas en la presentación de logros personales, competencias adquiridas o experiencia profesional.” (Rodríguez Illera, 2009, p. 157). Estas diferencias condicionan su alcance, sus objetivos, su contenido, su estructura, su público/audiencia y el proceso reflexivo del autor durante su elaboración.

En síntesis, un portafolio exige de su autor un proceso consciente de recopilación y selección de las evidencias más significativas de su trabajo (a través de diversos formatos), una reflexión rigurosa sobre su acción y su trabajo, el diseño adecuado para la divulgación de los resultados del aprendizaje, un diálogo con otros, que se puede dar de diversas maneras o a través de diversos niveles de interactividad, el compromiso para construir un portafolio con calidad y la disciplina para actualizarlo de manera sistemática. Todo ello implica un esfuerzo cognitivo importante, que puede llevar a un aprendizaje profundo y significativo.

Visto el marco de referencia de los portafolios en general, pasamos a precisar los usos y características de los portafolios de estudiantes y de docentes.

2. Portafolio de estudiantes: tipos, características, usos

Como mencionamos anteriormente, el uso de los portafolios de aprendizaje elaborados por estudiantes se ha extendido mucho en los últimos años, en todos los niveles educativos: primaria (Abrami, Wade, Pillay, Aslan, Bures y Bentley, 2008), secundaria (Barrett, 2007), y ámbito universitario (Jafari, y Kaufman, 2006; Becta, 2007; Barberá, Gewerc, y Rodríguez, 2009; Guasch, Guàrdia y Barberà, 2009).

Iniciaremos el apartado haciendo algunas apreciaciones sobre el enfoque pedagógico que subyace en el uso de los portafolios en los procesos educativos. Colén, Giné e Imbernon (2006) afirman que el portafolio:

Es un instrumento de enseñanza-aprendizaje que facilita una metodología de trabajo didáctico en el que el alumnado participa activamente y se implica en su propio proceso de aprendizaje. El profesorado y el alumnado comparten criterios de evaluación y, al mismo tiempo, se mejora la atención a la diversidad (p. 50).

Esta metodología supone un proceso de aprendizaje que toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, su involucramiento en la construcción de su propio aprendizaje, su implicación motivacional en la construcción de su portafolio. Impulsa la creatividad, la iniciativa y la autonomía del estudiante. Stefani (2007) afirma que el uso del portafolio supone un enfoque constructivista porque “el énfasis está puesto en el educando más que en el profesor o instructor” (p. 11). Su propuesta de trabajo didáctico da al estudiante la oportunidad de interactuar con los contenidos para comprenderlos, interpretarlos, reconstruirlos, encontrar soluciones a los problemas, organizar sus ideas y producción intelectual, adquiriendo así un aprendizaje más significativo. Propicia el desarrollo de capacidades intelectuales de orden superior, como el análisis, la síntesis, el manejo de la información, el pensamiento crítico y la metacognición.

El uso del portafolio también posibilita (¡y su concepción lo exige!) que el profesorado dé la retroalimentación sistemática a cada estudiante, poniendo atención a los procesos de aprendizaje, y al diseño de evaluaciones auténticas. Ello implica, por supuesto, un trabajo intenso de parte del profesor en el ámbito evaluativo, además de diseñar y planificar actividades desafiantes, motivadoras y significativas.

Todo lo anterior ubica el portafolio como una herramienta potente para el desarrollo de una enseñanza centrada en el estudiante que aprende, y que desarrolla competencias transversales y específicas a partir de actividades bien diseñadas, y con el acompañamiento del docente en todo el proceso.

2.1. Tipos de portafolios como recurso de aprendizaje

Un primer tipo de portafolio podría ser el utilizado para fines evaluativos: los estudiantes coleccionan sus trabajos y el profesor o profesores (dependiendo de si es el portafolio de un solo curso o de varios) los valora y evalúa en períodos preestablecidos, sea al finalizar una unidad didáctica, o el curso, o en diversos momentos a lo largo del proceso de aprendizaje. Puede ser, como vimos antes, un portafolio de un curso determinado o un portafolio que colecciona los trabajos, reflexiones y actividades de varios cursos, a lo largo de un programa profesional.

Actualmente, en educación, hay una clara tendencia que aboga por una evaluación más acorde con los procesos de enseñanza-aprendizaje constructivistas y socioconstructivistas que se pretende impulsar. Los instrumentos tradicionales de evaluación de los aprendizajes se han mostrado poco eficaces para la valoración del desarrollo de competencias complejas. Por ello, se busca diseñar evaluaciones coherentes con estos nuevos enfoques pedagógicos, evaluaciones que logren enfocarse en los procesos y no solamente en los resultados, que permitan una retroalimentación sistemática y mucho más rigurosa. Estos enfoques evaluativos propician que el estudiante aprenda de sus errores, tome conciencia de sus avances y de sus dificultades, busque alternativas para superarlas, y se comprometa seriamente con su propio aprendizaje, incluso autodefiniendo metas de estudio personal.

Asimismo, en el mismo marco de renovación y de cuestionamiento del uso de los instrumentos evaluativos tradicionales para aprendizajes complejos, como el desarrollo de competencias, se ha promovido de manera importante la llamada evaluación auténtica, que supone diseñar evaluaciones que lleven al estudiante a aplicar sus conocimientos en contextos más “reales”. Esto ha implicado promover evaluaciones “donde se examina directamente la ejecución del aprendiz en base a tareas relevantes, donde se aplican los saberes adquiridos a situaciones de la vida extraescolar, dónde se requiere la justificación

argumentada de las respuestas, donde se proponen problemas mal estructurados, ambiguos, que reflejan la complejidad del mundo extraacadémico” (Monereo, 2009, p. 19).

En este contexto, los portafolios “se han visto como ejemplos prototípicos que permiten realizar una evaluación auténtica, permiten entrar en profundidad en temas y desarrollos realizados por el estudiante, y añaden un aspecto metacognitivo bajo la forma de reflexión sobre las evidencias de aprendizaje presentadas.”(Rodríguez Illera, 2009, p. 151). Por todo lo anterior, el uso del portafolio para fines evaluativos debe responder a esta visión *renovadora* de la evaluación de los aprendizajes, lo que significa diseñar actividades coherentes con este enfoque.

Existe un segundo tipo de portafolio. Aunque menos popularizado entre los profesores o instituciones educativas, se trata de los portafolios utilizados para apoyar los llamados Planes de Desarrollo Personales (PDP). “Es un tipo de portafolio que proporciona un medio para el seguimiento y la planificación del desarrollo de los estudiantes a través del tiempo” (Stefani, Mason y Pegler, 2007, p.43). Muchos programas académicos establecen competencias básicas y específicas que deben ser desarrolladas a lo largo de un tiempo de estudio y preparación. Cada estudiante registra en su portafolio evidencias que indiquen el avance en el logro de dichas competencias, permitiendo así que el propio estudiante, así como sus profesores, tutores, o consejeros den seguimiento de manera continuada y sepan, en cualquier momento de su proceso formativo, el nivel de logros de aprendizaje o nuevos retos planteados. Este tipo de portafolio es denominado por algunos autores como “portafolio de procesos”. Dicho “portafolio de procesos” tiene el propósito de fomentar la mejora individual, el crecimiento y el desarrollo personal, además de representar un compromiso con el aprendizaje permanente (Abrami, Wade, Pillay, Aslan, Bures y Bentley, 2008).

Podríamos distinguir un tercer tipo de portafolio: el reflexivo. Si bien la elaboración de los portafolios supone un proceso de reflexión, algunos autores como Stefani, Mason y Pegler (2007) denominan “Portafolios Reflexivos” a aquellos que de manera más clara son utilizados por los estudiantes para procesos de autoevaluación y reflexión, acoplándose a sus necesidades específicas y no tanto a tareas y orientaciones externas. Son ampliamente utilizados en la formación de profesores y de manera muy especial en el seguimiento al

practicum que deben realizar. Los estudiantes de docencia pueden registrar las actividades didácticas planificadas, los resultados obtenidos, las reflexiones sobre sus clases y su práctica docente. También son comúnmente empleados por estudiantes de medicina o enfermería, en sus prácticas. La idea clave que fundamenta este tipo de portafolio es la reflexión en la acción, para aprender de la misma.

2.2. Estructura básica de un portafolio

La estructura de un portafolio puede ser muy variada, dependiendo del propósito del portafolio, del soporte donde es elaborado, del público al que va dirigido, y por último, de la creatividad de cada autor. Sin embargo, podemos mencionar una estructura básica que de manera general se encuentra en todos los portafolios (Barberà y de Martin, 2009):

- a) un apartado introductorio, donde se explican los propósitos del portafolio, el autor o autores hacen su presentación (lo que da sentido de identidad al portafolio), pueden incluir sus fotografías o toda información inicial que les parezca relevante para que los lectores pueden ubicarse en el contexto del desarrollo del portafolio;
- b) una guía de contenidos (una especie de índice), para que el lector pueda orientarse dentro de la colección de documentos;
- c) un apartado de desarrollo del portafolio, donde está el conjunto de documentos y objetos que van siendo coleccionados. Por supuesto que este apartado puede contar con una sub-estructura particular;
- d) un apartado final, caso de que sea un portafolio desarrollado en un tiempo limitado, donde podrá haber una síntesis para presentar los logros alcanzados, la reflexión final y la valoración de todo el proceso.

2.3. Las fases de elaboración del portafolio

Aunque también puede haber variaciones, lo importante a destacar con relación a las fases de la elaboración del portafolio es que: 1) el profesor tutor debe tener muy claramente definidos los objetivos de aprendizaje que persigue con el portafolio, a partir de

los cuales diseñará las actividades didácticas, las orientaciones que deben seguir los estudiantes y según sea el caso, el diseño de las rúbricas de evaluación, y otros aspectos de preparación previa; 2) la fase de preparación, orientación, y motivación de los estudiantes; 3) la fase de construcción del portafolio individual, donde los estudiantes asumen el protagonismo, y seleccionan las evidencias, justifican sus escogencias, reflexionan sobre los procesos vividos, sus aprendizajes; 4) publicación de sus documentos, etapa en la que el alumno puede tener la oportunidad de comunicarse con sus profesores, tutores, colegas, para intercambiar ideas, criterios, valoraciones alrededor de lo presentado en su portafolio. La fase 3 y 4 son iterativas en un ciclo continuo.

Hay propuestas que articulan las fases de elaboración del portafolio con el enfoque pedagógico que quieren implementar y los beneficios educativos que pretenden obtener con su uso. Un buen ejemplo son los portafolios ePEARL, una experiencia del uso de portafolios con estudiantes de primaria, en escuelas canadienses. Abrami, Wade, Pillay, Aslan, Bures y Bentley (2008) crearon el ePEARL (Electronic Portfolio Encouraging Active Reflective Learning Software), un portafolio que fue concebido para promover la reflexión entre los estudiantes. El modelo propone tres etapas para la elaboración de este portafolio: 1) **la fijación de objetivos de aprendizaje y planificación estratégica:** se definen las metas, las tareas a realizar, se planifican las estrategias de trabajo y son elaboradas las bitácoras de indicadores de aprendizaje, etc., 2) **la ejecución:** elaboración de la tarea y documentación en el portafolio, 3) **la reflexión:** que implica una auto-evaluación de lo realizado, una valoración del proceso, la identificación de dificultades y sus causas e identificación de nuevas oportunidades y metas. Las etapas van siendo ejecutadas en un proceso cíclico y permanente. La Figura 5 ilustra las etapas de elaboración y el proceso continuo entre una y otra.



Figura 5: Etapas de elaboración de un portafolio. Fuente: Abrami, Wade, Pillay, Aslan, Bures y Bentley, 2008.

Algunos resultados preliminares de la implementación del ePEARL indican que es una herramienta técnicamente fácil de utilizar, sin embargo los principios pedagógicos para la autorregulación, que subyacen a la herramienta implican una mayor formación pedagógica y apoyo a los profesores y a sus alumnos, cosa que requiere "voluntad" y "habilidad".

2.4. Beneficios educativos de los portafolios

La literatura sobre el portafolio educativo presenta muchos beneficios educativos derivados de su uso. En este apartado mencionaremos aquellos que a nuestro modo de ver son los más relevantes y reiterados en los distintos estudios consultados.

En el estudio realizado por López Fernández (2007, p. 181), se presentan una serie de beneficios de los portafolios. De entre ellos, enfatizamos dos:

- 1) El estudiante construye su portafolio a partir de evidencias seleccionadas por él, lo que implica que debe tomar conciencia “de cuáles son aquellos trabajos que mejor reflejan la evolución de los aprendizajes más significativos, lo que supone profundizar en su *auto-conocimiento* y en la comprensión sobre la intencionalidad de la finalidad educativa, por un lado, y el nivel de logro, por otro, ya sea este personal o grupal” (p. 182). Por un lado, esta característica contribuye a que el estudiante adquiera mayor compromiso y autonomía sobre su aprendizaje y por otro lado, promueve la metacognición.
- 2) El portafolio puede ser un medio para “*proporcionar el andamiaje en el sistema que guía a los estudiantes en su exploración del aprendizaje*” (p. 183), pero esto descansa en dos condiciones fundamentales. Primera, la posibilidad de comunicación e intercambio entre estudiante, profesor y otros estudiantes, sobre los documentos y evidencias presentadas. Segunda, la condición técnica del portafolio, que contenga toda la información sobre los avances de cada estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje.

A estos dos beneficios, podemos agregar otros. El informe BECTA (2007) identificó varios beneficios, tanto a nivel de logros de aprendizaje, como a nivel de proceso para el desarrollo de un aprendizaje más significativo. Entre ellos, destacamos:

- Los e-portfolios benefician el aprendizaje más eficazmente cuando se consideran parte integral del enfoque de enseñanza-aprendizaje, más que un recurso aislado. Los profesores, en el marco de un enfoque integrado, deben promover el uso de repositorios en línea, herramientas de planificación y comunicación, y dar oportunidad para que los estudiantes puedan utilizar los e-portafolios en determinados momentos y para determinados fines. Al utilizarlo de manera integrada, habrá un mayor impacto tanto en los procesos de aprendizaje como en sus resultados.
- Los procesos de e-portfolios y sus herramientas para la organización y comunicación contribuyen al aprendizaje de una amplia gama de habilidades, entre ellas, un uso más eficiente de las TIC.
- Los e-portafolios hacen que los logros y progresos de los aprendizajes sean más obvios, tanto para los profesores como para los estudiantes, porque permiten ver, de manera retrospectiva, el desarrollo, las fortalezas y las dificultades de cada estudiante.
- Algunos estudiantes, en todos los rangos de edad, consideran que los portafolios poseen procesos estructurados y herramientas (como plantillas para la planificación, calendarios, ejercicios) que los apoyan en su aprendizaje y les dan confianza para desarrollar su trabajo de manera independiente.
- Las herramientas que favorecen la retroalimentación de los profesores y de los compañeros del aula son muy apreciadas pues consideran que contribuyen al aprendizaje.
- Se identifica un gran potencial de conexión entre los procesos para el desarrollo de un e-portfolio (el almacenamiento, la reflexión y la publicación) y el uso de los

educandos de las nuevas herramientas de redes sociales utilizadas fuera de la educación formal.

De manera especial, el estudio destaca que la elaboración de portafolios puede ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, siendo este un valor muy importante de los e-portafolios. “El potencial de los e-portafolios para apoyar el establecimiento de objetivos y la reflexión aparece con mucha fuerza en los datos de los casos estudiados aquí” (BECTA, 2007, p. 16). El estudio encontró que mediante la actividad con el uso del e-portafolio, profesores y estudiantes de todas las edades pensaban más sobre el aprendizaje. Algunos profesores estimulaban la reflexión a través de preguntas estructuradas o instrucciones, porque no siempre ésta se da de manera habitual entre los estudiantes. El mismo estudio muestra que los e-portafolios incrementan la auto-estima de los estudiantes, se sienten orgullosos de su trabajo y motivados a mostrar los resultados de su aprendizaje (BECTA, 2007, p. 23).

Otra contribución importante al tema nos la proporciona Philippa Butler (2010), que resume los principales beneficios de los e-portafolios en el ámbito de la educación universitaria. A partir de una revisión exhaustiva de la literatura reciente sobre el tema, identifica dieciséis beneficios, de los cuales destacamos:

- *Desarrolla habilidades:* habilidades tecnológicas para el desarrollo de objetos multimediales, presentaciones con recursos tecnológicos, habilidades para la resolución de problemas y la comunicación.
- *Promueve el aprendizaje:* los portafolios pueden ser una “rica fotografía” de los aprendizajes y competencias de los estudiantes. Involucran al estudiantado en su proceso de aprendizaje y los ayudan a hacer conexiones entre sus aprendizajes académicos y los no formales, ayudan a los estudiantes a gestionar su propio desarrollo profesional y contribuyen a evidenciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Estimulan la discusión en el aula de clase y contribuyen a la promoción de una enseñanza centrada en el estudiante.
- *Contribuye a la reflexión:* los portafolios estimulan a los estudiantes a reflexionar sobre su trabajo y sobre las razones para escoger ciertas evidencias. La reflexión que

se da a lo largo de la elaboración de su portafolio le ayuda a integrar sus experiencias de aprendizaje y a encontrar significados. Es a través de la reflexión que las diversas piezas y objetos de información presentes en el portafolio posibilitan un conocimiento articulado.

- *Trae beneficios psicológicos:* los portafolios posibilitan un sentido de orgullo y logro personal respecto a su trabajo.
- *Retroalimenta al estudiante y a los profesores:* los portafolios permiten el intercambio de ideas, la retroalimentación de las tareas por parte de profesores y compañeros, la atención a las dudas que puedan tener, potenciando la evaluación formativa.
- *Contribuye a la valoración de los aprendizajes:* los portafolios involucran a los estudiantes en la valoración y evaluación de sus aprendizajes. Es un recurso eficaz para la evaluación formativa y sumativa por parte de profesores.
- *Permite la privacidad:* los e-portafolios pueden contar con áreas privadas, donde solamente sus autores puedan tener acceso, o al que puedan dar acceso a las personas que quieran.

Con el propósito de recapitular, enfatizamos lo que a nuestra manera de ver serían las virtudes más relevantes de los portafolios:

- Los logros y el progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo se hacen más evidentes. (BECTA, 2007)
- Los portafolios promueven el aprendizaje y el logro de competencias. (Butler, 2010; Rodríguez Illera, Aguado, Galván, 2011)
- Los portafolios promueven la reflexión sobre lo aprendido y sobre su propio proceso de aprendizaje. (López Fernández, 2007; Butler, 2010; Rodríguez Illera et al., 2011)

- Los portafolios promueven la creatividad y la autonomía del estudiante. (López Fernández, 2007)
- Los portafolios pueden promover sentimientos personales positivos, como la autoestima y la motivación para el aprendizaje. (Butler, 2010; BECTA, 2007)
- Los **e-portafolios** añaden algunos beneficios adicionales muy importantes: la comunicación asincrónica con los profesores y colegas, la posibilidad de mostrar los resultados de su trabajo a un público más amplio, la posibilidad de utilizar varios formatos para mostrar las evidencias de sus logros y el desarrollo de habilidades en entornos tecnológicos. (Butler, 2010; BECTA, 2007; Abrami y Barrett, 2005; Rodríguez Illera et al., 2011)

Como se ha señalado en los párrafos anteriores, las investigaciones de la última década identificaron que la adopción de los portafolios impactó positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y ha traído beneficios educativos. Pasamos ahora a presentar el portafolio docente para conocer sus características y analizar sus potencialidades.

3. Portafolio docente: tipos y características

En primer lugar es importante aclarar qué entenderemos, en el marco de este trabajo, por portafolio docente (llamado *teaching portfolio* en la literatura anglosajona). Mencionaremos dos tipos básicos: aquel elaborado por los estudiantes de educación, futuros profesores, durante su formación, y aquel elaborado por profesores que ya están ejerciendo su profesión. Los primeros también pueden ser considerados como portafolios de aprendizaje, pues son elaborados en un contexto educativo y no en el ejercicio de su profesión, sin embargo, nos pareció adecuado tratarlos en este apartado pues tienen muchas similitudes con los portafolios de los docentes en ejercicio, similitudes que queremos resaltar.

Al igual a como podemos encontrar varias definiciones del portafolio con fines educativos, también existen varias definiciones para el portafolio docente. Elena Cano (2005) presenta esta definición del portafolio docente (denominado por ella *carpeta docente*), construida a partir del consenso de las ideas de diversos investigadores del tema:

Una carpeta docente es una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo. Ha de ser, pues, un espacio en el que el docente pueda rescatar y sistematizar las acciones, experiencias y momentos de reflexión que ha desarrollado a lo largo de su trabajo (p. 54).

Wolf y Dietz (1998) nos proporcionan otra definición, aunque muy similar a la anterior:

Un portafolio docente es una colección estructurada del trabajo del profesor y estudiante construido a partir de diferentes contextos a lo largo del tiempo, enmarcado por la reflexión y enriquecido por la colaboración, que tiene como propósito último el progreso del profesor y el aprendizaje del estudiante (p. 13).

Por lo tanto, según las definiciones anteriores, el portafolio suele contener una colección de información y datos sobre la práctica del profesor, seleccionado por él, evidenciando su concepción educativa, su desarrollo profesional, sus experiencias y sus fortalezas como profesor (University of New Hampshire, 2003) y es útil para una variedad de propósitos (Wolf y Dietz, 1998, p. 9). Presenta un conjunto de evidencias (documentos, artefactos) organizadas en una estructura que responda a sus propósitos y a determinados criterios o estándares claves que ayudan a exponer sus competencias profesionales y su quehacer docente.

Tanto en la primera como en la segunda definición, podemos observar un claro énfasis en el rol fundamental de la reflexión, que vuelve la mirada sobre el quehacer docente, identificando las fortalezas y limitaciones encontradas, evaluándolas y buscando nuevas respuestas y prácticas a partir de lo vivido y aprendido. Hay variedad de autores que tratan este tema y sus conclusiones coinciden bastante aunque cada uno logra explicitar más alguno de estos beneficios. Sobre este tema, Elena Cano (2005, p. 42-46) afirma que el portafolio puede contribuir a formar prácticos reflexivos porque: 1) da voz al profesor, 2) permite desarrollar diversas capacidades y habilidades cognitivas de orden superior (síntesis, análisis, aplicación, sistematización, etc.), 3) facilita la autonomía del docente, 4)

permite abordar problemas prácticos referidos a la enseñanza y el aprendizaje, 5) posibilita el trabajo colaborativo (en muchos casos la elaboración del portafolios es combinada con diálogos y reflexiones con otros docentes y colegas), 6) es una excelente herramienta para la reflexión en la acción, logrando que las experiencias positivas o negativas del proceso educativo puedan ser oportunidades para aprender y mejorar la enseñanza.

Todo portafolio debe tener un propósito, que “puede ser estimular la autoevaluación, documentar el desarrollo profesional, guiar la enseñanza, comunicar con los padres acerca de las clases y del currículo, o proveer a administradores y autoridades información sobre el impacto de los programas educacionales en una escuela o región” (Wolf & Dietz, 1998, p. 14). Otras razones para elaborar un portafolio pueden ser: “documentar cómo la docencia de un profesor puede ir evolucionando a lo largo de la carrera profesional, compartir la experiencia de un profesor con otros profesores, recoger evidencias y datos sobre la efectividad de la enseñanza, para acreditar la promoción profesional” (Cano, 2005, p. 65).

Las varias experiencias realizadas en diversos países (Bozu e Imbernon, 2009; Associação de Professores de Sintra, 2006; Díaz Barriga, Padilla, Valdez, Rueda e Ibarra, 2007; Fox, Kidd, Painter y Ritchie, 2006; Ring y Foti, 2006; Cebrián, 2011), evidencian el uso cada vez mayor de los portafolios en la formación de docentes. Se pretende aprovechar sus potencialidades para que los futuros profesores desarrollen la capacidad de autoevaluarse, mejoren las habilidades profesionales y el uso de las TIC, identifiquen y tomen conciencia de sus propias creencias, reflexionen sobre su práctica docente (Klenowski, 2005, p. 54). Wolf (1991), citado por Klenowski (2007, p. 50), refiriéndose al **uso de portafolios en la formación docente**, afirma que “tienen el potencial de documentar el avance tanto del aprendizaje como de la enseñanza a lo largo del tiempo, implicando a los profesores sobre lo que se ha hecho”.

Además del uso tan extendido de los portafolios en la formación de los docentes, y de manera muy especial durante el practicum, también están siendo utilizados por profesores que ya están ejerciendo la profesión. Sobre las ventajas del uso de los portafolios docentes por parte de los docentes ya en ejercicio, Seldin (2004) menciona: brinda la oportunidad a los docentes de, a través de la elaboración del portafolio, desarrollar un proceso reflexivo sobre sus objetivos de enseñanza y los medios para alcanzarlos; registra el crecimiento

personal y desarrollo profesional; es un medio que proporciona un registro formal de los logros docentes; favorece la evaluación de la docencia y del desarrollo académico para fines de premiaciones o incentivos. El portafolio del educador permite demostrar la efectividad de su enseñanza y la calidad de los resultados en el aprendizaje de sus estudiantes. Cano (2005) y Stefani, Mason y Pegler (2007) hacen una recopilación bastante extensa de universidades que utilizan portafolios, detallando la estructura principal de muchos de ellos.

Podemos identificar, entonces, diferentes **propósitos** muy bien definidos:

- 1) portafolio docente con fines formativos (Cano, 2005): pueden ser utilizados para dar seguimiento al aspirante a docente en su practicum, para ayudarlos en el proceso de reflexión de su práctica educativa, ser un medio que apoye a la tutoría y retroalimentación del estudiante, con el objetivo de mejorar su práctica docente. Asimismo son utilizados por los profesores en servicio que desean contar con una herramienta para registrar y reflexionar sobre su práctica educativa, sea de uso estrictamente personal o compartido en una “comunidad de práctica”, donde, de manera conjunta, reflexionan, aprenden y mejoran su práctica docente. Son construidos a lo largo del tiempo y están enfocados en el desarrollo profesional y en el proceso formativo. El portafolio con finalidad formativa dirige su atención al proceso de enseñanza. El profesor, autor de su portafolio, recoge datos sobre su actuación docente, reflexiona sobre la misma, superando dificultades o paradigmas que obstaculicen un buen desarrollo profesional y una mayor efectividad docente. (McKinney, 1998; Pujolá y González, 2008; University of Texas, s.f.).
- 2) portafolio docente con fines de acreditación o finalidad sumativa (Cano, 2005): pueden ser utilizados tanto por los futuros profesores como por docentes en servicio. Estos portafolios son utilizados en varios países para certificación y acreditación de las competencias de los profesores, para fines de empleabilidad (en el caso de los profesores noveles), o para promoción, en el segundo caso (Lichtenstein, Wolf, Pease, Ruckle y Campbell, 1997; Beck, Livne y Bear, 2005).

A pesar de las diferencias en relación con el propósito del portafolio, todos coinciden en que un portafolio debe presentar con claridad las metas de enseñanza de los cursos impartidos por el profesor dueño del portafolio, las actividades desarrolladas y la realización de las mismas por parte de los estudiantes, con la debida valoración de los resultados alcanzados y reflexión sobre los aspectos de mejora. Debe ser un medio para promover una profunda reflexión sobre su enseñanza y hacerlo más consciente del enfoque teórico de su aprendizaje y cómo éste está relacionado con su práctica docente.

Los dos propósitos presentados no son excluyentes. Más bien, algunos abogan por que “el portafolios sirva a ambas finalidades. [...] podemos trabajar a favor de crear una cultura en la que el portafolios sea un documento de reflexión y mejora de la práctica profesional [...] a la vez podría ‘aprovecharse’ para una finalidad acreditativa” (Cano, 2005, p. 65). Pese a esta interesante posibilidad, se observa un uso extendido de portafolios docente para fines de acreditación/promoción que contiene muy poca reflexión y perspectiva procesual del desarrollo profesional. Por otro lado, hay pocas referencias de portafolios docentes con propósito formativo elaborados por profesores en servicio, sin embargo, hemos encontrado algunas investigaciones y programas implementados que serán presentados más adelante.

Pese a que profundizaremos el tema próximamente, cabe mencionar que, en un estudio comparado realizado por Whittier y Lara (2005), citado por Sobrino Morrás, Pérez Sancho y Naval Durán (2009), se ha encontrado que los enfoques del uso de los portafolios docentes son diferentes en los Estados Unidos y Europa. En el primero prevalecen los portafolios para fines evaluativos, para promociones y acreditaciones, y en los países europeos prevalecen los portafolios para fines formativos.

Con referencia a los portafolios para fines de contratación y certificación de la calidad docente, en los Estados Unidos de América “aproximadamente el 90% de los programas de formación de profesores usa portafolios para tomar decisiones sobre los candidatos” (Beck, Livne y Bear, 2005, p. 222). A pesar de este uso tan extendido, hay todavía pocas investigaciones sobre la efectividad del portafolio para este fin.

3.1. Estructura y contenidos del portafolio docente

La estructura y el contenido del portafolio variarán según la finalidad del mismo. Así, según Seldin (2004), el portafolio del docente con fines de acreditación/promoción debe contener los siguientes elementos. Documentos elaborados por el propio docente, tales como: declaraciones sobre sus creencias educativas, sus cursos, su currículo profesional, las evaluaciones de su desempeño docente, etc. Documentos elaborados por otros, pero que se refieren al docente, tales como: comunicaciones o escritos de sus colegas o estudiantes sobre su desempeño y retroalimentación de sus cursos, honores y reconocimientos; evidencias de los logros y resultados de los aprendizajes de sus estudiantes, a través de productos del curso, sus calificaciones, algunos ejemplos de trabajos de estudiantes. Pueden incluir informaciones adicionales sobre otras actividades académicas. Seldin (2004) subraya, además, que “una de las partes más significativas del portafolio se refiere a la reflexión que su autor haga sobre su enseñanza, pues puede ayudarlo a hacer nuevas descubiertas sobre su docencia” (p. 13).

Los portafolios para fines formativos suelen tener una estructura más variada, integrando más información sobre sus clases, sus estudiantes o sobre los resultados específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De manera general, las estructuras de los portafolios docentes, tanto en los portafolios para fines de acreditación como en los portafolios para fines formativos, integran de alguna manera elementos que contemplen la reflexión, sea a través de preguntas, sea sugiriendo una introducción a cada evidencia integrada al portafolio, o de alguna otra manera. Sin embargo, la reflexión sobre la práctica docente donde suele estar presente es fundamentalmente en los portafolios para fines formativos y de desarrollo profesional. En la literatura se pueden encontrar diversas propuestas de guías o modelos para promover la reflexión en el marco de la elaboración de los portafolios docentes. Como muestra de un modelo sencillo y muy didáctico, presentamos el Modelo de Reflexión Docente adoptado por el Departamento de Instrucción Pública de North Carolina², en los Estados Unidos, ampliamente divulgado por Helen Barrett (s.f.).

² Disponible en: <http://sites.google.com/site/reflection4learning/teachers/nc-reflection-model>

Según este modelo, a través de la reflexión el profesor logra mezclar el arte y la ciencia de la buena práctica docente. Implica un análisis reflexivo y cuidadoso de su quehacer, de su filosofía educativa y de la experiencia que vive dentro y fuera del aula en el proceso formativo. Entender por qué una actividad es eficaz en el aula y promueve el aprendizaje es un elemento clave para un maestro.

El ciclo propuesto en este modelo (Figura 6) y las preguntas orientadoras están diseñados para ayudar al proceso de reflexión. Ofrece una estructura sistemática y formal, pero a la vez la flexibilidad necesaria para que los profesores demuestren sus conocimientos, habilidades y capacidades en su contexto docente.

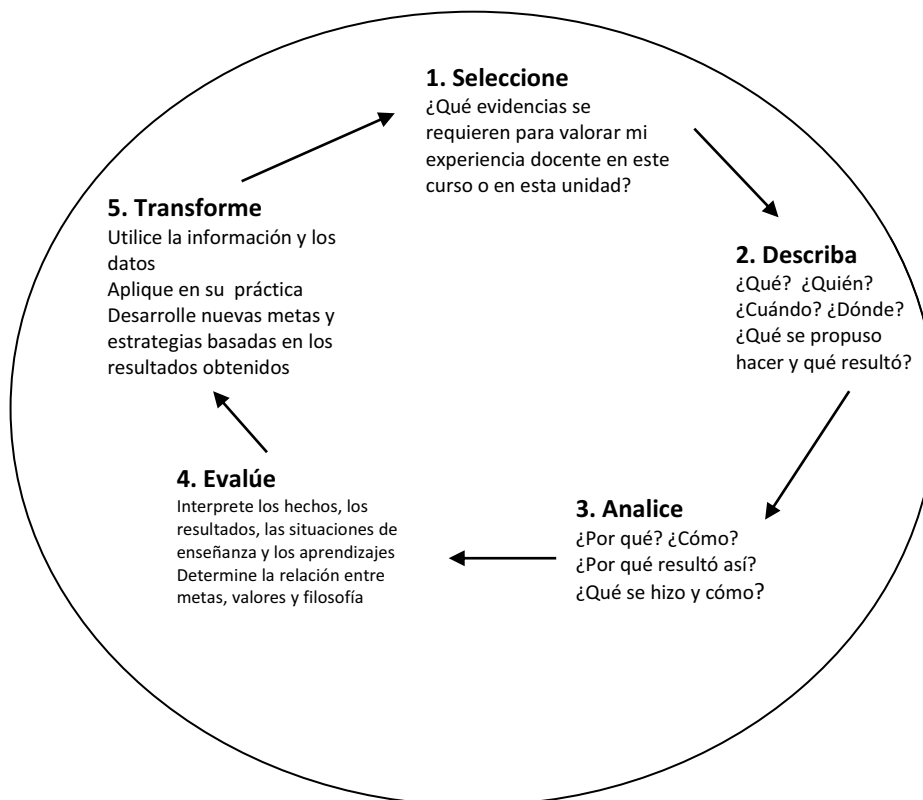


Figura 6: **Ciclo de Reflexión** de North Caroline Department of Public Instruction
Fuente: <http://sites.google.com/site/reflection4learning/teachers/nc-reflection-model>

El modelo propone cinco etapas para el desarrollo del proceso reflexivo.

1. Selección: el profesor debe seleccionar las pruebas y las evidencias que son importantes para analizar su práctica.

2. Descripción: este paso implica una descripción de las circunstancias, situaciones o cuestiones relacionadas con la situación/innovación/estrategia didáctica analizada. Hay cuatro preguntas claves: ¿quién ha intervenido? , ¿cuáles fueron las circunstancias, dificultades o problemas que surgieron?, ¿cuándo ocurrió la situación que quiero describir y analizar?, ¿dónde ocurrió la situación que quiero describir y analizar?
3. Análisis: este paso implica "cavar más profundo". Es importante pensar sobre el "por qué" de las evidencias, de los resultados, de las valoraciones de los estudiantes y su relación con el "cómo" de su práctica docente.
4. Evaluación: en los tres pasos anteriores, se ha descrito y analizado una experiencia, una pieza de evidencia, o una actividad didáctica. La autoevaluación o reflexión real se produce en la medida en que se interpreta la actividad o los resultados y se puede evaluar su idoneidad y su impacto.
5. Transformación: este paso nos permite crecer y mejorar en la medida en que se utiliza el conocimiento adquirido, a partir de la reflexión, para la mejora y para la transformación de su práctica.

Otros autores han diseñado modelos de reflexión, como el Ciclo Reflexivo, propuesto por el Profesor Graham Gibbs, en su libro "Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods", publicado en 1988, o el modelo de Peter Pappas denominado: "Taxonomía de la Reflexión"³. Independientemente de los modelos que sean adoptados, lo relevante es evidenciar que el enfoque de los portafolios docentes para fines formativos converge con el enfoque del desarrollo de la práctica reflexiva docente y se encuentran para proponer un modelo de acompañamiento del desarrollo formativo y profesional de los profesores.

³ <http://www.peterpappas.com/2010/01/taxonomy-reflection-critical-thinking-students-teachers-principals-.html>

3.2. Algunos peligros que encierran los portafolios docentes

Hemos visto hasta aquí las virtudes de los portafolios docentes y el gran potencial que tienen para la mejora de la práctica de los profesores. Pese a ello, debemos señalar algunos peligros que encierran y que pueden desvirtuar su uso. Lee Shulman (1999), una de las creadoras e impulsoras de los portafolios docentes en los Estados Unidos, con gran autoridad y experiencia en el tema, los resume en cinco. El primer peligro es que “los portafolios se conviertan en una mera exhibición” (p. 59), es decir, que los portafolios se parezcan más a un panfleto publicitario del trabajo de uno mismo que a un espacio de formación y de reflexión personal. El segundo peligro lo denomina “levantamiento de pesas” (p. 59). Lleva tiempo y esfuerzo elaborar un portafolio, lo que puede ser visto y sentido como un trabajo adicional pesado e incómodo.

El tercer peligro es la “trivilización” (p. 59), es decir, elaborar el portafolio para responder a las expectativas y demandas de las autoridades, cumplir la tarea con el mínimo esfuerzo y no asumirlo como un compromiso propio ni sentir como algo que resultará beneficioso para uno mismo.

El cuarto peligro es la “perversión”. Shulman (1999) plantea este peligro pensando que el portafolio para fines de acreditación de la calidad docente puede correr el riesgo de pretender ser tan “objetivo” en sus criterios, que desvirtúe completamente la idea inicial de un portafolio con identidad propia. El quinto peligro se refiere a la “representación errónea” (p. 60). Es decir, si el portafolio es para fines de acreditación, ¿cómo se puede garantizar que no esté alejado de la realidad? En otras palabras, se puede preguntar, ¿qué profesor va a documentar en su portafolio (el instrumento que será utilizado para la evaluación de su calidad docente), las prácticas educativas que no resultaron ser las más “virtuosas” de su vida profesional? Es una disyuntiva muy difícil para el profesor en la hora de seleccionar las evidencias que formarán parte de su portafolio. El riesgo, entonces, puede ser poner lo “bonito” y esconder lo “no tan bonito”.

Como se puede observar, la mayoría de estos peligros se refieren directamente a los portafolios para fines de certificación, aunque tampoco están exentos de ellos los portafolios formativos. Son riesgos reales y cualquier propuesta seria y rigurosa de implementación de portafolios docentes debe considerarlos.

3.3.A manera de síntesis

Como hemos visto en los párrafos anteriores, una característica relevante del portafolio docente y de manera muy particular de los portafolios para fines formativos, es que registran y dan seguimiento al desarrollo de la enseñanza a lo largo del tiempo y en diferentes contextos y condiciones. Este registro y observación deben conducir a una reflexión intencional y deliberada del profesor sobre su enseñanza y sobre el aprendizaje de los estudiantes. Se parte del principio de que la reflexión sobre la práctica docente contribuye al proceso de aprendizaje permanente del docente. Así, un portafolio no debe reducirse a una colección de documentos, sino que es necesario incluir una reflexión explícita sobre el proceso. “Las reflexiones escritas impulsan a los profesores a examinar profundamente su práctica” (Wolf y Dietz, 1998, p. 14), lo que debería, en consecuencia, contribuir a la mejora de la práctica docente y, por ende, a un mayor y mejor aprendizaje de los estudiantes.

4. Estudios sobre el uso y el impacto del portafolios en el desarrollo profesional docente

Presentados los tipos de portafolios existentes, los propósitos que persiguen, las posibles estructuras y contenidos que puedan tener, es ineludible preguntarse: ¿cuál ha sido el impacto del uso de los portafolios en el desarrollo profesional de los docentes?, ¿las experiencias han logrado los propósitos pretendidos?, ¿qué dificultades han sido detectadas durante su implementación? En lo que sigue intentaremos presentar una reflexión alrededor de estas preguntas a la luz de las investigaciones realizadas.

4.1. Diferencias entre portafolios para propósitos formativos o sumativos

Una investigación (Beck, Livne y Bear, 2005), cuyo objetivo era comparar los efectos de cuatro diferentes portafolios electrónicos (con fines sumativos o formativos) elaborados por estudiantes de educación en prácticas profesionales o docentes noveles para determinar cuál de ellos presentaba mayores beneficios para su desarrollo profesional, revela interesantes descubrimientos. Su hipótesis de partida era que el portafolio fomentaba la reflexión, un poderoso hábito de la mente, lo que podía capacitar mejor a los profesores para autoevaluarse y para introducir cambios en sus clases.

Encontraron que los portafolios que privilegiaban una estructura narrativa contribuían a un mayor desarrollo global del profesor. Asimismo, el método de indagación reflexiva usado en algunos de los portafolios favorecía una mayor comprensión y una mayor actitud de valoración del quehacer docente. Todos los portafolios contemplaban un análisis del trabajo del estudiante, y los hallazgos confirmaron que este aspecto conducía a una reflexión sobre los resultados de la enseñanza en los aprendizajes del estudiantado. Por último, se constató que el diálogo y la colaboración de pares en el proceso de elaboración de cada portafolio habían sido muy beneficiosos y bien valorados por los profesores. De manera general, se encontró que los portafolios de carácter formativo fueron mejor valorados respecto al impacto positivo en el desarrollo profesional de los profesores. No se encontró ninguna diferencia de género con relación al uso y a la valoración del portafolio.

4.2. Portafolio en la formación de profesores

En la literatura académica encontramos una serie de experiencias e investigaciones sobre la implementación de portafolios de docentes en la formación del profesorado y de manera muy especial sobre el desarrollo de las capacidades reflexivas, experiencias e investigaciones a que vamos dedicar este apartado.

Un artículo escrito por Ken Zeichner y Susan Wray (2001) ha marcado la discusión sobre el tema así como muchas de las investigaciones realizadas posteriormente. Su tesis central es la siguiente: aunque está claro que un gran número de los profesores y estudiantes de Pedagogía o Profesorado que han participado en un proceso de elaboración de un portafolio docente afirman que el uso de los portafolios los ha ayudado a reflexionar más sobre su enseñanza, es necesario un estudio más detallado de la naturaleza y la calidad de esta reflexión. “La reflexión docente no necesariamente es algo beneficioso y no mejora la docencia de una manera automática. Necesitamos aprender más acerca de la calidad de la reflexión que suscitan los diferentes usos del portafolio” (Zeichner y Wray, 2001, p. 619).

Para sostener su tesis, presentan una serie de argumentos. Afirman que el portafolio docente está siendo muy utilizado en los programas de educación de profesores, en programas de licencia inicial y de certificación nacional de docentes. Recuerdan que el uso de los portafolios docentes proviene de la década de los 80, y se pretendía que pudiesen contribuir al desarrollo y crecimiento profesional de los profesores, además de la mejora de

su docencia. A través de su uso se pretendía incentivar a los docentes a realizar un análisis profundo de su enseñanza y de su disciplina. Asimismo, podía contribuir a una mayor autoconfianza con relación a su práctica docente. Según Wolf (1994), citado por Zeichner y Wray (2001), el proceso de construcción de un portafolio, la tutoría y colaboración que se asocia a menudo con el proceso de construcción del portafolio, y la retroalimentación recibida contribuyen a lograr estos resultados.

Zeichner y Wray (2001) presentan un marco conceptual de análisis, partiendo de que, a pesar de la popularidad de los portafolios docentes, hay pocos estudios sistemáticos de las consecuencias de su uso, ya sea para fines evaluativos o formativos. Por lo tanto, para conocer su valor como herramienta para el desarrollo profesional, es fundamental, como primera dimensión de análisis, *identificar y diferenciar sus diversos propósitos y condiciones de implementación*. Estos autores identifican tres propósitos básicos: 1) portafolios con el propósito de involucrar a los estudiantes de pedagogía en un proceso de reflexión sobre su enseñanza, a través de la documentación sobre su practicum, 2) portafolios con el propósito de evaluar si las competencias docentes son suficientes para aprobar la licencia requerida para el desempeño profesional (“portafolio como credencial”), 3) portafolios como carta de presentación para la contratación de profesores en diferentes universidades.

De la misma manera, si se quiere analizar el valor del portafolio como herramienta para el desarrollo profesional, se ha de tener en cuenta otra dimensión: quién determina el contenido de los portafolios. Hay una gran variedad de posibilidades, desde la total libertad de los propietarios del portafolio, hasta una definición muy estricta de los documentos que deberán ser seleccionados e incluidos (Zeichner y Wray, 2001, p. 616). Igualmente existen variaciones con relación a la organización que se pide a los estudiantes de profesorado respecto a las evidencias que serán presentadas en sus portafolios.

Con relación al tipo de evidencias que se pide incluir en los portafolios docentes, son más comunes los informes y los relatos sobre las metas de enseñanza, la filosofía educativa, los planes de clases, ejemplos de las tareas realizadas por sus estudiantes, comentarios y observaciones de los profesores colaboradores o de los supervisores de la universidad, comunicaciones con padres de familia, fotografías, videos, etc. (p. 617).

Otras variables que deben ser consideradas antes de analizar la implementación de los portafolios docentes:

- La naturaleza y calidad de la *interacción social* que el estudiante de docencia experimenta en el proceso de construcción del portafolio. Se ha identificado que el valor del uso del portafolio se incrementa cuando los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con otros a lo largo de la elaboración de su portafolio.
- El involucramiento del tutor-profesor en el proceso del portafolio y en la retroalimentación del estudiante.
- La presentación del portafolio, después de la conclusión del proceso de construcción del mismo. En algunos casos, el estudiante lo presenta públicamente y se genera un pequeño debate y discusión sobre la experiencia vivida y sobre varios aspectos relacionados con las habilidades docentes que se pretendía desarrollar. Otros profesores evalúan el portafolio a partir de una rúbrica elaborada y presentada al estudiante con anterioridad. Algunas veces, los estudiantes participan de la construcción de la rúbrica y tienen la oportunidad de opinar sobre los criterios de evaluación.

Después de tener en cuenta todas estas dimensiones, Zeichner y Wray (2001) señalan además algunas situaciones problemáticas entre los profesores y los estudiantes, en el proceso de elaboración de los portafolios:

- En algunos casos se observó que los propósitos eran distintos, mientras el profesor estaba preocupado con el desarrollo de las competencias docentes de sus estudiantes, éstos estaban preocupados en elaborar el portafolio como una carta de presentación para conseguir trabajo.
- Otra situación que suele ocurrir es que el estudiante no se considera el propietario de su portafolio y siente que es algo que está construyendo para el profesor y no para su beneficio propio.
- Algunos estudiantes no cumplen con la elaboración sistemática del portafolio y lo hacen en la fecha límite de entrega.

- No siempre hay una discusión y una comunicación fluida entre el tutor y los estudiantes en el proceso de elaboración del portafolio.

En síntesis, afirman que: “se debe profundizar en investigaciones que indaguen sobre la naturaleza y la calidad de la reflexión que se promueve bajo diferentes condiciones de uso del portafolio y sobre la calidad específica que se puede hacer de la enseñanza con la ayuda del portafolio bajo condiciones particulares. Sin un claro sentido de la calidad específica de la reflexión asociada con el uso del portafolio, la calidad de las evaluaciones de la enseñanza se verá muy limitada. [...] Necesitamos aprender cómo aprovechar su potencial para promover de manera significativa el crecimiento de los profesores e identificar pistas para la evaluación de las competencias de los futuros profesores” (p. 620).

La publicación del artículo de Zeichner y Wray (2001) ha sido un punto de inflexión en la discusión sobre el tema de la reflexión docente, provocando que investigaciones posteriores intentasen responder a los interrogantes planteados por estos autores. En los próximos párrafos citaremos algunas de ellas.

Los profesores Sung, Chang, Yu y Chang (2009) estudiaron los resultados de un programa de acompañamiento docente que utilizó un portafolio digital para promover la mejora de la docencia. El estudio perseguía tres objetivos: 1) identificar las ventajas de trabajar con un portafolio docente basado en la *web* combinado con otros soportes de apoyo como la observación, autoevaluación, evaluación de pares, discusiones y diario narrativo; 2) determinar los niveles de reflexión demostrados en los portafolios docentes; 3) identificar cambios en el conocimiento profesional durante el proceso de construcción del portafolio.

Participaron 44 profesores de escuela primaria, con un promedio de 6 años de experiencia docente, que estaban participando en un curso de evaluación educativa en una escuela pedagógica. Fueron informados que la evaluación del curso sería realizada a través de un e-portafolio que debería contener información y documentos sobre: los trabajos académicos solicitados, otros trabajos relacionados con el curso y un diario de reflexión. Las tareas del curso estaban relacionadas con su práctica docente y por lo tanto se solicitaba diseñar e implementar actividades de evaluación en su propio grupo de estudiantes. Así, los

profesores incluían en su portafolio todas las actividades que iban desarrollando en sus clases.

En el diario de reflexión registraban sus pensamientos e ideas sobre las actividades realizadas (sus prácticas docentes), pero también sobre las actividades presentadas por sus colegas en sus portafolios. De esta forma, había una interacción entre todo el grupo, donde cada uno exponía lo que hacía y pensaba y compartía con los demás. Los docentes recibieron una guía con algunas preguntas que les orientaba la reflexión, como: ¿cuáles son las ventajas, los inconvenientes y la viabilidad de la implementación práctica de los métodos de evaluación del curso?, ¿cuáles son las posibles soluciones para superar las dificultades? De esta forma, a lo largo de la elaboración del portafolio, los profesores eran guiados en su proceso reflexivo. Además, recibían retroalimentación por parte de los profesores del curso de evaluación que asumieron el rol de tutores o mentores. Había interacción bilateral (estudiante y tutor) y grupal a través de un foro habilitado para discusiones y para compartir opiniones.

El estudio adoptó una metodología mixta, utilizando métodos cualitativos y cuantitativos para la recogida de los datos. Utilizaron el marco reflexivo propuesto por Sparks-Langer et al (1990) para el análisis y valoración de los portafolios. Fue realizada una encuesta al iniciar el programa y otra posterior a su finalización.

Los resultados indican que la mayoría de los profesores mostraron niveles moderados de reflexión en la construcción de sus portafolios. Todos los participantes del curso eran maestros en servicio, lo que permitía que aplicasen lo aprendido en sus clases, verificando así la idoneidad de las teorías y de los conceptos aprendidos. “Este ciclo de aprendizaje, la implementación y la reflexión puede ser más eficaz en la estimulación de pensamiento del profesor, perfilando las ideas sobre la evaluación y permitiendo la aparición de nuevas ideas” (Sung et al., 2009, p. 383).

En segundo lugar, se obtuvo evidencia empírica de que el aprendizaje de los profesores mejoraba después de usar portafolios. Se lograron avances significativos en el uso de métodos de evaluación, como lo demuestra la mejora de sus prácticas después de haber recibido las actividades de apoyo durante el proceso de construcción del portafolio. En tercer lugar, se encontró que un portafolio estructurado con múltiples medidas de apoyo

– tales como autoevaluación, evaluación de pares, la discusión en el foro y la escritura de diarios - podía facilitar el desarrollo profesional de los docentes (Sung et al., 2009, p. 384).

El estudio también ratificó lo anteriormente postulado por otros autores (Georgi y Crowe, 1998 y Kilbane y Milman, 2003, citados por Sung et al, 2009): el uso de portafolios electrónicos permite a los profesores construir, intercambiar y gestionar sus portafolios de forma más eficiente. Todas las actividades de apoyo fueron realizadas a través de recursos electrónicos, que facilitaban la comunicación entre los tutores y profesores/estudiantes, los diarios de reflexión, los foros de discusión, y reforzaba así el papel de un sistema de portafolio electrónico como mediador para la promoción de la formación y del desarrollo profesional de los profesores.

Una de las condiciones de implementación del estudio fue la obligatoriedad de participación de los profesores. Los investigadores señalan que los resultados podrían ser distintos en caso de que la participación hubiera sido voluntaria. Como consecuencia, sugieren que se realicen otras investigaciones que tomen en cuenta esta variable, pues creen que podría revelar “más información sobre la viabilidad y la conveniencia de la utilización de portafolios como un eje en torno al cual se facilita la interacción de los docentes en una comunidad de aprendizaje” (p. 384).

El estudio anterior cuenta con algunos elementos que deben ser analizados. En primer lugar utiliza la figura de un tutor/profesor que acompaña y dialoga con los profesores, facilitando los procesos de reflexión. Esta estrategia de acompañamiento ha sido propuesta anteriormente y su implementación es recomendable, conforme nos ilustra Sobrino Morrás, Pérez Sancho y Naval Durán (2009):

cuando el portafolios pretende ser un instrumento de ayuda para la toma de decisiones y la mejora de la docencia del profesor, parece preferible contar con el apoyo de una persona que confronte y corrobore las evidencias introducidas en él (Freidus, 1998; Lyons, 1998; Klenowski, 2004; Seldin, 2004; Ginés, Davis y otros, 2005; Tigelaar, Dolmans, de Grave, Wolfhagen y van der Vleuten, 2006), [...] disponer de la ayuda de un mentor para realizar el portafolios docente es una buena oportunidad para

establecer vínculos entre compañeros y fomentar la colaboración (Ginés, Davis y otros, 2005) (p. 77).

De manera general, el rol del tutor es acompañar el proceso del docente, ofrecerle apoyo, plantearle algunas preguntas para que pueda profundizar en su reflexión, ayudar en lo que demande el profesor, como una especie de acompañante/mentor/coach/guía. Ayuda a que el profesor no se sienta solo en este proceso y pueda tener un espacio de diálogo e intercambio de ideas, así como “una oportunidad para reconsiderar sus experiencias, para ir más allá de las entradas de su portafolios y poder comprender y establecer conexiones entre su práctica docente, el aprendizaje de sus alumnos y su crecimiento y desarrollo como profesional reflexivo.” (Lyons, 1998, p. 144, citado por Sobrino et al., 2009, p. 78). Es bueno recoger las consideraciones que nos hace Seldin (2004, pp. 5 y 6): el tutor debe ser una persona con amplio conocimiento pedagógico, con experiencia, que genere confianza y que sea consciente de que el portafolio es del profesor y por lo tanto no debe imponer sus criterios en su elaboración.

En el mismo tema del acompañamiento de un tutor, algunos autores, entre ellos Shulman (1999), abogan por la importancia de que el portafolio del docente pueda ser compartido entre los colegas, de tal manera que se creen situaciones de diálogo alrededor del trabajo y de la reflexión de cada docente. La docencia es un acto privado y solitario, aunque lo compartimos con nuestros estudiantes. La posibilidad de contar con espacios donde podamos contar a nuestros colegas qué hacemos y cómo enseñamos, nos permitiría aprender de otros y enseñar a otros, de manera colaborativa. Shulman (1999, p. 58) nos plantea que “tal vez los portafolios sean más importantes como una actividad de desarrollo profesional basada en la crítica de los pares”. Esto da fuerza a la idea de hacer del portafolio un material de trabajo, de aprendizaje y de enseñanza, que se comparte y donde se aprende en el proceso.

Con relación a la profundidad de la reflexión realizada, varios autores (Hatton y Smith, 1995; Zeichner y Wray, 2001; Korthagen, 2001; Moon, 2001; Larrivee, 2008; Akbari, 2007) han constatado que llegar a lograr un nivel de reflexión profundo sobre nuestro quehacer, sobre nuestras prácticas y sobre los contextos que nos rodean, es más difícil de lo que parece a primera vista. Muchos docentes, en la elaboración de sus portafolios, se limitan a

la narración y a la descripción, no llegando a hacer realidad lo que pregona Barret (2012): “la reflexión es el corazón y el alma del portafolios”. Tomando en cuenta esta dificultad, el estudio de Sung et al. (2009) pregunta sobre la calidad y el nivel de reflexión que pueden desarrollar los profesores para valorar su práctica cuando utilizan el portafolio como un recurso formativo. Definen una estrategia de apoyo que suponen que será útil para el proceso de reflexión de los profesores: presentarles algunas preguntas orientadoras. A partir de los resultados obtenidos, se observa que la guía de reflexión presentada fue una estrategia acertada, pues actuó como un “andamiaje” para el desarrollo de la zona de desarrollo próximo de los profesores, como se podría interpretar desde la teoría socioconstructivista de Vigostki.

En otro estudio sobre los beneficios de los portafolios de los docentes universitarios (De Rijdt, Tiquetb, Dochyb y Devolderc, 2006), realizado en 4 instituciones de educación superior de Bélgica, se quería averiguar si los portafolios docentes estaban siendo utilizados en educación superior, para qué los utilizaban y cuáles eran sus efectos. Encontraron que 22% de los profesores utilizaban portafolios docentes, de los cuales el 84% consideraban que el portafolio docente es un medio para reflexionar sobre su práctica educativa, el 72% estaban de acuerdo en que los portafolios mejoraban su calidad docente y el 58% estaban de acuerdo en que los portafolios también mejoraban la calidad de la institución.

Sobre los efectos experimentados en el uso de los portafolios, los docentes manifestaban que los beneficios eran principalmente personales, tales como: la mejora de los materiales de la clase, un enfoque pedagógico más centrado en los estudiantes, un estímulo para su actualización profesional, la posibilidad de repensar cómo manejarse en situaciones particulares, un incremento de la reflexión acerca de su enfoque educativo, etc. También reportaban efectos positivos en sus estudiantes pues éstos mostraron motivación para cooperar con las innovaciones de los docentes, y las asumieron con mucha seriedad y respeto, expresando así su reconocimiento por los esfuerzos del maestro.

Los profesores afirmaron que, debido al uso de los portafolios, quedaban estimulados para reflexionar sobre su enseñanza, para mejorar los materiales de los cursos y para buscar alternativas de métodos y estrategias de enseñanza. La mayoría de los encuestados

compartían la opinión de que los portafolios contribuían a la calidad de la educación y eran útiles para evaluar los esfuerzos de los maestros.

Más de la mitad de los profesores (53%) mostraban una actitud positiva hacia el uso de los portafolios docentes en sus instituciones, caso de que decidiesen adoptarlos, sin embargo un 28% estaba radicalmente en contra pues asumían que no era garantía de un mejor trabajo, ya estaban suficientemente cargados con el trabajo cotidiano, además de no considerarlos necesarios para reflexionar sobre la calidad de la educación. La investigación encontró que no hay diferencias en la actitud de los profesores hacia el uso de los portafolios docentes según el género, la edad o la institución educativa.

Entre las valoraciones negativas, es importante destacar que los profesores consideraban que la elaboración de un portafolio docente consume tiempo. Smith y Tillema (1998), citado por De Rijdt et al. (2006), subrayan el hecho de que la producción de un portafolios es un proceso lento y laborioso.

En conclusión, “esta investigación muestra que un portafolio docente es un instrumento de evaluación que podría producir algunos efectos positivos importantes. [...] Es posible que algunos maestros sean más estimulados a reflexionar sobre sus acciones y competencias profesionales, y a optimizar su enseñanza, mediante otros instrumentos” (De Rijdt et al., 2006, p. 1092). Se constata que los portafolios docentes tienen realmente un uso formativo. Según los autores, se observa que en general todos los profesores quieren tener una visión más clara de su propia enseñanza, una mejora en su reflexión sobre sus propias prácticas profesionales, un replanteamiento de la eficacia de sus propias competencias educativas. Por lo tanto, “el portafolio puede dar forma y contenido al proceso de crecimiento de los profesores en su carrera profesional” (p. 1092).

En un estudio, realizado por Smith y Tillema (2003), fueron definidos 4 distintos tipos de portafolios, clasificándolos según su obligatoriedad (si era de carácter obligatorio o voluntario) y según su propósito (si era para fines de aprendizaje/desarrollo personal o para fines de promoción o certificación). Cada tipo de portafolio quedaba definido así:

1) El portafolio *dossier*, de uso obligatorio, contenía una colección de evidencias sobre los logros y sobre las experiencias académicas del profesor, y era utilizado para fines de selección o de promoción.

2) El portafolio *formativo* se construía, con carácter de obligatoriedad, en el marco de un curso de formación docente, para coleccionar evidencias de su aprendizaje, y contaba con un formato predefinido.

3) El portafolio *reflexivo*, de uso voluntario, contenía evidencias de las mejores prácticas del profesor, además de la reflexión sobre sus competencias básicas y su desarrollo profesional. Se utilizaba para valorar la admisión o promoción del profesor en la carrera docente.

4) El portafolio de *desarrollo personal* contaba con una colección de evidencias seleccionadas por el autor sin ninguna estructura previamente definida, con el propósito de propiciar una evaluación personal reflexiva sobre su crecimiento profesional durante un largo período de tiempo, creando así la oportunidad para discutir acerca de sus experiencias y para aprender de ellas. Su elaboración era de carácter voluntario y para fines formativos.

El objetivo del estudio era conocer las diferencias existentes en cuanto a tres variables básicas: 1) claridad en la elaboración del portafolio (¿el autor del portafolio sabe qué hacer y cómo construirlo?), 2) accesibilidad a la información requerida (¿es posible obtener la información necesaria para presentarla en el portafolio?) y 3) la confianza en las evidencias presentadas (¿lo que uno está presentando en el portafolio es veraz?). Entre sus hallazgos, parece importante resaltar los siguientes:

- El profesor debe tener muy claros los **objetivos del portafolio** y los criterios de evaluación del mismo, en caso de que sea utilizado para fines de promoción o certificación.
- Es recomendable presentar al iniciar el proceso una **guía mínima de orientación** sobre los elementos que deben contener los portafolios. Algunos profesores, inicialmente no tenían familiaridad con el concepto y tampoco conocían el uso de los portafolios. Fue necesaria una capacitación previa, que contribuyó a la

comprensión de sus propósitos, su organización y su estructura, lo que les dio claridad y confianza para desarrollar su trabajo con la herramienta.

- Para los docentes, la **retroalimentación** ha resultado ser un elemento motivador durante la elaboración del portafolio. Se observó que la retroalimentación es una parte esencial en el proceso formativo e importante para el crecimiento y el desarrollo profesional. Estas afirmaciones quedan confirmadas por los hallazgos de otras investigaciones (Kemmis y McTaggart, 1981; Grundy, 1987; Korthagen, 2001, citados por Smith y Tillema, 2003), que resaltan el rol importante del diálogo reflexivo del autor del portafolio con sus colegas o con su superior, así como el acompañamiento de un mentor. De manera especial, el grupo que elaboró el portafolio de desarrollo personal, grupo que contaba con una larga trayectoria profesional, apreció el hecho de que participaron en un diálogo de retroalimentación reflexiva, diálogo que los obligó a mirarse en el espejo como profesionales. El portafolio fue valorado como una herramienta que, de una manera sistemática, amplía la conciencia de sí mismos.
- Algunos profesores consideraron difícil realizar la **reflexión**. Tuvieron dificultades para establecer pautas para su reflexión, especialmente aquellos que elaboraban un portafolio para fines de certificación o promoción. Posiblemente tenían dudas sobre la conveniencia o no de expresar algunas ideas y valoraciones. Sin embargo, el grupo que elaboraba un portafolio con propósito de desarrollo personal, que participaron de manera voluntaria y gozaban de mayor autonomía, valoró muy positivamente el proceso pues consideraron que contribuyó a su crecimiento profesional, probablemente como consecuencia de la auto-regulación en la elaboración del portafolio. Los datos de este estudio apuntan a una relación entre la madurez profesional y el disfrute de la libertad académica para lograr elaborar un portafolio que contribuya a la reflexión sobre sus prácticas.
- Por último, las conclusiones de Smith y Tillema (2003) sugieren que no es recomendable utilizar un portafolio para **dos propósitos simultáneos**: para la evaluación y para la formación y el desarrollo personal. Su tesis es que: “si somos capaces de entender las diferencias en los enfoques, estaremos en una mejor

posición para desarrollar prácticas más coherentes” (p. 5). Estos dos propósitos pueden contener contradicciones implícitas que imposibilitan el desarrollo del portafolio.

Una investigación realizada por Zoia Bozu (2008) sobre un programa de formación docente implementado por Cano e Imbernon (2003) en la Universidad de Barcelona, dirigido a profesores noveles⁴, llega a conclusiones similares en algunos aspectos. El programa contaba con módulos sobre temas relacionados con la docencia universitaria (conformado por algunos cursos y talleres prácticos), cada profesor era acompañado por un mentor y la evaluación global del curso se hacía mediante el portafolio docente (Cano e Imbernon, 2003). Con la intención de presentar ideas sobre la elaboración del portafolio, propusieron una estructura de 10 apartados y algunas sugerencias sobre las evidencias y los interrogantes que podrían contribuir al proceso reflexivo. Sin embargo, cada profesor contaba con total flexibilidad para hacer los cambios que estimara conveniente. Los profesores mentores también contaban con un portafolio para documentar el acompañamiento de cada profesor-estudiante del curso.

El estudio realizado por Bozu (2008), sobre la implementación del programa, pretendía “analizar si se produce una mejora continuada de la formación docente en el profesorado, a través del uso de la carpeta como práctica formativa y si posibilita un desarrollo profesional de la función docente del profesorado novel universitario” (p.28).

Entre los hallazgos encontrados, para los profesores participantes del programa, la reflexión sobre la práctica docente fue percibida “como una actividad intelectual que les permite encontrar justificación a sus propias acciones docentes. Es decir, brindar respuestas de tipo: *qué, cómo y porqué hago lo que hago*” (Bozu, 2008, p. 493). Asimismo, la reflexión permitió al profesor identificar con mayor claridad sus competencias profesionales, sus fortalezas y puntos débiles. La investigación muestra que el portafolio docente “sirve de apoyo al docente novel para formar una cultura de organización de su propia práctica docente” (Bozu e Imbernon, 2009, p. 69).

⁴ Curso de Inducción a la Docencia Universitaria para profesores noveles, de la Universidad de Barcelona (Cano e Imbernon, 2003)

Bozu (2008) identifica una serie de estrategias que pueden contribuir al desarrollo de una práctica reflexiva. En primer lugar, valora positivamente el **proceso narrativo del portafolio**, “que hace explícito lo implícito”, que debe incluir los afectos, las tensiones, los miedos, los anhelos, los conocimientos que se ponen en juego en cada momento” (Bozu e Imbernon, 2009, p. 66).

La segunda estrategia relevante es contar con una pauta estructurada para promover el proceso reflexivo. La **guía propuesta para la reflexión** fue considerada pertinente, pues los profesores consideraron que ayudó al proceso reflexivo (lo mismo pudimos observar en la investigación realizada por Smith y Tillema, 2003). Esta estrategia también es compartida por Pujolá y González (2008), que implementaron el uso de un Portafolio Reflexivo en un Máster Semipresencial de Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera (ELE). Elaboraron algunas plantillas con preguntas, con el propósito de dar pautas al profesor para promover su autoevaluación.

Otras dos estrategias fundamentales identificadas como positivas han sido: **la tutoría y la retroalimentación**, que contribuyeron a no dejar al profesor solo en este proceso de aprendizaje, generando diálogo y una reflexión crítica. En el caso del Portafolio Reflexivo del Profesor, realizado por Pujolá y González (2008), se diseñó un blog con el propósito de “favorecer el intercambio de experiencias y evitar las consecuencias del aislamiento que sienten los docentes” (p. 108).

De manera idéntica a la investigación realizada por Smith y Tillema (2003), se observó, al inicio de la implementación del uso del portafolio docente, poca claridad con relación a la filosofía de un portafolio docente, su conceptualización y su organización. Bozu (2008) recomienda que, en futuras experiencias, se compartan **ejemplos de carpetas docentes** desarrolladas y diversas estructuras de elaboración de un portafolio docente. Una recomendación similar fue realizada por Pujolá y González (2008).

Por último, nuevamente similar a lo señalado por Smith y Tillema (2003) se observó una tensión entre los **dos propósitos que perseguía el portafolio**: por un lado, ser un medio para la formación y el desarrollo personal y profesional, y por el otro lado, tener una finalidad evaluativa. Bozu (2008) recomienda el uso de dos portafolios con propósitos distintos, uno para fines evaluativos y otro para fines formativos (pp. 500 - 501). Esta misma

tensión ya ha sido detectada en otros estudios (Zeichner y Wray, 2001; Klenowski, Askew, y Carnell, 2006; Tartwijk, Driesen, Vleuten y Stokkin, 2007; Berrill y Addison, 2010).

4.3. Integración de la tecnología en los portafolios

Un último elemento que debemos considerar, es el uso de los portafolios docentes en soportes digitales. Hay algunos estudios que han dado paso a consideraciones importantes, que merecen ser tomadas en cuenta.

En un estudio que analiza las ventajas de uso de los portafolios electrónicos elaborados por estudiantes de profesorado durante su practicum, McKinney (1998) encuentra que la naturaleza no lineal del software multimedia permitió que los estudiantes pudiesen crear enlaces entre sus documentos y evidencias, conectando los diversos objetos presentados en su portafolio. Según la opinión de los estudiantes, los recursos tecnológicos utilizados facilitaban la construcción de los portafolios y por ende, era más fácil mostrar sus aprendizajes a través de los distintos objetos multimediales. Adicionalmente, algunos manifestaron satisfacción por poder utilizar una tecnología de punta, pues tendrían mayores conocimientos tecnológicos para ayudar a sus futuros estudiantes a desarrollar sus portafolios electrónicos y otros proyectos, utilizando recursos tecnológicos.

Farías y Ramírez (2010) estudiaron “qué cualidades reflexivas desarrollan o fortalecen los profesores en formación, al hacer uso de portafolios electrónicos de trabajo, en contraste con los que utilizan otros medios para registrar sus experiencias” (p. 141). Encontraron que los portafolios facilitaron la comunicación entre los estudiantes de las escuelas normalistas y sus profesores, por la facilidad de los recursos de comunicación asincrónica. Utilizaron un sistema de portafolios basado en la *web*, lo que permitía a los estudiantes acceder a su portafolio desde cualquier computadora con conexión a Internet. Los profesores participantes en la experiencia valoraron positivamente la posibilidad de poder presentar evidencias en diferentes formatos (texto, video, audio, imagen), cosa que no era posible en un portafolio en papel. Asimismo, se observó que desarrollaron competencias como “el manejo de la información en un entorno digital, la manipulación de distintos materiales, la comunicación asíncrona, la organización del tiempo, entre otras” (p. 156).

Las bondades comunicativas de los e-portafolios fueron corroboradas en un estudio realizado sobre la implementación de e-portafolios en la supervisión de los estudiantes de un seminario de practicum de docencia (Cebrian, 2011). Se concluyó que hay un “impacto diferenciador en el aprendizaje y conceptualización de las prácticas de los estudiantes por la variable ‘comunicación dialógica’, siendo más notables estas diferencias entre las encontradas en los diarios de los estudiantes de los supervisores que utilizaron los e-portafolios que en otros modelos más tradicionales de supervisión” (p. 204). Los e-portafolios facilitaron una comunicación ágil entre estudiantes y tutores del practicum, tanto a nivel bilateral (estudiante y tutor) como a nivel grupal, a través de los foros públicos donde el grupo podía compartir los contenidos de sus portafolios para generar un diálogo colectivo. La segunda diferencia detectada entre el uso de los e-portafolios y una modalidad tradicional de supervisión de los estudiantes, fue la mayor cantidad de texto redactado a través de los e-portafolios.

5. Experiencias e interrogantes sobre el uso del portafolio para el desarrollo de la práctica educativa

Pese a todas las virtudes identificadas por los distintos académicos que estudian el uso de los portafolios en el ámbito educativo, es importante señalar algunos aspectos que deben ser atendidos en la planificación educativa, para el éxito de su implementación.

Butler (2010) nos presenta las recomendaciones siguientes:

- Debe haber guías bien definidas y ejemplos de portafolios para aquellos que los utilizarán por primera vez (Smith y Tillema, 2003; Pujolá y González, 2008; Bozu, 2008).
- Los estudiantes necesitan acompañamiento y apoyo durante el desarrollo del portafolio (Smith y Tillema, 2003), implicando mucho tiempo de atención por parte de los profesores. Tienen poca capacidad reflexiva y casi ninguna experiencia con la escritura reflexiva, por lo tanto, necesitan estímulos, una retroalimentación adecuada por parte del profesor, y la generación de confianza para interactuar de manera positiva con otros estudiantes y sus docentes, y exponer sus dudas, sus temores, sus fortalezas y sus debilidades.

- Los e-portafolios deben estar integrados en un proceso extenso de aprendizaje (Challis, 2005; Butler, 2010).
- Las evaluaciones de los portafolios docentes deben estar bien estructuradas y orientadas (Abrami y Barret, 2005).
- Los portafolios implican un gran trabajo de parte de los profesores-tutores pues demandan una buena planificación, mucho tiempo para su revisión, para la retroalimentación y comunicación con cada estudiante (Cano, 2005, p. 150). Hay que tomar en cuenta este aspecto antes de adoptarlo en un curso o en un programa de formación.
- Los sistemas de e-portafolios deberían encontrar un balance entre plantillas bastante estructuradas, que podrían ser utilizadas preferentemente por los usuarios noveles, y sistemas abiertos, estructurados por el propio autor, para usuarios más avanzados (Barrett y Knezek, 2003).
- El manejo adecuado de un portafolio toma tiempo y la mayoría de los usuarios deben ser entrenados antes de poder utilizar con propiedad un sistema de portafolio digital (Heath, 2005; Hauge, 2006).

Tartwijk et al. (2007) afirman que por lo menos tres factores son fundamentales para el éxito de la introducción de los portafolios: 1) es necesario que haya coherencia entre los propósitos del uso de los portafolios y su contenido y estructura; 2) se debe contar con un entorno de aprendizaje adecuado; 3) se deben preparar las condiciones adecuadas para la implementación de los portafolios, de tal manera que motiven y estimulen a los estudiantes y profesores.

6. Síntesis final

A manera de conclusión, tomando en cuenta lo expresado en el apartado anterior, además de los enfoques teóricos analizados en este capítulo y las investigaciones presentadas, consideramos que el logro de los objetivos educativos de los portafolios depende de algunos factores claves que deben ser tomados en cuenta. Pasamos ahora a resumir los que creemos más relevantes:

- **Definición de objetivos:** debe haber una clara definición de los objetivos de los portafolios, tanto para estudiantes como para docentes. Comprender qué es un portafolio, para qué se pretende utilizar, qué beneficios se pueden obtener construyendo un portafolio. Son aspectos fundamentales que deben ser clarificados al inicio del proceso de implementación.
- **Criterios de evaluación:** algunos portafolios, según sus objetivos, serán utilizados para la evaluación de los aprendizajes, para la evaluación de las competencias, para la acreditación de los conocimientos o para la promoción profesional. Cualesquiera de estos procesos evaluativos deben contar con unos criterios de evaluación muy bien definidos y conocidos por el autor del portafolio. Las rúbricas, los indicadores, los criterios de evaluación, sean predefinidos por el profesor o por la institución, o sean definidos conjuntamente con los autores de los portafolios, deben quedar establecidos y presentados desde el inicio del proceso.
- **Motivación y orientaciones previas para su buen uso:** el uso de los portafolios, sea para estudiantes o para docentes, implica la planificación y ejecución de un proceso previo de motivación y de capacitación (Tartwijk et al., 2007), para que se comprenda su concepto, sus alcances, sus usos y el manejo adecuado de la tecnología, en caso de que se utilice un portafolio digital o sistemas de portafolios basados en la *web*.
- **Estructura del portafolio:** la estructura del portafolio dependerá de sus objetivos, de la edad y de la experiencia de los autores del portafolio, de las necesidades educativas específicas, en fin, de varios factores. Lo que es importante resaltar es la conveniencia de contar con una estructura más flexible que rígida, para permitir el desarrollo de la creatividad y del sentido de propiedad del autor del portafolio.
- **Elaboración de guías:** es recomendable que los estudiantes y los profesores cuenten con guías, pautas, preguntas, que motiven el proceso reflexivo como parte esencial del portafolio.

- **Tiempo para elaborar el portafolio:** independientemente de los objetivos del portafolio, se debe utilizar en actividades que implican un largo período de tiempo. El logro de algunas competencias que pretendemos desarrollar a través de los portafolios no se dan de un día para otro, y además, aprender a elaborar un portafolio también implica tiempo. (Rodríguez Illera et al., 2011).
- **Tutoría:** es recomendable que los autores de los portafolios de tipo formativo, bien sean estudiantes o bien sean profesionales, cuenten con el acompañamiento de un tutor/profesor/mentor, con el que puedan establecer un diálogo que ayude al proceso de retroalimentación y por ende al aprendizaje.
- **Interacción entre pares:** diversos estudios (Abrami y Barrett, 2005; BECTA, 2007; Pujolá y González, 2008; Sung et al., 2009; Farías y Ramírez, 2010; Cebrian, 2011) han señalado las potencialidades de los portafolios para la promoción de una interacción entre profesores y estudiantes y entre pares. Esta interacción debe estar bien planificada para lograr verdaderos espacios de diálogo y de intercambio que generen apoyos para el aprendizaje, desde un enfoque de enseñanza-aprendizaje socio-constructivista.
- **ePortafolio:** hemos visto las diversas ventajas de los portafolios digitales frente a los portafolios en soporte físico. Es importante prever un cuidadoso proceso de capacitación en el manejo adecuado de los diversos recursos tecnológicos que serán utilizados para que el autor del portafolio centre su atención en los contenidos y no en la herramienta utilizada. (Rodríguez Illera et al., 2011). Además, se debe fomentar la presentación de evidencias en diversos lenguajes y formatos (Cano, 2005, p. 74).
- **Portafolio docente con finalidades formativas y de acreditación/evaluación:** varios de los estudios presentados en este capítulo señalan la tensión resultante de la elaboración de un portafolio docente que tenga propósitos a la vez formativos y evaluativos. Pese a que hay propuestas para superar esta tensión (Klenowski, Askew y Carnell, 2006), se recomienda no mezclar estas dos finalidades en un mismo portafolio docente, porque pueden llegar a ser

inconciliables. En el caso de los estudiantes, es factible unir ambos fines en el mismo portafolio.

- **Tomar en cuenta el proceso y el producto:** los portafolios deben conectar los procesos con los productos y su autor debe estar atento a unir estos dos elementos de manera constante (Shulman, 1999, p. 61).
- **Proceso de reflexión:** un claro objetivo del portafolio es promover la reflexión (*¡El alma y el corazón del portafolio!*, como afirma Helen Barrett). Como hemos visto, la elaboración de un portafolio no es simplemente una colección de evidencias sobre el aprendizaje o sobre los logros de su propietario. El aprendizaje profundo que se pretende obtener con el uso del portafolio debe involucrar procesos de análisis y de reflexión. La reflexión implica identificar dificultades, plantearse nuevos puntos de vista y nuevas interpretaciones para llevar a cabo los cambios (Klenowski et al., 2006, p. 279). No es un proceso fácil y no todos están preparados para hacerlo con sentido y profundidad. Las pautas, las guías, la retroalimentación y los espacios de diálogo con profesores o con pares, son elementos que pueden ayudar a que la reflexión vaya profundizándose en un proceso en espiral. En el ámbito de los docentes, otro elemento clave, como ha señalado Sung et al. (2009), es la estrecha relación entre la implementación de los nuevos conocimientos en contextos reales y la reflexión sobre los resultados obtenidos, creando así un ciclo de aprendizaje virtuoso.

Para finalizar, el aspecto más importante de nuestro análisis se refiere al enfoque de enseñanza-aprendizaje a que debe comprometerse el educador que adopte el portafolio como recurso didáctico. Como muy bien han dicho Klenowski et al. (2006),

nuestra experiencia pone de relieve la necesidad de ser explícito en cuanto al enfoque del aprendizaje en el que se basa el portafolio. Se requiere un cambio de un modelo centrado en la recepción-transmisión en el que el maestro es un experto en un campo en particular, y da información a un receptor pasivo (Askew y Lodge, 2000, p. 3), a un enfoque constructivista y socio-constructivista (p. 278).

Este enfoque implica que los estudiantes se perciban como aprendices y asuman un rol activo y comprometido con su aprendizaje. El portafolio es un instrumento (¡aunque no el único!) que permite que los profesores y estudiantes se centren en los procesos del aprendizaje y no solamente en sus resultados. Permite que los profesores pongan atención en cómo los estudiantes están aprendiendo, en cuáles son sus intereses, en los efectos del contexto social y en las emociones involucradas en el proceso de aprendizaje (Klenowski et al, 2006, p. 283).

CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

El capítulo tiene como propósito presentar el diseño de la investigación y está dividido en dos grandes apartados. En el primer apartado se hace una presentación del contexto en que se desarrolla la investigación, donde se explican el modelo de la formación docente de la UCA, los motivos para la implementación de aquella innovación educativa a propósito de la cual se va a desarrollar nuestra investigación, y las características del software Carpeta Digital, portafolio basado en la Web, que fue utilizado por los profesores durante la innovación educativa.

En el segundo apartado se presentan los objetivos de la investigación, las categorías de análisis, el diseño metodológico, el proceso de recolección de los datos y la metodología del análisis e interpretación de la información.

1. Marco contextual de la Investigación

Presentamos en este primer apartado el contexto en que se desarrolla la investigación, el programa de formación docente de la Universidad Centroamericana (UCA), los motivos para la implementación de aquella innovación educativa a propósito de la cual se va a desarrollar nuestra investigación, y las características del software *Carpeta Digital*, portafolio basado en la web, que fue utilizado por los profesores durante la innovación educativa.

En el segundo apartado se presentan los objetivos de la investigación, las categorías de análisis, el diseño metodológico, el proceso de recolección de los datos y la metodología del análisis e interpretación de la información.

1.1. Modelo de Formación Docente de la UCA

La Universidad Centroamericana de Nicaragua (UCA) tiene aproximadamente 8,000 estudiantes en las carreras de grado y 750 estudiantes en programas de posgrado. Cuenta, además, con 130 académicos de dedicación de tiempo completo y 450 profesores con dedicación de tiempo parcial, contratados para impartir algunas asignaturas del plan de estudio, bien sea en los programas académicos de grado bien en los de posgrado.

Obviamente, un profesor universitario ha de contar con una titulación adecuada en su especialidad, pero respecto a calidad pedagógica, el país no cuenta con una legislación que exija una formación pedagógica previa para que un profesional imparta docencia en el ámbito universitario. Entre los criterios definidos por la Universidad para la selección de los docentes, se contempla experiencia docente, pero no una titulación académica en docencia universitaria. Se puede afirmar que un alto porcentaje de los docentes que ingresan a las aulas de la Universidad pueden contar con alguna experiencia docente, pero muy pocos con una formación pedagógica consistente.

La UCA, en su Proyecto Educativo, entre las políticas que permite hacer viable su proyecto institucional, establece que “la UCA apostará y emprenderá sus mayores esfuerzos y recursos a la formación continua de los docentes que en ella laboran. Parte de la convicción de que el estudiante es el centro del proceso y que la calidad de la formación universitaria exige preparación y cambio del profesorado, de manera que realmente las

aulas se conviertan en laboratorios de ideas, de experiencias, de potencialidades de pensar, crear, sentir, imaginar y resolver” (Universidad Centroamericana, 2008a, Proyecto Educativo, p. 20). Consecuente con ello, la institución ha puesto empeño en la creación de políticas y programas de formación del profesorado.

En su Política de Formación Docente (Universidad Centroamericana, 2006) la Universidad declara los principios que deben regir el desarrollo profesional de sus académicos: retomar los conocimientos previos del profesorado, promover el aprendizaje significativo, visualizar nuevas prácticas docentes más coherentes con un enfoque socioconstructivista, organizar espacios de formación que promuevan la reflexión personal y colectiva en torno a la propia práctica docente, donde los profesores tengan libertad de experimentar, crear e innovar, impulsar la publicación de experiencias docentes innovadoras.

Se definió una ruta de formación que pretendía “contribuir a elevar el nivel de profesionalización del profesorado tanto permanente como horario, y mejorar la calidad de la enseñanza que ofrecemos a los y las estudiantes, con las expectativas de lograr una formación profesional de alta calidad con calidez humana” (Universidad Centroamericana – Ruta de Formación Docente, 2008b, p. 1).

Las grandes áreas de la formación son: el ámbito identitario, el ámbito pedagógico didáctico, el ámbito de la investigación, el ámbito de las tecnologías de la información como un recurso fundamental de apoyo a la docencia y a la implementación de un nuevo enfoque pedagógico, colaborativo, constructivo y centrado en el estudiante, el área interdisciplinaria (Universidad Centroamericana – Ruta de Formación Docente, 2008b, p. 3). La formación pedagógica-didáctica busca formar a los académicos en las competencias necesarias para el desarrollo de las tareas docentes, a partir del proyecto y modelo educativo de la Universidad, centrado en el sujeto que aprende.

Cuenta con tres niveles:

- l) Curso de Inducción, requerido para los docentes de nuevo ingreso en la Universidad. Aborda aspectos claves del proyecto y modelo educativo de la

Universidad, así como orientaciones fundamentales para el desempeño académico profesional;

- II) Diplomado Superior en Docencia Universitaria, que “tiene el propósito de ampliar y profundizar la formación del profesorado en los ámbitos de formación definidos” (Universidad Centroamericana – Ruta de Formación Docente, 2008b, p. 3). Para titularse en este diplomado, el profesor debe aprobar diez cursos, escogidos, según sus intereses, entre una amplia oferta. Cada uno de los cursos tiene entre 12 y 20 horas de docencia directa. A través de estos cursos, se pretende que los profesores desarrollen las siguientes capacidades:
- “Disponerse a ir incorporando en su práctica docente los principios de la propuesta pedagógica ignaciana.
 - Planificar la clase incorporando los recursos de apoyo a la docencia que proporcionan las TIC.
 - Contribuir desde su rol como docente y profesional a hacer viable la responsabilidad social de la universidad con la sociedad.
 - Comprometerse con los fundamentos éticos de su práctica docente y su rol profesional.
 - Incorporar en su práctica docente estrategias que desarrollen y fortalezcan las habilidades de lectura comprensiva, expresión oral y escrita de los y las estudiantes.
 - Tener la motivación para introducir la investigación en su práctica docente.
 - Intercambiar, en su colectivo académico, experiencias de mejores prácticas docentes, producto del ejercicio de una innovación educativa.
 - Sensibilizarse con la necesidad de superar las desigualdades de género en la vida educativa y en la sociedad para contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.
 - Incorporar en su práctica docente estrategias que fomenten una aptitud emprendedora en los y las estudiantes” (Universidad Centroamericana – Ruta de Formación Docente, 2008b, p. 4).
- III) Especialización en docencia universitaria, “dirigida al desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas e investigativas, para facilitar aprendizajes significativos, con el objetivo de la mejora de la calidad docente e

investigadora” (Universidad Centroamericana – Ruta de Formación Docente, 2008b, p. 5). La Especialización cuenta con nueve asignaturas, para un total de 33 créditos, y una previsión de 685 horas de estudio.

Con relación a la implementación de cada nivel, el curso de Inducción se organiza en cada período intercuatrimestral⁵, dando las condiciones para que los profesores puedan participar en diversos momentos del año. Los cursos que pueden ser acreditados al Diplomado Superior en Docencia Universitaria son ofrecidos en los períodos de receso intercuatrimestral o, de manera excepcional, en fechas solicitadas por los departamentos académicos, a partir de una planificación previa.

Los cursos combinan las actividades presenciales y algunas actividades en línea, a través del entorno virtual de aprendizaje. Aquellos cursos enfocados al desarrollo de capacidades del uso de las TIC en la docencia universitaria son impartidos por el eCentro de Innovación y Colaboración Universitaria (eCentro-UCA), una unidad especializada en impulsar y promover el uso de las TIC en procesos educativos a través de asesorías, capacitación, desarrollo de objetos de aprendizaje y gestión de sistemas y softwares con fines formativos. Para la acreditación del diploma del nivel de formación II (Diplomado Superior) los docentes deben presentar y documentar debidamente la realización de una experiencia de innovación educativa.

La Ruta de Formación Docente inició en el año 2008, mostrando los profesores gran aceptación e interés. Éstos valoraron muy positivamente la calidad y pertinencia de los cursos, sin embargo, no se ha hecho hasta el momento una valoración del impacto del programa en la mejora de la docencia universitaria. Aunque no hay hasta el momento una investigación sistemática que indique cambios en sus paradigmas pedagógicos y en sus prácticas docentes, hay evidencias del uso de algunos recursos y de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Un ejemplo claro es la mayor utilización de recursos tecnológicos en la docencia. En la formación dirigida al profesorado, en los años 2007, 2008 y 2009, el eCentro-UCA ha

⁵ En la Universidad Centroamericana, los períodos lectivos están organizados en tres cuatrimestres por año. Entre cada período lectivo, denominado cuatrimestre, hay tres o cuatro semanas de descanso, llamadas período intercuatrimestral.

impartido 38 cursos sobre el uso de las TIC en la docencia universitaria. Son cursos que enseñan el uso del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA-Moodle), la búsqueda eficaz y la gestión de la información a través de Internet, el diseño de cursos virtuales, el diseño y uso de Webquest, el uso de Blogs y de Portafolios Digitales, el uso educativo de Internet, el manejo de programas especializados en estadísticas, la gestión de bases de datos, etc.

Con relación al uso de las TIC en la docencia, a lo largo del año 2009, se han registrado 521 cursos en el EVA, espacio a través del cual los profesores y estudiantes se comunican, intercambian documentos y tareas, los estudiantes reciben retroalimentación por parte de los docentes, etc. En la mayoría de los casos, es un recurso utilizado como apoyo a las clases presenciales, para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros profesores ya han implementado cursos bimodales o cursos totalmente virtuales, a partir de la formación en diseño e implementación de cursos virtuales. Asimismo, fueron creados 39 Blogs, 20 Webquest, 129 Portafolios, utilizados por el profesorado como apoyo a la docencia.

En los años 2010 y 2011, un grupo de 40 profesores que pertenecen a las cuatro facultades de la UCA, finalizaron los cursos correspondientes al Diplomado Superior en Docencia Universitaria. En 2011 se realizó una evaluación del programa de formación con el propósito de actualizarlo, para responder a las necesidades detectadas y para hacer las mejoras pertinentes, según la valoración de los profesores y tutores del programa. Dicha evaluación se realizó con anterioridad a la finalización de la investigación que aquí presentamos y ha modificado la Ruta de Formación Docente existente.

1.2. Curso de Innovación educativa

El equipo responsable de la Formación Docente de la Universidad Centroamericana tenía un gran interés en identificar las metodologías más adecuadas para organizar y gestionar la formación de los docentes en el ámbito de la universidad, partiendo del supuesto de que esta formación es un proceso continuo, permanente y sistemático. Se entiende que la formación docente debe romper un paradigma muy usual y que se ha repetido en la Universidad desde hace tiempo: la impartición de cursos que se limitan a transmitir conocimientos pedagógicos, con una metodología predominantemente tradicional, donde el profesor experto dicta lecciones que son atentamente oídas por los profesores/estudiantes, asistentes del curso.

Frente a ello, se ha reflexionado sobre modelos pedagógicos alternativos, que favoreciesen acercar las teorías pedagógicas y didácticas a la experiencia y al trabajo cotidiano del docente. Partiendo de que solo es posible cambiar y transformar los paradigmas pedagógicos, y por ende, las prácticas educativas, a través de aprendizajes significativos, se asumió que una estrategia interesante de trabajo podría ser estimular a los profesores a realizar innovaciones educativas en sus clases. Se buscaba, por tanto, dar sentido, significado y concreción a los conocimientos compartidos en los cursos de formación docente. Como se mencionó anteriormente, para titularse en el Diplomado Superior en Docencia Universitaria, el profesor podía seleccionar los cursos de su interés según una lista de temas, sin embargo se creó un curso obligatorio, denominado “Innovación Educativa”.

Una innovación educativa es concebida por la Universidad como la implementación en la práctica docente de nuevas ideas, actividades, recursos o materiales didácticos por parte de los docentes, con la intención de mejorar o incrementar la eficacia de la enseñanza a fin de promover aprendizajes más significativos. El curso de Innovación Educativa, por consiguiente, está enfocado en dar la oportunidad a los profesores para que apliquen lo aprendido en los cursos de formación docente, investiguen sobre su práctica, identifiquen dificultades y busquen estrategias que contribuyan a su superación.

Se recomienda realizarlo en la parte final del diplomado porque abarca tanto los elementos conceptuales y metodológicos de la innovación educativa, como un ejercicio centrado en mejorar su práctica docente, ejercicio que posteriormente se sistematiza.

Los objetivos del curso de Innovación Educativa son:

- Implementar innovaciones en la práctica pedagógica y reflexionar sobre las mismas para responder a las demandas de la formación universitaria.
- Los docentes deberán presentar y documentar debidamente la realización de una experiencia de innovación educativa.

El curso de Innovación Educativa propone la aplicación en el aula de clase de cualquiera de las estrategias y aspectos pedagógicos estudiados en los cursos que se

ofrecen en la Ruta de Formación Docente. A través de este curso se pretende garantizar que el conocimiento que el docente adquiere a lo largo de los cursos de la ruta lo implemente en el aula de clase con sus estudiantes. En otras palabras, todos los cursos que son ofrecidos dentro de la ruta, pueden convertirse en una innovación si el docente decide implementarlos con un grupo de clase, y a la vez sistematizar esa experiencia. Se pretende estimular una mayor integración entre los conocimientos teóricos y prácticos. Por añadidura, la sistematización de la experiencia hace valorar la innovación y por ende, aporta al aprendizaje del profesor en este camino de formación pedagógica.

La presente investigación propone acompañar a un grupo de 12 profesores que de manera voluntaria documentaron ese ejercicio de innovación a través de un portafolio digital, donde registraron una innovación educativa, tomando en cuenta un guión o esquema básico para la sistematización y reflexión adecuada de la experiencia. Además, el portafolio servía de soporte para generar un proceso reflexivo sobre su quehacer docente, y los aspectos que consideraba que debían ser superados para lograr una mayor eficacia en su enseñanza.

1.3. Herramienta de portafolio utilizada: *Carpeta Digital*

La reflexión de la práctica realizada por cada profesor era registrada y gestionada a través de un sistema de portafolio digital denominado *Carpeta Digital* (CD), desarrollado por un equipo dirigido por el Prof. Dr. José Luis Rodríguez Illera, de la Universidad de Barcelona. La idea básica del diseño de esta herramienta es “pensar el espacio de portafolios no como algo exclusivamente ligado a su uso escolar o académico, sino también a su utilización personal” (Rodríguez, Aguado, Galván y Rubio, 2009, p. 2), logrando así crear una herramienta apta para registrar las evidencias del desarrollo y de la planificación personal, de manera independiente de los espacios exclusivamente académicos.

Resumimos a continuación las ideas-fuerza sobre el e-portafolio que ya hemos expuesto en el capítulo dedicado al mismo, ideas-fuerza que han sido las que nos han impulsado a utilizar este instrumento para nuestra investigación.

La *Carpeta Digital* (<http://www.carpetadigital.net>) es un sistema de portafolios en línea, basado en Internet, lo que facilita su gestión, edición y actualización. La *Carpeta*

Digital cuenta con cuatro macrofuncionalidades (Rodríguez Illera, 2009, p. 163). La primera se refiere a la gestión documental: permite que el administrador-autor del portafolio organice y gestione la información, diseñe sesiones de trabajo, edite documentos de textos, organice cada sesión con páginas especiales, colecciona archivos de diversos formatos y construya diversos portafolios para propósitos distintos. Para cada actualización del portafolio se crea una nueva versión del mismo. Todas las versiones están registradas y disponibles para consulta, lo que permite el registro de la historia del desarrollo de cada portafolio creado (ver Figura 7).

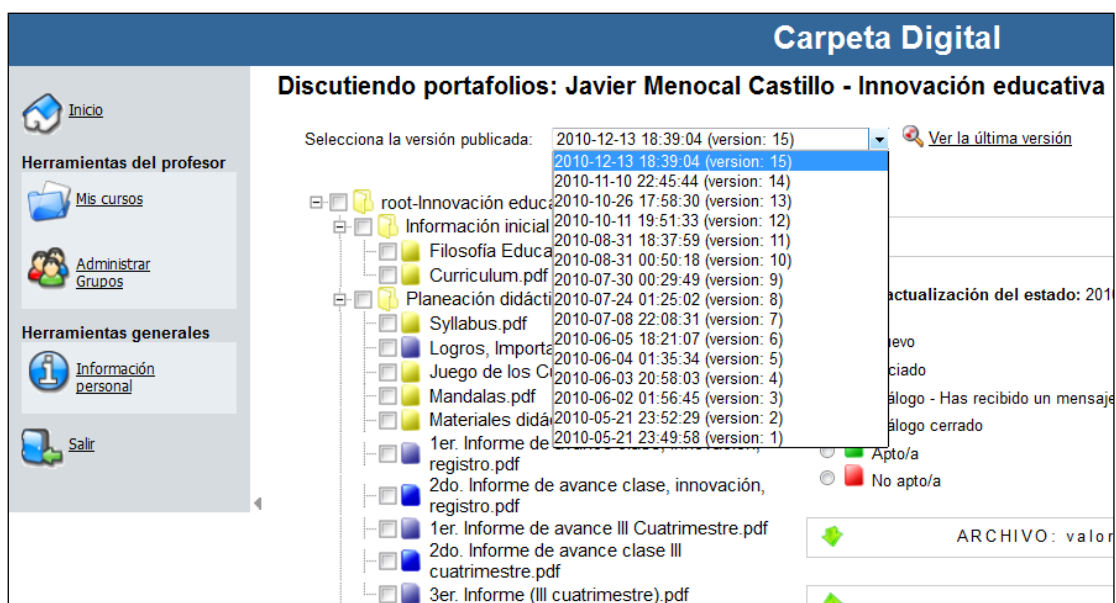


Figura 7: Acceso a las versiones publicadas

La segunda funcionalidad es la de comunicación entre los usuarios: la CD posibilita la retroalimentación por parte del profesor de los documentos publicados por el autor del portafolio a través de la funcionalidad *diálogo*, facilitando así una interacción, un espacio de mediación y comunicación asincrónica que permite un acompañamiento por parte del profesor e "idealmente conlleva una reflexión en profundidad por ambas partes" (Rodríguez Illera, 2009, p. 166). El profesor puede iniciar el diálogo para comentar los trabajos publicados por los estudiantes, como se muestra en las Figuras 8 y 9.

El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua

The screenshot shows a digital portfolio interface. At the top, it says 'Carpeta Digital' and 'Discutiendo portafolios: Kathy Murillo Acuña - Innovación Educativa 2011'. Below this, there's a version selection dropdown set to '2011-04-18 04:51:46 (version: 7)' and a link to 'Ver la última versión'. On the left, there's a sidebar with 'Herramientas del profesor' (Inicio, Mis cursos, Administrar Grupos) and 'Herramientas generales' (Información personal, Salir). The main area shows a file tree under 'root-Innovación Educativa 2011' with folders like 'Información Inicial', 'Filosofía Educativa.pdf', 'Currículo Vitae Kathy Murillo Acuña 2011.pdf', 'Planeación Didáctica', 'Propuesta de Innovación.pdf', 'SYLLABUS 1C 2011 Admón Sabatino.pdf', 'SYLLABUS 1C 2011 Finanzas.pdf', 'I Unidad Técnicas de Investigación.pdf', 'II Unidad Técnicas de Investigación.pdf', 'GUÍA PRÁCTICA. Del Tema Especifico hasta los Objetivos.pdf', 'Links de los videos de las Técnicas de Recolección de Información.htm', 'PRUEBA DE LA ASIGNATURA DE TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN Administración.pdf', 'PRUEBA DE LA ASIGNATURA DE TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN Contabilidad.pdf', 'PRUEBA DE LA ASIGNATURA DE TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN Finanzas.pdf', and 'Reflexión sobre el proceso' with sub-items 'Reflexión 1ra a la 4ta semanas.pdf', 'Reflexión 5ta semana.pdf', 'Reflexión 6ta semana.pdf', and 'Reflexión 7ta semana.pdf'. On the right, there's a 'ESTADO' section with a green arrow icon, a date 'Fecha de actualización del estado: 2011-03-25 13:29:51', and a legend for status icons: Nuevo (yellow), Iniciado (orange), Diálogo - Has recibido un mensaje del interlocutor (blue), Diálogo cerrado (purple), Apto/a (green), and No apto/a (red). Below that is an 'ARCHIVO' section with 'reflexi--n-5ta-semana.pdf' and a 'DIÁLOGO' section with a message from Renata Rodríguez to Kathy: 'Estimada Kathy, Me encanta como va narrando tus avances. Te agradezco por el tiempo dedicado a ello. Sobre la temática de finanzas, me preguntó ¿por qué no podría ser diferente, sobre temas que puedan ser más sencillos de investigar? Creo que la temática es clave pues si no tienen'.

Figura 8: Espacio de diálogo entre profesora y tutora

The screenshot shows a digital portfolio interface with a file tree on the left and a chat window on the right. The file tree includes folders like 'Trabajos de los estudiantes', 'Valoraciones de los estudiantes en relación a sus aprendizajes.pdf', 'Reflexiones', 'Instrumento de Valoración y Reflexión pedagógica.pdf', 'Valoración de estudiantes de la acción pedagógica..pdf', 'Informe final', 'Informe Final.pdf', and 'Informe Final (III C-2010).pdf'. The chat window is titled 'DIÁLOGO' and shows a message from Renata Rodríguez to Javier: 'Estimado Javier, Que bonito relato de las valoraciones de los estudiantes. Es una clase tan vivencial, que toca profundamente las creencias y la historia de cada uno, que me emociona. De manera general creo que hay una buena participación a nivel de cumplimiento de lecturas, participación en clase, apertura para mostrarse y compartir contigo y con sus colegas sus alegrías, sus temores y sus heridas. Sobre las cuentas bancarias, identificaron temas tan profundos y otros tan sencillos, que me parece muy bonito. Fue una estrategia muy acertada. Te felicito. Sobre qué piensan los jóvenes sobre su fe y la imagen de Dios, tal vez valdría la pena compartir con ellos la investigación de la Cultura Juvenil para que discutan si se sienten identificados con la fuerte aspiración y proyección que reflejaron los jóvenes con relación a la dimensión espiritual, sobre el tema de la familia, etc. Te felicito por los logros del aprendizaje de los/as estudiantes. Un saludo fraterno, Renata, 1/08/2010'. Below this is a response from Javier Menocal Castillo: 'Hola Renata: Muchísimas gracias por sus comentarios. En realidad los estudiantes nos enseñan muchos valores. Me parece excelente idea compartirles la Investigación de Cultura Juvenil. ¿Ud. me podría enviar esta investigación? le agradecería mucho... Saludos... y muchas gracias. Javier.'

Figura 9: Espacio de diálogo entre profesor y tutora

La tercera funcionalidad se refiere a la visualización y publicación de las evidencias/documentos/artefactos: los portafolios son publicables, cada uno es presentado

como una página *web*, con formatos visuales que pueden ser cambiados y personalizados por su propietario (Figura 10). Los portafolios y los documentos pueden ser visualizados por los usuarios que decida su propietario, a partir de una configuración previa. Cuenta así, con un mecanismo de privacidad de la información, manejada exclusivamente por su propietario.

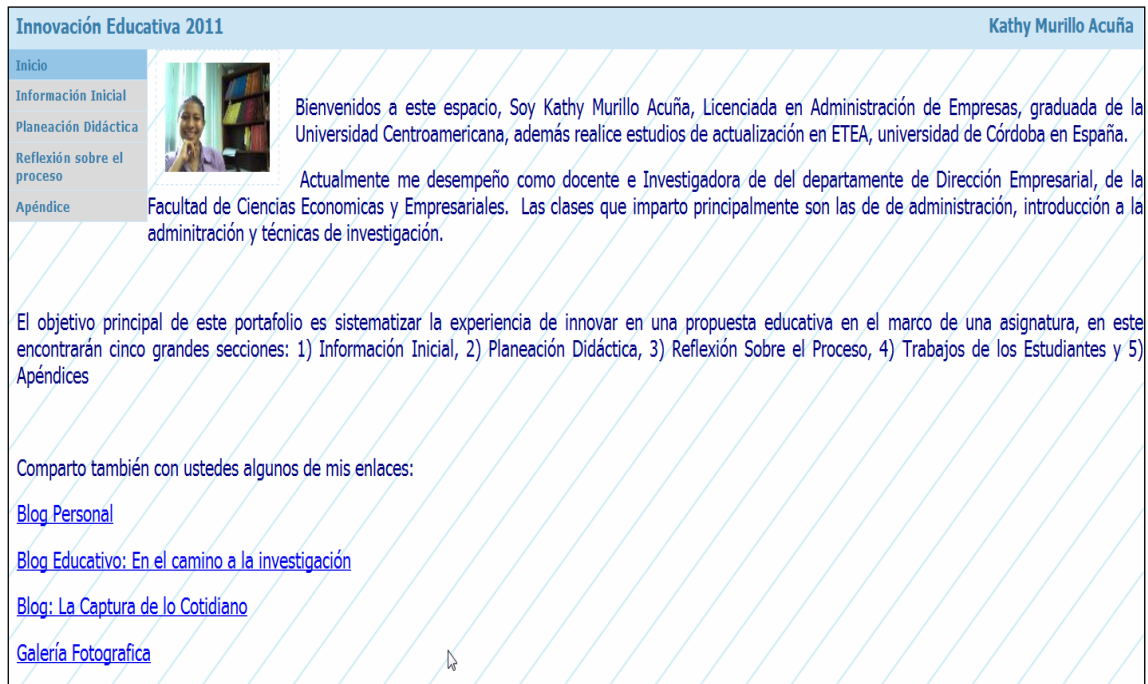


Figura 10: Página principal de un e-portafolio

La cuarta funcionalidad es la de intercambio e integración, puesto que posibilita al usuario “exportar” toda la información, generando un archivo descargable que puede ser leído en otros sistemas.

Para la decisión de utilizar un portafolio electrónico (en adelante e-portafolio), basado completamente en la *web*, se tuvieron en cuenta las ventajas que trae este recurso con relación a los portafolios en papel. Los e-portafolios proporcionan al usuario una enorme facilidad para la organización de las evidencias y artefactos que quiera coleccionar. Permite la interacción entre pares y tutores, que pueden tener acceso a los documentos que decida el propietario del e-portafolio. Permite publicar información seleccionada accesible o bien para todo tipo de público o bien de manera restringida a un público específico, o bien puede almacenar información de acceso exclusivo del autor/propietario. En reciente investigación

con profesores normalistas en formación (Farías y Ramírez, 2007) se demostró que el uso de portafolios electrónicos favorece el intercambio de archivos, la comunicación asincrónica entre profesores y estudiantes y el acceso al portafolio desde diferentes sitios con conexión a Internet. Los estudiantes pudieron compartir documentos, imágenes, gráficos. Los foros de discusión fueron esenciales para estimular las cualidades reflexivas interpersonales. Los resultados de esta investigación hubieran sido distintos si la elaboración del portafolio se hubiera limitado únicamente a la colección de evidencias, sin la posibilidad de comentar con otros sobre esta selección (p. 9).

Otro elemento importante a considerar en el uso de los e-portafolios es la funcionalidad de “*gestión de desarrollo personal* de quien lo utiliza” (Rodríguez Illera, 2009, p. 158), que le da al autor la posibilidad de planificar el desarrollo de las competencias que cree relevantes para su desarrollo personal y evidenciar sus logros o avances a través del portafolio a lo largo del tiempo.

Hasta aquí un resumen de las principales funcionalidades de la *Carpeta Digital*. Conscientes de todas las características y a la vista de sus ventajas, nos inclinamos por adoptar la *Carpeta Digital* como herramienta para el desarrollo de la investigación, pues consideramos que contaba con las características adecuadas para apoyar y registrar la innovación educativa y el proceso reflexivo que tenían que llevar a cabo los profesores.

1.4. Antecedentes: uso de la *Carpeta Digital* en el marco de un programa de formación a docentes de Ciencias Sociales

El Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica de la Universidad Centroamericana (INHCA-UCA) desarrolló, entre los años 2006 y 2010, un programa de formación para docentes universitarios centroamericanos de Ciencias Sociales, con el apoyo de la Fundación Ford. El propósito principal fue “aportar al mejoramiento de la enseñanza de las ciencias sociales en las universidades de la región” (Vijil, 2011, p. 5). El programa se concretó en la realización de tres cursos distintos (Edición 1: 2007, Edición 2: 2008, Edición 3: 2009), con la participación total de 34 académicos universitarios centroamericanos.

El modelo de formación del programa se basó en una concepción teórica de la formación docente que entiende que dichos procesos formativos deben generar cambios en la estructura de conocimientos de los docentes en tres ámbitos básicos: en su formación

disciplinar, en su concepción y práctica pedagógica y en su capacidad investigadora. A partir de este paradigma formativo, el programa pretendía a la vez una profundización teórica en problemáticas actuales de las ciencias sociales, así como una reflexión sobre la implementación de modelos de enseñanza-aprendizaje más pertinentes y centrados en el aprendizaje de los estudiantes.

Cada curso se centró en el estudio de temáticas relevantes de las ciencias sociales a nivel centroamericano, contó con la participación de notables investigadores centroamericanos radicados en la región o fuera de ella, expertos en dichas temáticas, y los estudiantes tuvieron acceso a una gran cantidad de investigaciones realizadas en la región. Los cursos proporcionaron a los estudiantes el acceso a una serie de recursos, fundamentalmente a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los cursos combinaron fases presenciales y a distancia, garantizando el seguimiento del trabajo de los estudiantes a través de un Entorno Virtual de Aprendizaje. Contó con un equipo (docente coordinador del curso, coordinadora pedagógica, tutoras pedagógicas de los estudiantes participantes, coordinadora técnica) que diseñó cada etapa del programa, y acompañó a los profesores en su proceso formativo y en la implementación de innovaciones educativas.

Como parte de las actividades planificadas, se solicitó a los profesores integrar lo aprendido en el programa de formación en una asignatura que impartiría en su Universidad. Este proceso de innovación educativa debería ser documentado en un portafolio digital. Se utilizó el software *Carpeta Digital*.

Entre las ventajas y beneficios del uso de la *Carpeta Digital*, en el marco de este programa, los estudiantes consideraron “los espacios virtuales de aprendizaje y los portafolios digitales como herramientas potentes para sistematizar sus experiencias mediante la documentación de sus prácticas y la reflexión sobre ellas, en el marco de un proceso de continuo mejoramiento de la calidad” (Vijil, 2011, p. 52).

Las principales dificultades encontradas fueron: los docentes no contaban con experiencia en la elaboración de un portafolio digital, lo que generó cierta inseguridad en su uso; la mayoría tenía pocas destrezas en el manejo de los recursos informáticos; tenían poca

práctica en planificar sus cursos y sobre todo en documentarlos y reflexionar sobre su quehacer docente.

El programa de formación para docentes universitarios centroamericanos de Ciencias Sociales delineó nuevos planteamientos sobre la formación docente y el uso de las tecnologías, nuevos planteamientos que contribuyeron a delimitar algunas cuestiones retomadas en el presente trabajo investigativo.

2. Diseño y Desarrollo Metodológico de la Investigación

2.1. Introducción

Resumamos a modo de recordatorio las ideas más importantes expuestas al inicio del capítulo que hemos dedicado a la formación pedagógica del profesorado universitario.

Sabemos que existen diversos factores que inciden en la calidad de los aprendizajes y de la formación de los estudiantes universitarios. Podemos hacer una enorme lista, iniciando con el nivel de conocimientos previos de los estudiantes cuando ingresan a la universidad, pasando por la pertinencia y actualización de los currículos y planes de estudio, los equipos tecnológicos que están a la disposición de la comunidad educativa, la experiencia profesional y académica de los profesores, hasta llegar a analizar las condiciones físicas de las aulas y laboratorios. Por supuesto que la calidad de la educación de nuestros futuros profesionales depende de estos elementos y de muchos otros.

Sin embargo, un factor que indiscutiblemente tiene un peso específico bastante grande en la balanza es la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en este ámbito un protagonista clave es el profesor. Analizar la calidad de la enseñanza pasa necesariamente por analizar la práctica educativa del profesorado, y por tanto, potenciar la calidad de la enseñanza también pasa necesariamente por potenciar la calidad del quehacer docente. Así como la calidad de la formación universitaria depende de muchos factores, la calidad de la docencia y del profesor también. Es un tema complejo que debe ser analizado en su justa dimensión. Sin embargo, tal complejidad está compuesta, de manera articulada y sistémica, de una serie de variables que se complementan. Posiblemente una de las más importantes es la capacidad de los profesores de enseñar bien y lograr que los estudiantes aprendan. ¿Es una capacidad innata? ¿Las universidades deben preocuparse por ello o

esperar, optimistamente, que todos los profesores cuenten con la preparación suficiente para preparar buenos materiales de estudio, diseñar estrategias de enseñanza adecuadas a los objetivos de aprendizaje que persigue, elaborar exámenes que realmente puedan valorar lo aprendido?

Creemos que hasta hace poco tiempo se ha dado por sentado que los profesores contratados tenían la suficiente capacidad para enseñar y que no había que preocuparse mucho por ello. Bastaba que fuera un profundo conocedor de su campo disciplinario, lo que era garantía suficiente de su capacidad para “transmitir los conocimientos” a los estudiantes. Como muy acertadamente afirma Imbernon (2012)

superar el anclado y viejo supuesto de que un buen profesor universitario es aquél que conoce la materia científica, ya que ese conocimiento le capacita para enseñarlo, y que es necesario dominarlo e investigarlo (de ahí la exigencia del doctorado), además de una dosis de buena voluntad, paciencia y tiempo, es algo que cuesta mucho. (p. 90)

Sin embargo, han surgido nuevas visiones, fruto de las necesidades y de los retos de la educación universitaria en el mundo actual. Hoy en día son muchas las instituciones universitarias que han creado programas de formación para sus docentes enfocados en las competencias pedagógicas. Se cree que con una formación más sistemática en este ámbito, se puede incidir positivamente en un mejor aprendizaje de los educandos.

Consecuente con todas estas ideas, expuestas ya al comienzo del capítulo dedicado a la formación docente y recordadas brevemente aquí, la motivación de la presente investigación ha sido buscar mejores estrategias para potenciar la formación de los docentes de la Universidad Centroamericana, y así lograr impactar en una mejor docencia y por ende, elevar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En el presente apartado se presentan las preguntas que han orientado esta investigación y los objetivos derivados de las mismas. Posteriormente se hará una exposición de las bases del diseño metodológico y del paradigma investigativo seleccionado, así como la descripción y la justificación de cómo fue desarrollada la investigación.

Presentaremos las categorías de análisis definidas y las etapas del proceso de investigación, que incluyen la selección de los sujetos de la investigación, la preparación de las condiciones para la puesta en marcha de la recogida de la información, los instrumentos utilizados y la metodología utilizada para el análisis de los datos.

2.2. Objetivos de la investigación

Como se ha indicado anteriormente, el Programa de Formación Docente de la Universidad Centroamericana decidió integrar una nueva estrategia que posibilitase a los profesores participantes lograr una mayor articulación entre los conocimientos compartidos en los cursos del programa y la experiencia concreta de enseñanza-aprendizaje vivida desde el aula de clase y desde todos los espacios educativos de la universidad. Esta estrategia consistió en la inclusión de un curso de Innovación Educativa, que impulsaba la implementación de nuevas estrategias docentes, nuevos métodos de enseñanza, nuevos recursos tecnológicos para potenciar su docencia y por ende, mejorar el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

Se partía del supuesto de que la puesta en práctica de nuevas maneras de enseñar, contribuiría a dar saltos cualitativos en la comprensión de los nuevos paradigmas pedagógicos. En consecuencia, también garantizaría la adquisición de competencias pedagógicas-didácticas que redundarían en la implementación de unas posteriores prácticas educativas más pertinentes, más coherentes con el proyecto educativo y curricular de la Universidad, proyecto que apunta en última instancia a la formación de profesionales muy bien preparados y con alto compromiso social.

Sin embargo, se consideró que en el curso de Innovación Educativa tenía que estar presente un elemento clave para alcanzar un aprendizaje con las características planteadas anteriormente. Hacía falta un espacio sistemático de *reflexión* sobre la práctica docente y la innovación educativa que estaba llevando a cabo cada profesor. Como hemos presentado de forma extensa en los Capítulos II y III de este trabajo, en el marco de los procesos de formación docente, la práctica reflexiva es fundamental para potenciar el desarrollo profesional de los profesores y para que se articulen realmente los conocimientos teóricos con las experiencias de la práctica.

Partimos por lo tanto de que la reflexión es un eje clave para impulsar el ciclo de aprendizaje del docente (Sung et al., 2009), relacionando y analizando de manera permanente la implementación de las innovaciones y sus resultados, los supuestos teóricos, las decisiones tomadas, la influencia del contexto, todos ellos elementos fundamentales para identificar posibles mejoras en su práctica docente. Igualmente, Lyons (1998, citado por Klenowski, 2005, p. 51), considera que “la reflexión implica una construcción temática del conocimiento, suscitada por múltiples experiencias a lo largo del tiempo [...] considera que la reflexión se logra vinculando tanto las experiencias como la teoría y la práctica durante la construcción del conocimiento”. Concluye Klenowski (2005, p. 53) que “el portafolios proporciona la estructura necesaria para documentar y reflexionar sobre la práctica de la docencia y el aprendizaje”. Es así cómo se concibió un proceso sistemático de acompañamiento de los profesores, apoyado en el uso de un e-portafolio docente, para propiciar una práctica reflexiva. De esta experiencia, se derivan las preguntas de esta investigación.

1. Queremos identificar el **nivel de calidad reflexiva** presentado en los portafolios. También indagamos sobre qué elementos están en el foco de la reflexión de los profesores y cómo se relacionan estos elementos con el nivel de su calidad reflexiva.
2. ¿Qué cambios en su **práctica educativa** fueron anunciados o realizados por los profesores? Nos interesa conocer de qué manera la práctica reflexiva de profesores universitarios sobre su quehacer docente, apoyada en el uso de un e-portafolio, puede contribuir a una mayor percepción del impacto de sus estrategias de enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes, a una mejor planificación de sus clases, a una mejora en la interacción con sus estudiantes y a una mayor satisfacción profesional.
3. ¿Qué **tipo de reflexión**/acción pedagógica desencadenó el proceso de innovación educativa y qué diferencias encontramos en el grupo? ¿Qué factores contribuyen o limitan la **calidad de la reflexión** de los profesores, apoyada en el uso de un e-portafolio?

4. Por último, nos interesa saber de qué manera contribuyó el uso del **e-portafolio** a la reflexión y sistematización de experiencias en la innovación educativa.

Se definió como objetivo de la investigación:

Analizar el nivel de calidad reflexiva de los profesores y qué cambios perciben en sus prácticas educativas, en el marco de una experiencia de reflexión docente sobre su innovación educativa, apoyada en el uso de un e-portafolio.

Los objetivos específicos de esta investigación son:

1. Identificar el nivel de reflexión de los profesores sobre su práctica educativa.
2. Determinar los elementos tomados en cuenta para desencadenar los procesos reflexivos de los profesores y cómo se relacionan con el nivel de su calidad reflexiva.
3. Determinar de qué manera la práctica reflexiva de profesores universitarios sobre su quehacer docente, apoyada en el uso de un e-portafolio, puede contribuir a una mayor percepción del impacto de sus estrategias de enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes, a una percepción positiva de la interacción con sus estudiantes y a una mayor satisfacción profesional.
4. Analizar de qué manera contribuye el uso del e-portafolio *Carpeta Digital* y sus recursos a la sistematización de experiencias de innovación educativa y la reflexión docente.
5. Definir una propuesta de matriz de indicadores para evaluar el desarrollo de la práctica reflexiva, apoyada en el uso de un e-portafolio.

2.3. Diseño de la Investigación

2.3.1. Método de investigación del estudio

La investigación educativa tiene algunas características propias derivadas de las situaciones que estudia y de la pluralidad de los fines y objetivos que persigue. Tales

características son identificadas por Arnal, Del Rincón y Latorre (1994, p. 36 y 37), que resumimos a continuación:

- 1) *Las situaciones educativas son complejas*: conjugan una serie de actores, condiciones, contextos distintos, valores y creencias, además del dinamismo propio de la realidad, que complejizan su estudio.
- 2) *Las situaciones educativas plantean gran dificultad epistemológica*: la multiplicidad de variables relacionadas impide un control sobre las mismas, y dificulta la generalización de los fenómenos.
- 3) *Su carácter es pluriparadigmático*: la investigación educativa se guía por diversos paradigmas, que le ofrecen luces y perspectivas múltiples de métodos de estudio de los fenómenos.
- 4) *Tiene un carácter plurimetodológico*: hay diversos enfoques de aproximación a la realidad, algunas basadas en la experimentación y observación, otras basadas en metodologías no experimentales, generando un cierto debate y algunos conflictos.
- 5) *Su carácter ha de ser multidisciplinar*: los fenómenos educativos pueden y deben ser analizados a la luz de diversas disciplinas, que dan luces para comprender la realidad estudiada con mayor rigor.
- 6) *Se establece una relación peculiar entre el investigador y el objeto investigado*: hay una relación natural entre el investigador y el objeto de estudio, los valores, creencias e ideas de los investigadores, de alguna manera, están presentes en la investigación, resultando difícil la total objetividad (¡seguramente imposible de conseguir!).
- 7) *Es más difícil conseguir los objetivos de la ciencia*: “la variabilidad de los fenómenos educativos en el tiempo y el espacio dificulta el establecimiento de regularidades y generalizaciones, que es una de las funciones de la ciencia. Esta circunstancia obliga a adoptar posturas más prudentes que en otras ciencias” (p.37)

En esta investigación se ha tenido en cuenta esta complejidad que puede llegar a obstaculizar una investigación educativa que dé respuestas científicas a los interrogantes planteados. Teniendo en cuenta estas cautelas, nos preguntamos sobre qué paradigmas de investigación serían los más adecuados para llevar a cabo la investigación educativa que teníamos que realizar.

Varios autores (Cook y Reichardt, 1986; Buendía, Colás y Hernandez, 1998) han hecho duras críticas a la posición, según ellos, ya superada, de que un único paradigma investigativo puede contribuir al conocimiento de la realidad, y en este caso muy particular al conocimiento de la realidad educativa. La dicotomía entre paradigma cuantitativo y cualitativo debe ser superada para dar paso a una reflexión más profunda, en la cual ambos paradigmas puedan aportar sobre los métodos más adecuados y pertinentes para responder a algunas preguntas de investigación. En esta dirección apuntan Burke Johnson y Onwuegbuzie (2004), que proponen el desarrollo de investigaciones de métodos mixtos (mixed methods research). Este tipo de investigación ha sido implementado en las ciencias sociales y de manera especial en la investigación educativa, y se definen como *“the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study”* (Burke Johnson y Onwuegbuzie, 2004, p. 17).

Según Burke Johnson y Onwuegbuzie (2004), el método mixto de investigación sugiere que los investigadores asuman un enfoque ecléctico para la selección de los métodos de investigación. Deben guiarse por las preguntas de la investigación e identificar los métodos que mejor ayuden a obtener las respuestas útiles para alcanzar los objetivos de la investigación. Muchas preguntas de investigación son mejor respondidas a través de métodos mixtos de investigación.

Aunque todavía está muy presente el debate conceptual sobre los distintos paradigmas de la investigación, se considera necesario dar pasos concretos para encontrar convergencias e intersecciones entre los diferentes métodos utilizados por ambos paradigmas, con el propósito de realizar estudios que logren acercarse a la realidad educativa con rigor, fiabilidad y ética, no perdiendo nunca de vista su enorme complejidad.

En este sentido, el método mixto es un camino que muestra alternativas investigativas adecuadas.

Se constataron una diversidad de enfoques y métodos utilizados en los estudios consultados para la realización de esta investigación, referidos básicamente al ámbito del estudio de la práctica reflexiva y del uso de los portafolios con propósitos educativos. Algunos de ellos optaron por estudiar las situaciones educativas a través de algunos de los métodos genuinamente cuantitativos, como encuestas cerradas (De Rijdt, Tiquetb, Dochyb y Devolderc, 2006). Por otro lado, hemos encontrado investigaciones que utilizaron un método mixto de acercamiento a la realidad, combinando, por ejemplo, encuestas y grupos focales (McKinney, 1998; Sung, Chang, Yu, y Chang, 2009). Asimismo, hemos encontrado varios estudios que se circunscribieron a un universo más reducido y optaron por métodos utilizados fundamentalmente en los estudios de enfoque cualitativo, pues su propósito era poder comprender en profundidad una situación específica (Orland-Barak y Yinon, 2007; Klenowski, Askew y Carnell, 2006; Farías y Ramírez, 2010; Sañudo, 2005; Cebrián, 2011; Bozu, 2008).

En este estudio en particular, las preguntas planteadas nos llevan a optar por un enfoque investigativo que privilegia los métodos cualitativos. Pretendemos, en esta investigación, acercarnos al objeto de estudio para conocer más a fondo los diversos factores relacionados con la naturaleza y la profundidad de la reflexión. Se quiere comprender cómo se desarrolla un proceso reflexivo, en un programa concreto, dirigido a un grupo de profesores. No se pretende generalizar, se busca entender una situación particular para poder posteriormente elaborar propuestas que contribuyan a la definición de indicadores de la calidad reflexiva. Siendo así, consideramos que el método más adecuado para responder a los objetivos planteados en nuestra investigación es el “estudio instrumental de casos”, teniendo como referentes teóricos a Robert Stake (1998), Robert Yin (1984) y Helen Simons (2011).

2.3.2. El estudio de caso de la presente investigación

Debemos partir de la definición de estudio de caso asumida por estos autores, ampliamente conocidos como exponentes de investigaciones con estudios de caso. Para Stake (2007, p. 11): “el estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de

un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes.” Advierte que su perspectiva se inspira en los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos.

Según Yin (1994), un estudio de caso es una “indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en un contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes” (p. 13). Helen Simons (2011) formula su definición recogiendo las ideas anteriores, extendiéndolas, además, hasta incluir la finalidad y el centro de atención de la investigación. Para Simons (2011):

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (p. 42).

Simons (2011) logra, en esta definición, sintetizar toda la experiencia que se ha desarrollado en los últimos años en investigaciones utilizando estudios de casos. En un esfuerzo de síntesis y de puntualización de los aspectos más importantes, podemos decir que el estudio de caso se centra en la particularidad y en la complejidad de un fenómeno, toma en cuenta el contexto donde se desarrolla y se concreta, requiere un estudio exhaustivo, que utiliza distintos métodos y técnicas, y pretende comprender el tema para generar conocimiento. Esto implica un método “pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio” (Chavarria, Hampshire y Martínez, 2004, p. 452).

Con relación a los tipos de estudios de caso, Stake (2007, p. 16-17) los clasifica en: estudio de caso *intrínseco*, cuando es estudiado por su propio interés intrínseco; estudio de caso *instrumental*, cuando se escoge un caso para estudiar un tema o una pregunta determinada de investigación y el *colectivo*, cuando se estudian varios casos para hacer una

interpretación colectiva del tema de interés. Según Stake (2007), para cada tipo son empleados diferentes métodos de estudio.

En la realización de estudios de caso, tomando en cuenta su naturaleza, es importante considerar, “la acotación del objeto de estudio desde las perspectivas teóricas más próximas que, simultáneamente, puedan servir de guía —más o menos abierta— tanto para recoger información según una cierta orientación de búsqueda, como para su composición, tratamiento e interpretación” (Chavarria et al., 2004, p. 451). Asimismo, exige una amplia búsqueda de información, de carácter cualitativo y cuantitativo, “para una mayor confirmabilidad y, también, el cruce de diferentes facetas y perspectivas que enriquezca matizadamente esta información incorporando estrategias de triangulación” (p. 451).

Como hemos dicho antes, el propósito de realizar un estudio de caso no es generalizar y “es, en muchos sentidos, ideal para satisfacer las necesidades y los recursos del investigador a pequeña escala. Permite, de hecho, centrarse en un único ejemplo, o tal vez en dos o tres” (Blaxter, Hughes y Tight, 2008, p. 85). Tiene algunas ventajas pero también algunos inconvenientes, tratados ampliamente por varios autores (Simons, 2011; Blaxter et al., 2008). Entre las ventajas, destacan:

- El estudio de caso permite estudiar de forma exhaustiva una situación, mostrando así la complejidad de la vida social y de sus relaciones. Logra también explicar cómo y por qué ocurrieron estas situaciones.
- “Es útil para investigar y comprender el proceso y la dinámica del cambio.” (Simons, 2011, p. 45). Mediante todo el proceso investigativo se pueden determinar los factores que fueron fundamentales en la implementación de un programa, una política.
- El estudio de caso puede ofrecer fuentes de datos que se pueden utilizar para análisis posteriores. Es flexible, no está limitado a un tiempo determinado.
- El estudio de caso puede permitir una variedad de métodos.
- “Los datos proceden de las prácticas y de las experiencias de las personas y están fuertemente basados en la realidad” (Blaxter et al., 2008, p. 87).

- “Los estudios de casos se generan a partir de experiencias y pueden vincularse con la acción y contribuir a cambiar la práctica. De hecho, un estudio de casos puede ser un subconjunto de un proyecto de investigación-acción más amplio” (Blaxter et al., 2008, p. 87)

Entre las desventajas o inconvenientes, mencionamos (adaptado de Simons, 2011, p. 46 y Blaxter et al., 2008, p. 87):

- La complejidad de un caso puede dificultar el análisis y se corre el peligro de dar una imagen distorsionada de la realidad.
- El estudio de caso muestra la fotografía de un momento, mientras la dinámica y la vida de las personas sigue y sufre cambios.
- La subjetividad del investigador es real y debe ser considerada, para poder controlarla en el proceso de análisis.
- No se puede generalizar a partir de un estudio de caso, aunque es posible hacer inferencias que puedan ser aplicadas en otros contextos.

Por último, una característica fundamental del estudio de caso, que puede ser considerada una limitación para algunos o una ventaja para otros, es que su objetivo es la particularización, a través de la cual pretende “ofrecer una exposición profusa de un escenario singular para informar la práctica, establecer el valor del caso y/o contribuir a los conocimientos sobre un tema determinado.” (Simons, 2011, p. 47). En concordancia con lo anterior, Yin (1994) nos da un consejo útil para definir si el estudio de caso es el diseño más adecuado para emprender una investigación: será probablemente “la estrategia preferida cuando se planteen las preguntas de ‘cómo’ y ‘por qué’, cuando el investigador tenga poco control sobre los sucesos, y cuando la atención se centre en un fenómeno actual en un contexto real” (p.1).

Conforme lo declaramos en párrafos anteriores, se consideró que la presente investigación podía ser realizada a través de un estudio instrumental de caso, pues se pretendía conocer en profundidad una experiencia educativa, para comprender su naturaleza y obtener datos para poder diseñar propuestas de formación docente más

acordes con las necesidades del contexto y de las personas involucradas. Se propuso el tipo “instrumental” porque se pretende entender en profundidad cómo se manifiesta el proceso reflexivo en un grupo de profesores que están implementando una innovación educativa, proceso este apoyado por un e-portafolio. El marco teórico muestra la situación actual del debate y se pretende estudiarlo en un contexto concreto. Se quiere valorar la calidad reflexiva y los cambios correspondientes en su práctica concreta, desde una perspectiva cualitativa, dando voz a los propios profesores, para analizar los diferentes factores involucrados.

El estudio tiene características descriptivas porque pretende describir de forma detallada el proceso de reflexión y el uso del e-portafolio en un contexto de formación docente y de implementación de innovaciones educativas. Asimismo, tiene características interpretativas porque pretende explicar el desarrollo de la experiencia a la luz de algunas categorías de análisis determinadas.

2.3.3. Presentación del caso de estudio

Pasamos ahora a definir en detalle el caso de estudio de esta investigación. Como hemos mencionado anteriormente, el estudio de caso se circunscribe a la experiencia de profesores de la Universidad Centroamericana que estaban realizando una innovación educativa en el marco de un programa de formación docente.

Según lo definido por el equipo responsable de la formación docente en la Universidad, el curso de Innovación Educativa requería una sistematización al final del proceso. Por los motivos expuestos anteriormente, se decidió implementar un modelo de acompañamiento a los profesores durante este período, con el propósito de potenciar su proceso de aprendizaje. Se optó por que la participación de los profesores en esta propuesta suplementaria de ser acompañados fuera de carácter voluntario. Se invitó a todos los profesores participantes del curso de Innovación Educativa a participar y fue aceptada por nueve voluntarios en un primer período (II y III cuatrimestre de 2010) y por tres profesores más en un segundo período (I cuatrimestre de 2011)⁶. Se determinó que la participación fuera voluntaria a partir del análisis de diversas investigaciones sobre

⁶ En estos períodos han participado del curso de Innovación Educativa un total de 30 profesores.

innovaciones educativas, que constataron mayor efectividad en las experiencias implementadas con voluntarios (McKinney, 1998, p. 101).

Este proceso de “innovación educativa acompañada” fue documentado por ellos a través de un e-portafolio, donde, además de las evidencias de su innovación educativa, fueron invitados a registrar sus reflexiones sobre la práctica educativa vivida durante este período. Los profesores fueron acompañados por una tutora, en este caso, la investigadora, que orientó el proceso y dio seguimiento a su reflexión en la medida en que los profesores lo solicitaron.

Stake (2007) nos recuerda que “el diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas” (p. 25). Con el propósito de seguir estas orientaciones, se asumen como temas fundamentales de este estudio de caso la práctica reflexiva del docente como propulsora de cambios en su práctica educativa y el uso del portafolio como herramienta que pueda propiciar procesos de reflexión y de aprendizaje, temas cuyo estado científico actual ha sido presentado en los capítulos II, III y IV de este trabajo.

2.4. Métodos para la recogida de datos

Sobre los métodos para la recogida de los datos, Stake (2007) nos explica que “cada investigador es diferente; cada uno debe ensayar los métodos que le hacen efectivo en la comprensión y en la descripción del caso” (p. 57). Simons (2011) coincide con Stake (2007) y nos sugiere que “hay que seleccionar los métodos por su potencial de informar las preguntas de la investigación” (Simons, 2011, p. 58).

Según lo sugerido por Stake (2007) y Simons (2011), los métodos seleccionados deben ser los más adecuados para brindar la información necesaria para responder a las preguntas formuladas, e incluso suscitar nuevas preguntas. Por lo tanto, en esta investigación decidimos utilizar tres métodos básicos para la recogida de los datos: el análisis documental de la información contenida en todos los e-portafolios, los grupos de discusión y un cuestionario final.

En la Tabla 7 se detalla la utilidad de cada método para recoger la información necesaria para responder a cada uno de los objetivos de la investigación.

Objetivos de la investigación	Portafolio	Grupos de Discusión	Cuestionario Final
1. Identificar el nivel de reflexión de los profesores sobre su práctica educativa.	Utilizado	Utilizado	
2. Determinar los elementos tomados en cuenta para desencadenar los procesos reflexivos de los profesores y cómo se relacionan con el nivel de su calidad reflexiva.	Utilizado	Utilizado	
3. Determinar de qué manera la práctica reflexiva de profesores universitarios sobre su quehacer docente, apoyada en el uso de un e-portafolio, puede contribuir a una mayor percepción del impacto de sus estrategias de enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes, a una percepción positiva de la interacción con sus estudiantes y a una mayor satisfacción profesional.	Utilizado	Utilizado	
4. Analizar de qué manera contribuye el uso del e-portafolio Carpeta Digital y sus recursos para la sistematización de experiencias de innovación educativa y la reflexión docente.	Utilizado	Utilizado	Utilizado
5. Definir una propuesta de matriz de indicadores para evaluar el desarrollo de la práctica reflexiva, apoyada en el uso de un e-portafolio.	Utilizado		

Tabla 7: Métodos para la recogida de la información

A continuación explicaremos de manera detallada la planificación y el diseño de cada uno de los métodos empleados en el presente estudio.

2.4.1. Los portafolios docentes

El propósito de la elaboración de un portafolio docente, en el marco de este estudio, es el registro, ordenado y detallado, del desarrollo de una asignatura impartida por el

profesor (propietario del portafolio), con el fin de propiciar un espacio explícito de reflexión sobre su práctica docente que le ayude en su formación y desarrollo profesional. Debe contener una serie de evidencias y documentos que muestran su quehacer docente (qué hace, por qué lo hace y cómo se hace), los aprendizajes obtenidos y un análisis profundo y sistemático sobre todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo las sugerencias de estudios anteriores (Rodríguez Illera et al, 2009; Smith y Tillema, 2003; Bozu, 2008; Pujolá y González, 2008), la investigadora elaboró una estructura básica del portafolio que sirvió de guía orientadora para la elaboración de los portafolios de los profesores. Además, presentó una serie de preguntas orientadoras con el propósito de propiciar un enfoque común, como un hilo conductor de la reflexión que desarrollaría cada profesor a lo largo de la elaboración de su e-portafolio. Se sugería que cada profesor tomara en cuenta las preguntas claves propuestas para guiar la reflexión de su práctica docente, que sería registrada en su portafolio.

La estructura básica del portafolio contemplaba los siguientes apartados o sesiones:

1. **Información inicial** que identifica al autor y contextualiza sus creencias docentes y actuación.
2. **Planeación didáctica:** documentos relacionados con la planeación didáctica seguida por el docente.
3. **Colección de evidencias de los trabajos de los estudiantes y del avance en su aprendizaje,** seleccionadas a partir de algunas pautas y preguntas formuladas previamente.
4. **Valoración y reflexión sistemática de la acción pedagógica, de los aprendizajes adquiridos y dificultades encontradas.** Este apartado puede contener valoraciones realizadas por el profesor, así como las de sus estudiantes. También fueron propuestas algunas preguntas que podían ayudar a la reflexión del profesor.
5. **Informe final e identificación de lecciones aprendidas.** Contiene el informe final, que contempla un relato del proceso vivido, la identificación de las lecciones aprendidas y un análisis de los resultados de la innovación educativa.

Se sugería que cada portafolio fuera estructurado según los cinco apartados anteriormente descritos, pero podían agregar otros según estimara conveniente su autor. No era una estructura rígida y el contenido de cada apartado podía ser construido con documentos de diferentes tipos, abriendo las puertas para la creatividad de cada uno y según la especificidad de cada ámbito disciplinar. Las preguntas propuestas podían servir como referencia para la selección de las evidencias, así como para la reflexión del profesor. Se sugería que los documentos redactados por el propio profesor en las varias etapas de elaboración del portafolio tuviesen un estilo descriptivo y narrativo, conformando poco a poco una historia sobre la experiencia docente vivida, sus creencias sobre su eficacia docente, sobre sus estudiantes, sobre el aprendizaje, sobre el compartir del quehacer educativo con sus colegas o pares académicos, las transformaciones experimentadas y perspectivas de prácticas futuras (Beck, Livne y Bear, 2005). Se solicitaba una actualización constante del portafolio a lo largo del desarrollo del curso. Incluso, se sugería iniciar el apartado relacionado con el informe final ya desde las primeras semanas de inicio de la experiencia.

Respecto al tipo de material a ser incluido en el portafolio, podían ser documentos elaborados por uno mismo (el autor del portafolio) y por otros (estudiantes, otros docentes, etc.). Los materiales elaborados por uno mismo (en algunos casos, junto con otros) podían ser: filosofía educativa, syllabus, planificación de la clase, textos paralelos, ejercicios y diseño de las actividades de aprendizaje, descripción de las innovaciones educativas y sus resultados, descripción de apoyo y tutoría a los estudiantes, reflexiones sobre la enseñanza y los aprendizajes logrados, grabaciones de clases, autoevaluaciones, declaración personal describiendo las metas de enseñanza logradas y futuras. El portafolio debía contener textos en primera persona, elaborados por el autor del e-portafolio (Seldin, 1997; Cano, 2005, p. 80; University of Texas, s.f., p. 3-4).

Los materiales elaborados por otros podían ser: trabajos realizados por sus estudiantes, encuestas de opinión de los estudiantes, evaluación del desempeño docente realizada por los estudiantes, lecturas o material multimedia utilizados en clase, declaración de colegas que hubieran revisado su plan de clases o alguna actividad o innovación docente. También era válido incluir materiales adicionales: notas de los estudiantes e información adicional que pudiesen ser considerada relevante.

La selección de evidencias debía responder a los objetivos del portafolio, definidos inicialmente, pero también se sugería plantearse algunas preguntas, como: ¿por qué esta evidencia es mejor que otras que están a mano?, ¿esta evidencia contribuye a mostrar mi práctica docente, ilustra bien lo que hago como docente?, ¿representa el desarrollo de los estudiantes y los resultados obtenidos por ellos?, ¿demuestra mis logros como profesor?

Además, la *Carpeta Digital* contaba con una funcionalidad denominada “Diálogo”, que permitía una comunicación entre el profesor, autor del portafolio, y la tutora. Se acordó que se establecería una comunicación bilateral a lo largo del proceso. El rol de la tutora era motivar al profesor a la reflexión. Su metodología básica fue retroalimentar al profesor cuando actualizaba su portafolio con material nuevo, proponiendo preguntas que ayudasen al profesor a identificar aspectos claves de su práctica pedagógica y a incorporar nuevos planteamientos en su reflexión, motivando un análisis más profundo.

Teníamos consciencia de que los contenidos de los portafolios representan la visión y la voz del profesor. En un interesante estudio sobre los diarios de aula, Miguel Ángel Zabalza (1994) hace algunas observaciones con relación al análisis de los diarios para fines investigativos. A pesar de algunos inconvenientes que pueda haber, resalta que “si el profesor construye la realidad que aparece en los diarios [...] de una manera o de otra, a lo largo de la narración irá apareciendo su auténtico ‘estilo docente’” (Zabalza, 1994, p. 98). Nos explica, además, que la conducta del profesor autor del diario será tanto más natural cuanto más sienta confianza en que el contenido del diario no será utilizado para fines evaluativos. Cuidamos, entonces, que cada profesor sintiera el portafolio como un documento propio y personal que no estaba en ningún momento sometido a evaluación alguna, más bien, funcionando como un espacio de comunicación personal o comunicación con la investigadora, en una relación horizontal.

La base del proceso era la libertad para poder innovar, hacer una autovaloración de los resultados de la innovación educativa y de manera más amplia, una reflexión del quehacer docente, como parte del proceso formativo de los profesores. Al inicio de todo el proceso, respondiendo a un compromiso ético de todo proceso de investigación, la investigadora se comprometió a utilizar los datos exclusivamente para los fines de este trabajo académico, sin revelar en ningún momento la identidad de cada uno de los

participantes. Fue firmado, de manera conjunta por cada profesor y por la investigadora, un *Acuerdo de confidencialidad y consentimiento informado (Anexo 2)*.

2.4.2. Los grupos de discusión

Los grupos de discusión tenían dos ejes dinamizadores: el primero era el relato de cada profesor sobre su innovación educativa, los resultados obtenidos, las dificultades enfrentadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; el segundo era la discusión colectiva sobre el relato de cada uno. Este era un espacio privilegiado para compartir y dialogar. Fueron realizados tres grupos de discusión a lo largo del proceso. Todos los profesores participantes estaban invitados y el propósito era compartir con los colegas su innovación educativa y el aprendizaje resultante de las mismas. Los grupos de discusión contaban con un guión básico: cada profesor relataba su innovación educativa a partir, compartía las experiencias vividas y hacía un balance de las lecciones aprendidas, generando así un diálogo entre los participantes.

La decisión de integrar estos espacios en el marco de este estudio proviene de la concepción teórica expuesta con detenimiento en el capítulo III del presente estudio, que considera fundamental crear espacios de diálogo e interacción entre los profesores que participan de procesos de innovación educativa, para que se sientan acompañados y tengan la oportunidad de aprender de otros y construir conocimiento pedagógico.

Los relatos y diálogos generados en los grupos de discusión contribuyen a la reflexión de cada profesor sobre su práctica. Ello, a la vez, provee de información valiosa para la presente investigación, que posiblemente no se evidencia en el portafolio. Por ejemplo, a través de los grupos de discusión, al relatar su experiencia, los profesores pueden recibir retroalimentación y comentarios de sus colegas sobre aspectos que no tomaron en cuenta anteriormente, enriqueciendo el análisis de su propia experiencia. Comparten diferentes puntos de vista, evidencian su visión educativa, aprenden de otros. Este análisis y la reflexión colectiva de estos espacios de diálogo generan información adicional para el estudio, complementando la información presente en los portafolios.

En el estudio realizado por Sung et al. (2009), donde utilizaron múltiples métodos para suscitar la reflexión docente, se valoraron positivamente los espacios de interacción

entre pares promovidos a lo largo de la experiencia. Los resultados mostraron que la revisión y discusión sobre su práctica educativa en los encuentros grupales ayudaban a los profesores a clarificar sus concepciones previas sobre sus prácticas y enriquecían la reflexión expuesta en sus portafolios. Contribuían también a un análisis más profundo de los éxitos y debilidades de su propio trabajo y del trabajo de los demás. Este espacio grupal generó oportunidades para que los docentes pudiesen expresar sus opiniones y recibir retroalimentación (Sung et al., 2009, p. 383).

El grupo focal, en el marco de una investigación, es una técnica cualitativa de recogida de datos que tiene como propósito extraer información relevante de los sujetos que participan en un estudio científico, como opiniones, sentimientos, reacciones, explicaciones sobre posturas o situaciones determinadas. Así, a través de la planificación y realización de los grupos de discusión en el marco de esta investigación, se pretendía promover la reflexión e interacción entre pares, y a la vez obtener información relevante que pudiera ser contrastada con la información obtenida a través de los portafolios de los docentes.

Los grupos de discusión fueron realizados, uno a la mitad de un cuatrimestre, y los otros dos al finalizar cada uno de los dos cuatrimestres lectivos. En todos los grupos de discusión la tutora fue acompañada por una profesora especialista en formación docente, informada de todo el proceso de investigación, que ayudó a contrastar opiniones, percepciones, prácticas y resultados.

2.4.3. Cuestionario final

El tercer método de recogida de información fue un cuestionario, aplicado a los doce profesores participantes del estudio al finalizar el proceso de innovación educativa y su portafolio. Su propósito era obtener más información sobre la percepción de cada profesor sobre la gestión de la *Carpeta Digital* (e-portafolio utilizado en el programa), y su valoración sobre el uso de un portafolio digital en el proceso de registro y seguimiento de su innovación educativa. Asimismo, se preguntaba sobre el uso de la *Carpeta Digital* como herramienta de apoyo para el trabajo docente.

Un cuestionario es una técnica de recogida de datos muy común y en este estudio fue considerada valiosa porque era una manera de obtener información adicional sobre el uso

de la *Carpeta Digital* y sus recursos para la sistematización de experiencias de innovación educativa y la reflexión docente. A través del cuestionario se logró obtener la opinión de los docentes sobre aspectos relevantes para la investigación que complementaba la información obtenida a través de los portafolios.

El diseño del cuestionario se basó en el cuestionario utilizado por Rodríguez et al. (2009) para valorar una versión anterior de la *Carpeta Digital*. Se pretendía valorar aspectos relacionados a ergonomía y usabilidad de la herramienta, su utilidad para registrar las actividades docentes y los aprendizajes de los estudiantes, y para el uso personal del docente. La versión inicial del cuestionario sufrió cambios pues fueron integradas preguntas abiertas referentes a: la funcionalidad *Diálogo* y su utilidad para la comunicación entre el docente y la tutora, la utilidad de un e-portafolio como herramienta que favorece la reflexión docente, las dificultades de uso encontradas por cada docente.

El cuestionario contenía preguntas cerradas (de alternativas múltiples) y preguntas abiertas, donde cada profesor podía exponer sus criterios y sus valoraciones con amplia libertad. Este cuestionario fue aplicado a todos los participantes, al finalizar todo el proceso de implementación de la innovación educativa y los cursos lectivos.

2.5. Análisis de los datos: categorías y método de análisis

Para el análisis de los datos del presente estudio optamos por elaborar una matriz que nos serviría como guía para orientar el análisis cualitativo de los portafolios. La matriz estaba organizada en cinco categorías y cada una de ellas contaba con un conjunto de indicadores. Dichas categorías fueron definidas a partir del marco teórico y de los objetivos a alcanzar por este estudio. Los indicadores no representaban una escala de valoración cuantitativa, sino que eran pautas para iluminar la dimensión cualitativa de los hallazgos. Esta matriz fue validada por tres jueces expertos.

De acuerdo con las preguntas y objetivos que orientaban esta investigación, consideramos fundamental valorar los siguientes aspectos:

- a) la organización del portafolio y selección de evidencias;
- b) las características de la reflexión realizada;

c) las prácticas educativas de los profesores: apreciación del propio proceso de aprendizaje, la planificación didáctica realizada y posibles cambios generados, la relación de cada profesor con sus estudiantes, los resultados de los aprendizajes de los estudiantes a partir de las prácticas educativas implementadas. Es de vital relevancia mencionar que estos aspectos fueron analizados desde la percepción del profesor. Vale recordar que esta investigación pretende estudiar la perspectiva y la mirada del profesor sobre su práctica educativa y el impacto en los aprendizajes de los estudiantes y en su propio aprendizaje profesional.

Estos aspectos fueron traducidos en las categorías e indicadores que conforman la matriz de análisis:

Matriz de análisis de cada portafolio	
Categorías de análisis	Indicadores
1. Organización y uso del portafolio	Explica con profundidad y pondera las estrategias de enseñanza que utiliza Registra las experiencias educativas vividas en el curso Hay síntesis final, integradora y analítica de todo el proceso Maneja las diversas funcionalidades del portafolio para los propósitos definidos
2. Reflexión sobre su práctica docente	Aprende: muestra aprendizaje, crecimiento personal y nuevas perspectivas educativas a partir de la experiencia vivida Tiene una autopercepción personal crítica y propositiva Confronta sus prácticas pedagógicas y sus creencias de enseñanza y aprendizaje Logra identificar las fortalezas, limitaciones y alternativas de superación de su práctica y del aprendizaje de sus estudiantes Identifica emociones: analiza y afronta las ideas, sentimientos y emociones durante el proceso vivido
3. Planificación de su enseñanza y cambios producidos a partir de su	Maneja con claridad los objetivos y metas de aprendizaje que pretende lograr a lo largo del curso Prepara material y actividades de enseñanza, de acuerdo con los objetivos y las necesidades de los estudiantes Cuenta con una planificación flexible: vuelve sobre la planificación para

reflexión	integrar cambios a partir de su reflexión
4. Interacción entre profesor y estudiantes y cambios producidos	<p>Muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes</p> <p>Se observa, a través del relato, que el profesor tiene una expectativa positiva y respeto hacia los estudiantes (clima positivo de aprendizaje)</p> <p>Se observa que el profesor otorga un papel activo a los estudiantes en las actividades propuestas</p> <p>Identifica dificultades de aprendizaje: reflexiona sobre los problemas enfrentados y busca soluciones, de manera motivadora, sin culpar a los estudiantes de las dificultades de aprendizaje</p>
5. Mejora en su práctica	<p>Identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa</p> <p>Define e implementa mejoras creativas y nuevas estrategias de enseñanza a partir de sus hallazgos y reflexiones</p> <p>Muestra satisfacción personal</p> <p>Muestra mayor seguridad en su práctica docente</p>

A continuación detallaremos cada una de las categorías de análisis y los indicadores correspondientes:

1. **Organización del portafolio:** se refiere a la estructura del portafolio y al tipo de evidencias presentadas. Se analiza qué apartados contiene el portafolio, si hay *registro de observación y análisis de las situaciones y acciones pedagógicas*, si se *muestran habilidades de nivel alto* (resolución de problemas, análisis, síntesis, valoración, creatividad) (Klenowski, 2005), si hay una *síntesis final, integradora y analítica de todo el proceso* (Wolf y Dietz, 1998). Los portafolios elaborados por los docentes están concebidos para fines formativos (Seldin, 2004), por lo tanto se pretendía valorar si integraban elementos que pudiesen contribuir a la reflexión y al aprendizaje de su quehacer, como narraciones detalladas de las situaciones vividas y descripciones de las estrategias analizadas (Helen Barret, s.f.; Beck, Livne y Bear, 2005).

Esta categoría también pretendía analizar los resultados del uso de un portafolio en soporte digital como es la Carpeta Digital. Para tal fin, fue incluido el indicador “Maneja las diversas funcionalidades del portafolio para los propósitos definidos”, que contempla el análisis de las dificultades encontradas y las bondades de la CD para el proceso de reflexión de los profesores, como la facilidad de uso de la herramienta y sus funcionalidades (Rodríguez Illera, et al., 2011), la comunicación entre tutora y cada uno de los profesores (Seldin, 2004; Hatton y Smith, 1995; Farías y Ramírez, 2010; Cebrian, 2011), la presentación de evidencias en varios formatos (Rodríguez Illera, et al., 2011).

2. **Reflexión de su práctica docente:** se refiere a la calidad de la reflexión del profesor. La definición de práctica reflexiva del docente, asumida en esta investigación y presentada en el capítulo III, es la siguiente: “una actitud sistemática de análisis y valoración de su quehacer docente para diseñar nuevas estrategias que puedan incidir positivamente en su enseñanza. El proceso de reflexión se compone de varias etapas: la observación de los acontecimientos o situaciones analizadas; la explicitación y análisis crítico de sus acciones; el contraste entre mis teorías, conocimientos y creencias y las dificultades encontradas en el desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza; la identificación de dificultades, logros alcanzados y lecciones aprendidas; diseño de nuevas estrategias frente a nuevas situaciones de enseñanza, teniendo en cuenta la relación de su enseñanza con el entorno.”

Así, se pretendía analizar si el profesor *muestra aprendizaje, crecimiento personal y nuevas perspectivas a raíz de la reflexión desarrollada* (Hatton y Smith, 1995; Zeichner, 2008). También se analizaba si *muestra una actitud sistemática de análisis y valoración* de su quehacer docente, así como una *autoevaluación y crítica del propio trabajo* a partir de las experiencias del proceso de enseñanza y aprendizaje (Klenowski, 2005). Se analizaba también si *hay una confrontación entre las prácticas pedagógicas y las creencias de enseñanza y aprendizaje*, para cuestionarlas, redefinirlas, cambiarlas y supervisar la implementación de las estrategias de mejora (Brubacher et al., 2005). Se observaba si el profesor *identifica fortalezas, limitaciones y alternativas de superación de su práctica* para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, y si *cuenta con una mirada más amplia del contexto educativo*

(Zeichner, 2008), logrando relacionar varios aspectos que puedan estar interviniendo en el proceso educativo. Se observaba si los *profesores analizan y afrontan las ideas, sentimientos y emociones durante el proceso vivido* (Korthagen, 2010; Contreras, 2010).

Las categorías 3, 4 y 5 de la matriz de análisis: planificación de su enseñanza y cambios producidos a partir de su reflexión, interacción entre profesor y estudiantes y cambios producidos, mejora en su práctica, se refieren directamente a la **práctica educativa** de los profesores. Hay conciencia de que esta categoría es bastante amplia y tiene un alcance enorme en las ciencias de la educación. En este estudio, a partir de lo analizado en el capítulo II, dedicado a la formación de los profesores, centraremos el análisis de la práctica educativa de los docentes en los siguientes aspectos:

3. **Planificación de su enseñanza y cambios producidos a partir de su reflexión:** se refiere a la preparación de las clases, materiales y actividades de enseñanza, por parte del docente, de acuerdo con los objetivos y las necesidades de los estudiantes (Bain, 2007; Biggs, 2008); a la claridad de los objetivos y metas de aprendizaje que pretende lograr a lo largo del curso (Bain, 2007; Biggs, 2008) y a la flexibilidad en la planificación didáctica, lo que puede implicar volver sobre la planificación para integrar cambios y establecer mejoras a partir de su reflexión sobre su práctica educativa, sobre las necesidades de los estudiantes y sobre el contexto educativo (Figueroa, en Rueda y Díaz Barriga, 2004).
4. **Interacción entre profesor y estudiantes y cambios producidos:** esta categoría pretendía analizar la actitud del profesor hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, la expectativa docente con relación al desempeño de sus estudiantes y el tipo de relación que establece con ellos (Morales, 2010a). La construcción de este buen clima en el aula también contempla analizar si los profesores lograban reflexionar sobre los problemas enfrentados, para identificar las dificultades y buscar soluciones, de manera motivadora, sin culpar a los estudiantes de las dificultades de aprendizaje. Se pretendía también observar el papel que otorga el profesor a los estudiantes en las actividades propuestas, indagando si las actividades están centradas en los estudiantes (Biggs, 2008).

5. **Mejora en su práctica:** hace referencia a la identificación de necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa. Este indicador está estrechamente relacionado con la autopercepción de los profesores sobre sus logros, limitaciones y su desarrollo profesional (De Rijdt et al., 2006). Se pretendía, además, evidenciar si los profesores anunciaban la definición e implementación de mejoras creativas y nuevas estrategias de enseñanza a partir de sus hallazgos y reflexiones, a la vez que mostraban satisfacción personal y mayor seguridad en su práctica docente, aspectos que impactan positivamente en la enseñanza (Prieto, 2007).

Para el análisis del **nivel de reflexión de los profesores sobre su práctica educativa**, fueron valorados los modelos presentados en el capítulo III sobre “Práctica reflexiva en la docencia” (Van Manen, 1977; Sparks-Langer et al., 1990; Hatton y Smith, 1995; Larrivee, 2008; Moon; 2007). Se constató que se asemejan entre sí, en mayor o menor grado, en los distintos niveles propuestos. Se decidió utilizar el modelo de Larrivee (Tabla 2), porque consideramos que era el modelo que reflejaba mayormente el enfoque teórico adoptado en este estudio sobre la reflexión de los profesores sobre su práctica educativa, y cuyos niveles de reflexión integraban aspectos claves contemplados en los otros modelos valorados.

El análisis interpretativo de los niveles de reflexión de los profesores dio las pautas para la formulación de una matriz de indicadores que pudiera ser útil para el seguimiento de la práctica educativa en el marco de los próximos cursos de formación docente.

Niveles de Reflexión de la Práctica Docente según Larrivee (2008, p. 342 - 343)	
Pre reflexión	Reacciona a las situaciones de los estudiantes y del aula de forma automática y rutinaria. Opera con respuestas reflejas, sin análisis previo y atribuye la responsabilidad de los problemas a los estudiantes u otros. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en las pruebas de la experiencia, la teoría o la investigación.
Reflexión superficial	Se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, no tomando en cuenta las teorías pedagógicas. Reconoce la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes
Reflexión Pedagógica	Alto nivel de reflexión basado en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o investigaciones educativas. Reflexiona sobre las metas educativas, las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre los principios teóricos y la práctica. Hace un análisis acertado sobre las bases teóricas relacionadas con la práctica del aula. Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. El objetivo del profesor es la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. La reflexión es guiada por un marco conceptual pedagógico.
Reflexión crítica	Reflexiona sobre las implicaciones morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula con los estudiantes. Centra su atención en las condiciones sociales en que sus prácticas se desarrollan. Se preocupan por cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases y tratan de conectar su práctica con los ideales democráticos. Reconoce que las prácticas del aula y de la escuela no pueden estar separadas de las realidades sociales y políticas, se esfuerza por ser plenamente consciente de las consecuencias de sus acciones. Se dedica a la reflexión y la investigación crítica sobre las acciones de enseñanza, así como sobre los procesos de pensamiento.

Tabla 8: Niveles de Reflexión de la Práctica Docente según Larrivee

2.5.1. Método de análisis e interpretación de los datos

El análisis y la interpretación de los datos son momentos cruciales de la investigación con estudio de caso. Los procedimientos para su realización deben tomar en cuenta varios aspectos substanciales para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados de la investigación.

El análisis hace referencia a “aquellos procedimientos – como la codificación, la clasificación, el mapeo conceptual, la generación de temas – que nos permiten organizar los datos y entenderlos para producir conclusiones y una comprensión (o una teoría) general

del caso” (Simons, 2011, p. 165). La interpretación se refiere a “la comprensión y la percepción que obtenemos de un tratamiento más holístico e intuitivo de los datos y las ideas que revelan” (p. 165). A pesar de la distinción que hace, Simons (2011) afirma que “no son procesos singulares e independientes [...] son interactivos e iterativos durante toda la investigación y en nuestras reflexiones” (p. 166). Así, es un proceso de idas y venidas, que implica avanzar en la comprensión, relacionar los temas y volver a los datos de manera continua.

En nuestra investigación, decidimos iniciar el proceso de análisis con la lectura de cada portafolio. Los documentos y materiales de cada portafolio fueron leídos y la información fue codificada según los indicadores de la matriz de análisis. Así, se obtuvo una matriz con información relevante de cada uno de los profesores. Hicimos una “reducción de los datos”, según plantea Simons (2011, p. 169). Posteriormente fueron leídas y codificadas las transcripciones de los grupos de discusión. La información relevante también fue integrada en la matriz de cada uno de los profesores.

La metodología utilizada para el análisis de los portafolios es el análisis cualitativo de contenido (Flick, 2007; Krippendorf, 1990), que comúnmente utiliza categorías definidas a partir de las preguntas de la investigación. Tales categorías pueden ser subdivididas en subcategorías, basadas en modelos teóricos, y pueden ser revisadas, según el análisis de los datos. Krippendorf se refiere al análisis de contenido como el “...conjunto de métodos y técnicas de investigación destinadas a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos...” (Krippendorf, 1990, p.11). El análisis del contenido implica la comprensión profunda de los textos leídos, desde la cual extraer los sentidos y los significados de lo que se quiere conocer y entender.

El objetivo del análisis de contenido es “lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación, para facilitar la interacción que subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie material del texto” (Piñuel Raigada, 2002, p.3). El análisis de contenido debe generar un metatexto, resultante del análisis de los documentos, a partir de procedimientos metodológicos adecuados, confiables y válidos.

Con relación a los cuestionarios finales, fueron clasificadas las respuestas de cada profesor e integradas en la matriz. Asimismo, fueron elaborados algunos gráficos con la información relacionada con la valoración de los portafolios.

Toda la información obtenida (la matriz de cada profesor, integrada por la información procedente de sus portafolios, los grupos de discusión y las respuestas de los cuestionarios) fue integrada en una gran matriz de doble entrada, donde se podía cruzar la información de cada profesor con cada variable y de cada una de las variables con la información de todos los profesores.

Estos procedimientos de análisis de los datos nos permitieron realizar un proceso crucial en el estudio de caso: la triangulación de la información. Fueron contrastados los resultados obtenidos a partir del análisis de los portafolios digitales, de los grupos de discusión y del cuestionario, realizando así una triangulación que garantizaba mayor consistencia, validez y fiabilidad de la investigación. La coordinadora del programa de Formación Docente de la Universidad, que acompañó el proceso de investigación, contribuyó a contrastar los datos.

El proceso de triangulación es muy útil pues permite contrastar datos complementarios. Kember (2003) sugiere la triangulación de la información obtenida a través de diferentes fuentes o incluso de los mismos sujetos pero utilizando diversas técnicas de recogida de datos, como una buena práctica en estudios educacionales de este tipo. Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006, p. 789) recomiendan la triangulación para comparar resultados de datos cualitativos y cuantitativos, así como comparar datos provenientes de distintas fuentes de información.

En el caso del estudio de casos, como bien afirma Simons (2011), “la triangulación es un medio para el análisis cruzado de la relevancia e importancia de los temas, o para analizar nuestros argumentos y opiniones desde diferentes ángulos para generar y reforzar pruebas en las que poder apoyar las afirmaciones más importantes” (p. 181). Tanto la triangulación metodológica como la triangulación de datos “hacen que las descripciones sean más ricas, y sirven para verificar la importancia de los temas a través de distintos métodos y fuentes” (p. 182). Reforzando lo anterior, Chavarria et al. (2004) nos recuerdan la importancia de poner énfasis “en la triangulación de la información que se recoge, para que

los diferentes indicios captados de fuentes diversas, o a través de variadas técnicas e instrumentos, converjan en mostrar una evidencia sólida y creíble que pueda garantizar una descripción incontestable. Igualmente, la triangulación provee de solidez y fundamentación las interpretaciones que se puedan derivar de la información recogida” (p. 452).

En síntesis, la estrategia de triangulación utilizada en esta investigación permite hacer una interpretación que toma en cuenta los diferentes ángulos, actores y fuentes de información. Este proceso de triangulación es una garantía de la validez de la investigación, uno de los criterios de rigor científico. Se refiere a la solidez y a la coherencia del trabajo investigativo. De ello presentaremos más detalle en el apartado siguiente.

2.5.2. Criterios de rigor científico

Como último aspecto a tratar en el ámbito del análisis e interpretación de los datos, es de obligatorio cumplimiento ético presentar el cuidado especial que hemos tenido con relación a la elaboración de una investigación con criterios rigurosos de calidad.

Uno de los criterios de calidad se refiere a la *validez* del estudio, que tiene que ver con “la forma de dar garantía a nuestro trabajo: si es sólida, defendible, coherente, bien fundamentada, adecuada al caso y merecedora de reconocimiento” (Simons, 2011, p. 178). Otro criterio es la *autenticidad*, que hace referencia a la imparcialidad y el respeto a las opiniones de los participantes. Los estudios de caso, de manera particular, abogan por dos estrategias principales: la *triangulación* y la *validación del respondiente* (Simons, 2011, p. 181).

En los estudios de caso, la triangulación “es básicamente un *mecanismo de control de calidad*” (Ruíz Olabuénaga, 2007, p. 109). Contribuye al enriquecimiento de los datos, lo que le da validez interna e incrementa la confiabilidad del estudio, lo que le da validez externa. La validación del respondiente “se refiere al análisis con los implicados de la exactitud, la adecuación y la imparcialidad de las observaciones, las representaciones y las interpretaciones de la experiencia” (Simons, 2011, p.184).

Tomando como referente dichos criterios, la credibilidad y la calidad de nuestro trabajo radica en el trabajo minucioso del proceso de triangulación de los datos obtenidos. Por otra parte, nuestra atención ha estado enfocada a responder a las preguntas formuladas

respetando la voz de los profesores, sujetos de la presente investigación. Se garantizó la validación del respondiente porque la interpretación de los datos fue compartida con la coordinadora del programa de Formación Docente, que acompañó el proceso de investigación realizado, y estuvo presente en las orientaciones previas y en los tres grupos de discusión. Ella tuvo acceso a los datos brutos de la investigación y a las interpretaciones elaboradas por la investigadora, lo que permitió que contrastara los datos y que validara los resultados y conclusiones.

2.6. Sujetos de la investigación

Para la selección de la muestra de profesores del grupo de estudio, fueron establecidos algunos criterios: a) profesores que ya hubieran avanzado en la mayoría de los cursos de la ruta de formación docente de la UCA, b) profesores que mostraban una clara disposición a innovar, c) profesores pertenecientes a varias facultades y d) profesores especialistas en disciplinas distintas. Además, se definió que la participación en el proceso sería totalmente voluntaria.

Se convocó a un grupo de profesores que cumplieran con los criterios anteriores a una reunión donde se expuso la propuesta del proyecto: diseñar y poner en práctica una innovación educativa, la cual sería acompañada por un proceso sistemático de reflexión sobre la experiencia vivida y su quehacer docente, utilizando como instrumento un portafolio digital. Los profesores interesados se anotaron de manera voluntaria.

Tabla 9: Sujetos de la investigación y algunas características

Sujetos de la investigación	EDAD	Años de experiencia docente	Innovación Educativa	Área	IIC 2010	IIC 2010	IC 2011	Participación en grupos de discusión
Profesor 1	41-50	Más de 20	Introducción de nuevas estrategias didácticas: Diario de Reflexión (Moodle), foros, trabajos colaborativos...	Ing. Sistemas	X	X		Sí
Profesor 2	20-30	0 a 5	Introducción de nuevas estrategias didácticas: trabajo cooperativo	C.Empleariales	X	X		Sí
Profesor 3	20-30	0 a 5	Introducción de nuevas estrategias didácticas: métodos de casos y trabajos investigativos	C.Contables	X	X		Sí
Profesor 4	41-50	11-15	Promover el hábito de la lectura reflexiva y analítica	Humanidades	X	X		Sí
Profesor 5	31-40	11-15	Uso de diversas estrategias didácticas	Humanidades	X	X		Sí
Profesor 6	41-50	0-5	Texto Paralelo	Humanidades	X	X		Sí
Profesor 7	41-50	20	Resolución de ejercicios en grupo	Matemática	X			Sí
Profesor 8	20-30	8	Texto Paralelo Feria de a Sexualidad	Psicología	X	X		Sí
Profesor 9	Más de 60	20	Trabajo cooperativo	Humanidades	X			Sí
Profesor 10	31-40	5	Texto Paralelo	Ing. Civil			X	No
Profesor 11	20.30	2	TIC: uso del entorno virtual del aprendizaje y Blog	C.Empleariales			X	No
Profesor 12	41-40	8	Diseño de un curso virtual	Arquitectura			X	No

2.7. Descripción de todo el proceso de la investigación

2.7.1. Acciones previas a la implementación del portafolio

En marzo de 2010 se convocó a un grupo de profesores a una reunión donde se expuso la propuesta del proyecto: diseñar y poner en práctica una innovación educativa, la cual sería acompañada por un proceso sistemático de reflexión sobre la experiencia vivida y su quehacer docente, utilizando como instrumento un portafolio digital. Los profesores interesados se anotaron de manera voluntaria. Se propuso que la innovación sería implementada en los cuatrimestres (C) II (mayo-agosto) y III (septiembre – diciembre) del año académico 2010.

Un total de 9 profesores mostraron disposición a participar, 8 de ellos iniciaron en el IIC y uno en el III C. El grupo de profesores estaba compuesto por 6 varones y 3 mujeres, 6 contaban con un mínimo de 10 años de experiencia en docencia universitaria. Según su área disciplinaria, 3 eran de Ciencias Económicas y Empresariales, 1 de Ingeniería, 5 de Ciencias Humanas.

En mayo de 2010 fueron convocados para iniciar el proceso. Fueron realizadas tres sesiones de trabajo a lo largo de este mes. En la primera sesión, la investigadora explicó el proyecto de investigación. Aclaró que el propósito era estudiar el uso de un portafolio digital como apoyo al proceso de reflexión de la práctica docente de los profesores universitarios y explicitar sus beneficios. Explicó detalladamente las etapas del proceso: definir la innovación educativa que desarrollarían, planificar la asignatura, capacitarse en el uso de la Carpeta Digital, actualizar periódicamente su portafolio, entrevistarse esporádicamente con la tutora y responder a un cuestionario final. Compartió con el grupo algunas ideas sobre la práctica reflexiva e innovación educativa. Presentó la estructura básica del portafolio para el registro de su reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la innovación educativa a implementar en la asignatura a su cargo (Anexo 1 - Estructura básica del portafolio, presentado a los profesores). Esta guía fue inspirada en investigaciones anteriores que utilizaron guías para ayudar al proceso de reflexión docente (Korthagen, 2001b, p. 210; Orland-Barak e Yinon, 2007, p. 960; Bozu, 2008; Pujolá y González, 2008).

En la segunda sesión, la investigadora propuso la firma de un acuerdo de confidencialidad y consentimiento informado (Anexo 2) sobre los términos de participación en la investigación y uso de la información. Todos firmaron el acuerdo. Cada profesor

presentó la propuesta de innovación educativa que implementaría y la asignatura seleccionada.

La tercera sesión estuvo totalmente dedicada a la capacitación para el uso del software *Carpeta Digital* (CD), portafolio electrónico que sería utilizado en el proyecto. La investigadora entregó un documento impreso a cada uno, que contenía un manual sobre el uso de la CD y sugerencias sobre la elaboración del portafolio para el registro del proceso reflexivo (Anexo 3). Algunos profesores presentaban muchas dificultades técnicas en el uso del portafolio, las cuales fueron poco a poco subsanadas a través de las orientaciones presenciales o virtuales brindadas por la investigadora. De manera especial, tuvieron dificultad en comprender cómo estructurar, organizar y actualizar el portafolio. El equipo técnico de la UB, a cargo de la gestión de la *Carpeta Digital*, brindó el apoyo necesario para que la UCA pudiera crear los portafolios de los profesores.

2.7.2. Implementación de la innovación en el II C de 2010

Cada profesor planificó su asignatura, definió su innovación educativa e inició su trabajo con un grupo de estudiantes. Algunos de ellos registraban con mucha sistematicidad las evidencias y sus reflexiones en su portafolio, otros hacían actualizaciones más esporádicas.

Al inicio de cada cuatrimestre, la investigadora estableció entrevistas individuales con cada profesor. Las entrevistas individuales fueron realizadas en diversos momentos del proceso:

- Al inicio, con el objetivo de aclarar dudas y conocer las expectativas de cada educador con relación al proyecto. Asimismo, tenía como propósito motivarlos para la realización de la reflexión sobre su práctica.
- Siempre que fuera solicitado por el profesor, para dar acompañamiento a su innovación educativa y discutir sobre los registros de su reflexión en el portafolio.
- Al finalizar la innovación educativa, con el propósito de indagar sobre las fortalezas y dificultades del proceso, lecciones aprendidas, su percepción de los resultados educativos y afectivos del proceso.

La investigadora realizó algunas entrevistas individuales a lo largo del período académico y propició una comunicación constante con cada profesor a través del recurso

“Diálogo” de la CD. Al inicio del cuatrimestre, se notaba un ritmo lento en la actualización del portafolio. Progresivamente los profesores fueron presentando sus reflexiones, evidencias de trabajos de los estudiantes, y algunas ideas sobre su filosofía educativa. El tiempo de adaptación y comprensión del uso del portafolio, sumado a la poca práctica de reflexión docente, inhibió el desarrollo fluido del proceso. Se dedujo que un cuatrimestre no era suficiente para lograr una reflexión concienzuda y profunda, y además fue en la etapa terminal del período lectivo cuando el grupo alcanzó a manejar de manera más fácil tanto la herramienta como la propuesta.

Con el propósito de valorar el proceso vivido, el día 27 de agosto de 2010 se convocó a una reunión de evaluación intermedia, en el marco de la finalización del IIC. Contó con la participación de 8 profesores que compartieron sus impresiones sobre el proceso de reflexión de su práctica educativa y la construcción del portafolio. Los profesores decidieron seguir el proceso en el cuatrimestre siguiente.

En el IIIC todos siguieron alimentando el portafolio con el curso que impartían en este momento, menos una profesora que alegó poco tiempo para hacerlo. En todos los casos los profesores siguieron con la misma innovación educativa, aunque hicieron ajustes a partir de la experiencia del cuatrimestre anterior.

2.7.3. Grupo adicional de profesores que han participado en 2011

Un grupo de tres profesores realizó la innovación educativa en el IC 2011 (febrero – mayo), dos varones del área de Ingeniería y Arquitectura y una mujer del área de Administración de Empresas. Estos profesores tienen entre ocho y tres años de experiencia docente. También firmaron al inicio el acuerdo de confidencialidad y recibieron las mismas orientaciones sobre la elaboración del portafolio, con una diferencia adicional: la investigadora les presentó algunos modelos de portafolios docentes.

Al iniciar el trabajo con el grupo de IC 2011 la investigadora les entregó una guía de cómo desarrollar una reflexión de la práctica docente, con el propósito de orientar con mayor detalle la reflexión docente. Además, les presentó varios modelos de reflexión docente, a partir de sugerencias de los profesores del grupo anterior. (ANEXO 4-Orientaciones para el segundo grupo).

Las etapas de la recogida de los datos pueden ser contempladas en la Figura 11:



Figura 11

2.7.4. Validación de los instrumentos y de la matriz de análisis de los portafolios y grupos de discusión

Entre enero y marzo de 2010 se elaboraron los instrumentos de recogida de información: una propuesta de estructura de portafolio para el proceso reflexivo docente (Anexo 1) y la matriz de análisis de los portafolios. En abril de 2010, los instrumentos fueron

sometidos a validación por tres jueces expertos: Dr. Pedro Morales (Universidad de Comillas – España), Msc. Tanya Valenzuela (Universidad Centroamericana – Nicaragua), Dr. Luis Achaerandio (Universidad Rafael Landívar – Guatemala). De manera general, los instrumentos fueron aprobados y sus sugerencias fueron incorporadas por la investigadora.

CAPÍTULO VI: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

El capítulo tiene como propósito presentar la descripción, la interpretación y el análisis de los datos de la investigación realizada. Seguirá un orden narrativo fundamentalmente descriptivo, concluyendo con una interpretación de los resultados a la luz de las categorías de análisis definidas. Esbozaremos a lo largo del informe algunas conclusiones, que deberán ser retomadas y detalladas en el capítulo VII.

1. Proceso de análisis seguido

En este capítulo presentaremos la descripción, la interpretación y el análisis de los datos de la investigación realizada, siguiendo un orden narrativo basado en la matriz de análisis predefinida (ver capítulo V). Posteriormente será presentado el análisis respecto a los niveles de reflexión, tomando como referente teórico a Larrivee (2008). Esbozaremos a lo largo del informe algunas conclusiones, que deberán ser retomadas y detalladas en el capítulo VII.

Según Rodríguez, Gil y García (1996), la fase analítica del proceso de investigación cualitativa consiste en la realización de las siguientes tareas: a) la reducción de los datos, b) la disposición y transformación de los datos y c) la obtención de resultados y verificación de conclusiones. La Figura 12 presenta las actividades específicas implicadas en cada una de las tareas, que son interdependientes, es decir, se puede avanzar de una tarea a la otra, y en algunos momentos será necesario volver a la tarea anterior para ajustar o revisar la información y seguir realizando la tarea subsiguiente.



Figura 12: Proceso general de análisis de datos cualitativos. Fuente: Rodríguez, Gil y García (1996, p. 206)

La primera parte del proceso de análisis de los datos del presente estudio consistió en la reducción de los datos, a través de la lectura de todos los documentos e información obtenida a lo largo del proceso investigativo. Para identificar los aspectos del discurso referentes a cada una de las categorías y subcategorías de análisis, se definieron una serie de códigos. En el proceso de lectura de los documentos de cada portafolio, de la transcripción de los grupos de discusión y de las respuestas de los cuestionarios, cada trozo de texto era codificado, según las categorías y subcategorías, en un proceso cíclico de revisión. En primer lugar, se hizo una lectura exploratoria previa y posteriormente una lectura en profundidad de cada uno de los documentos de los portafolios de los doce profesores, tomando en cuenta la matriz de análisis. En segundo lugar, se procedió a la lectura de las transcripciones de los tres grupos de discusión realizados. Por último, se hizo la revisión e integración de los datos de los cuestionarios, además de la elaboración de los gráficos correspondientes a las preguntas de opción múltiple. Es importante resaltar que surgieron algunos aspectos que no habían sido contemplados inicialmente en la matriz de análisis y que se decidió retomar, lo que será debidamente mencionado más adelante en la descripción y análisis de los datos.

En la segunda parte del proceso, referente a la disposición y transformación de los datos, se hizo un análisis minucioso de todos los documentos de cada uno de los portafolios, una integración de los datos obtenidos de los grupos de discusión y de los cuestionarios (proceso de triangulación de datos). Cada tema y cada una de las categorías fueron analizados para identificar puntos de convergencia y los aspectos donde se vislumbraban diferencias. Se trabajó en tres niveles de análisis:

- 1) Análisis en profundidad de los documentos que cada profesor presentó en su portafolio.
- 2) Análisis comparativo de los contenidos de los portafolios, consistiendo en el análisis de las ideas expresadas por cada profesor en cada tema o categoría para identificar similitudes o diferencias. Cuando eran encontradas diferencias de algún tipo, se intentaba agruparlas para detectar si había algunas explicaciones e interpretaciones de causalidad.
- 3) Análisis del producto de interrelaciones entre los temas para identificar patrones y relaciones entre ellos.

Como se ha explicado en el Capítulo V, en el apartado dedicado al diseño de la investigación, se optó por el enfoque de análisis de contenido. A partir del marco teórico fueron definidas las categorías y subcategorías de análisis. A través de las comparaciones entre los datos obtenidos y las interrelaciones realizadas, se pudo identificar algunos aspectos que se destacaban en cada una de las categorías estudiadas, que fueron integrados en las conclusiones principales.

Fueron utilizados los siguientes programas informáticos para el procesamiento de la información: el editor de texto Word-Microsoft, la hoja de cálculo Excel - Microsoft y el programa Atlas.ti versión 7, para el análisis cualitativo de los datos. El programa Atlas.ti es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de los datos de una investigación.

La Figura 13 presenta la fase de análisis de la información, que contempla el proceso de reducción y de transformación de los datos y obtención de resultados.

PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

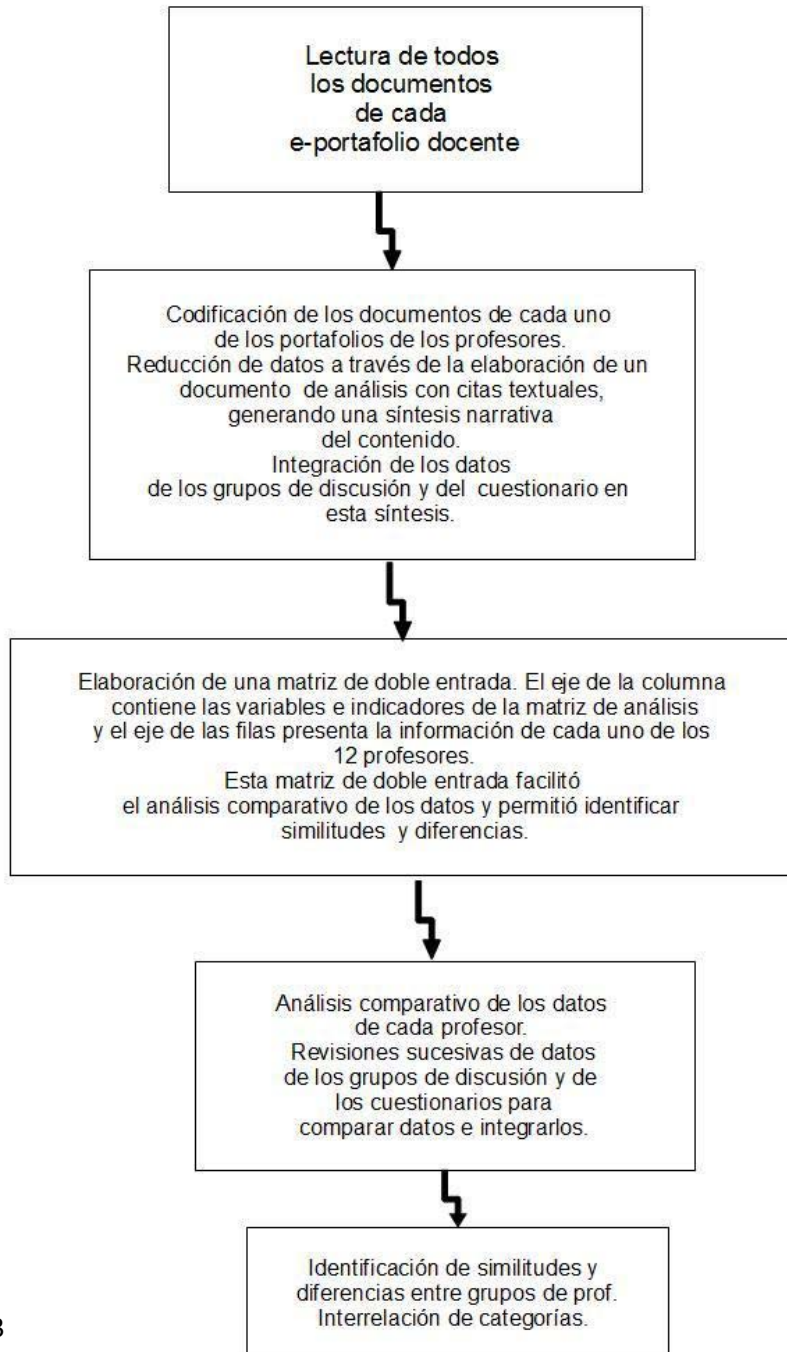


Figura 13

La etapa posterior consistió en la elaboración del informe preliminar de la investigación (descriptivo e interpretativo), que fue sometido a la revisión de una

observadora externa del proceso de investigación. El informe final fue elaborado a partir de un proceso de diálogo entre la investigadora y la observadora, donde contrastaron interpretaciones y conclusiones.

Para efectos de claridad del informe y para garantizar la confidencialidad de la identidad de los sujetos del estudio, los datos serán presentados según la siguiente codificación:

Código	Significado
P1, P2, P3....P12	Corresponde a cada profesor
CD1, CD2, CD3....CD12	Corresponde al contenido de los documentos de cada Carpeta Digital elaborada por cada profesor. La CD1 es el contenido de la Carpeta Digital del Profesor 1 (P1) y así sucesivamente....
GD1, GD2, GD3	Corresponde a los contenidos de los grupos de discusión

Perfil de cada profesor participante

Profesor 1: profesor de tiempo parcial, imparte clases en Ingeniería de Sistemas, con más de 20 años de docencia. Su innovación educativa estuvo enfocada a la introducción de nuevas estrategias didácticas: diario de reflexión de los estudiantes, foros, trabajos colaborativos.

Profesor 2: profesor de tiempo completo, imparte clases en el ámbito de la Contaduría, con 3 años de experiencia docente. Su innovación educativa se centró en el desarrollo del trabajo colaborativo.

Profesor 3: profesor de tiempo parcial, imparte clases en el área del Marketing, con 3 años de experiencia docente. Su innovación educativa fue la introducción de nuevas estrategias didácticas: métodos de casos y trabajos investigativos.

Profesor 4: profesor de tiempo completo, imparte clases en el área de Ética y Ciencias Religiosas, con 12 años de experiencia docente. Su innovación educativa se centró en el desarrollo de competencias de lectura reflexiva y analítica.

Profesor 5: profesor de tiempo parcial, imparte clases en el campo de la comunicación y de la investigación, con 14 años de experiencia docente. Su innovación educativa se centró en el uso de diversas estrategias didácticas.

Profesora 6: profesora de tiempo parcial, imparte clases de Reflexión Teológica, con 3 años de experiencia docente. Su innovación educativa consistió en la implementación del Texto Paralelo como instrumento de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Profesor 7: profesor de tiempo parcial, imparte clases de matemáticas para estudiantes de ciencias empresariales, con 20 años de experiencia docente. Su innovación educativa se centró en la implementación del trabajo colaborativo para la resolución de problemas.

Profesora 8: profesora de tiempo completo, imparte clases en Psicología, con 8 años de experiencia docente. Implementó dos innovaciones educativas (una por cada cuatrimestre en que participó del estudio). La primera se enfocó en la implementación del Texto Paralelo como técnica para la promoción de la lectura y la segunda fue la organización de una feria abierta a la comunidad universitaria sobre la temática de estudio de su curso (sexualidad).

Profesora 9: profesora de tiempo parcial, imparte clases de Reflexión Teológica, con más de 20 años de experiencia docente. Su innovación educativa consistió en la promoción del trabajo colaborativo.

Profesor 10: profesor de tiempo completo, imparte clases en el ámbito de la Ingeniería, con 5 años de experiencia docente. Su innovación educativa fue el uso del Texto Paralelo como instrumento de reflexión de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.

Profesora 11: profesora de tiempo parcial, imparte clases en el campo de la investigación, con 2 años de experiencia docente. Su innovación educativa consistió en la integración de entornos virtuales (Blog y Entorno de Aprendizaje Moodle) para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Profesor 12: profesor de tiempo completo, imparte clases en el Departamento de Arquitectura y Diseño, con 8 años de experiencia docente. Su innovación educativa consistió en la implementación de un curso virtual.

A continuación presentaremos una descripción de los datos obtenidos. La presentación está organizada según las categorías de análisis. Tomando en cuenta que los procesos descriptivos e interpretativos se entrelazan (Simons, 2012), la descripción que será presentada llevará rasgos de interpretación en su narrativa. Al final de todo el proceso descriptivo, se hará una síntesis final interpretativa.

2. Presentación y análisis descriptivos de los datos

En este apartado presentaremos los resultados obtenidos, adoptando el siguiente orden temático: 1) organización y uso del portafolio, 2) reflexión sobre su práctica docente, 3) planificación de su enseñanza y cambios producidos a partir de su reflexión, 4) interacción entre profesor y estudiantes y cambios producidos, 5) mejora en su práctica.

2.1. Organización y uso del portafolio

Esta categoría es relevante para este estudio porque la recapitulación detallada de su trabajo es un paso importante para que el profesor pueda identificar fortalezas y dificultades en su desempeño docente. La descripción del proceso vivido contribuye a la reconstrucción de las estrategias de enseñanza implementadas, a una reflexión sobre la acción, y a un análisis posterior más profundo sobre los resultados de aprendizaje obtenidos, según lo planificado.

Al analizar la organización y uso de los portafolios de los profesores, identificamos si han realizado *el registro de observación y análisis de las situaciones y acciones pedagógicas*, si se *muestraron habilidades de nivel alto* (resolución de problemas, análisis, síntesis, valoración, creatividad) (Klenowski, 2005), si hubo una *síntesis final, integradora y analítica de todo el proceso* (Wolf y Dietz, 1998). Los portafolios elaborados por los docentes están concebidos para fines formativos (Seldin, 2004), por lo tanto se pretendía valorar si integraban elementos que pudiesen contribuir a la reflexión y al aprendizaje de su quehacer, como narraciones detalladas de las situaciones vividas y descripciones de las estrategias analizadas (Helen Barret, s.f.; Beck, Livne y Bear, 2005). Este análisis contribuyó a *determinar los elementos tomados en cuenta para desencadenar los procesos reflexivos de los profesores y cómo se relacionan con el nivel de su calidad reflexiva*.

Los datos obtenidos tienen también que ayudarnos a *analizar de qué manera contribuye el uso del e-portafolio Carpeta Digital y sus recursos para la sistematización de experiencias de innovación educativa y la reflexión docente.*

Para tal fin, fue incluido el indicador “Maneja las diversas funcionalidades del portafolio para los propósitos definidos”, que contempla el análisis de las dificultades encontradas y las bondades de la CD para el proceso de reflexión de los profesores, así como la facilidad de uso de la herramienta y sus funcionalidades (Rodríguez Illera, et al., 2011), la comunicación entre tutora y cada uno de los profesores (Seldin, 2004; Hatton y Smith, 1995; Farías y Ramírez, 2010; Cebrian, 2011), y la presentación de evidencias en varios formatos (Rodríguez Illera, et al., 2011).

En esta categoría, fueron analizados los siguientes indicadores: 1) explica con profundidad y pondera las estrategias de enseñanza que utiliza, 2) narra con coherencia los acontecimientos y situaciones vividas, 3) realiza síntesis final, integradora y analítica de todo el proceso, 4) maneja las diversas funcionalidades del portafolio para los propósitos definidos.

A continuación detallaremos los principales hallazgos, organizados según cada indicador de análisis.

2.1.1. Explica con profundidad y pondera las estrategias de enseñanza que utiliza

Los profesores se centraron principalmente en su innovación educativa para explicar sobre las estrategias de enseñanza que utilizaron. Se observó que, en todos los portafolios, la innovación educativa fue el motor de la reflexión, fue lo que motivó a los profesores a relatar y pensar sobre su labor educativa. En algunos casos, la narración fue más allá de la innovación educativa adoptada y los profesores fueron poco a poco integrando relatos y análisis sobre las actividades desarrolladas en su clase, que refuerza la reflexión en su conjunto.

Los profesores enfocaron la narración y el análisis de las situaciones tomando en cuenta **unos elementos y unos datos distintos**. Entre los elementos considerados en los relatos y análisis, se destacaron: la respuesta de los estudiantes a la innovación propuesta, los resultados de los aprendizajes de los profesores (era un elemento que estaba en la guía inicial), la motivación de los estudiantes para aprender, la valoración que los estudiantes

hacían de la clase, sus intereses y dificultades. Un elemento que predominó en el foco de análisis de los profesores fue el **interés y la valoración de los estudiantes sobre la clase**. Para ellos era muy importante tomar en cuenta qué opinaban los estudiantes de la innovación y de las estrategias didácticas propuestas. Otros también ponían énfasis en el rendimiento académico de los estudiantes.

Se notó un **elemento ausente** en la mayoría de los portafolios de los profesores: **ellos mismos**. Algunos se incluyeron en el proceso como alguien a ser examinado también, pues se vio como un actor en la situación educativa que estaba analizando, pero otros miraban desde afuera. Es decir, se excluyeron de la escena, o en algunos casos, estaban presentes como el que define y pone en marcha la actividad educativa, pero al analizar lo que pasó, hacían suposiciones sobre las dificultades de los estudiantes, sobre los posibles cambios en sus actitudes o en el programa de la asignatura, pero no se sentían protagonistas del proceso y por ende tampoco se sentían sujetos de cambios. Podemos hacer algunas aproximaciones sobre posibles causas. Una de ellas puede ser la poca familiaridad de los profesores con este tipo de proceso de reflexión, la otra pueda ser una tendencia natural a analizar a los demás y no a uno mismo, mostrando una actitud más propensa a la crítica y menos a la autocrítica. Otra causa relacionada a la poca autocrítica es el temor a enfrentar sus debilidades o el temor a ser valorado negativamente. Prieto (2007), identifica algunos factores que dificultan la reflexión sobre la propia práctica docente, entre los cuales explicita que los profesores pueden tener “temor a descubrir aspectos susceptibles de mejora o a detectar determinadas características de su enseñanza que, por razones diversas, preferirían no modificar” (p. 32).

En la narrativa sobre las diversas estrategias de enseñanza, se notó la **ausencia del uso de conceptos pedagógicos**. Prevalece un discurso que expresa saberes que hacen referencia a su experiencia docente, con muy poca evidencia de articulación de estos saberes con referentes teóricos estudiados anteriormente en los cursos de la Ruta de Formación Docente. Predomina un lenguaje poco especializado. Consideramos que es natural que no predomine una jerga pedagógica, dado que son profesores universitarios que provienen de una formación disciplinar distinta a las Ciencias de la Educación. Por otro lado, estos profesores han participado en varios cursos de Formación Docente, lo que podría suponer un mayor manejo de algunos conceptos pedagógicos o didácticos.

2.1.2. Registra las experiencias educativas vividas en el curso

Al analizar este indicador, encontramos resultados muy distintos. La mitad de los profesores integraron en sus portafolios narraciones detalladas de su trabajo educativo. Algunos de estos portafolios cuentan con abundante evidencia de los trabajos de los estudiantes y la planificación de las unidades del curso en que desarrollaron la innovación educativa. Una profesora (P9), de manera especial, narra los acontecimientos vividos, principalmente la puesta en marcha de la innovación a través de una matriz donde presenta los resultados de cada una de las actividades, los aspectos más positivos, los aspectos a reforzar (consejos y orientaciones que debe dar a los estudiantes) y los cambios didácticos a introducir, o sea, las mejoras en su práctica educativa, en las estrategias didácticas a implementar. Otro profesor (P4) narra su práctica con mucha claridad y de manera detallada, identifica las situaciones vividas y hace referencia a todos los actores de la situación educativa, analizando el rol de cada uno. Esto incluye, por supuesto, el propio autor del portafolio.

La otra mitad de los profesores fueron muy escuetos en su narración, sin profundizar en las situaciones educativas vividas.

2.1.3. Hay síntesis final, integradora y analítica de todo el proceso

La mayoría de los profesores siguió la pauta de la guía de elaboración del portafolio facilitada al inicio por la investigadora. Todos, con excepción de un profesor (P7), realizaron una síntesis final analítica de todo el proceso. Cada una de las síntesis elaboradas incluía los aspectos centrales de la planificación de sus clases, los resultados del aprendizaje de los estudiantes, los logros obtenidos con la innovación educativa. En los próximos apartados analizaremos en mayor profundidad cada uno de estos aspectos.

La guía facilitada incluía algunas preguntas a ser consideradas en el proceso de síntesis final de la experiencia: "¿Qué cambios percibo en mis creencias pedagógicas y prácticas docentes? ¿Puedo percibir alguna reestructuración con relación a conceptos, creencias o prácticas docentes? ¿En qué medida se ha reestructurado mi concepción de los procesos de aprendizaje-enseñanza? ¿Esa reestructuración inicia un proceso de cambio?" Se pretendía sugerir e inducir a una reflexión más profunda y amplia sobre el quehacer educativo. Estas preguntas fueron tomadas en cuenta, de manera explícita, en la síntesis final de los profesores P4, P5 y P9. Detectaron cambios importantes en sus creencias

pedagógicas y anunciaron la integración de nuevas estrategias y posturas frente a los estudiantes, reafirmando su papel protagónico en el proceso educativo. Se denota un replanteamiento reflexivo de su quehacer educativo. Los tres profesores se destacaron por el nivel de profundidad y sistematicidad en la elaboración de su portafolio.

En la síntesis final, la mayoría de los profesores se centró en el análisis de los aspectos relacionados a las innovaciones educativas adoptadas, a los logros de aprendizaje de los estudiantes y su postura frente a las estrategias de enseñanza-aprendizaje propuestas. Posiblemente, la realización de un análisis más profundo sobre sus creencias pedagógicas, contrastadas con su práctica educativa, amerita una orientación mayor, un apoyo más dirigido de parte del tutor o acompañante, para ayudarle a explicitar sus creencias pedagógicas, menos centrado en los discursos considerados correctos, y más centrado en lo que uno piensa, en su concepción educativa y en cómo esta concepción se manifiesta en su práctica.

2.1.4. Maneja las diversas funcionalidades del portafolio Carpeta Digital para los propósitos definidos

Para analizar el manejo de la herramienta Carpeta Digital, se obtuvo información de los tres métodos utilizados en esta investigación para la recogida de los datos: el análisis documental de la información contenida en todos los e-portafolios, los grupos de discusión y el cuestionario final.

2.1.4.1. Manejo del e-portafolio y frecuencia de uso

Las capacitaciones realizadas al inicio sobre el uso del portafolio Carpeta Digital contribuyeron al manejo adecuado del recurso. A lo largo del primer mes de uso, cinco profesores pidieron ayuda adicional a la tutora o a un técnico del eCentro de la UCA que estuvo presente en la capacitación. De manera general no encontraron dificultades con el uso del portafolio. Algunos profesores (tres) mencionaron dificultades iniciales con las funciones y con la publicación de una nueva versión, que fueron superadas después de una atención personalizada. Consideraron la herramienta muy intuitiva, simple de utilizar. El manual de uso les ayudó en momentos de dudas.

La frecuencia de actualización del portafolio varió mucho. Mientras seis profesores (P1, P2, P4, P5, P9, P11) actualizaron su portafolio semanalmente, los otros seis lo hicieron en períodos irregulares. La actualización frecuente del portafolio implicó contar con un

portafolio más rico en evidencias sobre su trabajo educativo y una reflexión constante y sistemática. Permitió también una comunicación más fluida y constante con la tutora. Se constató que los seis primeros portafolios contaron con mayor información y que sus autores se involucraron con mayor motivación en todo el proceso, aunque otros profesores que no actualizaron de manera tan sistemática sus portafolios también evidenciaron reflexión y motivación por el proceso vivido.

2.1.4.2. Valoración general de la herramienta

Los resultados del cuestionario indican una valoración positiva del uso de la Carpeta Digital como herramienta de e-portafolio. De manera unánime, todos los profesores afirmaron que recomendarían esta herramienta a sus compañeros. Ellos la valoraron positivamente pues consideraban que permitía el registro de las actividades de enseñanza, el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje que iban desarrollando con los estudiantes al impartir una asignatura.

Resaltaron, a la vez, que la herramienta les permitiría dar seguimiento sistemático a los logros y dificultades que experimentaban los estudiantes a medida que iban abordando los contenidos de la asignatura, lo que consideraban una funcionalidad importante. Creían que se podía ordenar de manera muy fácil la información según distintos fines, lo cual se ajustaba a los requerimientos de cada usuario. El portafolio ayudó a organizar el material de la asignatura. Dio posibilidades para que uno mismo llevara la secuencia de su trabajo, así como para compartir con alumnos y colegas lo que quisiera. Además, su uso contribuyó al seguimiento de la planificación didáctica, y al análisis de la implementación de las distintas actividades.

Entre los comentarios de los profesores, sobre los principales motivos por los cuales recomendarían el uso de la Carpeta Digital, se destacan:

- **la facilidad en la organización de la información de su trabajo:** consideraron muy fácil el uso de la CD y el manejo y gestión de documentos de diferentes formatos, valorando la CD como “un espacio ágil, dinámico y fácil de utilizar” (P4).
- **puede ser utilizada como un recurso didáctico valioso:** es útil pues puede contribuir al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, permite compartir documentos con los estudiantes, almacenar información y evidencias sobre el proceso de enseñanza-

aprendizaje, y a reflexionar sobre sus logros y dificultades. En palabras de un profesor:

“El uso del portafolio, posibilita compartir información básica y complementaria de la asignatura, almacenar datos personales del profesor y del estudiantado, motivar los intereses cognoscitivos, almacenar evidencias y reflexionar sobre los logros y dificultades del *qué, cuándo, en qué condiciones, con qué métodos y qué resultados etc.*, se obtuvieron en el acto educativo en relación con la planificación didáctica” (P5).

- **contribuye a la reflexión de la práctica del docente** porque permite meditar, reflexionar y actuar sobre su gestión docente a través de la retroalimentación de un tutor o colega, la valoración sistemática de su trabajo a través de un proceso intencionado de reflexión sobre las evidencias de su trabajo, donde se puede valorar “el logro de los objetivos de aprendizaje, las dificultades detectadas en los educandos, y la efectividad de las estrategias didácticas y del sistema de evaluación implementado en el proceso de innovación educativa” (P5).

Por lo dicho anteriormente, se puede apreciar y se constata la facilidad del manejo del portafolio utilizado y las potencialidades para compartir documentos y organizar información útil para el docente. La valoración que hacen los profesores de la retroalimentación de un colega o tutor confirma lo constatado por varios de los estudios analizados en capítulos anteriores (Hatton y Smith, 1995; Shulman, 1999). La misma valoración del portafolio como herramienta que puede potenciar la reflexión indica la importancia que dan los profesores a este proceso.

Los profesores, a lo largo del proceso de elaboración de su portafolio, utilizaron la *Carpeta Digital* para la gestión de los documentos y evidencias relacionadas a sus clases, pero no para uso personal aunque razonan que es apropiada para este fin, principalmente porque permite el almacenamiento de documentación variada y la posibilidad de compartir la información con personas específicas (seleccionadas por el propietario del e-portafolio), principalmente con compañeros de trabajo. La información, al estar en la *web*, está a la disposición de manera permanente, tanto del propietario del portafolio, como de las personas que tengan permiso de acceso, según determinación de su propietario.

A modo de síntesis, según los profesores, las principales funcionalidades de la *Carpeta Digital* son:

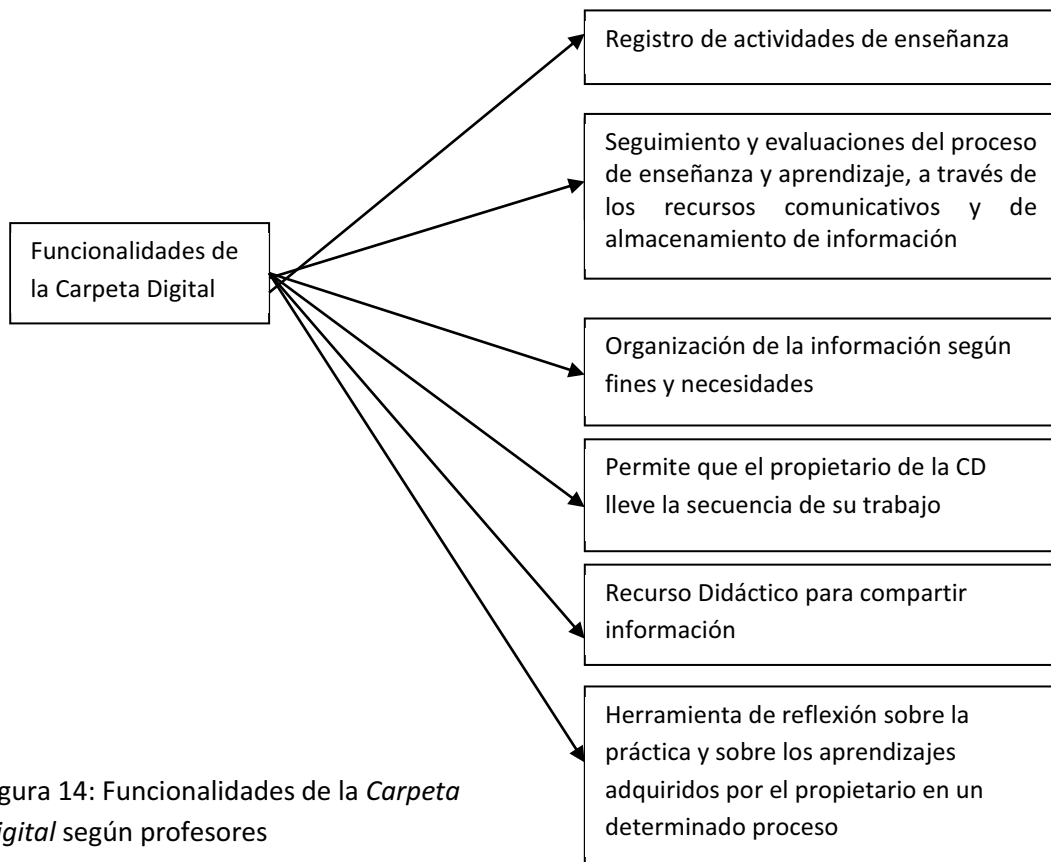


Figura 14: Funcionalidades de la *Carpeta Digital* según profesores

2.1.4.3. Las ventajas de la *Carpeta Digital* para uso docente

Todos los profesores consideran que la *Carpeta Digital* es una herramienta apropiada para uso docente. Ellos destacan los siguientes motivos para justificar su opinión:

- **ayuda a la reflexión sobre su práctica** pues consideraron que la elaboración del portafolio les brindó la oportunidad de reflexionar sobre su quehacer, conocer y recibir retroalimentación de sus actividades, lo cual convierte la *Carpeta Digital* en una herramienta de apoyo y ayuda en el proceso de aprendizaje. Las opiniones de los docentes, tanto en los grupos de discusión como en el cuestionario contestado al final del proceso, evidencian que ellos perciben que la reflexión sobre su quehacer se dio porque ellos tuvieron que documentar su trabajo de manera sistemática y al hacerlo iniciaron un proceso de valoración y revisión de lo realizado. La elaboración de su portafolio digital implicó, en primera instancia, la selección de evidencias sobre su trabajo, en una segunda etapa, exigió de parte del profesor una descripción detallada de estas evidencias y de sus estrategias y actividades de enseñanza, y lo

llevó a dar explicaciones y argumentar por qué escogió una u otra actividad de enseñanza. En tercera instancia, la guía de seguimiento del portafolio lo invitó a interpretar y analizar los resultados de su trabajo. Así, el profesor se sumergió en un ciclo de reflexión sobre su práctica. La retroalimentación por parte de la tutora también fue percibida como un elemento que ayudó en el desarrollo de una práctica reflexiva (“creo que la principal contribución del diálogo con la tutora ha sido la construcción de la actitud reflexiva en mis actividades docentes” P10 en el cuestionario final). La tutora desarrolló un rol de animación a la reflexión a través de las preguntas que formulaba en los diálogos establecidos.

- **contribuye a la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje**, porque ayuda por un lado en el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes y por otro lado en el seguimiento del quehacer de los profesores. Con relación al seguimiento de los estudiantes, los profesores acentúan que la CD es una herramienta que permite ir “midiendo el grado de avance académico de nuestros estudiantes, es decir, nos sirve como un mecanismo de acompañamiento en el proceso de enseñanza–aprendizaje” (P1). Puede ser útil para dar seguimiento a proyectos que son desarrollados por los estudiantes y ameritan una retroalimentación constante de parte de los profesores. La CD permite compartir documentos y actualizarlos en la medida en que avanza el trabajo de los estudiantes. Con relación al seguimiento del quehacer docente, ellos consideran que la CD puede contribuir a la organización, seguimiento y control de la asignatura, “además que da el espacio para la autorreflexión y la autocrítica, algo muy necesario para los que nos dedicamos al bello arte de enseñar, nada es estático, todo necesita cambios, y esos cambios y mejoras se dan siempre que uno puedo analizar, valorar y reflexionar sobre cómo se han llevado a cabo las distintas actividades” (P11).
- **promueve el uso de las TIC en los proceso de planificación y evaluación docente:** los profesores estiman positivo contar con herramientas tecnológicas para organizar la información de mejor manera, además porque consideran que el uso de las TIC se impone en la sociedad actual y en el ámbito universitario. Las palabras de un profesor ilustran esta posición: “La Carpeta Digital es apropiada para el ejercicio docente, porque su uso está en total coherencia con los desafíos que impone la

nueva cultura educativa: uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje” (P5).

Los dos primeros motivos planteados por los profesores se centran en el uso del portafolio para fines formativos (Klenowski, 2005; Seldin, 2004; Cano, 2005). Valoran la potencialidad de la CD de documentar el trabajo realizado por el docente, pues les ayuda a reconstruir las actividades realizadas y contrastarlas con los resultados de aprendizaje. Para ellos, el uso de los portafolios les ayuda a pensar críticamente sobre su enseñanza y encontrar significados, aspecto destacado por varios autores (Butler, 2010).

El tercer motivo se centra en las ventajas de utilizar una herramienta digital para coleccionar información y documentar sus clases. Muestran una percepción positiva sobre el uso de recursos tecnológicos para potenciar su trabajo docente. Para ellos, utilizar e-portafolios es un valor agregado, considerando la importancia de aprender a manejar las tecnologías de información y comunicación en procesos educativos, pues genera un proceso paralelo de aprendizaje, apreciación similar a la encontrada por otras investigaciones (Rodríguez-Illera, Aguado y Galván, 2011).

2.1.4.4. La comunicación con la tutora a través del recurso *Diálogo de la Carpeta Digital*

A través del recurso *Diálogo* del portafolio *Carpeta Digital* había la posibilidad de que el profesor se comunicase con la tutora, que actuó como alguien que ayudaba a pensar, a reflexionar, a llamar la atención del profesor sobre otros ángulos y aspectos no considerados por él en su relato o análisis. Se estableció una comunicación fluida con algunos de los profesores, fundamentalmente con aquellos que actualizaban de manera constante su portafolio, aunque el diálogo de modo más continuo se dio con una minoría de ellos, que respondían, argumentando y contestando a los comentarios y a las preguntas planteadas. A través de los grupos focales se percibía el interés, por parte de los profesores, en leer los comentarios de la tutora. Afirmaban que los tomaban en cuenta para hacer algunos cambios en su planificación didáctica.

Al preguntarles, a través del cuestionario final, **en qué ha contribuido el diálogo con la tutora a su proceso de reflexión** y a pensar en su innovación educativa, la mayoría mencionó la importancia de **contar con una persona para dialogar sobre su trabajo en el aula y la innovación educativa implementada**, además de contar con la **retroalimentación**

de una persona con cierta experticia en el ámbito pedagógico. Algunos expresaron que el diálogo con la investigadora a través de la CD fue fundamental para despejar dudas y hacer correcciones oportunas en el proceso de la innovación educativa.

Asimismo, valoraron **su rol de guía**, que sin orientar específicamente alguna actividad, encauzaba por medio del diálogo a realizar actividades concretas orientadas a la mejora continua y la autoevaluación. Consideraban que “existen los famosos puntos ciegos y que es bueno tener una opinión de fuera para poder entender y analizar mejor lo que pasa en las distintas situaciones. Sus comentarios y análisis, que se fueron dando en el transcurso de la asignatura, resultaron muy útiles para mis reflexiones” (P11).

Otro aspecto destacado se refiere a **sentirse acompañado** en este proceso, pues este acompañamiento generaba motivación para seguir innovando y reflexionando. La lectura de sus expresiones con relación a la comunicación con la tutora denota la importancia que dieron al modo como se estableció el diálogo, destacando principalmente la **manera optimista y positiva** de analizar las situaciones relatadas, además de plantear preguntas para estimular la reflexión. Las preguntas formuladas por la tutora a lo largo del proceso “constituyeron una guía que me permitió definir con mayor claridad los criterios para la mediación de mi desempeño, y me obligaron, a pensar más sobre la labor docente que realizo.” (P5)

En síntesis, la valoración positiva del diálogo establecido entre el profesor y la tutora se debe fundamentalmente a que: los profesores se sentían acompañados, apreciaron el enfoque optimista y motivador de los comentarios de la tutora, el diálogo despejó dudas y provocó nuevos procesos de reflexión sobre su trabajo e innovación educativa.

2.1.4.5. Valoración del uso de la Carpeta Digital

En el proceso final de la investigación fue aplicado un cuestionario, respondido por todos los profesores, a través del cual se pretendía obtener información adicional acerca de la percepción de cada profesor sobre la gestión de la *Carpeta Digital*, y su valoración sobre el uso de un portafolio digital en el proceso de registro y seguimiento de su innovación educativa. El cuestionario indagaba sobre seis aspectos concretos del uso de la *Carpeta Digital*. Fueron elaboradas seis afirmaciones, que pueden ser apreciadas en el Gráfico 1, en la base de cada una de las barras que representan la cantidad de respuestas según la

valoración de los profesores, que podían estar entre el rango de *Poco de acuerdo* hasta el rango de *Muy de acuerdo*.

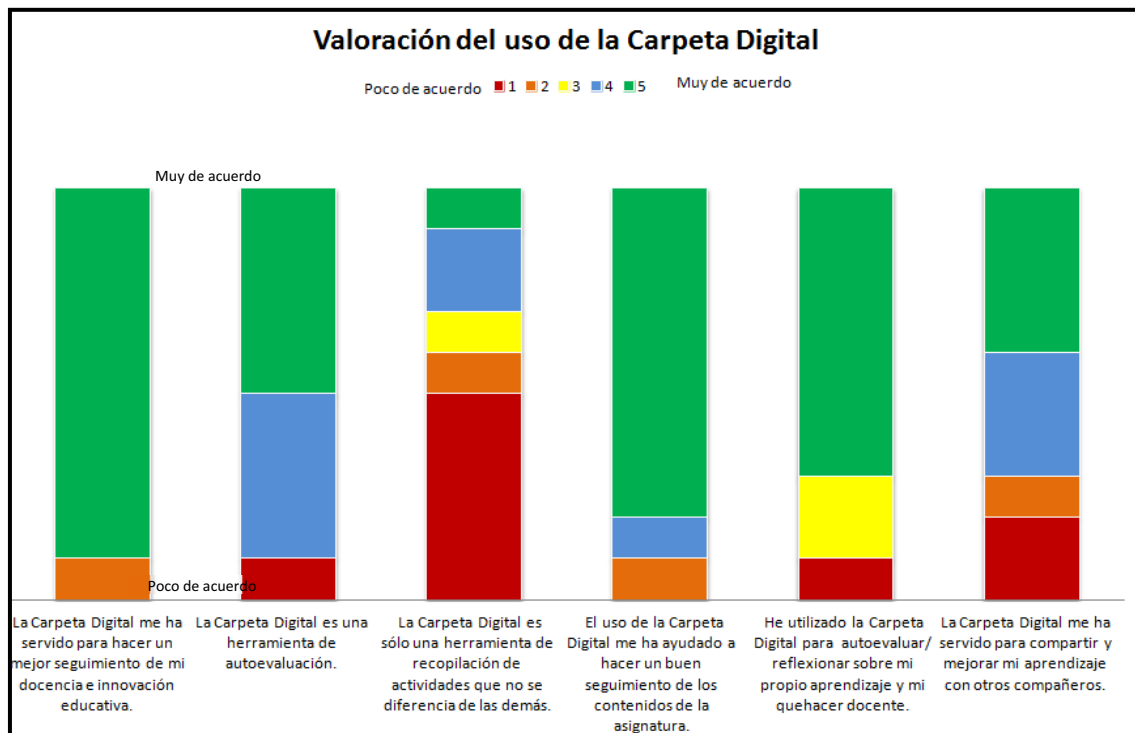


Gráfico 1: Resultado de la valoración del uso de la *Carpeta Digital*

La casi totalidad de los profesores respondió que estaba *Muy de acuerdo* con la afirmación *La Carpeta Digital me ha servido para hacer un mejor seguimiento de mi docencia e innovación educativa*. Estas respuestas coinciden con las valoraciones cualitativas que hemos mencionado en los incisos anteriores.

Sobre la afirmación, *La Carpeta Digital es una herramienta de autoevaluación*, se observa una tendencia mayoritaria a una opinión favorable. Lo mismo sucede con las afirmaciones *El uso de la Carpeta Digital me ha ayudado a hacer un buen seguimiento de los contenidos de la asignatura*, con solamente una valoración en desacuerdo, y *He utilizado la Carpeta Digital para autoevaluar/reflexionar sobre mi propio aprendizaje y mi quehacer docente*, afirmación en que estaban *Muy de acuerdo*, la mayoría de los profesores.

La afirmación, *La Carpeta Digital es sólo una herramienta de recopilación de actividades que no se diferencia de las demás*, fue rechazada por seis de los doce profesores que participaron del estudio. Resultó más dividida la apreciación del profesorado con relación a la afirmación *La Carpeta Digital me ha servido para compartir y mejorar mi*

aprendizaje con otros compañeros, seguramente porque durante el estudio no se promovió un intercambio de información entre los profesores a través del e-portafolio.

Sobre las funciones de la *Carpeta Digital* que han echado de menos, se identificaron dos: la elaboración de rúbricas y la posibilidad de incluir e incrustar videos.

2.1.5. Síntesis de los hallazgos sobre la organización y uso del portafolio

En síntesis, sobre la categoría **Organización y uso del portafolio**, podemos afirmar que:

- a) los profesores integraron en su narrativa de análisis elementos distintos. Algunos se enfocaron en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, otros en las dificultades de los estudiantes y su motivación para aprender. Sin embargo, predominó el foco de análisis en el interés y la valoración de los estudiantes sobre la clase. Los profesores mostraron mucho interés en analizar las impresiones de los estudiantes sobre sus innovaciones educativas. Esta es evidentemente una señal clara de parte de todo el grupo de profesores de su preocupación por la motivación de sus estudiantes por el aprendizaje.
- b) las narrativas sobre los procesos vividos incluían muy poco a los propios profesores como sujeto o actor en las situaciones de enseñanza aprendizaje, principalmente cuando se enfocaban en los resultados. Identificaban las dificultades y los logros de los estudiantes pero ocasionalmente las propias. Se evidencia la dificultad de los profesores para realizar un proceso de autoanálisis y autocrítica. Les resulta más fácil observar y analizar críticamente el quehacer de los estudiantes.
- c) sobre el nivel de descripción de la narrativa, se encontraron claras diferencias, un grupo narraba detalladamente cada situación vivida a partir de las innovaciones y procesos educativos implementados, y otros eran muy escuetos y precisos.
- d) todos los profesores, con una excepción, realizaron una síntesis final analítica de todo el proceso vivido. De manera concreta, tres profesores explicitaron los cambios en sus creencias pedagógicas a partir del análisis de su práctica docente y anunciaron la integración de nuevas estrategias. Otros dejaron entrever cambios en su concepción, sin explicitarlas totalmente.

- e) sobre la *Carpeta Digital*, se encontró que los profesores opinan que es de fácil manejo, la capacitación inicial contribuyó a su uso. La mitad del grupo actualizó su portafolio semanalmente, y los demás lo hicieron en períodos irregulares.
- f) los profesores, de manera unánime, recomendarían la *Carpeta Digital* para uso de todos los docentes, destacando los siguientes motivos: la CD facilita la organización de la información del trabajo docente, puede ser utilizada como un recurso didáctico valioso, contribuye a la reflexión sobre la práctica del docente.
- g) los profesores destacan seis funcionalidades de la *Carpeta Digital*:
- registro de actividades de enseñanza,
 - seguimiento y evaluaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje,
 - organización de la información según fines y necesidades,
 - seguimiento de su trabajo por parte del propietario,
 - puede ser utilizada como recurso didáctico para compartir información,
 - herramienta de reflexión sobre la práctica y sobre los aprendizajes adquiridos a partir de la colección de evidencias y de la descripción y análisis de un proceso vivido.
- h) entre las ventajas de la *Carpeta Digital* para uso de los docentes, los profesores destacan: ayuda a la reflexión sobre su práctica, contribuye al proceso de valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje, promueve el uso de las TIC en los procesos de planificación y evaluación docente.
- i) sobre la comunicación con la tutora, valoraron positivamente contar con una persona para dialogar sobre su trabajo en el aula, para retroalimentar su quehacer, para promover una autorreflexión sobre su trabajo docente y para replantear aspectos de su planificación didáctica. Apreciaron su rol de guía y orientadora, su manera positiva y motivadora de plantear preguntas, y de manera especial destacaron la importancia de sentirse acompañados en un proceso de innovación educativa que normalmente genera temores e inseguridades.
- j) la valoración de la *Carpeta Digital* fue muy positiva en los aspectos relacionados a un buen seguimiento de la docencia e innovación educativa, así como a los contenidos de la asignatura impartida, consideran que propicia espacios de reflexión y autoevaluación sobre su propio aprendizaje y su quehacer docente.

También consideran que la *Carpeta Digital* es una herramienta de autoevaluación. No están de acuerdo en que la *Carpeta Digital* sea sólo una herramienta de recopilación de actividades que no se diferencia de las demás.

Como señalamos en los párrafos anteriores, las funcionalidades y ventajas identificadas por los profesores coinciden con los beneficios de los e-portafolios señalados por Abrami y Barret (2005), Butler (2010) y Rodríguez Illera et al. (2011): contribuyen a la reflexión sobre la práctica, retroalimentan a los estudiantes y a los profesores, desarrollan habilidades tecnológicas, contribuyen a la valoración de los aprendizajes. Un aspecto no mencionado por los profesores se refiere a la privacidad. Parece ser que no tomaron conciencia de los tipos de acceso con que cuenta la *Carpeta Digital*.

Por otro lado, enfatizan una funcionalidad que posiblemente se da como supuesto en la literatura: el e-portafolio permite la organización de la información según fines y necesidades. Los profesores encontraron de mucha utilidad contar con una herramienta informática para registrar, documentar y organizar la información de sus clases para uso personal, y a la vez utilizar la misma herramienta para compartir información de su clase con sus estudiantes.

Los portafolios de los profesores pueden ser elaborados con distintos propósitos. En este estudio, el e-portafolio elaborado por los profesores tenía un propósito formativo y éstos contaron con la retroalimentación de una tutora a lo largo del proceso. Como confirma la literatura (Shulman, 1999; Smith y Tillema, 2003; Seldin, 2004), la posibilidad de contar con el acompañamiento de un tutor fue muy bien valorado por los profesores.

2.2. Reflexión sobre su práctica docente

La categoría *Reflexión sobre su práctica docente* pretende analizar cómo los profesores desarrollaron la reflexión de su práctica educativa a lo largo del proceso. Según los estudios e investigaciones sobre la reflexión docente, a través de la reflexión sobre su práctica educativa, el profesor logra identificar las limitaciones del entorno educativo, de las actividades de enseñanza y de aprendizaje diseñadas y puestas en práctica, de su relación con los estudiantes para propiciar el proceso de aprendizaje. Para tal fin, debe analizar en profundidad las situaciones de aprendizaje, los avances y los obstáculos encontrados y a partir de ellos, identificar ajustes o mejoras en su práctica educativa.

En esta categoría, los aspectos analizados fueron: 1) muestra aprendizaje, crecimiento personal y nuevas perspectivas educativas a partir de la experiencia vivida, 2) tiene una autopercepción personal crítica y propositiva, 3) confronta sus prácticas pedagógicas y sus creencias de enseñanza y aprendizaje, 4) logra identificar las fortalezas, limitaciones y alternativas de superación de su práctica y del aprendizaje de sus estudiantes, 5) identifica emociones: analiza y afronta las ideas, sentimientos y emociones durante el proceso vivido.

A través del análisis realizado pudimos identificar si el grupo de docentes que participó en este estudio logró, a través del proceso reflexivo, desarrollar una percepción personal crítica y propositiva sobre su quehacer docente, si mostró una actitud sistemática de análisis y valoración de su quehacer docente, si logró confrontar sus prácticas pedagógicas y su visión del proceso educativo, y observar y comprender las dificultades de sus estudiantes, para identificar posibles mejoras en su práctica, como fruto de un proceso de aprendizaje sobre su trabajo educativo.

Los resultados obtenidos contribuirán *a determinar los elementos tomados en cuenta para desencadenar los procesos reflexivos de los profesores y cómo se relacionan con el nivel de su calidad reflexiva y a determinar de qué manera la práctica reflexiva de profesores universitarios sobre su quehacer docente, apoyada en el uso de un e-portafolio, puede contribuir a una mayor percepción del impacto de sus estrategias de enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes, a una percepción positiva de la interacción con sus estudiantes y a una mayor satisfacción profesional*, objetivos específicos a alcanzar en la presente investigación.

2.2.1. Aspectos generales del proceso de reflexión

A través del análisis de los portafolios y de los grupos de discusión identificamos dos grupos de profesores claramente definidos, con características distintas a lo que concierne a la reflexión. El primer grupo reflejó profundidad en el proceso de reflexión, una actitud autocrítica muy clara y aprendizaje a partir de la experiencia vivida. Por otro lado, se identificó un segundo grupo que realizó procesos muy superficiales de reflexión de su propia práctica docente. Sin embargo, en algunos aspectos pudimos identificar total coincidencia en la reflexión realizada por los profesores. Primeramente analizaremos las evidencias y hallazgos que confirman los aspectos coincidentes y posteriormente presentaremos los aspectos divergentes de cada uno de los grupos de profesores.

2.2.2. Aspectos coincidentes en el proceso de reflexión docente

Los profesores muestran aprendizaje

Se puede afirmar que a través del proceso de análisis de la innovación aprendieron sobre su práctica educativa. Es importante enfatizar que su análisis, o sea, el ejercicio reflexivo, intencional y orientado, promovió con más fuerza el aprendizaje.

Entre las consideraciones de los profesores sobre el aprendizaje adquirido, comentaron que a través del proceso llevado a cabo se preocuparon por **actualizarse sobre las temáticas de la clase, documentarse mejor, elaborar muchos casos prácticos**, realizar **cambios en la manera de impartir sus clases**, imprimiendo mayor dinamismo y participación de los estudiantes.

La guía de reflexión propuesta para la elaboración del portafolio sugería una observación constante del aprendizaje de los estudiantes (Anexo 1). Como resultado de esta observación sistemática, los profesores expresaron en sus portafolios, tanto en las reflexiones a lo largo del curso como en sus informes finales, la identificación de algunas estrategias de enseñanza adoptadas que han tenido un impacto muy positivo en los aprendizajes de los estudiantes: **a) el acompañamiento y asesoría a los estudiantes durante todo el proceso de realización de un trabajo; b) la organización y planificación detallada de las clases y por ende de los procesos de aprendizaje de los estudiantes; c) retroalimentación constante a los estudiantes sobre sus avances; d) la sistematización de las actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas, tomando en consideración la opinión de los estudiantes.**

- a) Sobre el **acompañamiento**, manifestaron que es un factor de gran importancia en el proceso educativo, pues se pone énfasis en el proceso y no solamente en los resultados. Permite que “los estudiantes expongan sus dudas a tiempo y realicen las correcciones debidas, se aprende cuando se sabe en qué y por qué nos hemos equivocado a tiempo, para poder corregir los errores” (CD3).
- b) La implementación de una innovación en su enseñanza, el proceso de elaboración del portafolio y la exposición detallada de los resultados de su enseñanza y de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, implicaron una **planificación** de sus clases más detallada de lo habitual, lo que fortaleció la percepción sobre la

importancia de la planificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Uno de los profesores expresa con mucha claridad esta idea:

“¿Qué aprendí en este cuatrimestre? Mi mayor aprendizaje a partir de la innovación educativa fue la organización y la planificación de los procesos de aprendizaje, creo que mejoré la preparación de mis clases y logré una mejor organización del tiempo, optimicé los recursos didácticos, los materiales de estudio, pero sobre todo la experiencia de tener que pensar en cómo mejorar los procesos educativos” (P4 en GD3). “He percibido en mi labor docente muchas transformaciones cualitativas, no han sido grandes cambios, sino que me he replanteado de manera reflexiva el acto educativo” (CD4), entre los cuales ha mencionado una mejoría en la preparación de sus clases, en la organización del tiempo y en la optimización de los recursos didácticos.

- c) La **retroalimentación** es un elemento integrante de los procesos de evaluación de los aprendizajes. A través de ella, los profesores proporcionan información a los estudiantes sobre su desempeño, sobre los aprendizajes adquiridos, sobre los errores conceptuales o procedimentales que predominan, sobre la manera cómo actúa. A pesar de la mayor importancia que se concede a la retroalimentación y acompañamiento cercano, casi personalizado, a los estudiantes durante la elaboración de sus trabajos académicos, pues se da información valiosa al estudiante para poder superar sus dificultades, se constata que ello “implica una carga adicional de tiempo a la asignatura, que debe ser plasmada en el syllabus (plan detallado de la asignatura)” (CD10). Esta mayor cantidad de tiempo de dedicación puede ser difícil de cumplir, dependiendo de las múltiples actividades que tengan los profesores.
- d) La **sistematización** de las actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas, tomando en consideración la opinión de los estudiantes, retroalimenta al propio profesorado sobre los resultados obtenidos. Ayuda a identificar los puntos de vista de los estudiantes, a puntualizar las actividades o estrategias de enseñanza adecuadas para un grupo o para un contenido específico, y a identificar el impacto de su labor educativa.

“Creo que a pesar que ya tengo tres años realizando junto con mis estudiantes la Feria de la Sexualidad (una feria donde los estudiantes de la asignatura de Psicología de la Sexualidad hacen presentaciones y exposiciones sobre temáticas relacionadas a la sexualidad dirigida a los estudiantes del campus universitario), hasta ahora me siento a ver ¿qué pasa realmente en la feria? Ya tenemos cinco años haciéndola, entonces para mí fue como una lección en el sentido de tomar conciencia que no podemos hacer o implementar cosas si no nos sentamos a sistematizar, evaluar, a conocer realmente qué piensan quienes la hacen (los estudiantes), para así mejorar cualitativamente la feria del curso siguiente” (P8 en GD3).

“Una lección aprendida de la reflexión docente del cuatrimestre anterior fue presentar desde el inicio de clase la metodología y estrategias de aprendizaje para la asignatura. Observé hoy que los estudiantes aceptaron y tomaron como parte de la clase este tipo de actividad, en particular este formato, que de alguna forma es un seguimiento del docente y una autorregulación del estudiante sobre lecturas, nivel de profundidad y participación en la clase” (CD4).

Al enfocar más el análisis sobre qué aprendieron, encontramos algunas respuestas. Aprendieron a analizar su práctica pedagógica, a poner atención a las inquietudes, actitudes y expectativas de los estudiantes, a reconocer las dificultades de los estudiantes con mayor profundidad así como las suyas, algunos aprendieron la importancia de la reflexión como un motor propulsor de innovaciones y mejoras educativas. Se evidencia el aprendizaje como fruto del proceso de innovación educativa. Implementar nuevas maneras de desarrollar su oficio de enseñar y a la vez analizar sus resultados impactó en nuevas maneras de comprender su quehacer docente y los requerimientos y tareas que esto implica. Nuevamente es claro que el ejercicio de innovación educativa realizado fue un factor clave para el desarrollo de su reflexión y aprendizaje.

Por último, la tesis defendida por Khortagen (2010) de que la **reflexión contribuye a “transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas”** (p. 98), se evidencia en la presente investigación, conforme a lo expresado por los profesores. La

reflexión sistemática y efectiva es un proceso que ayuda a incrementar la calidad del aprendizaje de los profesores a través de sus experiencias.

La identificación de las emociones, a través de un análisis de los sentimientos y emociones durante el proceso vivido fue un aspecto poco detectado

Por un lado se buscaba, como plantea Contreras (2010), identificar los sentimientos de los profesores frente a las situaciones educativas vividas. Por otro lado, se pretendía conocer si los profesores lograban identificar los sentimientos de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. La enseñanza no es un proceso técnico formal, ajeno a los sentimientos, debe contemplar “la escritura de la experiencia, en la que intentamos poner en relación lo vivido con lo que nos hace pensar, lo sentido con el intento de captarlo, lo pasado con lo que nos sentimos llamados a hacer” (Contreras, 2010, p. 74). Así, un proceso de reflexión del quehacer docente debe considerar los sentimientos presentes en las distintas situaciones educativas (temores, entusiasmo, confianza, angustias, confusión, motivación, afecto, animadversión, simpatía) y analizar cómo éstos pueden contribuir o no a un clima de aprendizaje adecuado.

Las emociones vividas, tanto por parte de los profesores, como por parte de los estudiantes, está casi ausente en las reflexiones, con excepción de tres profesores, que a lo largo de su narrativa explicitan sus consideraciones sobre el aprendizaje de los estudiantes, evidenciando una observación atenta de sus sentimientos, actitudes, problemáticas, dificultades. Se nota, de parte de ellos, un claro involucramiento afectivo con los estudiantes, lo que probablemente está estrechamente relacionado con el tipo de asignatura que imparten (Reflexión Teológica y Ética). La asignatura de Reflexión Teológica, por ejemplo, propone un trabajo de desarrollo personal a partir de la vida de cada estudiante. Rescata su historia de vida, su fe y propone la elaboración de un proyecto de vida. Los estudiantes van, poco a poco, siendo guiados a un conocimiento más profundo de su vida, a un proceso de reflexión personal, que implica un involucramiento afectivo muy grande. “Muchos contaron y abordaron asuntos de gran contenido personal y emocional, ciertamente fueron muy sinceros consigo mismo” (CD4). Este tipo de asignatura requiere un profesor más atento y sensible a identificar las emociones que subyacen en el entorno de aprendizaje.

Sin embargo, un profesor del área de ingeniería (P10) también formó parte de este grupo de docentes que se detuvieron a identificar las emociones y sentimientos de los estudiantes. Utilizó el texto paralelo (su innovación educativa) como metodología de seguimiento al aprendizaje de los estudiantes, lo que permitió conocer las reacciones de los estudiantes frente a su clase. Posiblemente el texto paralelo propició a los estudiantes una mayor libertad para exponer sus inquietudes de manera más amplia e informal.

Tomando en consideración que las emociones siempre están presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y es importante tomarlas en cuenta (Moon, 2001; Khortagen, 2010; Morales, 2010a), posiblemente valdría la pena estimular, a través de una orientación más clara, a que estén presentes en el proceso reflexivo.

2.2.3. Aspectos divergentes en el proceso de reflexión docente

Pasaremos ahora a presentar el análisis de cada uno de los grupos de profesores que identificamos con posturas semejantes frente a las subcategorías analizadas. Como se ha mencionado anteriormente, hay evidentes diferencias entre los dos grupos en lo que se refiere a su autopercepción, al análisis de su práctica y del impacto de la misma en los aprendizajes de los estudiantes.

2.2.3.1. Profesores que mostraron un proceso reflexivo profundo

Este grupo se destaca por tener una autopercepción crítica y propositiva. Confrontan sus prácticas pedagógicas y sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, logran identificar las fortalezas, limitaciones y alternativas de superación de su práctica y del aprendizaje de sus estudiantes y realizan una observación reflexiva de los estudiantes.

Autopercepción crítica y propositiva

Aunque este grupo de profesores se centra fundamentalmente en las dificultades de los estudiantes, se observa autocrítica y una postura hacia la mejora de su desarrollo profesional. Sin embargo, vale resaltar que una postura evidente de autocrítica fue manifestada fundamentalmente por los profesores P4 y P9. Reflejan humildad y una postura muy clara de aprendizaje constante. Se observó apertura para preguntarse y buscar respuestas sobre cómo promover un mayor aprendizaje y compromiso de sus estudiantes con su formación y su contribución a la sociedad (Zeichner, 2008).

La apertura a la innovación y al cambio, da paso a tomar conciencia de sus habilidades y competencias, lo cual permite evaluar y reflexionar sobre la construcción de su propio aprendizaje, y a la vez reorientar sus esfuerzos procurando la mejora continua.

Confrontan y ajustan sus prácticas pedagógicas y sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje

En la reflexión que hacen sobre su filosofía educativa destacan que: 1) el profesor actual debe realizar una transición de un modelo educativo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje, 2) el papel del profesor es de guía, facilitador, orientador, 3) los profesores deben fomentar en los estudiantes una actitud beligerante, solidaria, colaborativa y motivadora, orientada al logro de capacidades, 4) el profesor debe poner atención a las necesidades e inquietudes de los estudiantes, propiciar un clima de confianza, 5) la calidad y el mejoramiento continuo del profesor son fundamentales en el proceso educativo.

En algunos casos, se observaron cambios con relación a su filosofía educativa. Por ejemplo, el profesor P2, inicialmente declaraba que el docente es la fuente y el “transmisor” del saber y el estudiante el “receptor”, mostrando una concepción muy tradicional. En la CD2, el profesor escribe que “en este proceso de enseñanza interactúan el docente, el alumno y el conocimiento, donde el docente es la fuente del conocimiento y los alumnos los receptores ilimitados del mismo. Bajo esta concepción, el proceso de enseñanza es la transmisión de conocimientos del docente hacia el estudiante a través de diferentes medios y técnicas empleadas. ¿Cómo aprendemos? A través de la exposición del docente, el apoyo en textos y las técnicas de participación y debate entre los estudiantes son algunas de las formas en que se concreta el proceso de enseñanza” (CD2).

Esta visión contrasta con su visión del rol docente, expresada en otro momento, en su portafolio. Al responder a la pregunta: ¿cuál debería ser mi rol como docente?, declara que “es el acompañante del estudiante para formarlo como un profesional altamente capacitado que actúe como ciudadano responsable, competente y comprometido con el desarrollo social” (CD2). Resalta, entonces, que el rol del docente debe ser el de acompañante y orientador en el ámbito de formación profesional y en la formación en valores.

Su reflexión se centra en la innovación educativa desarrollada. Expresa que “me he dado cuenta que innovar no es tan fácil, requiere de mucho tiempo y dedicación a esta actividad además de la planeación, pensar mucho cómo los alumnos pueden aprender fácil y rápido la unidad y, sobre todo, confianza en uno mismo de que la innovación saldrá bien” (CD2). En el grupo de discusión ha identificado limitaciones de su práctica (GD3). En la reflexión final declara sus temores iniciales para innovar, pero a la vez su satisfacción con los resultados.

Se evidencia un cambio de enfoque, probablemente derivado del proceso reflexivo. No podemos afirmar que hubo un cambio radical de concepción educativa, pues todo cambio es fruto de un proceso lento, sin embargo podemos constatar que en su reflexión final, la visión educativa formulada es mucho más tendiente al modelo centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

Otros, hacen un contraste explícito entre sus creencias y su práctica pedagógica, posicionándose críticamente frente a modelos tradicionales de enseñanza y argumentando la importancia de la innovación educativa que desarrolla actividades centradas en el estudiante y como camino para el cambio educativo.

Afirmaciones como “tenía la firme convicción que debería de romper con modelos o esquemas tradicionales de educación, en el cual el centro del proceso fuese el mismo alumno e innovando y muchas veces arriesgándome con nuevas formas de brindar conocimientos e información dentro del salón de clase” (CD3) o “de mi parte se plantearon varias interrogantes: ¿actúo bien como docente?, ¿aprenden con mis estrategias los estudiantes?, ¿elaboro bien mis estrategias de enseñanza y de aprendizaje?” (CD4) evidencian paradigmas pedagógicos más críticos a las posturas educativas tradicionales.

Otro elemento a considerar se refiere a que algunos profesores relacionan claramente la **reflexión** (como un valor de su práctica) con la **innovación implementada**. Consideran que las preguntas de la guía les ayudaron “a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje-evaluación-enseñanza, centrar el acto educativo en los/as estudiantes, dar un clima grupal favorable, contextualizar los contenidos, motivar el aprendizaje, en fin, mejorar mi trabajo de acompañante y facilitador” (CD5). El ejercicio de innovación realizado ha contribuido a dar mayor valor a la reflexión sobre la práctica educativa (P5) pues intentaba

responder a un problema educativo concreto y por ende motivaba a una reflexión sobre los resultados obtenidos.

Un profesor novel (3 años de docencia), de manera reiterada expresó que inicialmente había sentido mucho temor por la introducción de nuevas estrategias en su clase, sin embargo, en el informe final presentado decía: “Innovar es un proceso que lleva mucho tiempo. Hay que pensar ¿cómo innovar?, ¿en qué innovar? Además del temor de que la innovación no te salga como uno lo espera o que a los alumnos no les guste la nueva forma de aprendizaje que estás aplicando. Pero si no te arriesgas al cambio nunca pasaremos de lo mismo, siempre con la misma metodología de enseñanza” (CD2). La innovación educativa fue clave para: 1) identificar qué estrategias podrían introducir para potenciar los aprendizajes de los estudiantes o superar dificultades de aprendizaje muy concretas, 2) introducir cambios en la preparación de sus clases, 3) analizar los resultados en función de los aprendizajes de los estudiantes, 4) tomar conciencia de que el diseño de las actividades de enseñanza centradas en los estudiantes potencian el aprendizaje.

Uno de los profesores argumenta con claridad por qué considera importante innovar y cuál es el rol que deben tener los estudiantes y el profesor. Para él, la función del docente dentro de este proceso de cambio es vital, “ya que es quien regula la implementación de la innovación desde su asignatura, introduciendo cambios que orientan los resultados hacia los fines esperados. No menos relevante es el papel de los estudiantes quienes aportan sus propias experiencias y reflexiones para construir dicho proceso” (P10). La **dinámica de innovación propuesta provocó cambios en las creencias y concepciones pedagógicas** de los profesores y en su visión del rol de los docentes y de los estudiantes en el proceso educativo.

A partir de lo expuesto, con el propósito de representar esquemáticamente el proceso de cambio en los paradigmas educativos de los profesores, elaboramos la figura que presentamos a continuación:

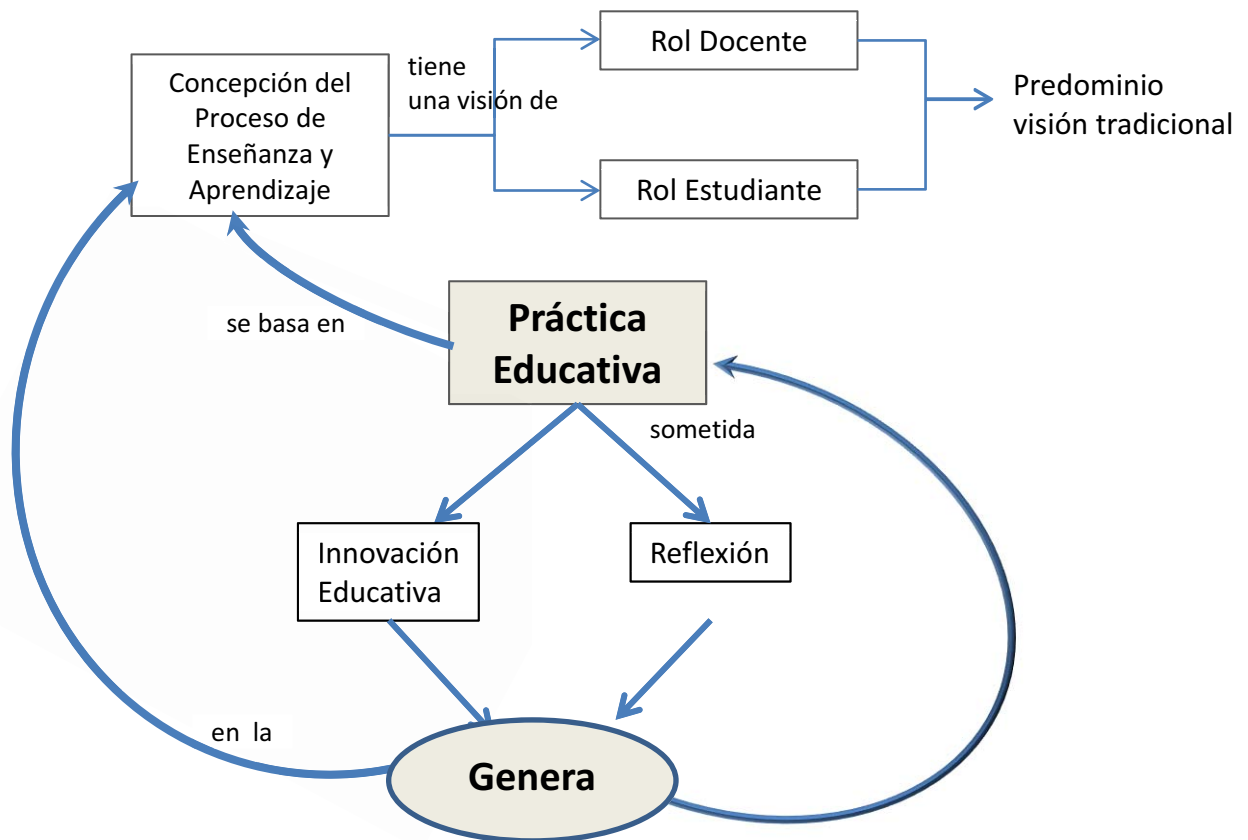


Figura 15: Reflexión de la práctica y cambios

Identificación de fortalezas, limitaciones y alternativas de superación de su práctica

A lo largo del análisis, estos profesores muestran aprendizaje, identifican aciertos y estrategias que deben seguir utilizando para trabajar con los estudiantes y lograr su aprendizaje.

“Considero que muchas veces las asignaturas se vuelven difíciles o aparentemente difíciles por falta de información, por falta de ejercicios, por falta de evaluación a tiempo. Brindar la información de forma oportuna fue un factor que ayudó mucho al buen desarrollo de esta asignatura. Pienso que estas actividades de aprendizaje son muy productivas puesto que el estudiante logra relacionarse aún más con el tema desde su propia opinión, vivencia y experiencia, apropiándose de una mejor manera de la temática que se está abordando, siendo este un aprendizaje significativo” (CD3).

Y a nivel de proceso de innovación educativa, los docentes se dan cuenta de la importancia que tiene el perfeccionamiento docente. Consideran importante porque

también genera motivación del aprendizaje, que es un “proceso interno personal-individual que guía la dirección e intensidad del comportamiento individual, motivar al estudiante es disponer al estudiante para el aprendizaje” (CD5).

El grupo identificaba comúnmente las dificultades de los estudiantes y las suyas propias. Se apreció que las dificultades institucionales también fueron puntualizadas, aunque en menor grado, como “el desarrollo de las clases fue afectado por excesivas reuniones tanto institucionales como externas por parte del docente, lo que repercutió en igual cantidad de reprogramaciones, dejando cierto descontento en los estudiantes” (CD10).

De manera general, este grupo, además de identificar las fortalezas y las limitaciones, siempre presentaba alternativas de superación, tanto con relación a las estrategias utilizadas, como aspectos relacionados con el trabajo de los estudiantes o más amplios, que iban más allá de su asignatura, contando con una mirada más integral de la formación de los estudiantes. Podemos ilustrar este análisis más amplio a través de un ejemplo. Un profesor señalaba que un factor limitante para el aprendizaje de sus estudiantes se debía a sus pobres conocimientos previos: “Un dato muy interesante observado en esta última estrategia, es el hecho que la mayoría de los desaciertos (debilidades) presentados por los estudiantes tienen su origen en la base matemática elemental (despejes de variables, trigonometría, conversiones) y en la percepción espacial, es decir, que al estudiante promedio se le dificulta visualizar claramente las proyecciones tridimensionales en dos dimensiones. Dos asignaturas me vienen a la mente sobre esta situación, matemática fundamental y geometría descriptiva” (CD10).

Es importante resaltar que, como en el caso mencionado en el párrafo anterior, se notó en varias reflexiones una mirada más amplia sobre las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Los profesores lograron extrapolar su análisis, dejando de lado una postura muy común que atribuye las dificultades a problemas individuales del estudiante, y asumiendo una reflexión más amplia, que **identifica causales institucionales para explicar los problemas de aprendizaje** encontrados en su grupo de clase. Se evidencia que el profesor hace un análisis multidimensional sobre la enseñanza y el aprendizaje, y conecta los acontecimientos dentro de un marco más amplio, lo que Larrivee (2008) clasificaría como un nivel de Reflexión Pedagógica.

Observación reflexiva de los estudiantes

A lo largo de los relatos se evidencia preocupación con relación a la percepción de los estudiantes frente a las propuestas de trabajo y su impacto en el aprendizaje.

Asimismo, se evidencia una observación reflexiva de los estudiantes, por parte de los docentes. En varios momentos esta observación los lleva a analizar sus estrategias, valorar los resultados y a proponer mejoras en sus clases. Los profesores comentaban, por ejemplo, sobre la percepción de los estudiantes con relación a algunas dinámicas de la clase o cambios de actitud a lo largo del curso.

“Me pareció interesante cómo después de la dinámica los mismos alumnos reconocían la importancia de trabajar en equipo cooperativamente, creo que un poco de este tipo de dinámicas, a manera de juego, ayuda a la motivación del alumno y a que este reconozca cómo puede realizar su trabajo de una mejor manera, en este caso en equipos” (CD3).

“Indudablemente he notado un cambio de actitud en el grupo después de las sesiones de retroalimentación que he tenido de las dos primeras evaluaciones” (CD10).

2.2.3.2. Profesores que mostraron un proceso reflexivo superficial

Un grupo minoritario de profesores que participaron del proceso de investigación (P6, P7, P11, P12) mostraron un proceso reflexivo que decidimos caracterizar como superficial. Ellos detectaban fortalezas y dificultades de los estudiantes, pero no manifestaron la identificación de mejoras en su trabajo docente. Es bajísimo el nivel de autocrítica. Se sienten muy seguros de sí mismos, se denota una autopercepción muy positiva y no se implican como un agente de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En todos los análisis realizados alrededor de las dificultades, éstas siempre son ajenas a sus decisiones o estrategias.

Confrontan sus prácticas pedagógicas y sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje

Los profesores muestran poco aprendizaje, sin nuevas perspectivas. Su foco de análisis se centró en los estudiantes y las actividades realizadas por ellos, sin analizar ni su

rol como docente, ni los conocimientos previos de los estudiantes y las limitaciones de estas actividades para lograr mayor aprendizaje.

Identificación de fortalezas, limitaciones y alternativas de superación de su práctica

A pesar del énfasis que este grupo da a las limitaciones y dificultades que tienen sus estudiantes, la escasa autocrítica y un análisis superficial sobre la eficacia de las estrategias implementadas, se observó interés por conocer la opinión de los estudiantes a través de consultas y evaluaciones de la asignatura para mejorar su práctica. Una de las profesoras de este grupo realizó consultas a los estudiantes para detectar dificultades y fortalezas. Comenta en su portafolio que “estas evaluaciones me permiten saber qué estrategias han sido positivas y seguirlas implementando, pero también saber qué elementos han sido negativos y darles respuesta para mejorar. Creo que las evaluaciones se deben de hacer durante el curso, ya que esto permite corregir errores y conocer los aciertos” (P11).

Es importante resaltar que no se observaron en los relatos de los portafolios de estos profesores o en su participación en los grupos de discusión evidencias de autocrítica. Su autopercepción es muy positiva y por lo tanto su práctica no es cuestionada ni analizada en profundidad. Cualquier dificultad con relación al aprendizaje de los estudiantes se explica por la falta de conocimiento suficiente de los estudiantes, o por la falta de motivación para el estudio, o por la cantidad reducida de horas para el desarrollo adecuado de la asignatura, entre otras causas.

Un ejemplo que ilustra esta visión puede ser encontrado en el diálogo entre la investigadora y una profesora. Se indaga sobre el avance del curso, sobre las fortalezas y debilidades detectadas: “¿Fortalezas y debilidad? En general la fortalezas de ellos (los estudiantes) como grupo es que cuando se deciden a hacer las cosas lo pueden hacer, son buenos, pero la debilidad es que se cierran mucho en que no entienden algo, y no buscan mayor información al respecto, he tenido que alentarlos para que visiten la biblioteca y busquen información para tener más dominios, ya hoy la gran mayoría lo ha hecho. Los foros nos han ayudado en este proceso” (P11). Aunque detectan las fortalezas y las debilidades de los estudiantes, en todos los análisis hechos alrededor de las dificultades, éstas siempre son ajenas a sus decisiones o estrategias.

Observación reflexiva de los estudiantes

A lo largo de su relato evidencian una postura de análisis y observación del desarrollo de sus estudiantes. Encontramos relatos donde los profesores expresaron sus impresiones sobre las actitudes y expectativas de los estudiantes, sobre los conocimientos adquiridos y sus actitudes frente al aprendizaje.

2.2.4. Síntesis sobre la reflexión docente

A través del proceso de análisis de la innovación los profesores manifestaron que aprendieron sobre su práctica educativa y se han preocupado por **actualizarse sobre las temáticas de la clase, documentarse mejor, elaborar nuevos materiales de estudio, realizar cambios en la manera de impartir sus clases**, imprimiendo mayor dinamismo y participación de los estudiantes.

En los portafolios de los profesores, predomina el relato y la reflexión sobre la experiencia docente, y **no se observó, en su mayoría, un análisis sobre las emociones y los sentimientos** suscitados durante el proceso educativo.

Se observaron **dos grupos de profesores con características distintas en lo que concierne a la reflexión**. El primer grupo refleja profundidad en el proceso de reflexión, una actitud autocrítica muy clara y aprendizaje a partir de la experiencia vivida. El segundo grupo realizó procesos muy superficiales de reflexión de su propia práctica docente.

Los profesores que mostraron un **proceso reflexivo profundo**, manifestaron: presencia de una **actitud autocrítica** sobre su quehacer docente y una **postura favorable hacia la mejora de su desarrollo profesional, apertura a la innovación y al cambio**. Asimismo, se evidenció un **cambio o ajustes de enfoque en su concepción pedagógica**. Se constató que en su reflexión final, la visión educativa formulada era mucho más tendiente al modelo centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Este cambio o ajuste de paradigma posiblemente pueda ser explicado a partir de la dinámica de innovación educativa propuesta y del ciclo de reflexión-acción presente durante el proceso. **Identificaban las fortalezas y las limitaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje**, y presentaban alternativas de superación y mejoras. Algunos docentes **identificaron causales institucionales para explicar los problemas de aprendizaje** encontrados en su grupo de

clase. A lo largo de los relatos se evidenció **interés en conocer la opinión de los estudiantes** sobre a las actividades de enseñanza planificadas, sus dificultades y sus avances.

Los profesores que mostraron un **proceso reflexivo superficial**, manifestaron poco aprendizaje, sin nuevas perspectivas. Su **foco de análisis se centró en los estudiantes y las actividades realizadas por ellos, sin analizar ni su rol como docente** y las actividades de enseñanza propuestas. Ponen **énfasis en las limitaciones y dificultades de sus estudiantes**, muestran una **escasa autocrítica** y un **análisis superficial sobre la eficacia de las estrategias implementadas**, se observa **interés por conocer la opinión de los estudiantes a través de consultas y evaluaciones de la asignatura** para mejorar su práctica.

2.3. Planificación de la enseñanza

La planificación de la enseñanza y la interacción entre profesor y estudiantes son dos elementos fundamentales de la práctica educativa y por lo tanto fueron dos aspectos analizados para que pudiésemos *identificar el nivel de reflexión de los profesores sobre su práctica educativa*. Asimismo, la detección de los cambios producidos – tanto en la planificación de la enseñanza como en la interacción entre profesor y estudiantes – y la percepción de los profesores sobre mejoras en su práctica nos ayudó a *determinar de qué manera la práctica reflexiva de profesores universitarios sobre su quehacer docente, apoyada en el uso de un e-portafolio, puede contribuir a una mayor percepción del impacto de sus estrategias de enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes, a una percepción positiva de la interacción con sus estudiantes y a una mayor satisfacción profesional*.

Con el fin de contar con mayor claridad en la presentación, cada uno de los aspectos será presentado en un apartado distinto.

Sobre la planificación de la enseñanza, analizamos si los profesores: 1) manejaban con claridad los objetivos y metas de aprendizaje que pretendían lograr a lo largo del curso, 2) prepararon estrategias y actividades de enseñanza y material de estudio de acuerdo con los objetivos de la asignatura y las necesidades de los estudiantes, 3) contaban con una planificación flexible (vuelve sobre la planificación para integrar cambios a partir de su reflexión).

Según Bain (2007) y Biggs (2008), estos tres aspectos son fundamentales para garantizar la planificación de una enseñanza que promueve un aprendizaje profundo de los

estudiantes. En este sentido, el análisis se centró en la planificación que hacían los profesores y en los cambios propuestos por ellos a la luz del proceso de reflexión sobre su práctica educativa.

2.3.1. Objetivos y metas de aprendizaje

Esta investigación se realizó en el marco de un curso de Innovación Educativa, una de las asignaturas terminales del plan de estudios del Diplomado Superior en Docencia Universitaria. Al inicio la experiencia se orientó a que el diseño de la innovación educativa iniciara con la definición de objetivos de aprendizaje. Se les plantearon dos preguntas claves: 1) ¿para qué innovar en mi clase?, 2) ¿qué innovación educativa puede ayudar a potenciar el aprendizaje de mis estudiantes?

Estas dos preguntas sirvieron como una guía de la planificación de la innovación educativa. **Todos los profesores presentaron en sus portafolios el diseño de su innovación educativa y una cuidadosa planificación. Explicaron con claridad los objetivos de aprendizaje de la asignatura y los objetivos que pretendían alcanzar con la introducción de la innovación educativa.** Se pudo observar que la exigencia de diseñar con mucha precisión la innovación educativa contribuyó a la planificación detallada de la clase. Se encontró en los portafolios la exposición de los objetivos de cada actividad. Para ilustrar, citamos algunos ejemplos:

“Esta actividad tiene varios objetivos. Primero, comprender la importancia que tiene la fe en la identidad personal, segundo, establecer la diferencia entre la fe humana y la fe teológica, y finalmente, diagnosticar la fe humana a través de un procedimiento para revisar el grado de fe que se tiene a otras personas” (CD4).

“A través del Trabajo Cooperativo (innovación educativa implementada) se pretende: incentivar al estudiante a preparar un tema en sintonía con sus preferencias; hacer los trabajos en equipo, modalidad que prefieren la mayoría de los estudiantes según las investigaciones recientes en la UCA, que el estudiante socialice su trabajo, aprendiendo con otros-as; desarrollar los valores humanos de cooperación, disciplina, tolerancia; desarrollar los liderazgos y las habilidades del grupo; presentarse en público y crecer en seguridad en sí mismos...” (CD9)

Así, todos los profesores explicaron, con mayor o menor detalle, los motivos por los cuales seleccionaron una u otra innovación educativa, justificando su escogencia a partir de la naturaleza de su clase y las capacidades, conocimientos y competencias que desean que alcancen sus estudiantes.

Se identificó que **los profesores con mayor cantidad de años de docencia (P1, P4, P5, P9) expresaron con mayor claridad la importancia de su clase en el contexto de la formación profesional de los estudiantes**. Lograron conectar los objetivos de aprendizaje a alcanzar en sus clases con el desarrollo de las competencias que han de ser desarrolladas a lo largo del plan de estudio.

2.3.2. Estrategias y actividades de enseñanza y material de estudio de acuerdo con los objetivos de la asignatura y las necesidades de los estudiantes

En la narrativa de los profesores se evidencia **preparación de las clases y elaboración de materiales para facilitar el aprendizaje** como guías de autoestudio, presentaciones, compendio de lecturas y ejercicios, rúbricas de evaluación para las diversas actividades propuestas. La detección de los presaberes de los estudiantes y/o las evaluaciones intermedias fueron prácticas utilizadas por varios de los profesores para realizar cambios o ajustes en las actividades de enseñanza, tomando en cuenta así las necesidades particulares e individuales de los estudiantes.

Algunos profesores **ponen en práctica estrategias de enseñanza-aprendizaje o instrumentos de evaluación aprendidos en otros cursos de la Ruta de Formación Docente**, como el uso de la rúbrica para la evaluación (P1, P2, P4, P5, P9, P12) o el uso del Texto Paralelo⁷ como estrategia didáctica. El trabajo colaborativo, como estrategia de enseñanza aprendizaje en el que se hace mucho énfasis en la Ruta de Formación Docente, está presente en varias de las innovaciones educativas implementadas. Podemos constatar que **el programa de formación docente ha generado la integración de nuevas estrategias en la didáctica de los profesores**.

De manera particular, un profesor se destacó por el nivel de detalle en la planificación. Impartía un curso virtual y el modelo de diseño instruccional utilizado por la Universidad exige este nivel de detalle. Todo este material fue integrado al portafolio del

⁷ Texto Paralelo: es una estrategia de aprendizaje que consiste en el registro creativo, por parte del estudiante, de sus conocimientos y sus avances en el curso, el cual puede ser compartido con su profesor o con todo el grupo de estudiantes.

docente (CD12), evidenciando abundancia de materiales preparados para la clase, actividades a realizar, agendas semanales de trabajo y las rúbricas de evaluación. Presentó con claridad los objetivos de los aprendizajes, definidos en desarrollo de competencias y evidencias de logro. Había una planificación inicial muy detallada, sin embargo el profesor advertía que ésta podía sufrir modificaciones: “Una vez iniciado el curso, a veces hago cambios en las tareas planificadas en el syllabus, dependiendo del tiempo asignado para la realización de cada tarea y del avance del programa de la asignatura. Comprendo que pedagógicamente antes del inicio del curso las actividades de enseñanza deberían estar completamente planificadas. En este caso particular así sucede, porque es una asignatura que se ha impartido por siete años. Sin embargo, durante el desarrollo del curso se van actualizando los materiales y actividades” (CD12).

La investigación no pretendía valorar si las estrategias didácticas implementadas por los profesores lograban responder a los objetivos de aprendizaje definidos o a las necesidades especiales de los estudiantes, sino la percepción de los profesores sobre la pertinencia de las estrategias para lograr los objetivos. Pudimos constatar a través de las narrativas de los portafolios que en su mayoría los profesores manifestaban una clara preocupación por diseñar estrategias lo más coherentes posibles con los objetivos. **El diseño de la innovación educativa implicaba planificar hacia atrás, comenzando por los resultados de aprendizaje que esperaban alcanzar.** Proponía un cambio de foco en la planificación de la asignatura: pasar de enlistar un conjunto de contenidos a “enseñar” a definir lo que los estudiantes deberían aprender, y diseñar cuidadosamente un entorno (actividades, materiales) en que ellos pudiesen aprender.

Este enfoque y la preocupación por diseñar un andamiaje de aprendizaje coherente entre lo que se quería enseñar y cómo se debía hacer predominaron en la planificación de los docentes. No podemos afirmar que en la práctica hubo total coherencia y éxito en el proceso de planificación, aunque sí podemos afirmar que **hubo intención manifiesta en lograrlo y a la vez un proceso de reflexión crítica de los resultados, tanto durante como al final del proceso,** principalmente de parte de los profesores mencionados anteriormente como sujetos que realizaron procesos profundos de reflexión.

Sin embargo, en un caso en particular (CD11), algunas actividades propuestas se distanciaban mucho de los conocimientos previos de los estudiantes y por ende de la posibilidad de ser efectivas para su aprendizaje. En esta planificación no se tomaron en

cuenta los presaberes de los estudiantes para diseñar la actividad central del curso, y a lo largo de la reflexión se notó muy poca autocrítica de parte de la profesora para preguntarse si la actividad propuesta era posible que fuera realizada por los estudiantes. Se observó poca experiencia profesional para poder detectar las dificultades de los aprendizajes y, por ende, identificar los alcances de aprendizaje posibles y la zona de desarrollo próximo⁸ de los estudiantes. Vale recordar los hallazgos de Williams y Grudnoff (2011), que encontraron que los profesores con mayor experiencia docente tienen más estructuras cognitivas para poder reflexionar con mayor profundidad que los profesores noveles, como es el caso mencionado (P11).

2.3.3. Planificación flexible

Sobre la flexibilidad en la planificación, podemos afirmar que **hay alusiones claras con relación a cambios incorporados**, a partir principalmente de valoraciones de los profesores sobre el rendimiento académico de los estudiantes, de las dificultades detectadas, y de las evaluaciones intermedias donde los profesores consultan a los estudiantes sobre el desarrollo del curso. Han introducido algunas estrategias de atención y acompañamiento de los estudiantes a lo largo del curso como las asesorías y las consultas (“Las asesorías y las consultas han sido de gran ayuda en el aprendizaje de los estudiantes” - CD 6), o la elaboración de guías de lecturas (CD9) y han manifestado la decisión de incorporar en los cursos futuros aquellas estrategias que más le han resultado positivas.

La planificación flexible es evidenciada a través de la valoración de los logros de la innovación. Uno de los profesores comentaba en el relato de su portafolio que: “con base a lo expresado por los estudiantes en la primera entrega del texto paralelo y a los resultados obtenidos en las primeras dos evaluaciones, decidí realizar algunos ajustes en las evaluaciones subsiguientes” (CD10). Hace una advertencia con relación a la flexibilidad de la planificación: hay que tener cuidado para no desviarse de los objetivos de aprendizaje propuestos en la asignatura. Los ajustes al plan de la asignatura deben ser realizados “en la medida que se requieran, sin embargo, se debe tener cuidado que estos ajustes no desvirtúen los objetivos planteados en el programa de asignatura” (CD10).

⁸ Zona de desarrollo próximo es “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 2000, p.133).

Por último, sobre la flexibilidad en la planificación, es importante destacar que se notó apertura por parte de los profesores en la introducción de cambios que pudiesen responder a las necesidades de los estudiantes y a la vez, se observó que éstos siempre fueron decididos a partir de un proceso de valoración y análisis de los resultados de los aprendizajes.

En síntesis, sobre la planificación de la enseñanza y los cambios producidos a partir de su reflexión, podemos afirmar que **la elaboración del portafolio promovió un ciclo de reflexión valioso y enriquecedor para los docentes**, pues propició la evaluación de la planificación didáctica, la interpretación de los resultados obtenidos y en consecuencia, motivó el diseño de nuevas estrategias de mejora y transformación de la práctica educativa, propiciando así mayor flexibilidad en la planificación didáctica. **Potenció el pensamiento metacognitivo de los profesores**, porque permitió que pudiesen reflexionar sobre su propio pensamiento o conocimiento y sobre su aprendizaje (Klenowski, 2005, p. 46).

En esta etapa del ciclo de reflexión sobre su práctica educativa, en que los profesores valoraron las innovaciones implementadas, lograron:

1) **contrastar los aprendizajes de los estudiantes en relación a los objetivos propuestos** (“Considero que todas las estrategias que utilicé para promover el aprendizaje de los estudiantes contribuyeron en alguna medida a cumplir de forma satisfactoria con los objetivos de la asignatura. Sin embargo, hay varias estrategias que estoy seguro, rinden mejores frutos para el buen desarrollo de esta asignatura: el diario de reflexiones, el componente investigativo incluyendo las lecturas dirigidas, los ejercicios para autoestudio por cada sesión de clase teórica, las guías de laboratorio para ser resueltas en grupo lo cual fomenta el trabajo colaborativo y el seguimiento al proyecto de fin de curso y evaluado por etapas” - CD1),

2) **identificar las dificultades de los estudiantes** (“la decisión de implementar un Texto Paralelo como la innovación educativa de mi asignatura me ha permitido conocer de primera fuente los principales obstáculos a los cuales se han enfrentado mis estudiantes en el desarrollo de la asignatura y tomarlos en cuenta para realizar ajustes significativos a la misma. Por otro lado, creo que los mismos estudiantes se han dado cuenta de sus propias faltas y limitaciones” - CD10),

3) **percibir cambios en su práctica** (“mi mayor aprendizaje a partir de la innovación educativa, fue la organización y planificación de los procesos de aprendizaje, creo que mejoré la preparación de mis clases y logré una mejor organización del tiempo, optimicé los recursos didácticos, los materiales de estudio, pero sobre todo la experiencia de tener que pensar en cómo mejorar los procesos educativos” - CD4),

4) **definir mejoras en la planificación de su asignatura**: los profesores que, a lo largo de la investigación, implementaron el portafolio en dos ciclos académicos (dos cuatrimestres) para dar seguimiento a su práctica educativa (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8), retomaron las lecciones aprendidas en el primer ciclo para mejorar la planificación de la asignatura que impartieron en el segundo ciclo. Uno de los profesores expresó que uno de los objetivos de la innovación educativa era: “incorporar los resultados de las reflexiones en el proceso de enseñanza a fin de mejorar la calidad de la misma” (CD11). Percibía que la innovación sería útil no solamente para los estudiantes sino también para la mejora futura de su propia práctica pedagógica.

En síntesis, a través del análisis de la planificación de la enseñanza realizada por los profesores participantes en el estudio pudimos constatar que las dos preguntas presentes en la guía de reflexión propuesta contribuyeron a la orientación de la innovación educativa y a su planificación. Todos los profesores presentaron en sus portafolios el diseño de su innovación educativa y una cuidadosa planificación. Explicaron con claridad los objetivos de aprendizaje de la asignatura y los objetivos que pretendían alcanzar con la introducción de la innovación educativa.

Los profesores con mayor cantidad de años de docencia expresaron con mayor claridad la importancia de su clase en el contexto de la formación profesional de los estudiantes. Revelaron contar con una mirada más amplia sobre el currículo y la articulación necesaria que se debe dar entre las asignaturas para el desarrollo de las competencias de los estudiantes, y lo tomaron en cuenta en la planificación de su clase.

Elaboraron materiales de estudio, como guías de autoestudio, presentaciones, compendio de lecturas y ejercicios, rúbricas de evaluación para las diversas actividades propuestas, y pusieron en práctica estrategias de enseñanza-aprendizaje o instrumentos de evaluación aprendidos en otros cursos de la Ruta de Formación Docente. Se puede deducir

que **el programa de formación pedagógica de la Universidad ha contribuido a la integración de nuevas estrategias didácticas** en los cursos impartidos por los profesores.

En su planificación, los profesores eran invitados a explicitar con mucha claridad los objetivos de aprendizaje a alcanzar porque la orientación inicial así lo pedía. Inducía, de alguna manera, a un cambio de foco en la planificación de la asignatura: pasar de enlistar un conjunto de contenidos a “enseñar”, a definir lo que los estudiantes deberían aprender, y diseñar cuidadosamente un entorno (actividades, materiales) en que ellos pudiesen aprender.

Se notó apertura por parte de los profesores en la introducción de cambios que pudiesen responder a las necesidades de los estudiantes. Se puede deducir que hubo flexibilidad en la planificación, a partir de las valoraciones de los profesores sobre el rendimiento académico de los estudiantes, de las dificultades detectadas y de las evaluaciones intermedias donde los profesores consultaban a los estudiantes sobre el desarrollo del curso.

La elaboración del portafolio promovió un **ciclo de reflexión enriquecedor**, donde los profesores pudieron, a partir del análisis de la implementación de su planificación didáctica: contrastar los aprendizajes de los estudiantes con relación a los objetivos propuestos, identificar las dificultades de los estudiantes, percibir cambios en su práctica y definir mejoras en la planificación de su asignatura. Con relación al proceso de reflexión crítica de los resultados del aprendizaje, tanto durante como al final del proceso, se constató que los profesores noveles demostraban un menor nivel de detección de las dificultades de los estudiantes. Los profesores experimentados cuentan con más esquemas mentales y experiencias previas para poder realizar una reflexión más profunda, aunque pueden presentar mayor resistencia a los cambios que los profesores noveles, los cuales normalmente se muestran más dispuestos a innovar y a aprender.

2.4. Interacción entre profesor y estudiantes y cambios producidos

Una satisfactoria interacción entre profesor y estudiantes es clave para propiciar una apertura de parte de los estudiantes hacia el aprendizaje, así como su motivación. Una buena interacción implica una actitud positiva de parte del docente hacia el desarrollo de los estudiantes, la generación de un clima de aprendizaje en el aula que motive a la

participación y propicie confianza para preguntar y para no tener miedo a cometer errores y equivocaciones. Una actitud del profesor que muestra interés y ayuda sistemática para que los estudiantes aprendan, que potencia la actividad de los estudiantes entre las diversas estrategias de enseñanza que diseña, y que se comunica de manera asertiva con los estudiantes, genera una actitud positiva de parte de los estudiantes, y éstos se vuelven más colaboradores y responsables con su aprendizaje (Morales, 2010a, p. 13).

Para analizar la interacción entre profesor y estudiantes se consideraron los siguientes aspectos: 1) el profesor mostró una actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, 2) se observó, a través del relato, que el profesor tenía unas expectativas positivas y respeto hacia los estudiantes (clima positivo de aprendizaje), 3) se observó que el profesor otorgaba un papel activo a los estudiantes en las actividades propuestas, 4) el profesor identificó dificultades de aprendizaje: reflexionó sobre los problemas enfrentados y buscó soluciones, de manera motivadora, sin culpar a los estudiantes de las dificultades de aprendizaje.

Los relatos y comentarios de los profesores evidenciaron una actitud positiva hacia el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. De diversas maneras expresaron su interés en establecer una relación adecuada con el grupo de estudiantes por considerarla un factor fundamental para propiciar el aprendizaje. Manifestaron también confianza en el desempeño de los estudiantes y en su capacidad de aprender. El interés genuino porque los estudiantes aprendan y la confianza en sus capacidades, se reflejaron en los diversos relatos que manifestaron una observación reflexiva sobre sus estudiantes.

A lo largo de las narraciones y evidencias presentadas en los portafolios de los docentes, se constató una clara percepción que **un clima positivo en la clase está directamente relacionado con la implementación de actividades de enseñanza que dan protagonismo a los estudiantes.** Mientras se observa mayor participación de los estudiantes en las actividades, en el desarrollo de la clase, en las decisiones de algunas actividades, en las evaluaciones periódicas sobre los conocimientos adquiridos y las metodologías utilizadas, se logra un mejor entorno educativo. Los profesores expresaron esta relación virtuosa de diversas maneras:

“Conversando con los estudiantes al finalizar esta sesión me comentaban que es muy importante para ellos este tipo de actividades, ya que al lograr

ejemplificar y relacionar los temas, existe una mayor facilidad de recordar y aprender. Esto me indica que tengo que realizar aun más énfasis en actividades en las que ellos puedan ejercer estos procesos, pues es de esta manera que ellos están aprendiendo efectivamente” (CD2).

“Partiendo de esta experiencia en el aula de clase, me doy cuenta que los jóvenes son susceptibles al diálogo, aportan sus ideas creativamente, se dejan conducir, preguntan y discuten. Si yo planteo un dilema o una tesis ellos empiezan a discurrir, son ellos mismos los que imparten la clase a través de sus reflexiones, argumentos o experiencias de vida. Mi función en este caso, es ser guía, moderador, pero el análisis y la reflexión sale de ellos” (CD4).

“Se debe fomentar la implicación y participación de los estudiantes, crear espacios de mayor acercamiento y conversación con los estudiantes no motivados en esta materia” (CD9).

Por su lado, los estudiantes también expresaron sus consideraciones, valorando positivamente el clima del aula:

“Sin duda alguna esta es una de las asignaturas en las que hemos aprendido más de nuestra carrera. Las asperezas de la primera semana que parecían representar un gran obstáculo, fueron superadas en pocas sesiones de clases, así el ambiente del resto del curso fue el propicio para un aprendizaje altamente satisfactorio” (CD3).

El otro lado de la moneda, en términos de participación del grupo de clase, es señalado por un profesor que expresó su preocupación porque **algunos estudiantes están muy acostumbrados a recibir de manera pasiva la información de los profesores y no asumen una mayor responsabilidad sobre su estudio individual** (CD5). Él fue el único que expresó de manera tan diáfana esta impresión, sin embargo, de alguna manera u otra, en los relatos de otros profesores se deja entrever preocupaciones similares, aunque no es una percepción mayoritaria.

Dos profesores implementaron actividades que contemplaban una **evaluación permanente de los estudiantes sobre sus conocimientos y sus impresiones y percepciones de la clase** (Texto Paralelo – P10 y Diario de Reflexiones – P1). Ambos señalaron que esta

actividad siempre les ayudó a mantener una comunicación fluida con los estudiantes, a conocer constantemente sus logros y limitaciones y a darse cuenta de los sentimientos de los estudiantes. Además, el carácter privado tanto del Texto Paralelo como del Diario de Reflexiones contribuía a una comunicación más auténtica, “pues hay estudiantes que no les gusta expresar sus inquietudes públicamente” (P1). Esta interacción permanente entre profesor y estudiante les ayudó a determinar sus dificultades y a pensar cómo podría ayudarles, tanto a nivel personal como a nivel grupal (“creo reconocer un sentimiento de frustración en algunos estudiantes debido a los resultados en sus evaluaciones, pero al mismo tiempo, veo claridad en sus propias reflexiones sobre las causas de sus bajos acumulados, lo que considero es un muy buen inicio para mejorar en lo venidero. Estoy seguro que con su nueva disposición y mi absoluta voluntad para ayudarlos a mejorar, lograrán superar esos obstáculos”- P10). A través del Texto Paralelo y del Diario de Reflexiones lograron una retroalimentación sistemática sobre la valoración que hacían los estudiantes sobre la clase y sobre sus avances o dificultades, posibilitando un ambiente de confianza y la realización de ajustes en el proceso educativo.

Vale recordar que la guía para la elaboración del portafolio docente (ANEXO 1), sugería que los profesores consultasen a los estudiantes sobre varios aspectos, como: la atención del profesor a las dudas, si éste propicia el diálogo, es respetuoso, motiva, es exigente con la calidad de nuestros trabajos, entre otros aspectos. Los portafolios reflejaron que los docentes utilizaron varias maneras para recoger esta información. Realizaron evaluaciones intermedias donde los estudiantes se expresaban de manera privada, a través de encuestas, o consulta pública (“Se propuso la realización de una plenaria para evaluación de la actividad respondiendo las siguientes preguntas: ¿qué les pareció la actividad?, ¿qué dificultades tuvieron en la actividad?, ¿qué han aprendido de esta actividad?, ¿se han logrado los objetivos de la actividad?” – CD2). Estas iniciativas son demostraciones del interés de los profesores por dar voz a los estudiantes, escucharlos, comprenderlos y establecer un clima de mayor confianza en el aula, donde ellos sientan que son tomados en cuenta, lo que a corto y mediano plazo, si hay una **apertura de parte de los profesores para recibir retroalimentación de los estudiantes, se pueden obtener resultados muy positivos en la interacción profesor – estudiante.**

Este último comentario, con relación a la apertura de los profesores, fue mencionado por una profesora novel con pocos años de graduada, factor que posiblemente le ayudó a

valorar algunas actitudes docentes desde la perspectiva de estudiante. Comentaba en su portafolio que solicitó a los estudiantes realizar la evaluación del curso. Al darles las indicaciones les pidió que fuesen lo más honestos posible, que les respetaría sus respuestas. “¿Por qué dije esto? Porque sé que muchas veces no exponen todo lo que sienten por temor a que el docente tome represalias en caso que reciba críticas (cuestiones que se quiera o no a veces han pasado, lo digo por experiencia)” (CD11).

Por último, un aspecto no menos importante en la interacción profesor-estudiantes es la oportuna y directa **retroalimentación de los aprendizajes**, para revisar los avances, compartir con ellos los problemas sentidos y orientar el trabajo futuro logrando compromisos conjuntos. Este aspecto fue mencionado en los portafolios con menor ocurrencia que los anteriores, aunque estuvo presente.

En síntesis, los profesores perciben su interrelación con los estudiantes como un factor importante para crear un clima positivo de aprendizaje en el aula. Manifestaron en sus relatos tener una actitud positiva hacia sus estudiantes y un interés por lograr que aprendan. Se pudo observar que las actividades de enseñanza que involucraban de manera más activa a los estudiantes contribuyeron, según la percepción de los profesores, a mejorar el clima del aula, a generar mayor confianza y comunicación. Se observó un interés por conocer las opiniones de los estudiantes sobre las clases y sus dificultades y avances en el aprendizaje. Se supone que la inclusión, de manera intencionada por la tutora, de este aspecto en la guía de elaboración del portafolio docente determinó un mayor interés de parte de los profesores por realizar las consultas intermedias y al final del curso, práctica que no hacían a menudo en asignaturas anteriores. La retroalimentación de los estudiantes generó ajustes en la planificación de las clases de algunos de los docentes además de un mayor clima de confianza y diálogo, según sus relatos.

La presente síntesis es representada en la Figura 16. Se utiliza una letra más pequeña en aquellas opiniones de los profesores que contaron con menor incidencia.

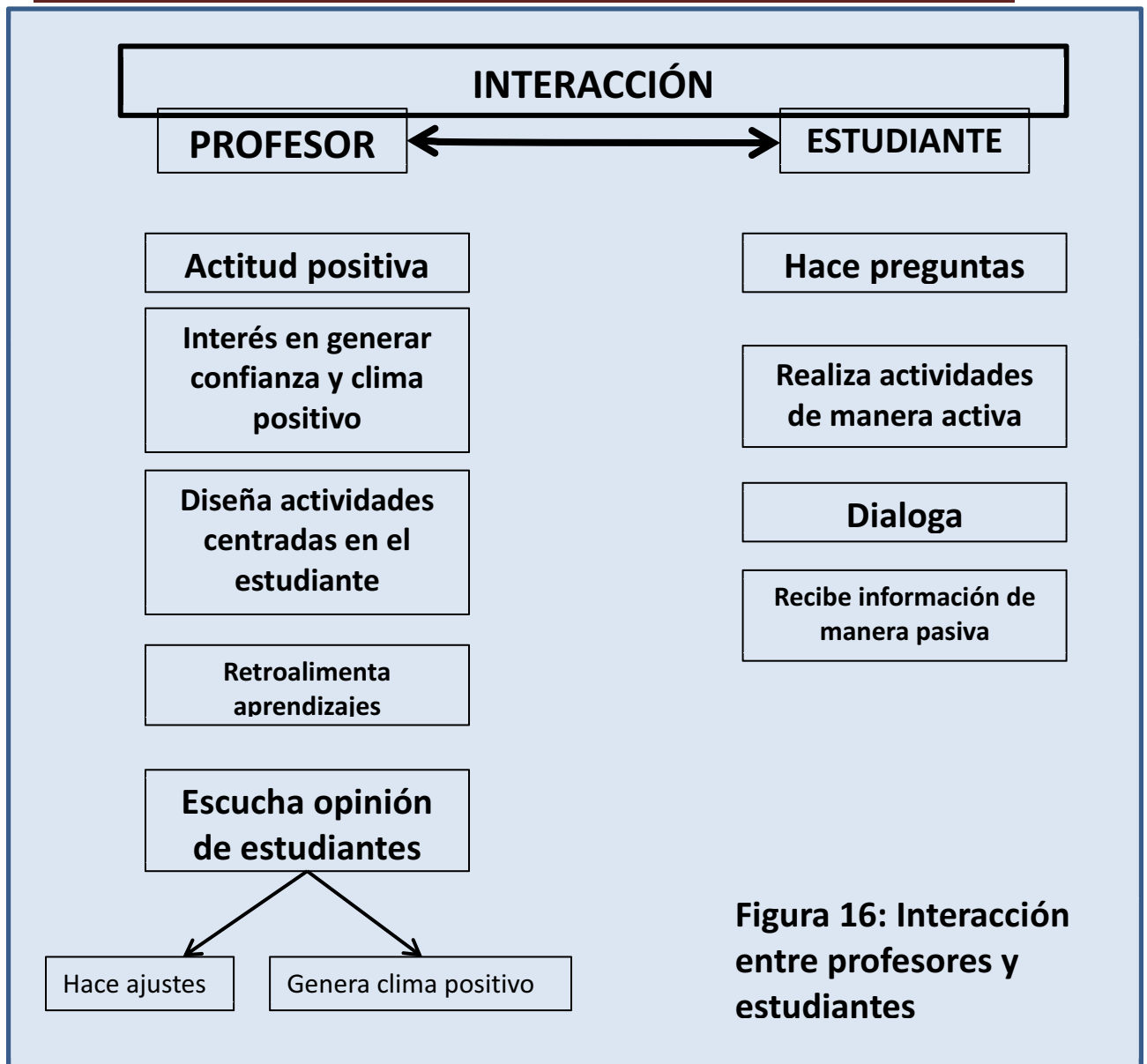


Figura 16: Interacción entre profesores y estudiantes

2.5. Mejora en su práctica

Se pretende que el proceso reflexivo de su práctica educativa impulse a los profesores a identificar posibles mejoras en su práctica, que se puede traducir en una planificación de la enseñanza más acorde con los objetivos de aprendizaje que pretende alcanzar, o en una interacción con sus estudiantes que genera un clima de confianza y de retos individuales y colectivos asumidos con motivación, pero también en una autopercepción más clara de sus necesidades de formación y actualización profesional.

En este apartado analizamos la autopercepción de los profesores sobre sus logros, sus limitaciones y su desarrollo profesional. Asimismo, identificamos si los profesores anunciaron la definición e implementación de mejoras creativas y nuevas estrategias de

enseñanza a partir de sus hallazgos y reflexiones. Por último, también observamos cómo se percibe la satisfacción personal de los profesores frente a su práctica docente.

En esta investigación, pretendemos analizar la relación entre la *práctica reflexiva de los profesores sobre su quehacer docente y una mayor percepción del impacto de sus estrategias de enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes, una percepción positiva de la interacción con sus estudiantes y una mayor satisfacción profesional*. Por lo tanto, vamos a analizar la mejora en la práctica de los profesores a partir de los siguientes aspectos: 1) identifica necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa, 2) define e implementa mejoras coherentes, creativas y nuevas estrategias de enseñanza a partir de sus hallazgos y reflexiones, 3) muestra satisfacción profesional y mayor seguridad en su práctica docente.

2.5.1. Identificación de necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa

Con respecto a la identificación de necesidades personales de desarrollo, actualización disciplinar e investigativa (las expectativas o los compromisos por seguir preparándose como profesional y profesor, expresadas principalmente en la síntesis final de su reflexión), encontramos tres grupos distintos, muy claramente definidos.

El primer grupo de profesores (P1, P2, P3, P7, P8, P11 y P12) no evidenciaron en sus portafolios una reflexión sobre sus necesidades personales de desarrollo. No plantearon nuevos retos con relación a su actualización profesional. A la vez revelaron una autopercepción muy positiva de su desempeño, con poca o nula autocrítica.

El segundo grupo de profesores (P4 y P6) identificó de manera puntual algunas necesidades de desarrollo personal, como el mayor manejo del uso de las tecnologías de información y comunicación, o el aprendizaje de nuevas metodologías de enseñanza. Mostraron también una autopercepción muy positiva de su desempeño y una apertura patente y entusiasta por mejorar su trabajo educativo.

El tercer grupo de profesores (P5, P9, P10) manifestó en el informe final, de manera explícita y diáfana, una clara necesidad de seguir desarrollándose personal y profesionalmente. Sobre las expectativas de los profesores del segundo y tercer grupo con relación a su desarrollo personal y profesional, mencionaron:

- la intención de participar en cursos de actualización profesional,
- estudiar en mayor profundidad algunas temáticas presentes en el contenido de la asignatura que imparten,
- integrarse en comunidades de aprendizaje (equipos de profesores del departamento académico donde labora) para compartir su quehacer educativo,
- conocer el contenido de otras asignaturas del plan de estudio de las carreras para contar con una visión más integral de la formación de sus estudiantes.

A la vez, se ha identificado en el relato de estos profesores, una reflexión evidente sobre su trabajo educativo, sus creencias y su acción educativa, manifestando una actitud autocrítica de su labor docente en algunas situaciones. Se han considerado como un actor importante en el proceso de enseñanza aprendizaje que debe ser también analizado, detectando sus aciertos, sus errores, conjuntamente con el análisis que se ha hecho de los estudiantes o del entorno socioeducativo (“asocio el bajo rendimiento del grupo a la poca lectura de la parte teórica de cada tema, al parecer a los estudiantes no les atrae mucho la lectura técnica por su alto contenido abstracto, debo esforzarme más en asociar la teoría con la práctica para mejorar este factor” – P10). Sumado a lo anterior, podemos afirmar que la identificación de las necesidades de desarrollo personal se conjugó con una mirada más crítica frente a las mejoras institucionales. Este grupo de profesores realizó propuestas concretas de mejoras que van más allá de sus clases, que podrían impactar positivamente en la formación profesional de sus estudiantes, como: fortalecimiento del claustro de profesores para discutir sobre el desarrollo de las asignaturas relacionadas, cambios en los planes de estudio, entre otras.

Encontramos una relación directa entre identificación de necesidades de desarrollo personal y autopercepción de su desempeño y autocrítica. **Cuanto mayor conciencia de sus limitaciones o potenciales mejoras, mayor necesidad de potenciar su desarrollo personal.** Adicionalmente, pudimos observar que los profesores que evidenciaron **una actitud autocrítica, acompañada por una apertura por aprender de manera constante, lograron una reflexión más amplia del proceso educativo y un mayor nivel de profundidad reflexiva.**

2.5.2. Definición e implementación de mejoras coherentes, creativas y nuevas estrategias de enseñanza a partir de sus hallazgos y reflexiones

Se puede afirmar que **los profesores introdujeron mejoras y nuevas estrategias de enseñanza a partir de sus reflexiones y a lo largo del proceso del curso**. Los **elementos promotores de estas mejoras** fueron básicamente la reflexión sobre su práctica, la posibilidad de compartir con la tutora y con sus pares el avance de sus clases y las opiniones expresadas por los estudiantes o las dificultades manifestadas por ellos en el proceso de enseñanza.

Los **tipos de mejoras** más comunes fueron: a) la creación de espacios de consultas y atención personalizada a los estudiantes que presentan mayores dificultades, b) la introducción de cambios en algunas actividades didácticas realizadas, c) la introducción de nuevas estrategias de aprendizaje, d) retroalimentación a los estudiantes del avance de su aprendizaje, e) introducción de cambios o ajustes en las evaluaciones de los aprendizajes.

Al contrastar las **necesidades de desarrollo personal identificadas** por los profesores, la autopercepción que demostraron los profesores sobre su desempeño y las mejoras declaradas por ellos, se pueden identificar similitudes muy claramente delimitadas.

Desarrollo Personal	Autopercepción	Mejoras
No identificó necesidades	Muy positiva y nula autocrítica	Propusieron e implementaron mejoras en su práctica educativa, principalmente centradas en la planificación de la asignatura
Se identificaron algunas necesidades puntuales	Muy positiva Se observa apertura para mejorar	
Se identificaron necesidades de desarrollo personal y cambios institucionales	Autopercepción positiva Se observa autocrítica Se observa total apertura para integrar mejoras	Propusieron e implementaron mejoras a nivel de la asignatura, a nivel personal y a nivel institucional

Tabla 10: Comparación entre identificación de necesidades de desarrollo personal, autopercepción y declaración de mejoras en su práctica educativa

La Tabla 10 muestra las relaciones establecidas entre la identificación de necesidad de desarrollo personal, la autopercepción que demostraron los profesores sobre su desempeño y las mejoras declaradas por ellos. Como hemos visto anteriormente, hay relaciones muy claras entre la percepción sobre la necesidad de seguir trabajando en su desarrollo personal

- a través de estudios, cursos, participación en equipos docentes - y su autopercepción y actitud autocrítica. Además, sugerimos que puede haber relación entre el nivel de autopercepción y el tipo de mejoras propuestas.

Como hemos mencionado en el apartado anterior, el grupo de profesores que identificó necesidades concretas de desarrollo personal también planteó mejoras que van más allá del ámbito de su asignatura y su docencia. La reflexión de su práctica les llevó a un análisis más integrador y colectivo del quehacer educativo. Ellos identificaron dificultades de los estudiantes que van más allá de su clase. Han hecho énfasis, entre otros, en:

- la necesidad de crear comunidades de práctica para que los profesores discutan algunas estrategias y mejoras (“La experiencia ha resultado muy positiva y enriquecedora, por lo que se recomienda sea replicada en los próximos cursos a fin de que se vaya mejorando con la ayuda de los profesores que imparten la misma asignatura” – P9),
- la necesidad de revisar contenidos de asignaturas básicas y precedentes para fortalecer los conocimientos previos de los estudiantes y prepararlos mejor para enfrentar la asignatura,
- la defensa de una formación ética presente transversalmente en el currículo, como medio fundamental para la formación de los futuros profesionales.

El foco de atención no es solo la asignatura y la práctica educativa individual, sino también la práctica colectiva y las decisiones institucionales frente al desarrollo educativo.

Esta amplitud de análisis, que integra a la reflexión de los profesores sobre su enseñanza una reflexión adicional sobre el contexto social e institucional del proceso educativo fue defendida por Zeichner (2008). Según él, las investigaciones muestran que todas las acciones educativas tienen consecuencias a diferentes niveles: 1) consecuencias personales – el impacto educativo en el desarrollo social y emocional de los estudiantes, 2) consecuencias académicas – los efectos de la enseñanza sobre el desarrollo intelectual de los estudiantes, 3) consecuencias políticas - los efectos de la experiencia escolar sobre los cambios en la vida de los estudiantes. En este sentido, la práctica reflexiva de los docentes debe apuntar a esta mirada más amplia y a propuestas de mejoras educativas de mayor

alcance. Este nivel de reflexión es considerado por Hatton y Smith (1995) y Larrivee (2008) como el nivel de mayor profundidad reflexiva, denominado por ambos de *Reflexión Crítica*.

2.5.3. Satisfacción profesional y mayor seguridad en su práctica docente

Los profesores, sin excepción, mostraron satisfacción personal sobre los resultados de la innovación educativa implementada. Cada uno, de manera general, la valoró muy positivamente. En síntesis: se sintieron satisfechos con la innovación realizada y los resultados obtenidos.

Los informes finales destacaron una **valoración positiva de todo el proceso, incluyendo el proceso reflexivo y la elaboración de sus portafolios docentes**, con la colección de evidencias de sus asignaturas y de sus reflexiones. Destacaron que la reflexión les ayudó a revisar y a reorientar su trabajo pues “la experiencia de reflexionar mi acción pedagógica fue algo extraordinario, en mis 10 años de docencia universitaria, he tenido pocas ocasiones de pensar, reflexionar y escribir mis memorias, elaborar materiales, revisar mi didáctica, valorar las estrategias de aprendizaje y de enseñanza” (P4). La innovación educativa también implicó retos y nuevos aprendizajes: “he aprendido a investigar más sobre los temas, documentarme de mucha información, elaborar muchos casos prácticos, a cambiar la manera de impartir mis clases y buscar la manera de que mis clases sean más dinámicas” (P2). Se destacan algunas palabras claves: investigar, documentar, elaborar casos prácticos - ejercicios, cambiar la manera de impartir las clases, clases más dinámicas.

Esta satisfacción personal de innovar también se explica por la **percepción positiva de los resultados de su enseñanza**. De manera general los profesores consideraron que sus estudiantes aprendieron y que la innovación educativa contribuyó a un mejor rendimiento académico. Uno de los profesores mencionaba que a pesar de las dificultades detectadas y señaladas por él en su portafolio, logró los objetivos del curso, “puesto que la mayoría de los estudiantes venció los objetivos propuestos, en correspondencia con el programa de la asignatura” (P5). Los estudiantes, además, valoraron como muy satisfactoria la labor docente del profesor, “expresaron que les gustó la metodología y que los conocimientos adquiridos en la asignatura son útiles e importantes” (P5).

En la percepción de los docentes, **la consulta a los estudiantes y el esfuerzo por crear una interacción más favorable al aprendizaje propició que los estudiantes adquiriesen una mayor conciencia sobre su rol en el proceso de aprendizaje**, “no se han limitado a

solamente tomar notas en la clase, sino que procuran saber un poco más y cuestionan, en ocasiones con mucho acierto, algunos procedimientos en la resolución de los ejercicios, lo cual debo admitir me causa mucha satisfacción tanto en lo personal como profesional” (P10).

Consideraron que el **balance de todo el proceso fue satisfactorio gracias a la reflexión propuesta y a la innovación educativa**. Ésta, de manera general, dio protagonismo a los estudiantes y los hizo más partícipes de las clases. Sin embargo, manifestaron que el proceso exigió **mayor dedicación y tiempo adicional** pues consideraron que trabajar este tipo de innovaciones en el proceso de enseñanza y de aprendizaje requirió de un seguimiento casi personalizado, un acompañamiento de cerca a los estudiantes para garantizar los objetivos planteados, además del tiempo de elaboración del portafolio. Este puede ser uno de los motivos que explica que algunos de los profesores participantes no actualizaran de manera sistemática su portafolio. Además de la limitación del tiempo, **otro obstáculo enfrentado fue el temor por innovar**. En el grupo de discusión, uno de los profesores planteó que se dio cuenta que innovar no es tan fácil como parecía inicialmente, pues requiere de mucho tiempo y dedicación a esta actividad además de la planificación, “pensar mucho cómo los alumnos pueden aprender fácil y sobre todo confianza en uno mismo de que la innovación saldrá bien” (P2).

El concepto de **innovación** está estrechamente relacionado con dos otros conceptos: **cambio y nuevo**. Innovar es realizar cambios y hacer su trabajo de una nueva manera. “La innovación en educación retoma este precepto y replantea el término como *introducir algo nuevo que tiene como resultado la mejora*, es decir la conquista de un nivel más alto con respecto a algo ya conocido” (P10). Esto genera inseguridad frente a acciones y situaciones educativas nuevas que no necesariamente podrán ser mejores a las que los profesores realizan comúnmente. Es por ello que autores como Zabalza (2003, 2004) recomiendan la documentación de la experiencia y el acompañamiento de otro docente. La investigación realizada muestra que los profesores, a pesar de los temores iniciales revelados, percibieron la innovación como la introducción de cambios que generaron resultados positivos. Y todos los cambios ayudan a pensar, provocan la reflexión porque se sale del rutinario.

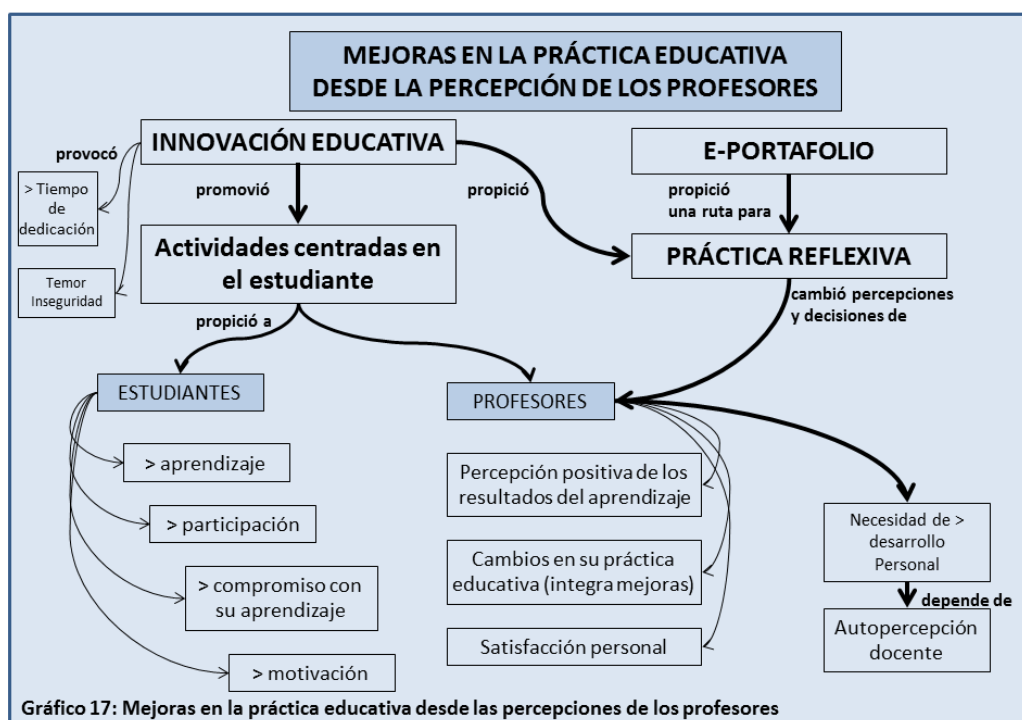
La **motivación de los profesores**, como factor resultante de la satisfacción personal y profesional, se hizo notar. Manifestaron nuevos aprendizajes personales, como una mayor atención a las opiniones y necesidades de los estudiantes, a pensar sobre cómo mejorar los

procesos educativos, y a que “a pesar de las adversidades y contrariedades que se puedan presentar en la práctica educativa, nunca debemos frustrarnos, ni desanimarnos si los resultados no son los esperados, sino seguir trabajando y no perder la esperanza, puesto que motivar a los/as estudiantes, requiere de mucha reflexión, imaginación, actividad y dominio metodológico por parte del docente” (P5).

El sentimiento de satisfacción y motivación personal coincide con un beneficio del uso del e-portafolio para la reflexión docente mencionado en la literatura: los portafolios traen beneficios psicológicos pues posibilitan un sentido de orgullo y logro personal a respecto de su trabajo (Butler, 2010). El e-portafolio desarrollado permitió a los profesores conectar proceso y producto, generando así mayor conciencia de los logros de su docencia (Klenowski, 2005, p. 136).

Por último, se observó que la satisfacción sobre la innovación educativa, los resultados del aprendizaje de sus estudiantes y la motivación generada, propició consideraciones positivas de parte de los profesores con respecto a mejorar de manera permanente su quehacer educativo.

A manera de síntesis sobre **las mejoras en su práctica, percibidas por los profesores**, presentamos la siguiente figura, que debe ser leída desde lo expresado por los profesores:



Los profesores han percibido que la implementación de la **innovación educativa** y la elaboración de su **e-portafolio** fueron dos **elementos impulsores para las mejoras en su docencia**. La innovación educativa daba los insumos para la reflexión, que era desarrollada a la medida que se construía su portafolio. Aunque la innovación educativa exigió mayor tiempo de dedicación a la docencia, y cierta inseguridad sobre los cambios introducidos, percibieron que sus estudiantes lograron aprender más, participar activamente de las clases, comprometerse de manera más efectiva con su aprendizaje y motivarse por el estudio. Además, percibieron que la innovación y la reflexión de su práctica, gracias a la elaboración del e-portafolio, trajo mejoras en su planificación y práctica educativa, generando así mayor satisfacción personal y profesional.

2.6. Análisis sobre el nivel de reflexión de los profesores sobre su práctica educativa

Esta investigación definió como uno de sus objetivos identificar el nivel de calidad reflexiva de los profesores sobre su práctica educativa presentado en los portafolios. Se pretendía estudiar en un caso concreto el potencial del uso del portafolio en la calidad de la reflexión para promover el crecimiento del profesor, así como una mejora continua de la práctica educativa. En el desarrollo de esta investigación fueron valorados los modelos de nivel de reflexión de los profesores sobre su práctica educativa propuestos por Van Manen (1977), Sparks-Langer et al. (1990), Hatton y Smith (1995), Moon (2007) y Larrivee (2008).

Se decidió utilizar el modelo de Larrivee (Tabla 1), porque consideramos que era el modelo que reflejaba mayormente el enfoque teórico adoptado en este estudio sobre la reflexión de los profesores sobre su práctica educativa y cuyos niveles de reflexión integraban aspectos claves contemplados en los otros modelos valorados.

El modelo presenta cuatro niveles de reflexión: Pre-Reflexión, Reflexión Superficial, Reflexión Pedagógica, y Reflexión Crítica. Larrivee (2008) propone algunas características básicas de cada uno de los niveles e indicadores en cada nivel (Tabla 1). Estos indicadores, adaptados del instrumento de valoración de la práctica reflexiva (Larrivee, 2008), nos ayudaron en el proceso de análisis del nivel de calidad reflexiva de los profesores del presente estudio.

Los niveles de **Pre-Reflexión y Reflexión Superficial** están más centrados en las estrategias y métodos de enseñanza para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Los profesores ponen su foco de análisis en lo que pasa en el aula.

En el nivel de **Reflexión Pedagógica** se ubican los profesores que realizan una reflexión centrada en conceptos y conocimientos pedagógicos, toman en cuenta las metas educativas y las teorías que apoyan su alcance. Contrastan sus concepciones y creencias con su práctica educativa y toman en cuenta los conocimientos previos, las dificultades, las percepciones y las opiniones de los estudiantes.

En el nivel de **Reflexión Crítica** los profesores reflexionan sobre las implicaciones éticas de su práctica educativa, tienen una mirada más amplia y multidimensional del proceso educativo, contemplando sus implicaciones éticas, sociales y políticas y cómo pueden contribuir a la equidad social y a la construcción de una sociedad justa.

Niveles de Reflexión de la Práctica Docente según Larrivee (2008, p. 342 - 343)	
Características	Indicadores
Nivel de Reflexión: Pre reflexión	
<p>El profesor reacciona a las situaciones de los estudiantes y del aula de forma automática y rutinaria. Opera con respuestas reflejas, sin análisis previo y atribuye la responsabilidad de los problemas a los estudiantes u otros. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en las pruebas de la experiencia, la teoría o la investigación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor interpreta las situaciones en el aula sin conexión reflexiva con otros eventos o circunstancias. • No se apoya en creencias y afirmaciones evidenciadas por la experiencia, la teoría o la investigación. • Está preocupado con el manejo, control y disciplina estudiantil. • No reconoce la interdependencia de las acciones entre profesor y estudiante. • Atribuye la propiedad de los problemas a estudiantes u otros y nunca a él mismo. • Desprecia las perspectivas de los estudiantes sin debida consideración. • No relaciona las acciones de enseñanza con el aprendizaje o comportamiento del estudiante. • Describe los problemas simple y unidimensionalmente. • No ve más allá de las inmediatas demandas de un episodio de enseñanza.
Nivel de Reflexión: Reflexión superficial	
<p>Se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, no tomando en cuenta las teorías pedagógicas. Reconoce la necesidad de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El análisis del profesor sobre métodos de enseñanza se limita a cuestiones técnicas sobre la mejor manera de lograr unos objetivos predefinidos. • Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, no la teoría o la investigación. • Reconoce la necesidad de adaptarse a las diferencias de los estudiantes. • Limita el análisis de la práctica de la enseñanza a preguntas técnicas acerca de las actividades de enseñanza. • Modifica estrategias de enseñanza sin desafiar supuestos fundamentales acerca de enseñanza y aprendizaje. • Ajusta las prácticas docentes solo a situaciones comunes sin desarrollar un plan a largo plazo. • Cuestiona la utilidad de la práctica de la enseñanza específica pero no hace un análisis más amplio de políticas. • Planifica algunas actividades diferenciadas para dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes.

Nivel de Reflexión: Reflexión Pedagógica	
<p>Alto nivel de reflexión basado en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o investigaciones educativas. Reflexiona sobre las metas educativas, las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre los principios teóricos y la práctica. Hace un análisis acertado sobre las bases teóricas relacionadas con la práctica del aula. Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. El objetivo del profesor es la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. La reflexión es guiada por un marco conceptual pedagógico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Piensa constantemente acerca de cómo las prácticas de enseñanza están afectando el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las experiencias de aprendizaje. • El objetivo del profesor es la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. • La reflexión es guiada por un marco conceptual pedagógico. • Creencias y posiciones acerca de la enseñanza son apoyadas por la evidencia de la experiencia, además de ser basado en la teoría o la investigación. • La opinión del profesor sobre la enseñanza y aprendizaje es multidimensional, la conexión de los acontecimientos dentro de un marco más amplio. • Analiza la relación entre las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. • Tiene genuina curiosidad acerca de la eficiencia de las prácticas de enseñanza, experimenta y asume riesgos. • Se dedica a la crítica constructiva de su enseñanza. • Ajusta los métodos y estrategias basadas en el desempeño relativo de los estudiantes. • Está comprometido con su aprendizaje continuo y con la mejora de su práctica. • Considera la perspectiva del estudiante en la toma de decisiones.
Nivel de Reflexión: Reflexión crítica	
<p>Reflexiona sobre las implicaciones morales y éticas y las consecuencias de sus prácticas en el aula con los estudiantes. Centra su atención en las condiciones sociales en que sus prácticas se desarrollan. Se preocupa por cuestiones de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del salón de clases y tratan de conectar su práctica con los ideales democráticos. Se esfuerza por ser plenamente consciente de las consecuencias de sus acciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se dedica a la reflexión y la investigación crítica sobre las acciones de enseñanza, así como los procesos de pensamiento. • Mira la práctica desde puntos de vista más amplios en lo sociológico, cultural, histórico y contextos políticos. • Toma en cuenta las ramificaciones éticas de las políticas y las prácticas del aula. • Direcciona los asuntos de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del aula de clase. • Se observa a sí mismo en el proceso de pensar. • Está claro de las consecuencias sociales y políticas de su propia enseñanza. • Es un activo investigador, criticando ideas actuales y generando nuevas hipótesis.

Tabla 11: Niveles de Reflexión de la Práctica Docente según Larrivee, con indicadores

El proceso seguido para el análisis del nivel de reflexión de los profesores participantes del estudio contempla dos fases: 1) la identificación de las características más relevantes del proceso reflexivo de cada uno, 2) el contraste entre estas características y los indicadores presentados en la Tabla 11, 3) la identificación de los elementos desencadenantes de los procesos reflexivos y un ejercicio de agrupación según características comunes.

A continuación, presentaremos las características del proceso reflexivo de cada profesor participante del estudio.

Profesor 1 - Reflexión superficial / Reflexión Pedagógica

- Centra la reflexión en el desarrollo de su clase y en los aprendizajes de los estudiantes.
- Expone sus creencias pedagógicas y expresa coherencia entre éstas y su acción pedagógica, pero no se observa una reflexión entre la teoría pedagógica y su experiencia.
- Manifiesta una constante preocupación acerca de cómo las prácticas de enseñanza afectan el aprendizaje de los estudiantes.
- Está enfocado a la mejora continua de su práctica y el logro de los aprendizajes de los estudiantes.
- Se enfoca en las dificultades de sus estudiantes, los avances del desarrollo de los trabajos propuestos, pero se siente la ausencia de una reflexión fundamentada sobre las fortalezas, limitaciones y alternativas de superación de su práctica.
- Manifiesta interés por desarrollar una comunicación fluida con los estudiantes, por crear un clima de confianza y por tomar en cuenta sus inquietudes.
- Se muestra abierto a realizar cambios en su planificación didáctica según los resultados del aprendizaje.

- Brinda atención diferenciada a los estudiantes con mayor dificultad.
- Menciona en el informe final consideraciones sobre la importancia de mayor relación entre los contenidos de las asignaturas para promover un aprendizaje más integrado.
- No se observa una reflexión sobre las limitaciones de su práctica profesional.
- Se propone a fomentar valores como la honestidad, el respeto y la responsabilidad.

Profesor 2 - Reflexión superficial

- Centra la reflexión en el desarrollo de su clase, en la innovación implementada y en los resultados del aprendizaje.
- Su filosofía educativa denota una visión tradicional de la educación, pero se contrasta con la experiencia vivida en la clase y relatada en el portafolio (se denotan cambios a lo largo del proceso vivido).
- Se enfoca en las dificultades de sus estudiantes, en los avances del desarrollo de los trabajos propuestos, y valora muy positivamente la integración de nuevas técnicas de enseñanza en su clase. Está descubriendo nuevas maneras de enseñar.
- Manifiesta interés por desarrollar una comunicación fluida con los estudiantes, por crear un clima de confianza y por tomar en cuenta sus inquietudes.
- Pone mucho énfasis en la promoción de la motivación de los estudiantes y en sus opiniones.
- Brinda atención personalizada a los estudiantes.
- No se observa una reflexión sobre las limitaciones de su práctica educativa.
- Expresa compromiso en la formación de valores desde su docencia.

Profesor 3 - Reflexión superficial/ Reflexión Pedagógica

- Centra la reflexión en el desarrollo de su clase y en los resultados del aprendizaje, en cómo su práctica puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- Se enfoca en las dificultades de sus estudiantes, los avances del desarrollo de los trabajos propuestos y valora muy positivamente la integración de nuevas técnicas de enseñanza en su clase. Está descubriendo nuevas maneras de enseñar.
- Trata de que sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza sean compatibles con la evidencia de la experiencia.
- Se nota una creciente motivación por aprender el oficio de enseñar.
- Manifiesta interés por desarrollar una comunicación fluida con los estudiantes, por crear un clima de confianza y por tomar en cuenta sus inquietudes.
- Considera la perspectiva de los estudiantes en la toma de decisiones.
- Pone mucho énfasis en la promoción de la motivación de los estudiantes.
- Está abierto a asumir riesgos y experimentar con nuevas prácticas de enseñanza.
- No se observa una reflexión sobre las limitaciones de su práctica educativa, pero muestra aprendizaje a lo largo del proceso vivido, identifica aciertos y estrategias que debe seguir utilizando para trabajar con los estudiantes y lograr su aprendizaje.

Profesor 4 - Reflexión Pedagógica / Reflexión Crítica

- Analiza y manifiesta compromiso por mejorar los procesos educativos, tanto a nivel de su práctica educativa, como a nivel institucional.

- Trata de que sus creencias pedagógicas sean compatibles con sus acciones educativas.
- Confronta sus prácticas con sus creencias, explicitando las situaciones vividas y los resultados obtenidos en las diversas actividades propuestas, hace ajustes y mejoras.
- Muestra satisfacción por lo aprendido a lo largo del proceso reflexivo.
- Manifiesta confianza en los estudiantes y una observación atenta de sus sentimientos, sus actitudes, sus problemáticas y sus dificultades. En su relato, se evidencia que esta observación lo lleva a analizar de manera propositiva sus estrategias y a proponer mejoras en sus clases y su quehacer educativo.
- Muestra interés por desarrollar una comunicación fluida con los estudiantes, crea un clima de confianza y toma en cuenta sus inquietudes, sentimientos, preocupaciones, motivaciones.
- Brinda un rol protagónico a los estudiantes en las actividades de aprendizaje propuestas.
- Analiza la relación entre sus prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Se observa y se analiza en el proceso reflexivo, mostrando una autopercepción positiva y autocrítica.
- Hace un análisis más amplio y multidimensional del proceso educativo, tomando en cuenta aspectos del entorno institucional y socio-económico.
- Plantea el proceso educativo como un espacio para la formación ética de los estudiantes.

Profesor 5 - Reflexión Pedagógica/ Reflexión crítica

- Confronta prácticas, explica situaciones vividas y con mayor profundidad plantea dificultades y fortalezas, desde teorías pedagógicas y desde su experiencia y práctica.

- El objetivo del profesor es la mejora continua de su práctica y el logro del aprendizaje de los estudiantes.
- Muy propositivo, abierto a aprender de los estudiantes y de los demás profesores. Muestra aprendizaje, autopercepción personal muy positiva, y apertura para mejorar. Expresa que los profesores requieren de un constante perfeccionamiento.
- Identifica dificultades de aprendizaje de los estudiantes.
- Integra varias mejoras en el transcurrir del curso y muestra satisfacción personal sobre los resultados. El profesor muestra mucha seguridad en su práctica docente.
- Brinda atención especial a aquellos estudiantes que lo necesitan.
- Considera fundamental la reflexión sobre la práctica educativa ("a partir del ejercicio de innovación realizado ha adquirido mayor valor para mí") pues lo retroalimenta, busca, indaga, investiga y se siente motivado como docente.
- Reitera de manera constante sobre la importancia del rol activo del estudiante para lograr el aprendizaje.
- Pone mucho énfasis en la promoción de la motivación de los estudiantes y en tomar en cuenta sus opiniones, y en su rol protagónico en las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Considera que la práctica pedagógica debe considerar el contexto social.
- Hace un análisis de las implicaciones éticas de su trabajo educativo.

Profesor 6 - Reflexión Superficial

- Se nota claramente una evolución en su reflexión y análisis a lo largo del proceso.

- Centra la reflexión en el desarrollo de su clase y en los resultados del aprendizaje, en cómo su práctica puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- No hace mención explícita de sus creencias sobre la enseñanza.
- Evidencia una postura de análisis y observación permanente del desarrollo de sus estudiantes.
- Pone énfasis en la detección de fortalezas y limitaciones de los estudiantes y en la opinión de los estudiantes sobre la clase.
- Durante el proceso adopta estrategias de enseñanza que evidencian un rol activo de los estudiantes. En el análisis final indica algunas mejoras para promover mayor protagonismo de los estudiantes en el curso.
- Menciona escasamente los aprendizajes adquiridos por ella y sus nuevas perspectivas educativas.
- Plantea limitaciones y lecciones aprendidas: ninguna de las limitaciones están relacionadas con la profesora, muestra poca autocrítica.

Profesor 7 - Pre-reflexión/ Reflexión superficial

- No hace mención explícita de sus creencias sobre la enseñanza.
- Describe los problemas unidimensionalmente, enfocados principalmente en los estudiantes.
- Muestra satisfacción personal por los resultados de la innovación educativa.
- Pone énfasis en la mejoría del rendimiento académico de los estudiantes y en el desarrollo del programa de la asignatura.
- El análisis del proceso educativo está centrado en el estudiante y en sus dificultades.
- Brinda atención personalizada a los estudiantes.

- No se observa una reflexión sobre las limitaciones de su práctica educativa.
- No se evidencia autocrítica, ni planteamiento sobre su desarrollo personal, ni nuevas perspectivas educativas. Muestra gran interés en buscar estrategias más adecuadas para el aprendizaje de los estudiantes.

Profesor 8 - Reflexión superficial

- No hace mención explícita de sus creencias sobre la enseñanza.
- Se centra en su innovación educativa y sus resultados. Hay explicaciones sobre las situaciones de enseñanza, pero muy escuetas y sin profundizar.
- Reflexiona sobre los problemas que enfrenta al desarrollar algunas actividades y sobre aquellas innovaciones planteadas que significaron una estrategia alternativa para superarlos.
- Pone mucho énfasis en la opinión de los estudiantes y en el desarrollo de sus competencias. Toma en cuenta las necesidades y planteamientos de los estudiantes. Otorga un rol activo a los estudiantes y los hace partícipes de las decisiones, planificación y evaluación de algunas de las actividades de aprendizaje.
- Refleja un genuino interés por plantear nuevas ideas y nuevas formas de trabajar. Da muestras claras de que las dos innovaciones educativas propiciaron un aprendizaje como docente.
- Poca autocrítica sobre su práctica docente, sobre su planificación. Se enfoca en las dificultades de los estudiantes y en las actividades realizadas.

Profesor 9 - Reflexión crítica

- Sus creencias pedagógicas son muy coherentes con los relatos de su práctica educativa. Justifica su innovación educativa a partir de sus creencias pedagógicas de una manera muy clara, utilizando conceptos pedagógicos precisos.

- Muestra aprendizaje en la medida que se cuestiona y se compromete a conocer más sobre algunos temas para ser una mejor docente y responder a las necesidades y demandas de los estudiantes. Refleja postura muy clara de aprendizaje constante: motivación por preguntarse y buscar respuestas sobre cómo promover un mayor aprendizaje y compromiso de sus estudiantes con su formación y su contribución a la sociedad.
- Pone mucho énfasis en la opinión de los estudiantes, en sus emociones y sentimientos. Muestra una preocupación contante por su desarrollo profesional y humano. Muestra una expectativa positiva sobre sus capacidades.
- Muestra especial preocupación por un rol activo de los estudiantes.
- Denota observación reflexiva sobre el desempeño de sus estudiantes, lo que se ve reflejado en las observaciones que hace de cada grupo, en la realización de las actividades.
- Identifica, a lo largo de su relato, las fortalezas y limitaciones y siempre presenta alternativas de superación.
- Analiza las situaciones de enseñanza y aprendizaje vividas a la luz de su concepción educativa y su experiencia.
- Es autocrítica y se observa humildad y apertura por aprender.
- Reflexiona tomando en cuenta el contexto de los estudiantes, sus opiniones, los resultados de las actividades y extrapola su mirada, incluyendo un análisis más amplio y multidimensional del proceso educativo.
- Manifiesta la importancia de trabajar con otros docentes, propone compartir experiencias con ellos, también muestra preocupación por la formación ética de los estudiantes.

Profesor 10 - Reflexión Pedagógica/ Reflexión Crítica

- Confronta sus prácticas con sus creencias y muestra coherencia entre ellas. Argumenta con claridad porque cree importante innovar y cuál es el rol que deben tener los estudiantes y el profesor.
- Muestra una clara apertura a la reflexión y a la investigación crítica sobre las acciones de enseñanza. Aprende de las situaciones vividas y reflexiona sobre el aprendizaje de los estudiantes, sus actitudes, el currículo, la formación previa de los estudiantes, las decisiones didácticas que toma y los cambios y mejoras en la enseñanza.
- Pone énfasis en los resultados de los aprendizajes y en la superación de las dificultades de los estudiantes.
- Identifica mejoras, relaciona sus estrategias con las mejoras obtenidas. Relaciona las dificultades de los estudiantes con otras asignaturas, se observa una mirada integral de la formación de los estudiantes.
- Es recurrente en su relato la preocupación por el aprendizaje de los estudiantes y la inclusión sistemática de algunas estrategias para promover un mayor aprendizaje. Genera una interacción significativa con los estudiantes, lo que ayuda a determinar sus dificultades y a pensar cómo puede ayudarles como docente.
- Se preocupa por generar un clima de confianza y un rol activo del estudiante.
- Hace relatos muy claros que indican la definición de mejoras a partir de lo vivido.
- A partir de lo reflexionado detecta problemas que van más allá de su clase, presenta propuestas de mejoras más integrales en el marco del proceso formativo de los estudiantes, incluyendo aspectos relacionados a la formación ética profesional.

Profesor 11 - Reflexión superficial

- Narra las actividades realizadas, pero profundiza muy poco en las situaciones educativas vividas y en los elementos claves del proceso pedagógico.
- Muestra poco aprendizaje y nuevas perspectivas. Se centra en las dificultades de los estudiantes y las actividades, sin analizar su rol como docente, los conocimientos previos de los estudiantes y las limitaciones de estas actividades para lograr mayor aprendizaje.
- Toma en cuenta la opinión de los estudiantes sobre su práctica. Su enfoque se centra en la comunicación entre estudiantes y profesores y en la activación de sus presaberes, pero no en la planificación de actividades de aprendizaje que impliquen un rol activo de los estudiantes. Las actividades planteadas están muy centradas en la profesora.
- No relaciona las dificultades de los estudiantes con las actividades y estrategias implementadas. Se observa la ausencia de autocrítica sobre las decisiones pedagógicas tomadas. En todos los análisis hechos alrededor de las dificultades, éstas siempre son ajenas a sus decisiones o estrategias. Sus comentarios son más narrativos y poco profundos en análisis, lo que dificulta la definición de posibles cambios en las estrategias de enseñanza o mejoras futuras. Hace ajustes de las actividades a situaciones muy puntuales.

Profesor 12 - Reflexión superficial

- No hace alusión a sus creencias pedagógicas.
- Limita el análisis de la práctica educativa a las técnicas de enseñanza implementadas. Centra la reflexión en el desarrollo de su clase, en la innovación implementada y en los resultados del aprendizaje.
- Plantea dificultades para hacer una reflexión sistemática de su quehacer a lo largo del proceso.

- Toma en cuenta la evaluación de los estudiantes y sus valoraciones personales del proceso vivido, pero no profundiza en sus dificultades de aprendizaje.
- Integra ajustes y cambios a las actividades planificadas para dar respuesta a dificultades puntuales de los estudiantes.
- Manifiesta que hubo carencia de comunicación entre profesor y estudiantes.
- Planifica con mucha precisión las actividades y muestra mucha creatividad.

Algunas consideraciones sobre el análisis realizado

Según Larrivee (2008), el desarrollo de la práctica reflexiva debe ser visto como un proceso que se profundiza en capas o en espiral. Ubicar a un profesor en un nivel u otro es un ejercicio tentativo que da pautas para identificar cuáles son los aspectos que no está tomando en cuenta y por lo tanto debe poner mayor énfasis en su proceso reflexivo. Este proceso gradual de mayor profundización en su calidad reflexiva debe contar con el acompañamiento de profesores más experimentados, en un ambiente que genere seguridad y soporte emocional.

A través del ejercicio de ubicación realizado en el apartado anterior, pudimos constatar que hay un grupo de profesores que se posicionan en los niveles de Reflexión Superficial. Mostraron una marcada preocupación por las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Además, manifestaron interés y disposición de ajustar sus prácticas docentes a partir de las necesidades y dificultades presentadas por los estudiantes. Se daban cuenta de las percepciones y dificultades de los estudiantes (los conocimientos que iban adquiriendo, sus expectativas respecto al aprendizaje, etc.) pero esto no los llevaba a analizar el propio enfoque pedagógico que estaban utilizando. Carecieron de un análisis sobre: la relación y coherencia entre sus creencias y sus prácticas, explicitación de un marco conceptual pedagógico y los factores multidimensionales presentes en el proceso de la enseñanza y aprendizaje. Carecían también de la capacidad de autocrítica.

Otro grupo importante de profesores fueron ubicados en los niveles de Reflexión Pedagógica mostrando también características de una Reflexión Crítica. Evidenciaron su

constante preocupación por analizar el impacto de sus prácticas pedagógicas en el aprendizaje de los estudiantes y un claro compromiso con la mejora continua de su quehacer educativo. Consideraron la perspectiva de los estudiantes en la toma de decisiones y mostraron una postura autocrítica. No sólo hablaban de los alumnos, sino también de su propia actuación, y no sólo como iniciadores de la innovación sino también como actores más o menos acertados en su desarrollo. Es decir, estos profesores se autopercebieron críticamente y reflexionaron sobre sus propios aciertos y por tanto sobre la necesidad de cambios y mejoras. Se observó una visión más amplia del proceso educativo, que integra distintos factores (internos y externos al salón de clases) para analizar el impacto de la formación de los estudiantes. Analizaron las consecuencias de su enseñanza y las relaciones que tienen con las decisiones y las iniciativas de carácter institucional. Proyectaron su reflexión más allá del salón de clases. Mostraron preocupación por la formación ética de sus estudiantes. Sin embargo, también revelaron, en su mayoría, una ausencia de explicitación de un marco conceptual pedagógico.

Las investigaciones que estudiaron los niveles de reflexión de los profesores (Larrivee, 2008; Hatton y Smith, 1995; Kane et al, 2004; Sung et al, 2009) evidenciaron que los profesores se encuentran mayoritariamente en niveles intermedios de reflexión y muy pocos llegan a niveles de Reflexión Crítica. La reflexión implica tomar en cuenta muchos factores y a la vez tener una visión conjunta e integral del quehacer educativo, preservando su complejidad (Jay y Johnson, 2002). No es una tarea fácil. La reflexión envuelve intuición, emoción y pasión, o sea, es un proceso holístico y no una técnica que implica etapas y pasos muy bien definidos (Jay y Johnson, 2002, p. 3). Asimismo, implica identificar dificultades, incluso de uno mismo (lo que puede resultar incómodo), plantearse nuevos puntos de vista (lo que a veces provoca resistencias) y nuevas interpretaciones para llevar a cabo los cambios (Klenowski et al., 2006). Visto desde esta perspectiva, la **reflexión implica un proceso de aprendizaje**, donde algunos profesores no son capaces, sin ayuda, de superar la reflexión desde una etapa de descripción sobre un problema a una etapa de mayor profundidad y análisis sobre su práctica y los factores relacionados (Moon, 2005). También implica una **apertura intelectual** para asumir las propias limitaciones e incorporar mejoras en su quehacer (Zeichner, 1993).

En los grupos de discusión realizados y en algunas entrevistas individuales, los profesores participantes de esta investigación identificaron algunas dificultades con relación

a su proceso de reflexión: inicialmente no se sentían seguros con el manejo del e-portafolio, exteriorizaron que no tenían hábito de escribir sobre lo que hacían, no comprendían cómo elaborar la reflexión, porque tenían poca experiencia en procesos reflexivos de cualquier tipo, contaban con poco tiempo para escribir y alimentar el portafolio. Probablemente, estos obstáculos impidieron el desarrollo de una reflexión más profunda y deben ser considerados en futuras experiencias.

Por ello, como menciona Moon (2005), algunas estrategias son importantes para evaluar el proceso reflexivo: tener claros los objetivos de la reflexión, dar pautas sobre qué reflexionar, definir criterios evaluativos del proceso reflexivo (qué indica que están siendo reflexivos), mostrar ejemplos de una escritura reflexiva.

Otro aspecto a resaltar se refiere a la relación entre años de docencia y nivel de reflexión. La investigación realizada por Williams y Grudnoff (2011) sobre la percepción de los profesores noveles y experimentados sobre la utilidad de la reflexión para su práctica profesional mostró que la mayor diferencia es que los profesores novatos siguieron centrando sus reflexiones en su enseñanza, mientras que profesores con experiencia mostraron mayor conciencia de las prácticas de toda la escuela y la reflexión les propició mayor confianza en la forma en que se relacionaban e interactuaban con sus colegas. En nuestro caso, se confirma esta tendencia pues se observó que los profesores con mayor experiencia docencia (con una excepción) mostraron un nivel de reflexión más profundo y de mayor calidad.

Por último, no se observaron diferencias en la calidad reflexiva de aquellos profesores que elaboraron el portafolio a lo largo de dos cuatrimestres y aquellos que lo hicieron durante un cuatrimestre, lo que nos hace suponer que el tiempo de duración de elaboración del portafolio no es necesariamente un factor relevante para determinar la calidad reflexiva de los profesores.

Para finalizar el análisis, es importante puntualizar que el objetivo no es lograr que todos los profesores lleguen a un nivel de reflexión crítica, como un nivel ideal a alcanzar, como si fuera el final de una carrera de obstáculos, que son superados uno a uno. Sin embargo, consideramos relevante implementar estrategias para superar un nivel de pre-reflexión y de reflexión superficial en los cuales predomina un análisis muy limitado o casi nulo de la práctica educativa. Se busca una mayor amplitud de mirada, una visión más

integral de la formación de los estudiantes, para lograr ejercer un quehacer educativo que se alimente de los avances de la Pedagogía para mejorar su práctica, para suscitar un aprendizaje situado, contextualizado, comprometido, pertinente. Asimismo, hay que considerar que las mejoras y los cambios generalmente son paulatinos pero van incorporándose de manera definitiva en la práctica cotidiana. Lo importante es lograr que el proceso reflexivo provoque una cierta incomodidad que induce a la generación de mejoras, que estimule a que los profesores piensen: “creo que puedo hacer mejor, enseñar mejor y debo monitorear mis mejoras”.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

El capítulo tiene como propósito presentar las principales conclusiones del estudio y brindar algunas recomendaciones que puedan orientar futuros proyectos educativos.

El análisis interpretativo de los niveles de reflexión de los profesores dio las pautas para la formulación de una matriz de indicadores. Se espera que ésta sea útil para el seguimiento de la práctica reflexiva, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de los próximos cursos de formación docente. Por último, identifica algunas limitaciones del estudio y nuevas preguntas que surgen a raíz de la presente investigación.

1. Conclusiones

En este capítulo presentaremos las principales conclusiones de nuestra investigación, que pretendía *analizar el nivel de calidad reflexiva de los profesores que realizaron un proceso de reflexión docente sobre su innovación educativa, apoyada en el uso de un e-portafolio, así como los cambios percibidos en sus prácticas educativas.*

Los objetivos específicos definidos buscaban:

1. Identificar el nivel de reflexión de los profesores sobre su práctica educativa.
2. Determinar los elementos tomados en cuenta para desencadenar los procesos reflexivos de los profesores y cómo se relacionan con el nivel de su calidad reflexiva.
3. Determinar de qué manera la práctica reflexiva de profesores universitarios sobre su quehacer docente, apoyada en el uso de un e-portafolio, puede contribuir a una mayor percepción del impacto de sus estrategias de enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes, a una percepción positiva de la interacción con sus estudiantes y a una mayor satisfacción profesional.
4. Analizar de qué manera contribuye el uso del e-portafolio *Carpeta Digital* y sus recursos a la sistematización de experiencias de innovación educativa y la reflexión docente.
5. Definir una propuesta de matriz de indicadores para evaluar el desarrollo de la práctica reflexiva, apoyada en el uso de un e-portafolio.

Las conclusiones presentadas derivan de un estudio de caso del análisis de los portafolios de doce profesores participantes de un curso de Innovación Educativa, enmarcado en un Programa de Formación en Docencia Universitaria. Aunque los resultados de este estudio de caso no pueden ser generalizados, pueden dar pautas para analizar e identificar estrategias educativas que contribuyan a potenciar los programas de formación en docencia universitaria apoyados en entornos virtuales de aprendizaje, como un e-portafolio.

1.1. Nivel de reflexión de los profesores sobre su práctica educativa

A partir del análisis sobre el nivel de reflexión, basado en la matriz propuesta por Larrivee (2008), podemos identificar diferencias entre los niveles de reflexión de los profesores. Es importante advertir que este es un ejercicio tentativo de ubicación, pues se han observado que los mismos profesores presentaron características correspondientes a diferentes niveles, según la matriz. A pesar de ello, consideramos que pueden ser clasificados en dos grupos, con características bastante similares:

Grupo 1: su proceso reflexivo presenta mayormente rasgos característicos de un nivel de **Reflexión Superficial**. Mostraron una marcada preocupación por las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Además, manifestaron interés y disposición de ajustar sus prácticas docentes a partir de las necesidades y dificultades presentadas por los estudiantes. Se centraron fundamentalmente en las limitaciones y dificultades de sus estudiantes, mostrando una escasa autocrítica y un análisis superficial sobre la eficacia de las estrategias implementadas. Mostraron poco aprendizaje, sin nuevas perspectivas y retos para la mejora de su enseñanza. Carecieron de un análisis sobre: la relación y coherencia entre sus creencias y sus prácticas, explicitación de un marco conceptual pedagógico y los factores multidimensionales presentes en el proceso de la enseñanza y aprendizaje.

Grupo 2: su proceso reflexivo presenta mayormente características de un nivel de **Reflexión Pedagógico** con rasgos de **Reflexión Crítica**. Los profesores analizaban el impacto de sus prácticas pedagógicas en el aprendizaje de los estudiantes y mostraban un claro compromiso con la mejora continua de su quehacer educativo. Consideraron, de manera sistemática, las necesidades y las opiniones de los estudiantes sobre su aprendizaje para hacer ajustes o consideraciones sobre las actividades. Identificaban las fortalezas y las limitaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, y presentaban alternativas de superación y mejoras. Mostraron una tendencia a analizar su quehacer de manera crítica. Se observó una visión más amplia del proceso educativo, que integra distintos factores (internos y externos al salón de clases) para analizar el impacto de la formación de los estudiantes. Analizaron las consecuencias de su enseñanza y las relaciones que tienen con las decisiones y las iniciativas de carácter institucional. Mostraron preocupación por la formación ética de sus estudiantes.

Es importante resaltar que la matriz desarrollada por Larrivee (2008) y utilizada en este estudio, no fue asumida como un marco fijo donde cada profesor tenía que ser ubicado, pero sí como un referente que podía ayudar a identificar los niveles de reflexión de los profesores, asumiendo que no hay un nivel de reflexión puro. La reflexión no es un proceso tangible, es “un constructo abstracto cuya existencia es asumida sobre la base de la actuación observada y las creencias expresadas” (Larrivee, 2008, p. 345). Tampoco es un proceso lineal, es más bien cíclico y va desarrollándose en una espiral continua (Brubacher et al., 2005). La identificación de los niveles de reflexión de los docentes nos puede ayudar a definir pautas en el proceso formativo del profesorado para que logren profundizar en los aspectos claves de su práctica para generar cambios y mejoras. En este sentido, a partir de los hallazgos del estudio, se pueden vislumbrar algunas conclusiones sobre los niveles de reflexión identificados.

Sobre la **reflexión pedagógica**, Larrivee (2008) indica que una de las características de este nivel reflexivo es que los profesores sean capaces de reflexionar sobre las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos y las conexiones entre los principios teóricos y la práctica. Se observó en ambos grupos una mención muy limitada de un **marco conceptual pedagógico para explicar su práctica educativa**.

No se esperaba, ni se pretendía que los profesores universitarios de la UCA, sujetos de esta investigación, hiciesen referencia en su reflexión y en el proceso de planificación de su clase a teorías educativas o a grandes pedagogos. Sin embargo, se pretendía que la reflexión condujera a que cada profesor explicitase su concepción educativa y la contrastara con su práctica reflexiva, identificando cuán coherentes son. Asimismo, se pretendía que contrastaran su concepción educativa con los lineamientos educativos de la institución donde imparten clases. La Política de Formación Docente de la Universidad manifiesta que entre los ámbitos de formación del profesorado, se encuentra el Pedagógico - Didáctico, referido a los conocimientos, competencias y capacidades en la enseñanza de su disciplina.

Formar a los docentes en este ámbito consiste en presentarle teorías y procedimientos que le permitan realizar cada vez más competentemente sus tareas, facilitar el proceso de resolución de los problemas docentes - discentes que a diario encuentra en su labor, enseñarle a aplicar con flexibilidad las distintas alternativas de solución de estos problemas y ofrecerle un modelo de profesor que le permita auto evaluar el

desempeño de su labor y renovarse permanentemente” (Universidad Centroamericana, 2006, p. 20).

La mayoría del profesorado de la universidad (arquitectos, ingenieros, matemáticos, filósofos, psicólogos, administradores de empresas, trabajadores sociales, comunicólogos, etc.) no ha tenido una educación formal en el ámbito de las Ciencias de la Educación. Esta realidad no determina necesariamente limitaciones en el desempeño de su docencia. Los mejores profesores universitarios son oriundos de muchas ramas del conocimiento y no son necesariamente pedagogos. Lo importante que quiere destacar Larrivee (2008), en su matriz de nivel de reflexión, es que los profesores tomen conciencia de su marco conceptual de educación (sus creencias pedagógicas) y la confronten con su práctica. En otras palabras, deben explicitar *cómo conciben los objetivos de la educación y la coherencia de este marco en su práctica educativa*. Además, otro elemento a destacar es que se espera que este marco conceptual privilegie un quehacer educativo que busque construir una sociedad más justa y equitativa, y por lo tanto, capaz de educar personas éticas y comprometidas con la construcción de este modelo de sociedad.

La reflexión debe ayudar, entonces, a que el profesor tome conciencia de cómo concibe el proceso educativo y si su quehacer educativo es coherente con esta concepción. Además, debe ayudar a cuestionar si realmente esta concepción es la más adecuada y está en sintonía con el modelo de enseñanza de la institución donde enseña. La pregunta que cabe es si el programa de formación docente que está siendo implementado, está logrando aportar a este nivel reflexivo, si está ayudando a deconstruir y construir una concepción educativa más pertinente, y a implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje coherentes con esta concepción, o si sólo está facilitando una serie de estrategias didácticas que no están conectadas con la concepción educativa que se quiere impulsar. En otras palabras, se pueden estar enseñando estrategias, pero sin promover una relación de estas con las teorías más adecuadas para dar respuesta a los problemas docentes - discentes que a diario encuentran en su quehacer educativo.

Por otro lado, aquellos profesores con niveles de **Reflexión Pedagógica o Reflexión Crítica** plantearon su preocupación por impactar positivamente en la formación ética y por contribuir al desarrollo de una sensibilidad social de sus estudiantes. Propusieron cambios no sólo en el ámbito de su clase, sino también en el entorno académico e institucional que la condicionaba. Así, por ejemplo, estos profesores proponían mejoras tales como: crear

comunidades de práctica con quienes impartían la misma asignatura, revisar los contenidos de asignaturas previas para garantizar los conocimientos básicos para su asignatura, atender a la práctica colectiva y a las decisiones institucionales, instaurar una formación ética, presente transversalmente, para formar profesionales responsables. El proceso reflexivo debería llevarlos a este nivel de reflexión y a la vez de compromiso, como un nivel ideal, como bien han planteado Van Manen (1987), Smyth (1989), Zeichner (1991) y Freire (2004).

Asimismo, hay universidades que en su misión plantean formar profesionales no solamente altamente cualificados en su ámbito respectivo, sino a la vez preocupados por el desarrollo de su país y de sus conciudadanos. Este es el caso, por ejemplo, de la Universidad Centroamericana de Nicaragua, donde se ha desarrollado nuestro estudio. Esto significa que en la formación del profesorado se ha de prestar especial atención al enriquecimiento de su sensibilidad ética y ciudadana, a fin de que sea una sensibilidad tal la que presida no sólo el desarrollo de sus clases y su mismo comportamiento en el interior del aula, sino que además el alumnado logre valorar el aspecto ético y de servicio en la materia que están estudiando. Este planteamiento se confirma en el objetivo específico octavo de la Política de Formación Docente de la UCA, que se propone a “formar a los y las docentes de la UCA en conocimientos y habilidades para situar las asignaturas en el contexto, desarrollando la sensibilización y el compromiso social” (Universidad Centroamericana, 2006, p. 20). El mismo es retomado en los objetivos del Diplomado Superior en Docencia Universitaria, que indica que este programa académico debe desarrollar entre los participantes competencias para “contribuir desde su rol como docente y profesional a hacer viable la responsabilidad social de la universidad con la sociedad y comprometerse con los fundamentos éticos de su práctica docente y su rol profesional” (Universidad Centroamericana – Ruta de Formación Docente, 2008b, p. 4).

Con relación a este aspecto, es relevante hacer dos acotaciones. En primer lugar, se debe notar que la guía reflexiva propuesta a los docentes participantes del presente estudio no contempló preguntas orientadoras a este nivel de reflexión. Por lo tanto, si se pretende que el proceso reflexivo de los docentes logre integrar estos aspectos, es aconsejable que la guía de apoyo a la reflexión, como la intervención de la tutoría, contemplen pautas de análisis en este ámbito. Asimismo, hay que analizar si el programa de formación docente implementado está creando espacios de discusión y reflexión sobre el impacto ético de la educación universitaria. Esta es una tarea pendiente a realizarse. En segundo lugar, este

nivel de reflexión crítica debe ser enfocado como un nivel deseable, aunque no debe ser visto como un nivel finalista y absoluto. Posiblemente no será logrado por todos los profesores, lo que no implica que éstos no estén desarrollando un profundo y serio proceso de reflexión sobre su práctica educativa.

La reflexión llevó a los profesores a ampliar su visión del proceso educativo, no limitándose a una mirada “de su clase”, “de su asignatura”. Algunos plantearon una mirada más amplia, que integraba reflexiones sobre la formación integral de los estudiantes, su rol como formador ético, preocupaciones con el currículo y el esbozo de propuestas de conformación de equipos de profesores para discutir temáticas de interés común sobre su docencia.

Los profesores participantes de esta investigación identificaron algunas **dificultades con relación a su proceso de reflexión**: inicialmente no se sentían seguros con el manejo del e-portafolio, no tenían hábito de escribir sobre lo que hacían, no comprendían cómo elaborar una reflexión, contaban con poco tiempo para escribir y alimentar el portafolio. Probablemente, estos obstáculos impidieron el desarrollo de una reflexión más profunda y deben ser considerados en futuras experiencias.

De manera general, se evidenció la **ausencia de la observación del profesor sobre sí mismo** en el proceso reflexivo, aunque un grupo pequeño de docentes se incluyeron en el proceso como alguien a ser reconocido como un actor en la situación educativa que estaba analizando. Entre las posibles causas que pueden explicarlo, una de ellas puede ser la poca familiaridad de los profesores con este tipo de proceso de reflexión, la otra pueda ser una tendencia natural a analizar a los demás y no a uno mismo, mostrando una actitud más propensa a la crítica y menos a la autocrítica. Algunos estudios han encontrado actitudes similares de los docentes con relación a la valoración de su práctica (Vázquez Alonso y Manassero Mas, 1995; Lucio, 2001; Prieto, 2007), indicando que lo encontrado en el presente estudio coincide con una tendencia general. Sin embargo, es relevante destacar la actitud autocrítica y propositiva de algunos de los profesores, resultante del proceso reflexivo.

En lo referente a la identificación de las **dificultades de aprendizaje enfrentadas por sus estudiantes**, se observó disparidad en la profundidad del análisis. Fueron identificadas dos posturas predominantes:

- las dificultades se explican por el reducido conocimiento previo de los estudiantes sobre el contenido a estudiar y a sus escasos hábitos de estudio,
- las dificultades se explican por varios factores desde una perspectiva más amplia (integración y coherencia curricular, estrategias de enseñanza utilizadas por el docente, presaberes de los estudiantes y relación de la asignatura con otras asignaturas).

Estas posturas se deben principalmente a lo mencionado en el párrafo anterior sobre la escasa autocrítica docente. Mayoritariamente se atribuyen todas las causas de las dificultades de aprendizaje a los estudiantes o a otros factores (menos al propio profesor), aunque seguramente son factores importantes para explicar las dificultades. Sin embargo, al atribuir el logro y el fracaso de los resultados de los aprendizajes a factores externos, que están fuera de su control (presaberes de los estudiantes, su disciplina en el estudio, el programa de la asignatura), es mucho más difícil asumir que él, como profesor, tiene posibilidad de intervenir para contribuir a la superación de las dificultades presentadas. El peligro es que esta postura puede generar una actitud pasiva o cómoda frente a los problemas de aprendizaje presentados por los estudiantes, dificultando así la búsqueda de soluciones pertinentes y posibles de ser implementadas.

Los **profesores novatos y profesores con mayor experiencia** presentaron algunas diferencias en el análisis de las dificultades de sus estudiantes. Observamos un mayor nivel de profundidad en el análisis de los profesores con mayor experiencia. Éstos tienen mayor información y por ende, esquemas mentales de mayor complejidad, lo que les permite articular la información sobre las situaciones presentadas en clase y reordenar las estructuras de conocimiento, ampliando así su análisis. Sin embargo, estas diferencias no garantizan que el análisis refleje la realidad, pues sabemos que “los expertos pueden proyectar sus creencias en la evidencia y percibir patrones que no están ahí” (Abadzi, 2008, p. 283).

Se encontraron **diferencias con relación a la identificación de necesidades de crecimiento profesional**. Los profesores que tenían una actitud autocrítica de su quehacer plantearon interés de crecimiento personal, en cambio, aquellos menos autocríticos no plantearon ninguna necesidad de desarrollo personal/profesional. Este es un tema que amerita una breve reflexión. Todos sabemos y decimos (principalmente nosotros,

profesores) que un profesional que se desarrolla en la sociedad actual debe prepararse y actualizarse de manera permanente, y por ello el tema de la educación para toda la vida. A pesar de ello, es muy difícil que un profesional se descubra y se confiese limitado de alguna manera para ejercer su profesión. Tomando en consideración lo anterior, es necesario reenfocar el tema, y revalorar la formación que conlleva al desarrollo profesional permanente del docente desde una estrategia distinta.

El **ciclo de aprendizaje** resultante de la implementación de la innovación educativa y de la reflexión sobre la práctica educativa, resultó efectivo para estimular el pensamiento del profesor y permitió el surgimiento de nuevas ideas y conocimientos pedagógicos. Se puede afirmar, entonces, que el **análisis reflexivo y consciente de la práctica llevó a los profesores a la definición e implementación de mejoras**, o sea, provocó cambios positivos en la condición educativa inicial. En consonancia con lo constatado por Sañudo (2005) en su investigación, podemos concluir que la intención de introducir cambios en su práctica, como fruto del proceso reflexivo, resultó ser un acto consciente de los profesores. Concomitante con ello, la innovación educativa jugó un papel importante porque fue orientada y concebida para responder a un problema educativo concreto. Desde esta perspectiva, la innovación ayudó al proceso reflexivo, pues estaba enfocada a la resolución de problemas (Dewey, 1989; Schön, 1992; Calderhead, 1989; Hatton y Smith, 1995; Freire, 1997; Moon, 2007) y por ende motivó la reflexión sobre las mejoras introducidas y sus resultados.

Por último, se confirmó que es **necesario contar con una estructura y un andamiaje para promover una reflexión más profunda**. Este andamiaje puede tener varios soportes: a) una guía que oriente y dé pautas para ayudar a la reflexión, b) algunos ejemplos de reflexión que pueden servir como “modelos” para que los profesores empiecen a incursionar en la escritura de su propio texto, c) el acompañamiento de un tutor, o de un par, o de una comunidad de práctica, para que el profesor comparta sus reflexión, sus ideas, sus hallazgos.

Sobre **la guía y los ejemplos**, los profesores de este estudio contaron con una guía que orientaba la reflexión y la utilizaron, como pauta, y fueron advertidos que no debía ser seguida paso a paso. Según sus consideraciones, la guía les fue útil, aunque tuvo que ser revisada y mejorada para el segundo grupo. La falta de experiencia sobre la reflexión de su propia práctica provocó inseguridad sobre cómo emprender el proceso reflexivo. En este sentido, la guía no fue suficiente y pidieron ejemplos. Éstos fueron entregados posteriormente e incorporados a la guía del segundo grupo. Además, como se ha

mencionado en párrafos anteriores, la guía no contempló algunos aspectos relevantes de un nivel de reflexión crítica. Ello implica que es un tema a retomar y a mejorar en una próxima experiencia similar.

Sobre el **acompañamiento ejercido por un tutor**, las investigaciones sobre portafolios y práctica docente reflexiva muestran que es una ayuda bien valorada y una estrategia que da buenos resultados (Seldin, 2004; Hatton y Smith, 1995; Farías y Ramírez, 2010; Cebrian, 2011). En nuestro caso de estudio, los profesores apreciaron el acompañamiento de la tutora, fundamentalmente porque estimuló la reflexión mediante sus preguntas y comentarios, contaron con una persona para dialogar sobre su trabajo en el aula y la innovación educativa implementada, además de contar con la retroalimentación de una persona con cierta experticia en el ámbito pedagógico. El recurso *Diálogo*, con que cuenta la *Carpeta Digital*, utilizado para el establecimiento de la comunicación entre la tutora y cada profesor cumplió un rol importante. En este sentido, vale reafirmar que solo un portafolio digital puede favorecer este tipo de comunicación, y no un portafolio en soporte papel.

Los **grupos de discusión** promovidos en el marco de estudio fueron espacios pertinentes para promover la reflexión y el intercambio de experiencias. Contaron con la facilitación y la mediación necesaria dentro de un clima de complicidad, en un ambiente de aprendizaje y de apoyo emocional, donde todos los profesores estaban participando de un proceso de mejora de su práctica. Ello implica que el intercambio entre pares, donde se puedan compartir las buenas prácticas, los resultados positivos y negativos de su trabajo, en un ambiente de confianza, con acompañantes con mayor experiencia, puede propiciar y facilitar una reflexión de su práctica.

Por último, pudimos concluir que la **orientación básica sobre la organización del portafolio y la guía** ayudaron al proceso de reflexión porque propusieron rutas que dieron pautas al proceso reflexivo. Así mismo, los grupos de discusión generaron un espacio de aprendizaje, a través de la comunicación y el diálogo con colegas que tenían motivaciones comunes enfocadas principalmente a sus innovaciones educativas, contribuyendo así al intercambio de buenas prácticas, a la reafirmación de sus acciones y de sus decisiones pedagógicas.

1.2. Los elementos desencadenantes del proceso reflexivo

Los profesores tienen diferentes modos de reflexionar sobre su práctica (Kane et al., 2004), lo que pudimos constatar durante este estudio. Sin embargo, encontramos algunos elementos desencadenantes que funcionaron como ejes vertebradores del proceso reflexivo.

La **Innovación Educativa** realizada por cada profesor en el marco de su curso de Formación Docente fue un motor generador de la reflexión docente. Actuó como una motivación fundamental para promover la reflexión a lo largo de todo el proceso. A través del análisis de los portafolios pudimos concluir que a partir de la Innovación Educativa fueron analizados aspectos claves de su práctica educativa, como es la planificación didáctica, la interacción entre el profesor y sus estudiantes, las evaluaciones de los aprendizajes y las posibilidades de mejoras. La planificación en detalles permitió a los profesores explicitar las metas de aprendizaje y las acciones para lograrlas, y focalizar su atención en la implementación de dichas acciones y en los factores que permitían u obstaculizaban sus objetivos. La innovación educativa ayudó a pensar sobre los motivos por los cuales estaban haciendo algo distinto y no igual a todo lo que hacían normalmente. Asimismo, la innovación educativa es impulsada por la voluntad de hacer algo distinto, por el estímulo de obtener mejores resultados. Esta motivación fue un motor importante del proceso reflexivo.

El segundo elemento desencadenante del proceso reflexivo fue **el interés de los profesores por conocer la opinión de los estudiantes sobre su desempeño docente**. La guía para la elaboración del portafolio sugería una consulta sistemática a los estudiantes a través de la cual los profesores pudiesen valorar de manera anónima su desempeño docente, tomando en consideración los siguientes aspectos: planificación, organización y claridad de la enseñanza, eficacia de las actividades desarrolladas para mi aprendizaje, interacción con los estudiantes, evaluación de los aprendizajes. Los profesores asumieron esta propuesta como una necesidad propia para evaluar los resultados de la innovación implementada. A lo largo de todos los relatos se destaca esta preocupación que ha dado pautas a las decisiones de los docentes. Podemos afirmar que predominó en el foco de análisis de los profesores **la valoración de los estudiantes sobre la clase**, lo que puede ser considerado también un estímulo adicional en su reflexión.

Los **resultados del aprendizaje** de los estudiantes forman parte de los ejes vertebradores de la reflexión docente. Para los profesores, los resultados del aprendizaje de los estudiantes indicarían la eficacia de su innovación didáctica, coincidiendo con la premisa de valoración de la docencia, expuesta por Bain (2007): “la docencia debe juzgarse utilizando una perspectiva que parta del aprendizaje” (p. 185).

Parece ser que estos elementos desencadenantes del proceso reflexivo refuerzan la importancia de centrar la atención en el aprendizaje de los estudiantes, y valorar la enseñanza como elemento que puede facilitar u obstaculizar el aprendizaje. A la vez, la preocupación por la valoración que los estudiantes hacen de la clase y por los resultados de su aprendizaje contribuye a la mejora de la interacción profesor-estudiante.

1.3. Las percepciones de los profesores sobre su práctica reflexiva y sobre el impacto de la misma en sus estrategias de enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes, en la interacción con sus estudiantes y en su satisfacción profesional

Los profesores **percibieron que aprendieron sobre su práctica educativa** y que el proceso vivido los impulsó a actualizarse sobre las temáticas de la clase, documentarse mejor, elaborar nuevos materiales de estudio, realizar cambios en la manera de impartir sus clases, imprimiendo mayor dinamismo y participación de los estudiantes.

Se observó, en general, un considerable esfuerzo por realizar la planificación didáctica, integrando los aspectos claves de la innovación educativa. La motivación de la innovación era introducir cambios en su quehacer para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y en última instancia mejorar la enseñanza para que los estudiantes aprendan.

Según lo anterior, la implementación de la innovación implicaba por lo tanto, un cambio consciente y voluntario en la forma de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la vez, implicaba una actitud positiva de parte de los estudiantes. Por otro lado, la innovación también significó un cambio en la propia planificación, porque tenían que poner énfasis en los objetivos de aprendizaje que pretendían alcanzar con la introducción de la innovación. Todos los cambios son lentos y necesitan tiempo, pero cuando se dan, difícilmente hay retroceso.

Los **profesores percibieron una mejoría en la planificación didáctica**. La elaboración del portafolio exigía una sistematización constante de lo que hacían y la guía los invitaba a

hacerse preguntas durante el proceso, lo que derivaba en una reflexión sobre su planificación y práctica pedagógica. ("Si uno no se pone a pensar, a reflexionar ¿Qué es lo que está haciendo?, ¿Cómo lo está haciendo? Uno no se da cuenta si en realidad lo está haciendo bien y ni se da cuenta de qué errores tiene" - P4). Los profesores asumieron el reto y como resultado percibieron una mejora en su quehacer docente.

Se evidencia, al finalizar el proceso, que **los profesores han percibido una mejora en la calidad de su docencia**. Valoraron positivamente el hecho de reflexionar sobre su propia práctica porque les impulsó a integrar nuevas estrategias, a promover una mayor participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a buscar nuevos métodos y estrategias de enseñanza más adecuadas y eficaces. Asumieron compromisos de mejora en su práctica educativa, lo que implicó introducir cambios en su enseñanza. ("Durante este proceso, he descubierto que aunque uno tiene las actividades programadas y tiene conocimiento del tema que impartirá, ahora estoy más pendiente de los resultados cualitativos de las actividades que realizo en el desarrollo de mi clase, en forma cotidiana" – P6). Percibieron que habían incorporado tareas más significativas para los estudiantes que contribuyeron a un mayor aprendizaje. La innovación generó motivación y satisfacción personal. Ello invita a valorar cuánto se está promoviendo una reflexión de la práctica educativa a lo largo de la Ruta de Formación Docente implementada por la Universidad, considerando que los participantes del estudio estaban por finalizar este programa de formación.

Con relación a la **interacción profesor-estudiantes**, los profesores percibieron su interrelación con los estudiantes como un factor importante para crear un clima positivo de aprendizaje en el aula. Los profesores, en su mayoría, diseñaron innovaciones que involucraban de manera activa a los estudiantes en las actividades de aprendizaje. Se pudo observar que estas actividades contribuyeron, según la percepción de los profesores, a mejorar el clima del aula, a generar mayor confianza y comunicación e impactó positivamente en los resultados del aprendizaje de sus estudiantes.

Se observó un interés por conocer las opiniones de los estudiantes sobre las clases y sus dificultades y avances en el aprendizaje. La propuesta de consulta a los estudiantes, presente en la guía de elaboración del portafolio docente, determinó un mayor interés de parte de los profesores por realizar las consultas intermedias y al final del curso, práctica que no hacían a menudo en asignaturas anteriores. La retroalimentación de los estudiantes

generó ajustes en la planificación de las clases de algunos de los docentes, además de un mayor clima de confianza y diálogo, según sus relatos. En consecuencia, los profesores asumieron una actitud de mayor flexibilidad en relación con la planificación de sus clases.

Se puede concluir que, según la percepción de los docentes, **la innovación educativa generó expectativas positivas en los estudiantes y a la vez mayor motivación para el estudio**. Los profesores confirieron un rol más protagónico a los estudiantes, éstos fueron estimulados a cooperar y a participar activamente de las innovaciones y las asumieron muy seria y respetuosamente, "mostrando su reconocimiento por los esfuerzos del maestro" (De Rijdt et al., 2006, p. 1090). Las opiniones de los estudiantes, presentadas literalmente o comentadas por los profesores en sus portafolios, valoraban muy positivamente los cambios introducidos por su profesor.

Para finalizar, los profesores han valorado que **la implementación de la innovación educativa y la elaboración de su e-portafolio** fueron dos elementos impulsores de la reflexión personal y de las mejoras en su docencia. Hay una clara percepción de mejoría en el aprendizaje de los estudiantes y una participación más activa de éstos en las clases, comprometiéndose de manera más efectiva con su aprendizaje. Además, percibieron que la reflexión de su práctica, gracias a la elaboración del e-portafolio, trajo mejoras en su planificación y práctica educativa, generando así mayor satisfacción personal y profesional.

1.4. La contribución del uso del e-portafolio *Carpeta Digital* y sus recursos a la sistematización de experiencias de innovación educativa y la reflexión docente

El proceso vivido por los profesores en el marco de esta experiencia les planteaba retos nuevos y desafiantes. En primera instancia fueron retados a emprender una innovación educativa que implicaba cambios, los cuales normalmente causan temores y posiblemente podrían generar algunas resistencias de parte de los estudiantes (¡primer desafío!). Simultáneamente, asumieron el compromiso de realizar un proceso de reflexión de su práctica educativa, sin tener una idea muy clara de lo que esto significaba (¡segundo desafío!). Además, la sistematización de su práctica y de su experiencia de innovación educativa, a la par del proceso reflexivo, deberían ser documentados (¡tercer desafío!) en un portafolio digital (¡cuarto desafío!).

Como podemos deducir fácilmente, este proceso debería de ser acompañado, para generar confianza en los participantes, garantizar la adquisición de competencias para el

manejo de la *Carpeta Digital*, para que pudiesen compartir sus dudas, inquietudes o simplemente realizar consultas sobre cualquiera de los cuatro desafíos asumidos. En este sentido, la capacitación inicial sobre el uso de la *Carpeta Digital* fue fundamental para iniciar la experiencia y para el manejo adecuado de los recursos de manipulación de los archivos. Además, el rol de la tutora contribuía a orientar y a brindar seguridad para que los profesores pudiesen superar las dificultades más sencillas y focalizarse en los grandes desafíos: innovar y a la vez reflexionar sobre su práctica.

El recurso **Diálogo** de la *Carpeta Digital* fue la herramienta utilizada para la comunicación entre el profesor y la tutora a lo largo del proceso. Fue muy bien valorada pues permitió el establecimiento de una comunicación dinámica y la retroalimentación constante. Además, todos los diálogos quedaban documentados en el mismo portafolio y podían ser revisados en cualquier momento. Ello permitía contar con un historial de las conversaciones entre el profesor y la tutora.

Los profesores valoraron muy positivamente el uso de la *Carpeta Digital*, porque consideraron que facilita la organización de la información del trabajo docente, puede ser utilizada como un recurso didáctico valioso, contribuye a la reflexión sobre la práctica del docente y promueve el uso de las TIC en los procesos de planificación y evaluación docente. La *Carpeta Digital* misma fue percibida por ellos como una innovación de su práctica educativa, como una herramienta TIC novedosa y versátil.

Con relación a la organización de la información del trabajo docente, se observaron diferencias, normales y esperadas, como la creación de diferentes secciones para la presentación de las evidencias, la actualización del e-portafolio (generación de versiones) fue realizada con mayor o menor sistematicidad, fueron utilizados diferentes tipos de archivos, y muy poco utilizada la edición de archivos en HTML. El estado de publicación, en su mayoría, permaneció en la opción de privado, teniendo acceso nada más la tutora.

Los profesores destacan seis funcionalidades de la *Carpeta Digital*:

- registro de actividades de enseñanza,
- seguimiento y evaluaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de los recursos comunicativos y de almacenamiento de información,
- organización de la información según fines y necesidades,
- seguimiento de su trabajo por parte del propietario,

- puede ser utilizada como recurso didáctico para compartir información,
- herramienta de reflexión sobre la práctica y sobre los aprendizajes adquiridos a partir de la colección de evidencias y de la descripción y análisis de un proceso vivido.

Las funcionalidades y ventajas identificadas por los profesores coinciden con los beneficios de los e-portafolios señalados por Abrami y Barret (2005), Butler (2010) y Rodríguez Illera et al (2011): contribuye a la reflexión sobre la práctica, retroalimenta al estudiantes y a los profesores, desarrolla habilidades tecnológicas, contribuye a la valoración de los aprendizajes. Un aspecto no mencionado por los profesores se refiere a la privacidad. Parece ser que no tomaron conciencia de los tipos de acceso con que cuenta la *Carpeta Digital*.

Por lo tanto, podemos concluir que utilizar el e-portafolio implicó a los docentes el desarrollo de competencias para el manejo de una herramienta digital novedosa, la selección de material relevante sobre su curso para efectos de registro de su práctica educativa, la organización adecuada de la información referente a su asignatura, la redacción y almacenamiento de las reflexiones realizadas a lo largo del proceso, el establecimiento de comunicación asincrónica con la tutora.

Entre los efectos positivos experimentados por los profesores en el uso de los portafolios, podemos mencionar tres:

- 1) El portafolio permitió el registro de toda la información de su clase, así como las evidencias de las opiniones de los estudiantes, ejercicios, materiales de estudio, entre otros. Brindó un buen soporte para la organización de la documentación y evidencias de su práctica educativa. Toda esta documentación reunida permitió al profesor tener una perspectiva amplia de su práctica y a la vez le generó un sentimiento de satisfacción por los resultados evidenciados.
- 2) Se valoró muy positivamente el manejo de una herramienta digital para su uso personal y para apoyar en el desarrollo de su clase.
- 3) El uso del e-portafolio generó mayor sistematicidad a la reflexión porque permitió un registro constante del trabajo realizado y la comunicación permanente con la

tutora. Se puede afirmar que el proceso reflexivo con el uso del e-portafolio propició una mejor manera de pensar sobre los cambios (Smyth, 1989).

El efecto negativo, percibido por algunos profesores, fue el excesivo tiempo de dedicación a todo el proceso de elaboración del portafolio, que implicaba la selección y el registro de las evidencias de manera frecuente.

El e-portafolio fue considerado un instrumento valioso para propiciar el proceso reflexivo durante la acción pedagógica. Sirvió de soporte para el desarrollo de un ciclo de aprendizaje que contemplaba la puesta en marcha de acciones planificadas, la reflexión sobre la acción misma y sus resultados y la planificación de ajustes a partir de las mejoras definidas (Sung et al., 2009), lo que ayudó al profesor a identificar con más claridad los aciertos y desaciertos presentes en su labor educativa, evaluar su impacto y definir ajustes y mejoras.

1.5. A modo de síntesis de las conclusiones

Como se ha podido apreciar a lo largo de estas páginas, los profesores han hecho reflexiones muy fructíferas tanto respecto a su planificación como a su interacción con los alumnos, y se mostraron muy satisfechos de lo obtenido en el proceso. Dicen haber aprendido el valor de la reflexión ya que gracias a ella han revisado y reorientado su trabajo, se les han planteado nuevos retos que les han obligado a nuevos aprendizajes (investigar más sobre los temas enseñados, documentarse mejor, elaborar más casos prácticos, cambiar la manera de impartir la clase, dar más dinamismo a sus clases, enfocarse más en el aprendizaje de sus estudiantes). También están satisfechos por haber logrado mejorar tanto los resultados académicos de los alumnos como el clima de aprendizaje (dando mayor responsabilidad a los estudiantes sobre su propia formación). Han manifestado haber tenido temor al comienzo del proceso, ya que innovar es lanzarse a lo desconocido, hacia lo que puede no salir bien, pero los resultados obtenidos a partir de la innovación implementada, la ayuda recibida de la tutoría y de sus compañeros les permitió superar esta dificultad, aunque reconocen que este proceso les ha llevado un tiempo extra al tener que preparar estrategias y evaluaciones adicionales, y al tener que ir haciendo actualizaciones en la *Carpeta Digital*.

Creemos que en nuestro estudio esos resultados positivos se deben a que la *Carpeta Digital* se aplicó a una innovación educativa con unas directrices que resultaron acertadas y

muy definidas (completadas por la guía de la *Carpeta Digital*, por el establecimiento de la comunicación con la tutora y por el apoyo del espacio creado para el intercambio de los profesores, a través de los grupos de discusión). Esto obligó al profesorado a identificar aspectos esenciales en su enseñanza.

Asimismo, nuestro estudio nos ha hecho descubrir carencias, sobre todo cuando nos hemos fijado en los niveles de profundidad de la reflexión realizada por los profesores. Se observó que algún profesor podía hallarse en un estéril nivel prerreflexivo, con gran peligro de quedar estancado en el futuro. Se detectó también que a un grupo de profesores les faltaba utilizar los conocimientos pedagógicos aprendidos durante la Ruta de Formación Docente y esto no les permitía tener una perspectiva más amplia y profunda sobre las mejoras que iban implementando (ni mirar más allá del aula a los causales externos, tales como el entorno académico e institucional). Se ha visto que las directrices para la Innovación, la guía para la elaboración del e-portafolio y las intervenciones de la tutora no habían tenido suficientemente en cuenta algunos aspectos para lograr orientar al profesorado de un nivel de reflexión superficial a un nivel pedagógico, tema que se ha de subsanar en experimentos futuros.

Del mismo modo hemos visto que espontáneamente sólo cuatro profesores fueron capaces de avanzar un nivel más en su reflexión e interesarse por los aspectos éticos y ciudadanos de su enseñanza. Por tanto, la lección para el futuro es que tanto las directrices, como la guía, como las intervenciones de la tutoría se deben dirigir también hacia este nivel.

2. Recomendaciones

Presentamos las principales recomendaciones del estudio para futuras experiencias similares:

- En el marco del desarrollo de una propuesta similar de incentivo a procesos de reflexión docente para su aprendizaje y mejora de su práctica educativa, se propone la **conformación de comunidades de aprendizaje**, donde el grupo de docentes que están realizando un proceso similar puedan compartir sus experiencias.
- Garantizar el **acompañamiento de la reflexión docente** con el apoyo de una **tutoría y de una guía de reflexión** que dé pautas más concretas sobre el

proceso reflexivo, enfatizando el desarrollo de una actitud autocrítica, incluyendo una matriz de indicadores para evaluar el desarrollo de la práctica reflexiva, apoyada en el uso de un e-portafolio.

- Incluir **estrategias deliberadas de promoción y motivación de procesos de reflexión de la práctica educativa en los programas de formación docente.** De manera particular, revisar la propuesta de la Ruta de Formación Docente de la Universidad Centroamericana para promover entre los profesores participantes estrategias que motiven una reflexión sobre su práctica educativa, y espacios de aprendizaje que impulsen innovaciones educativas, las cuales deben ser guiadas, acompañadas y estimuladas, en el marco de un clima de confianza.
- Para fomentar la **profundización de la calidad de la reflexión y lograr alcanzar niveles característicos de la Reflexión Crítica**, se recomienda incluir en los programas de formación docente, seminarios y espacios de diálogo sobre problemáticas de la realidad nacional y a la vez debates académicos sobre cómo cada carrera y cada profesión puede contribuir al desarrollo equitativo y sostenible del país y cuál es nuestro rol como educadores en este contexto. Esta estrategia pretende lograr una reflexión sobre el impacto del quehacer educativo en la formación de ciudadanos éticos y comprometidos y por ende, vigorizar una educación que pueda impactar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

3. Propuesta de una matriz de indicadores para evaluar el desarrollo de la práctica reflexiva, apoyada en el uso de un portafolio digital (*Carpeta Digital*)

La presente investigación contribuyó a determinar de qué manera la práctica reflexiva de un grupo de profesores universitarios en el marco de una innovación educativa, ha producido cambios en su práctica educativa, desde su propia percepción. Los resultados han arrojado una satisfacción personal y una apertura a mejoras en su quehacer educativo.

Con el propósito de promover la reflexión docente, a nivel de Reflexión Pedagógica y Crítica, presentamos una propuesta de matriz de indicadores para impulsar y evaluar el desarrollo reflexivo, apoyada en el uso de un portafolio digital. Esta propuesta integra los

hallazgos del estudio y los aportes de varios autores que han contribuido a lo largo de los últimos años a esta temática.

Principios que orientan la propuesta:

1. La reflexión docente a través de un portafolio digital debe ser entendida como un proceso de aprendizaje de los profesores y no como instrumento evaluativo de su desempeño profesional, debe consistir en un “andamio de apoyo para el aprendizaje del proceso de reflexión, sin reducirlo a una serie de pasos (Jay y Johnson, 2002, p. 84)”.
2. Se pretende promover un ciclo de reflexión *virtuoso*, que parte de la planificación, implementa acciones educativas y evalúa los resultados a la luz de su experiencia docente para incorporar mejoras en su práctica educativa, y para analizar los retos educativos más amplios, presentes en el entorno educativo.
3. El portafolio debe tener un propósito formativo, y debe considerar en su análisis tanto los procesos como los productos o resultados de la práctica educativa de los profesores.
4. El profesor debe estar convencido que elaborar un portafolio reflexivo sobre su práctica le ayudará en algo.
5. La matriz de indicadores debe guiar tanto a los profesores, autores de los portafolios, como a los tutores que acompañan el proceso formativo/reflexivo docente.
6. El proceso reflexivo no es lineal y puede evidenciar diferentes niveles de profundidad.
7. La matriz debe animar a la realización de investigaciones educativas e innovaciones. La investigación educativa debe contribuir a buscar respuestas para promover la calidad educativa a partir de innovaciones.
8. La propuesta contempla el acompañamiento a los(as) docentes, creando espacio para la comunicación e interacción entre pares, y un diálogo colaborativo para la promoción de una práctica docente reflexiva.

Estructura y organización de la matriz

La matriz de indicadores está organizada en cinco apartados relativos a reunir información sobre:

1. Concepciones pedagógicas y teorías en uso
2. Evidencias sobre su acción pedagógica y los resultados de la misma
3. Interacción profesor – estudiantes
4. Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje
5. Percepción de sentimientos frente a la enseñanza

Matriz de indicadores para evaluar el desarrollo de la práctica reflexiva, apoyada en el uso de un portafolio digital

Conociéndome como docente y mejorando mi práctica

Identificando mis concepciones pedagógicas y teorías educativas en uso

- Explico qué pienso sobre los objetivos de la educación y de manera concreta de la formación de los estudiantes de esta carrera
- Explico los objetivos de mi curso y mis estrategias de enseñanza-aprendizaje
- Contrasto lo que pienso sobre los objetivos educativos y los objetivos de mi curso
- Hago investigaciones puntuales sobre las estrategias didácticas utilizadas y presento algunas lecciones aprendidas

Documentos y escritos relevantes sobre mi acción pedagógica y los resultados de la misma

Documentos o escritos que deben estar en mi e-portafolio:

- Planificación de la clase
- Resultados del aprendizaje de sus estudiantes (notas, ejemplo de trabajos, etc.)
- Breves reflexiones sobre los resultados de aprendizaje
 - Qué me indican
 - Cómo mi práctica de enseñanza está afectando el aprendizaje de los estudiantes
 - Cómo puedo mejorar las experiencias de aprendizaje
- Resúmenes de las consultas a los estudiantes: qué puedo aprender de sus opiniones, cómo puedo ayudarlos a aprender más eficazmente y en profundidad
- Cómo se atienden los estudiantes con mayor dificultad
- Materiales de estudio, guías, rúbricas de evaluación, cualquier documento que brinde información sobre su curso
- Anotaciones importantes sobre diálogos con el tutor o diálogo entre pares
- Anotaciones sobre las emociones personales y de los estudiantes
- Mejoras incorporadas: motivos y resultados

Interactuando con los estudiantes

En mi portafolio, reflexiono sobre los aspectos centrales de la relación que debo promover con mis estudiantes:

- ¿Cómo tomo en cuenta las opiniones de mis estudiantes?
- ¿Cómo garantizo que los estudiantes tengan un papel activo en mis clases?
- ¿Qué acciones de mi parte garantizan un clima de confianza en el aula y un ambiente de aprendizaje eficaz?
- ¿Hay espacios para consultas y para resolver dudas?
- ¿Qué estrategias utilizo para estimular intelectualmente a los estudiantes?
- ¿Las preguntas formuladas por mí realmente les hacen pensar?
- ¿Cómo logro que mi relación con los estudiantes sea ética y justa?

Analizando mi percepción del proceso de enseñanza – aprendizaje

Identifico el impacto de estos diferentes actores del proceso educativo:

- Los estudiantes: logros - motivaciones - dificultades y cómo superarlas
- El profesor: qué mejoras debo realizar en mi práctica, actividades, cursos, estudios, me puede ayudar a ser un mejor profesor
- Las condiciones de enseñanza que brinda la institución
- Las normativas de la institución: cómo ayudan o dificultan el proceso educativo
- Las condiciones del entorno local y nacional (retos y desafíos)

Identifico las relaciones entre:

- Lo que pienso sobre la educación y sus finalidades y lo que estoy logrando hacer en mi práctica como educador
- La formación que brindo a través de mi asignatura y su impacto en la formación ética y social de mis estudiantes
- Los retos del entorno socio –cultural y los desafíos de una educación que busca la equidad y justicia social

Identificando mis sentimientos frente al curso y al grupo

Reflexiono sobre mi práctica, mis sentimientos y mis decisiones como profesor:

- Identifico mis sentimientos frente al grupo y a la clase
- Tomo conciencia de mis temores y procuro cómo superarlos
- Tomo conciencia de mis limitaciones como docente
- Identifico los aspectos que mejoraría al volver a impartir esta clase
- Reconozco cómo he apoyado de manera más efectiva a los estudiantes cuando han enfrentado dificultades de aprendizaje

4. Limitaciones del estudio

Una tesis doctoral es fruto de un largo proceso de aprendizaje, a través del cual se pretende desarrollar competencias investigativas. Es el fin de una etapa de estudio y puesta en marcha de la búsqueda de respuesta a algunas preguntas muy concretas. Es, a la vez, una certificación de la capacidad de su autor de emprender nuevas búsquedas a preguntas pertinentes, con mayor seguridad y experticia, o sea, el inicio de una nueva etapa.

Al leer una vez más el presente trabajo, queda la sensación que no está todo dicho y ni de la manera que debería ser dicho. Tomo conciencia de mis limitaciones y también de las limitaciones del presente trabajo investigativo. La pregunta clave que me ayudó a identificar sus limitaciones fue: si volviera a hacer la tesis desde el inicio, ¿qué cambiaría?

Posiblemente haría varios cambios, pero quiero destacar algunos que me parecen más relevantes:

- 1) Ampliaría la periodicidad de los grupos de discusión a lo largo del proceso de elaboración del portafolio. Los grupos de discusión fueron espacios sumamente interesantes y ricos en diálogo e intercambio. Ayudaron a crear un sentimiento de complicidad sobre los cambios y las innovaciones que estaban desarrollando. Considero que la amplitud en la periodicidad de los mismos podría haber aportado todavía más al proceso reflexivo.
- 2) Integraría a la guía de orientación del portafolio algunos ejemplos ilustrativos sobre portafolio docente que serían presentados en la etapa de inducción al proceso. Fue una solicitud expresa del primer grupo, solamente subsanada con el segundo grupo. Incluiría también aspectos relacionados a un análisis más amplio del proceso educativo, como temas relacionados a la formación ética y el compromiso social.
- 3) Orientaría con más claridad, a través de la guía de elaboración del e-portafolio, la reflexión de las creencias pedagógicas de los docentes.

5. Nuevas preguntas que surgen a raíz de la investigación: sugerencias para investigaciones futuras

La presente investigación suscita nuevas preguntas que ameritan un espacio de análisis y reflexión. En primer lugar, al concluir que el acompañamiento de un tutor es clave durante el proceso reflexivo de los docentes y que sería recomendable utilizar el e-portafolio durante todo el proceso de formación docente, cabe preguntarnos cómo podemos garantizar este acompañamiento, con personas expertas y capaces de hacerlo de manera adecuada, conociendo la gran demanda de trabajo que tienen los académicos que apoyan los programas de formación docente. Cabe entonces crear estrategias y buscar alternativas posibles para que redunden en una mayor eficacia y efectividad en los procesos de aprendizaje.

Aún sobre los procesos de formación docente, vale preguntarnos en qué medida están orientados a la reflexión del docente.

Sobre los niveles de reflexión de los docentes, es pertinente preguntar, de acuerdo a los contextos educativos, qué impacto puede tener en los niveles de reflexión de la práctica educativa de los docentes el uso del portafolio reflexivo y la participación en comunidades de aprendizaje, combinando así la reflexión personal con la reflexión colectiva de manera simultánea.

Es importante estudiar cómo integrar en un programa de formación docente las estrategias más adecuadas para promover actitudes de mayor autocrítica docente y analizar su relación con la mejora de la calidad educativa.

Sobre el e-portafolio como apoyo para los procesos de reflexión docente, cabe preguntar cómo se puede potenciar la comunicación con el tutor y entre pares, aprovechando de mejor manera sus recursos comunicacionales.

Queda pendiente contrastar, en futuras investigaciones, los aspectos relacionados a los cambios de la calidad del desempeño docente a lo largo de un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica.

Por último, nos parece oportuno contrastar los resultados obtenidos en este estudio con los que se pueda obtener en un programa de formación docente que integre el uso del portafolio reflexivo a lo largo del proceso formativo, con innovaciones educativas como

elemento motivador y con la matriz de indicadores propuestas al final de este trabajo como guía orientadora del proceso reflexivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadzi, H. (2008). *Aprendizaje eficaz y pobreza: ideas desde las fronteras de la neurociencia cognitiva*. Chile: Ediciones UCSH – Banco Mundial.
- Abrami, P.C, Wade, C., Pillay,V., Aslan, O., Bures, E.M. y Bentley, C. (2008). Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(3).
- Abrami, P.y Barrett, H. (2005). Directions for Research and Development on Electronic Portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*,31(3).
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: a critical appraisal of reflective in L2 teacher education. *Systems*, 35 , 192-207.
- Araújo Silva, E.M.y Martins de Araujo, C. (2005). *Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores*. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005. Disponible en <http://www.paulofreire.org.br/asp/template.asp?secao=coloquios&sub=5coloquio>
- Area, M., Gros, B. y Marzal, M.A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Revista Educar nº 19, OCTUBRE/DICIEMBRE 2001*. Recuperado el 26 de 09 de 2008, de <http://www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html>
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Associação de Professores de Sintra (ed). (2006). *Digital Portfolio as a Strategy for Teachers' Professional Development*. Recuperado el 16 de octubre de 2009, de www.digifolioseminar.org/?download=DigiFolio.pdf
- Bain, J.D., Ballantyne, R., Packer, J. y Mills, C. (1999). Using Journal Writing to Enhance Student Teachers' Reflectivity During Field Experience Placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5:1, 51-73.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios (2ª ed.)*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas. *Revista Educere*, 31, 497-504.
- Barberà, E. (2008). *El estilo portafolio*. Barcelona: Editorial UOC.
- Barberà, E. y De Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. En Antoni Badia (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]. *Revista de*

Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 3, n.º 2. UOC.
http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf

Barberà, E., Gewerc, A. y Rodríguez, J.L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España. *RED: Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico VII.-30 de abril de 2009. Número especial dedicado a Portafolios Electrónicos y educación superior. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M8>

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Barret, H.C. (s.f.) Reflection for Learning.
<http://sites.google.com/site/reflection4learning/teachers/nc-reflection-model>

_____ (2001). Electronic portfolios. En A. Kovalchick y K. Dawson (Eds.), *Educational technology: An encyclopedia*. Santa Barbara, CA: ABC-Clc. Disponible en <http://electronicportfolios.org/portfolios/encycentry.pdf>

_____ (2003). *The ePortfolio: a revolutionary tool for education and training?*
Presentation at First International Conference on the e-Portfolio, Poitiers, France.
Disponible en <http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf>

_____ (2007) Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(6), 436-449.

_____ (2012). Student-Centered Interactive e-Portfolios with Google Apps. *Florida Educational Technology Conference – January 2012*. Disponible en <http://blog.helenbarrett.org/2012/01/fetc-slides.html>

Barrett, H. C. y Garrett, N. (2009). Online personal learning environments: structuring electronic portfolios for lifelong and life-wide learning. *On The Horizon*, 17(2), 142-152.

Beck, R., Livne, N. y Bear, S. (2005). Teachers' self-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development. *European Journal of Teacher Education*, 28: 3 , 221-244.

BECTA. (2007). *Impact of e-portfolios on learning*. Recuperado el 06 de febrero de 2012, de <http://archive.teachfind.com/becta/research.becta.org.uk/index50ae.html>

Berrill, D.P. y Addison, E. (2010). Repertories of practice: Re-framing teaching portfolios. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 1178-1185.

Biggs, J.B. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221-238.

Biggs, J.B. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario* (3ª ed). Madrid: Narcea Ed.

Blanch Gelabert, S., Fuentes Agustí, M., Gimeno Soria, X., González Monfort, N., Rifà Valls, M. y Santiveri Papiol, N. (2009). Relaciones entre aprendizaje, cognición y tecnologías en la construcción del e-portafolio. *RED, Revista de Educación a*

Distancia. Número Monográfico VIII.- 30 de abril de 2009. Número especial dedicado a portafolios electrónicos y educación superior. Disponible en <http://www.um.ed/ead/red/M8>

- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1119108-090604//ZB_TESIS.pdf
- Bozu, Z. y Imbernon, F. (2009). La carpeta docente como andamiaje para la formación de una práctica reflexiva en los profesores universitarios noveles. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 61-73. Recuperado el 15 de octubre de 2009, de <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernandez, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Butler, P. (2010). E-portfolios, Pedagogy and Implementation in Higher Education. En Nicole Buzzetto-More (ed.). *The e-Portfolio Paradigm: Informing, Educating, Assessing, and Managing With e-Portfolios*. Santa Rosa (CA): Informing Science Press.
- Burke Johnson, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Cabero Almenara, J. y Loscertales Abril, F. (s.f.) *Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa*. Recuperado el 20 de julio de 2011 de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/57.pdf>
- Calderhead, J. (1989) Reflective teaching and teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), Pages 43-51.
- Cambridge, D. (2008a). Audience, integrity, and the living document: eFolio Minnesota and lifelong and lifewide learning with ePortfolios. *Computers & Education*, 51(3), 1227-1246.
- Cambridge, D. (2008b). Universities as Responsive Learning Organizations Through Competency-Based Assessment with Electronic Portfolios. *The Journal Of General Education (Project Muse)*, 57(1), 51-64.

- Cambridge, D. (2010). *Eportfolios for lifelong learning and assessment*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Cano, E. & Imbernon, F. (2003). La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17(2), 43-51.
- Cebrián, M. (2011). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de Caso. *Revista de Educación*, 354, 183-208.
- Chavarria Navarro, X., Hampshire, S. y Martínez, F. (2004). Una aproximación a los estudios de caso desde la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 22 (2), 443-458.
- Colén, M., Giné, N. & Imbernon, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Octaedro – ICE - Universitat de Barcelona.
- Contreras, J. (1996). Teoría y práctica docente. *Cuadernos de pedagogía*, 253, 92-100.
- _____ (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- _____ (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000) Authentic assessment of teaching in context. *Teaching & Teacher Education*, 16, 523–545.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo , cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Rijdt, C., Tiquetb, E., Dochyb, F. y Devolderc, M. (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1084–1093.
- Dewey, J. (1964). *John Dewey on education, selected writings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- _____ (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, F., Padilla, R., Valdez, S., Rueda, C. y Ibarra, J. (2007). *Los portafolios electrónicos como recurso para la formación psicopedagógica y la apropiación de TIC con profesores de ciencias en educación secundaria y bachillerato*. Recuperado el 01 de noviembre de 2009, de <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:19326>

- Duarte, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, 24 (83), 601-625.
- Edgerton, R., Hutchings, P. y Quinlan, K. (1991). *The Teaching Portfolio: Capturing the scholarship in teaching*. Washington, D.C.: The American Association for Higher Education.
- Elxpuru, I., Martínez, A., Villardón, L. y Yániz, C. (2009). Descripción y Evaluación del Plan de Formación y Desarrollo del Profesorado de la Universidad de Deusto. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*. Número 3. Recuperado el 2 de noviembre de 2009, de http://www.um.es/ead/Red_U/3
- Elliot, J. (1990). *La Investigación-Acción en educación*. Madrid. Morata.
- Eraut, M. (1995). Schon shock: A case for reframing reflection in action. *Teachers and Teaching*, 1, 9–22.
- Fariás, G. y Ramírez, M. (2007). La formación reflexiva de los docentes mediante el desarrollo del portafolio electrónico de evidencias. IX Congreso Nacional Investigación Educativa, 5 al 9 de noviembre de 2007. Recuperado el 21 de noviembre de 2009, de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at15/PRE1178849518.pdf>
- _____ (2010). Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 141-162.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Flyvberg, B. (2004). Cinco malentendidos sobre estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106(4), 33-62.
- Fox, R., Kidd, J., Painter, D. y Ritchie, G. (2006). *The Growth of Reflective Practice: Teachers' Portfolios as Windows and Mirrors*. Recuperado el 2 de noviembre de 2009, de http://www.ateva.org/blog/?page_id=42
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- _____ (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- _____ (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gabucio, F. (coord.). (2005). *Psicología del Pensamiento*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gil, A.P., Platero, A.A. y Daudí, J.M. (2009). El ePEL: la gestión del aprendizaje a lo largo de la vida. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico VIII. Número

especial dedicado a portafolios electrónicos y educación superior. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M8>

- Gimeno Sacristán, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? En Juan Bautista Martínez (coord.). *Innovación en la Universidad: Prácticas, Políticas y Retóricas*. Barcelona: Graó.
- Gómez Serés, M.V. (2011) Desarrollo profesional del maestro: La competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño- Tesis doctoral. Universidad de Lleida – España. <http://www.practicareflexiva.pro/2012/01/desarrollo-profesional-del-maestro-a-la-competencia-reflexiva/>
- Guasch, T., Guàrdia, L. y Barberà, E. (2009). Prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario del Estado Español. *RED: Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico VII.-30 de abril de 2009. Número especial dedicado a portafolios electrónicos y educación superior. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M8>
- Gutierrez Cuenca, L., Correa Gorospe, J.M., de Aberasturi Apraiz, E. J. y Ibáñez Etxeberria, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, Septiembre-Diciembre 2009, 493-505. Recuperado el 10 de agosto de 2011 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_22.html
- Guzmán Palacios, L.A. (2009). Una experiencia de tutorización reflexiva en la formación inicial de docentes: Significados y valoraciones de los estudiantes. *EDUCERE*, 13 (45), 465-475.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995) Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
- Harrington, W. (2003). What Journalism Can Offer Ethnography . *Qualitative Inquiry*, 9(1): 90-104.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª Ed.). México: Editora McGrawHill.
- Hughes, J. (2009). Becoming eportafolio learners and teachers. En Darren Cambridge, Barbara Cambridge y Kathleen Yancey (edit). *Electronic Portfolios 2.0: emergent research on implementation and impact*. USA: Stylus Publishing.
- Imbernon, F. (2009). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado : nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- _____ (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En Juan Bautista Martínez (coord.). *Innovación en la Universidad: Prácticas, Políticas y Retóricas*. Barcelona: Graó.
- Ingvarson, L., Meiers, M. y Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes &

efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10). Recuperado el 2 de noviembre de 2009, de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10>

Jafari, A. y Kaufman, C. (eds.). (2006). *Handbook of Research on e-Portfolios*. Hershey (PA): Idea Group.

Jay, J. K. y Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.

Kane, R., Sandretto, S., y Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47 (3), 283-310.

Kember, D. (2003). To Control or Not to Control: the question of whether experimental designs are appropriate for evaluating teaching innovations in higher education. . *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28 (1), 89-100.

Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F.K.Y., Wong, M. y Yeung, E. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25:4, 381-395.

Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

Klenowski, V., Askew, S. y Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 31, No. 3, pp. 267–286.

Knight, P. (2006). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia (2ª Ed.)*. Madrid: Narcea.

Kolis, M. y Dunlap, W. (2004). The knowledge of teaching: the k3p3 model. *Reading Improvement*, 41, 97–108.

Korthagen, F. (2001a). A Reflection on Reflection. En F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf y T. Wubbels. *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

_____ (2001b). Specific instruments and techniques for promotion reflection. En F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf y T. Wubbels. *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

_____ (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-102.

Korthagen, F. y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth, *Teachers and Teaching*, 11:1, 47-71.

- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. y Wubbels, T. (2001). *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3),293-307.
- _____ (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lichtenstein, G., Wolf, K., Pease, P., Ruckle, C. y Campbell, G. (1997). In the hands of professionals: teaching portfolios and relicensure in Colorado. *The Professional Educator*, 19(2) , 43-50.
- López Fernández, O. (2007). *El portafolio digital discente como metodología evaluativa innovadora. Estudio de caso múltiple del comportamiento de los aprendices como gestores de su propio aprendizaje virtual en el contexto del EEES*. (Tesis inédita de doctorado). Facultad de Pedagogía, Universitat de Barcelona.
- López-Fernández, O. y Rodríguez-Illera, J. (2009). Investigating university students' adaptation to a digital learner course portfolio. *Computers & Education*, 52(3), 608-616.
- Lyons, N. (comp.) (1999). *El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Loughran, J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about teaching and learning through modelling*. London: The Falmer Press.
- Lucio, R. (2001). *La actividad metacognitiva como desencadenante de procesos de autorregulación en las concepciones y prácticas de enseñanza en los profesores de ciencias experimentales*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en la Base de datos Tesis Doctorales en Red. <http://www.tesisenred.net>
- Martínez, J.B. (coord.) (2012). *Innovación en la Universidad: Prácticas, Políticas y Retóricas*. Barcelona: Graó.
- McAlpine, L. y Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363–385.
- McKinney, M. (1998). Preservice teacher's electronic portfolios: integrating technology, self-assessment, and reflection. *Teacher Education Quarterly*, Winter , 85-103.

- Meeus, W., Van Petegem, P. Engels, N. (2009). Validity and reliability of portfolio assessment in pre-service teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4).
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- _____ (2009). La autenticidad de la evaluación. En Monserrat Castellón (coord.). *La evaluación auténtica en secundaria y universidad*. Barcelona: Edebé.
- Moon, J. (1999) *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- _____ (2001) *PDP working paper 4: reflection in higher education learning*. The Higher Education Academy. Disponible en <http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id72 Reflection in Higher Education Learning.rtf>
- _____ (2005) *Learning About Reflection, Higher Education Academy. Guide for Busy Academics No. 4*. Disponible en http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/resource_database/id69_guide_for_busy_academics_no4_moon
- _____ (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6 (4), 191-200.
- Morales, P. (2010a). *Ser profesor, una mirada al alumno*. 2ª edición. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, 91-150. Disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/RelacionEducativa.pdf>
- _____ (2010b). Investigación e innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2),47-73.
- _____ (2011). *El profesor en la era de las competencias*. Disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/>
- Orland-Barak, L. y Yinon, H. (2007). When theory meets practice: Student teachers' reflections on their classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 857-869.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas*, 3 (1).
- Prendes Espinosa, M. P. y Sánchez Vera, M.M. (2008). Portafolio Electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 21-34.

- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Pujolá, J. y González, M. (2008). *El uso del portfolio para la autoevaluación continua del profesor*. Recuperado el 29 de marzo de 2010, de MarcoELE, julio-diciembre, n.007: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=92100709>
- Ring, G. y Foti, S. (2006). Using ePortfolios to facilitate professional development among pre-service teachers. En A. Jafari, & C. Kaufman, *Handbook of Research on ePortfolios* (pp. 340-355). London: Idea Group Reference.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Rodríguez Illera, J.L. (2009). Los portafolios digitales como herramientas de evaluación y de planificación personal. En Monserrat Castellón (coord.). *La evaluación auténtica en secundaria y universidad*. Barcelona: Edebé.
- Rodríguez Illera, J.L., Aguado, G., Galván, C. y Rubio, M.J. (2009). Portafolios electrónicos para propósitos múltiples: aspectos de diseño, de uso y de evaluación. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número Monográfico VIII.- 30 de abril de 2009. Número especial dedicado a portafolios electrónicos y educación superior*. Disponible en <http://www.um.ed/ead/red/M8>
- Rodríguez Illera, J.L., Aguado, G., Galván, C. y Rubio, M.J. (2010). Evolución de carpeta digital. Una herramienta pensada para el estudiante en el contexto del EEES. Trabajo presentado en *Jornadas Internacionales Docencia, investigación e innovación: Trabajar con e-portafolio*. España, Santiago de Compostela.
- Rodríguez Illera, J.L., Aguado, G. y Galván, C. (2011). Developing General Competencies Through Carpeta Digital at University of Barcelona. A Case Study. Trabajo presentado en *9th ePortfolio & Identity Conference*, London, 11-13 July 2011.
- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2004). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. Distrito Federal: Paidós.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa (4ª Ed.)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación (4ª ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Sañudo, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la investigación reflexiva de su práctica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 3 (1). Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55130164.pdf>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.

- _____ (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Seldin, P. (1997). *The teaching portfolio: a practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. 2nd. Ed.. Bolton, MA: Anker Publishing Inc.
- _____ (2004). *The Teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion /Tenure Decisions* (3th Ed). San Francisco (CA): Anker Publishing Inc.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- _____ (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En Nona Lyons (comp.) *El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smith, K. y Tillema, H. (2001). Long-term Influences of Portfolios on Professional Development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45:2, 183-203.
- _____ (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28 (6), 625-648.
- Smyth, J. (1984). Teacher-as-colaborators in clinical supervision: Cooperative learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 24, 60-68.
- _____ (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40, 2-9.
- Sobрино Morrás, A., Pérez Sancho, C. y Naval Durán, C. (2009). El uso formativo del portafolios docente en el ámbito universitario. *Revista Panamericana de Pedagogía: saberes y quehaceres del pedagogo*, 14, 57-87.
- Sparks-Langer, G. y Colton, A. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, March, 37-44.
- Sparks-Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A. y Starko, A. (1990) Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41, 23-32.
- Stanford University. (1996). *Promoting a Culture of Teaching: The Teaching Portfolio*. Recuperado de http://www.stanford.edu/dept/CTL/cgi-bin/docs/newsletter/teaching_portfolio.pdf
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con Estudios de Casos* (4ª Ed.). Madrid: Morata.
- Stefani, L., Mason, R. y Pegler, C. (2007). *The educational potential of e-portfolios. Supporting personal development and reflective learning*. New York: Routledge.
- Stenhouse, J. (2004). *La investigación como base de la enseñanza* (5ª Ed.). Madrid: Morata.

- Sung, Y.T., Chang, K.E., Yu, W.C. y Chang, T.H. (2009). Supporting teachers' reflection and learning through structured digital teaching portfolios. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 375-385.
- Tartwijk, J.V., Driesen, E., Vleuten, C.V.D. y Stokkin, K. (2007). Factors influencing the successful introduction of portfolios. *Quality in Higher Education*, 13 (1), 69-79.
- Teitel, L. y Ricci, M. (1999). Docentes experimentados construyen portafolios didácticos: cultura de la obediencia *versus* cultura del desarrollo profesional. En Nona Lyons (comp.) *El uso de portafolios. Propuesta para un Nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- The Ohio State University. (s.f.). *University Center for the Advancement of Teaching*. Recuperado el 04 de noviembre de 2009, de http://ucat.osu.edu/teaching_portfolio/teaching_port.html
- Tünnermann Bernheim, C. (2011). *La Educación Superior frente a los desafíos contemporáneos*. Universidad Centroamericana. Lección Inaugural 2011 UCA. Disponible en <http://bjcu.uca.edu.ni/>
- Universidad Centroamericana. (2006). *Política de Formación Docente*. Managua: UCA.
- Universidad Centroamericana. (2008a). *Proyecto Educativo*. Managua: UCA.
- Universidad Centroamericana. (2008b). *Ruta de formación docente*. Managua: UCA.
- University of New Hampshire. (2003). *A Guide to the Teaching Portfolio*. Recuperado de http://www.gradschool.unh.edu/pdf/pff_portfolio.pdf
- University of Saskatchewan. (s.f.). *The Gwenna Moss Centre for Teaching Effectiveness*. Recuperado el 07 de noviembre de 2009, de <http://www.usask.ca/gmcte/drupal/?q=node/184>
- University of Texas. (s.f.). *Assemble your Teaching Portfolio*. Recuperado de <http://ctl.utexas.edu/teaching-resources/advance-your-career/assemble-your-teaching-portfolio/>
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Vázquez Alonso, A. y Manassero Mas, M.A. (1995). Atribuciones causales de alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar: consecuencias para la práctica educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24, 125-141.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vijil, J. (2011). *Hacia un nuevo modelo de formación. Programa de actualización de docentes universitarios de Ciencias Sociales*. Managua: INHCA-UCA.

- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto. Ed. Mensajeros.
- Villalobos, J. y Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. Enero-Junio. Nº 14:139-166.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO; Institute for Educational Planning.
- Williams, R. y Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: a comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281-291.
- Wolf, K. (1991). The school teacher's portfolio: issues in design, implementation and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 73, 2, 129-136.
- Wolf, K. y Dietz, M. (1998). Teaching Portfolios: purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, Winter, 9-22.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1º. http://www.redu.m.es/Red_U/m1
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zabalza, M.A. (1994). *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Portugal: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136.
- Zabalza, M. A. (2007) *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo* (2ª Ed.). Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11 (5), 565-575.
- _____ (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, diciembre, 44-49.
- _____ (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente (An analysis of reflection as a goal for teacher education). *Educação & Sociedade*, 103 (29), 535-554.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-49.

Zeichner, K. y Wray, S. (2001). The teaching portfolio in teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education, 17(5)*, 613-621.

Zubizarreta, J. (2004). *The Learning Portfolio: Reflective practice for improving student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN

ANEXO 1: Guía para elaboración del portafolio del docente – grupo 1

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA ORGANIZACIÓN DEL PORTAFOLIO DEL/A DOCENTE

La **estructura básica del portafolio** contempla los siguientes apartados o sesiones:

1. **Información inicial que identifica el autor y contextualiza sus creencias y actuación:** Curriculum Vitae, Filosofía educativa (qué entiendo por enseñanza, cómo aprendemos, cuál debería ser mi rol como docente).
2. **Planeación didáctica:** syllabus de la asignatura, metas/logros de aprendizaje en los estudiantes, breve narrativa sobre la importancia de esta clase en el contexto de la carrera y del plan de estudio, diseño y calendario de la innovación educativa en el marco de esta asignatura, explicación de la innovación educativa y logros pretendidos, a través de una matriz o algún esquema, según preferencia de cada uno. Informes sistemáticos del avance de la clase y de la innovación, registro de los eventos, cambios en el cronograma de actividades, materiales didácticos e instrumentos de evaluación.
3. **Colección de evidencias de los trabajos de los estudiantes y el avance en su aprendizaje,** seleccionadas a partir de algunas pautas: ¿Por qué seleccioné este trabajo? ¿Cuáles son sus logros o limitaciones frente al objetivo del trabajo? ¿Qué dificultades han tenido mis estudiantes para aprender? ¿Qué principales logros han tenido y por qué? ¿Cuál ha sido la efectividad de la actividad de enseñanza propuesta en el aprendizaje de mis estudiantes? ¿Cuál ha sido la efectividad de la innovación educativa propuesta en el aprendizaje de mis estudiantes? ¿Qué características fundamentales presentan los estudiantes con relación a sus hábitos de estudio y conocimientos previos? ¿Qué influencia tienen éstas en el desarrollo de la clase?
4. **Valoración y reflexión sistemática de la acción pedagógica,** de los aprendizajes adquiridos y dificultades encontradas. Este apartado puede contener información tanto del profesor, como de pares (en el marco de reuniones de docentes donde se comparte los avances de cada curso), así como de los propios estudiantes.

Algunas preguntas que pueden ayudar a la reflexión del profesor: ¿Durante el avance de la clase, qué nuevos aspectos han cobrado importancia para mí? ¿Qué cambios puedo introducir en mi plan de clase a partir de lo vivido? ¿Qué cambios

percibo en mis creencias pedagógicas y prácticas docentes? ¿Puedo percibir alguna reestructuración en relación a conceptos, creencias, o prácticas docentes? ¿En qué medida se ha reestructurado mi concepción de los procesos de aprendizaje-enseñanza? ¿Esa reestructuración inicia un proceso de cambio?

Con relación a la valoración de los estudiantes, se sugiere que el profesor pida a los estudiantes valorar de manera anónima su desempeño docente, tomando en consideración los siguientes aspectos: planificación, organización y claridad de la enseñanza, eficacia de las actividades desarrolladas para mi aprendizaje, interacción con los estudiantes, evaluación de los aprendizajes. Cada estudiante debe hacer una valoración cuantitativa (entre el rango de Muy satisfactorio a Insatisfactorio) y adicionar comentarios que expliquen dicha valoración. El profesor puede hacer un consolidado de las respuestas, organizando en un cuadro la información obtenida, lo que ayudará muchísimo para tomar decisiones sobre la clase. A seguir se ejemplifica la matriz propuesta, inspirada en una guía preparada por Karron Lewis, de la Universidad de Texas a sus profesores (The Division of Instructional Innovation & Assesment (DIIA). The University of Texas).

Nivel de satisfacción	Aspectos a valorar del desempeño docente			
	Planificación y organización de las clases, claridad de las explicaciones	Eficacia de las actividades desarrolladas para mi aprendizaje y claridad en las indicaciones y orientaciones para trabajos fuera y dentro de clase.	Interacción con los estudiantes: profesor/a atiende a las dudas, permite el diálogo, es respetuoso, motiva, es exigente con la calidad de nuestros trabajos, etc.	Evaluación de los aprendizajes: orientado con anticipación, evaluaciones acorde con lo enseñado, retroalimentación de mis trabajos y pruebas, etc.
Muy satisfactorio	3 estudiantes Comentarios:			
Satisfactorio				
Poco satisfactorio				
Insatisfactorio				

Se agrega en cada celda, según su valoración cuantitativa, los comentarios positivos o negativos que hicieron adicionalmente los estudiantes sobre cada aspecto,

5. **Informe final e identificación de lecciones aprendidas.** ¿Qué han aprendido mis estudiantes? ¿Han logrado los objetivos de aprendizaje propuestos? ¿Qué dificultades han tenido ellos? ¿Qué dificultades he tenido en el proceso de enseñanza? ¿En qué medida se ha transformado mi visión de la enseñanza y mi práctica educativa? ¿Qué cambios percibo en mis creencias pedagógicas y prácticas docentes? ¿Qué ha ido cambiando en mi filosofía educativa así como en mi práctica docente a lo largo de este proceso? Ejemplificalo. ¿Cómo evalúo todo el proceso con relación a la planificación didáctica, la implicación de los estudiantes en el aprendizaje, la interacción con los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes? ¿Cómo mis métodos de enseñanza pueden ser modificados para responder a los cambios y necesidades de los estudiantes? ¿Qué dificultades o lagunas con relación a mi saber disciplinar he detectado y debo superar? (Algunas de las preguntas fueron tomadas de la experiencia de portafolio docente de Pujolá y González (2008, p. 104)).

Para profundizar en los aspectos relacionados a la planificación didáctica, se sugiere utilizar como referencia teórica la investigación sobre qué hacen los mejores profesores de universidad (Bain, 2007). Bain identifica que los mejores profesores de universidad parten de la concepción que “enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan” (Bain, 2007, p. 62). Define 12 preguntas claves que orientan la planificación didáctica de los profesores estudiados:

1. “¿Qué preguntas importantes ayudará mis cursos a responder a los estudiantes, o qué destrezas, capacidades o calidades les ayudará a desarrollar, y cómo podré alentar el interés de mis estudiantes en estas cuestiones y capacidades?” (Bain, 2007, p. 63)
2. “¿Qué capacidades de razonamiento deben tener o desarrollar los estudiantes para responder a las preguntas que plantea el curso?” (Bain, 2007, p. 64)
3. “¿Qué modelos mentales es probable que traigan los estudiantes al aula y que desearé que cambien? ¿Cómo podré ayudarlos a erigir ese desafío intelectual?” (Bain, 2007, p. 64)
4. “¿Qué información necesitarán entender mis estudiantes para responder a las principales preguntas del curso y desafiar sus presunciones? ¿Cómo podrán obtener esa información de la mejor manera posible?” (Bain, 2007, p. 64-65)
5. “¿Cómo ayudaré a los estudiantes que tengan dificultades a la hora de comprender las preguntas y de utilizar las evidencias y los razonamientos para responderlas?” (Bain, 2007, p. 66)
6. “¿Cómo enfrentaré a mis estudiantes con problemas conflictivos (puede que incluso con declaraciones conflictivas de la verdad) y los animaré a que se esfuercen (quizás en colaboración) con los temas?” (Bain, 2007, p. 66)
7. “¿Cómo averiguaré lo que ya saben y lo que esperan del curso, y cómo podré reconciliar las diferencias entre mis expectativas y las suyas?” (Bain, 2007, p. 68)
8. “¿Cómo ayudaré a los estudiantes a aprender a aprender, a examinar y valorar su propio aprendizaje y capacidad de razonamiento, y a leer de forma más efectiva, analítica y vigorosa?” (Bain, 2007, p. 69)
9. “¿Cómo averiguaré la forma como están aprendiendo mis estudiantes antes de calificarlos, y cómo los realimentaré antes – e independientemente- de cualquier calificación que les dé?” (Bain, 2007, p. 71)
10. “¿Cómo me comunicaré con mis estudiantes de manera que los mantenga pensando continuamente?” (Bain, 2007, p. 71)
11. “¿Cómo explicaré de forma comprensible los estándares intelectuales y profesionales que utilizaré para calificar el trabajo de los estudiantes, y por qué usaré esos estándares? ¿Cómo ayudaré a los estudiantes a aprender a calificar su propio trabajo utilizando esos estándares?” (Bain, 2007, p. 72)

12. “¿Cómo entenderemos de la mejor forma los estudiantes y yo mismo la naturaleza, el progreso y la calidad de su aprendizaje?” (Bain, 2007, p. 73)

Selección de las evidencias: tipos y criterios de referencia

Con relación al tipo de material a ser incluido en el portafolio, pueden ser documentos elaborados por uno mismo (el autor del portafolio) y por otros (estudiantes, otros docentes, etc.). Los materiales elaborados por uno mismo (en algunos casos, junto con otros) pueden ser: filosofía educativa, syllabus, planificación de la clase, textos paralelos, ejercicios y diseño de las actividades de aprendizaje, descripción de las innovaciones educativas y sus resultados, descripción de apoyo y tutoría a los estudiantes, reflexiones sobre la enseñanza y los aprendizajes logrados, grabaciones de clases, autoevaluaciones, declaración personal describiendo las metas de enseñanza logradas y futuras. El portafolio debe contener textos en primera persona, elaborado por el autor del mismo.

Los materiales elaborados por otros pueden ser: trabajos realizados por sus estudiantes, encuestas de opinión de los estudiantes, evaluación del desempeño docente realizada por los estudiantes, lecturas o material multimedia utilizado en clase, declaración de colegas que han revisado su plan de clases o alguna actividad o innovación docente. También es válido incluir materiales adicionales: notas de los estudiantes e información adicional que pueda ser considerada relevante.

La selección de evidencias debe responder a los objetivos del portafolio, definidos inicialmente, pero también es pertinente hacerse algunas preguntas, como: ¿por qué esta evidencia es mejor que otras que están a la mano?, ¿esta evidencia contribuye a mostrar mi práctica docente, ilustra bien lo que hago como docente?, ¿representa el desarrollo de los estudiantes y los resultados obtenidos por ellos?, ¿demuestra mis logros como profesor?

*Renata Rodrigues
Managua, 14 de mayo de 2010*

ANEXO 2: Acuerdo de confidencialidad y consentimiento informado

ACUERDO DE CONFIDENCIALIDAD Y CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del estudio: El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua

Propósito del estudio: Analizar el uso de portafolio digital como apoyo al proceso de reflexión de la práctica docente de los profesores universitarios y sus beneficios.

Participación del colaborador:

1. Se le invita a participar como colaborador voluntario de la investigación sobre el uso de portafolio digital como apoyo al proceso de reflexión de la práctica docente de los profesores universitarios, en el marco de la tesis doctoral de Renata Rodrigues.
2. Su participación en este estudio es enteramente voluntaria.

Procedimientos:

1. La investigación será realizada entre los meses de febrero a mayo de 2011.
2. Los colaboradores deberán implementar un portafolio digital donde presentarán sus reflexiones sobre el desarrollo de su docencia y una innovación educativa implementada en el marco de una asignatura que estarán impartiendo en el período del presente estudio. Asimismo, contestarán a dos encuestas, una al inicio y otra al final del estudio. Cada persona deberá identificarse al llenar la encuesta, condición indispensable, según los objetivos de la investigación. La investigadora dará seguimiento al proceso reflexivo de cada profesor/a, colaborador/a de la investigación a través de entrevistas periódicas.

Confidencialidad:

1. La información obtenida será utilizada **exclusivamente** para fines investigativos.
2. La investigadora responsable se compromete a tratar las respuestas de las encuestas, material del portafolio docente y las entrevistas de manera confidencial y a resguardar el anonimato de cada uno de los participantes en los informes y todo tipo de material que divulgue los resultados de la presente investigación. La investigadora utilizará de manera confidencial los resultados de las encuestas y demás documentos que proporcione el colaborador.

Consentimiento:

Yo, _____, acepto participar de manera voluntaria de la investigación de autoría de Renata Rodrigues bajo las condiciones expuestas. Declaro que he comprendido cabalmente las condiciones del estudio y de mi participación, y estoy consciente de los fines del uso de la información que proporcionaré.

Firman las dos partes en Managua, Nicaragua, 18 de febrero de 2011.

Renata Rodrigues
Responsable de la investigación

Colaborador de la investigación

ANEXO 3: Manual de la Carpeta Digital



MANUAL DE CARPETA DIGITAL

Elaborado por:

Tania Ordóñez

Massiel Menocal

Renata Rodrigues

2010

Índice

1.	¿Qué es Carpeta Digital?	3
2.	¿Para qué sirve una Carpeta Digital?	3
3.	¿Qué información puede contener un portafolio electrónico?	4
4.	Conceptos Claves	4
5.	Rol del Alumno	5
6.	¿Cómo entrar en la Carpeta Digital?	5
7.	Descripción del Interfaz	6
7.1	Menú de Inicio	7
7.1.1	Estructura del Portafolio	7
6.1.1.1	Opciones de los portafolios	9
7.1.2	Mis Grupos	14
7.2	Herramientas del Alumno	14
6.2.1	Mis Secciones	14
6.2.2	Mis ficheros	18
7.3	Herramientas Generales	21
7.3.1	Mensajería Interna	21
7.3.2	Información Personal	21
7.3.2.1	Editar Perfil	21
7.3.2.2	Editar Foto	22
7.3.2.3	Editar Contraseña	22
8.	Resumen	23
9.	Bibliografía	23
10.	Actividades	24

Introducción

El objetivo de este manual es introducir al estudiante al manejo de la “Carpeta Digital”, software elaborado por un grupo de investigación sobre entornos virtuales y aprendizaje de la Universidad de Barcelona. En educación, portafolio digital se refiere a una colección personal de información que describe o documenta los logros y aprendizajes de una persona. Hay una gran variedad de portafolios digitales que van desde los diarios de aprendizaje hasta amplias recopilaciones de muestras de logros. Tienen diferentes propósitos, como son la acreditación de experiencia previa, búsqueda de trabajo, desarrollo profesional, certificación de competencias, entre otros.

¿Qué es una Carpeta Digital?

La Carpeta Digital es una herramienta que ofrece un espacio virtual privado al alumnado para crear, guardar y organizar documentación, reflexiones y actividades de aprendizaje en cualquier formato (texto, audio, vídeo, gráficos, mapas conceptuales,...).

Un aspecto importante de esta herramienta es la posibilidad de publicar portafolios, de manera abierta o protegida, en la red, y de seleccionar los archivos adecuados para que el profesor pueda evaluar y valorar el progreso del alumno, permitiendo así que el alumno sea el propio agente activo de su aprendizaje.



Figura 1: Ejemplo de Carpeta Digital

¿Para qué sirve una carpeta digital?

- Almacenar información relevante (datos personales, perfiles del aprendiz y del tutor, mentores, etc.) acerca del proceso de enseñanza aprendizaje o autoaprendizaje.
- Contiene trabajos, borradores, intentos fallidos, etc.
- Añadir reflexiones y comentarios a los trabajos almacenados.
- Declarar objetivos, metodologías y calendarios de actuación; y controlar el desarrollo de los mismos.
- Almacenar y gestionar los materiales educativos básicos o de referencia.
- Almacenar y gestionar otros recursos de interés conseguidos por los aprendices, por sus tutores, mentores o por otros compañeros con intereses similares.

- Visualizar de modo gráfico y claro los procesos y actividades llevadas a cabo, con apoyo de la inteligencia artificial que permitan aprender a aprender de lo ya hecho.
- Almacenar historiales completos que permitan hacer un registro de los productos finales.
- Aprender y compartir información en entornos sociales virtuales.

¿Qué información puede contener un portafolio electrónico?

1. **Presentación del alumno:** mensaje de bienvenida, fotografía, currículum académico y profesional, presentación de los objetivos del portafolio.
2. **Objetivos formativos:** conforman el mapa de aprendizaje que el alumno asume y que son la base de su evaluación.
3. **Productos:** documentos de las diferentes actividades desarrolladas en la asignatura, evidencias (archivos de diferentes formatos) sobre el trabajo del autor.
4. **Reproducciones:** incluye cualquier tipo de información que ha servido al alumno para la realización de los productos (correo electrónico del profesor, enlace a página Web, resultado de explotación de una base de datos, etc.)
5. **Diario de campo:** reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje y realiza su autoevaluación de los productos y de la utilidad del portafolio.
6. **Comentarios del profesor:** incluye tanto las instrucciones para desarrollar los productos, como los comentarios que han guiado el proceso de aprendizaje del alumno.

Conceptos Claves

Portafolio: es la pantalla en la cual se recopila todo el proceso de aprendizaje referente a una asignatura o tema que el usuario haya escogido. Esta recopilación consiste en una serie de ficheros organizados en secciones.

Portafolio de curso o académico: recopilación del proceso de aprendizaje del usuario alumno para una asignatura o curso. Este portafolio viene creado por defecto dentro de la Carpeta Digital para todos los usuarios de un mismo curso. Este portafolio contiene unas secciones asociadas por defecto de manera que el alumno solo tenga que asociar los archivos que cree o vincule a las secciones correspondientes.

Portafolio personal: es un portafolio que se crea el usuario alumno en caso deseado. Puede contener otras secciones distintas al las del portafolio académico.

Sección: es cada apartado en el que se organiza un portafolio.

Fichero: es cualquier archivo disponible en la Carpeta Digital. Puede haber sido subido desde cualquier dispositivo de almacenamiento, creado desde la misma Carpeta Digital (en Mis ficheros / Crear archivo) o bien ser un vínculo a una página Web /audio o vídeo.

Rol del alumno

Debe:

- Generar nuevas versiones del portafolio de curso cada vez que deba entregar una actividad.
- Asociar los ficheros oportunos a las secciones correspondientes de su portafolio de curso.

Puede:

- Modificar la visualización del portafolios (colores y distribución) escogiendo entre varias opciones
- Publicar el portafolio o publicarlo de manera protegida a través de una contraseña.
- Crear nuevos portafolios
- Crear nuevas secciones
- Crear archivos html con imágenes y vídeos
- Vincular páginas Web, audio o vídeo
- Trabajar archivos con un grupo de trabajo desde un mismo espacio de grupo.
- Ver el perfil de sus compañeros de grupo.
- Exportar cada portafolio a un archivo .zip con todo el contenido del mismo.

¿Cómo entrar a la Carpeta Digital?

1. El acceso a la plataforma puede realizarse a través del hiperenlace <http://greav.ub.edu/cd>
2. Para acceder al portafolio se debe introducir el correo electrónico y la contraseña brindada por el profesor, ésta podrá ser editada posteriormente por el alumno, tal como se muestra en la figura 2.

Inicio de Sesión

Correo:

Contraseña:

[¿Contraseña olvidada?](#)

Figura 2: Pantalla para ingresar a la Carpeta Digital

Descripción de la Interfaz

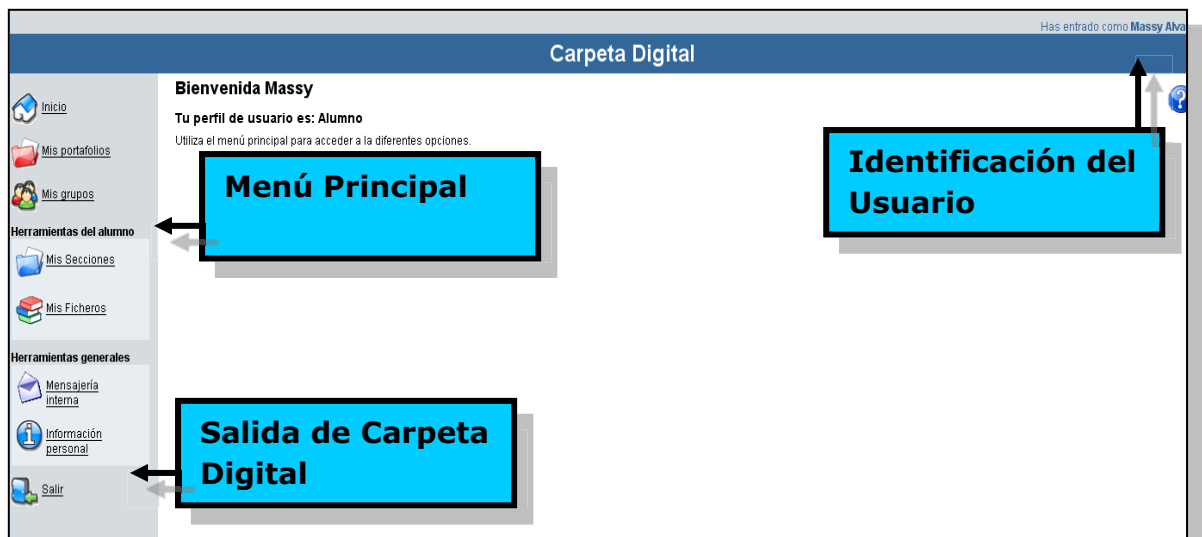


Figura 3: Pantalla de Inicio

Menú

Inicio: Es la pantalla principal. Aparecen el nombre del alumno y el menú de gestión.



Mis portafolios: Desde aquí se visualiza y se edita el estado de los portafolios. También se pueden crear otros portafolios personales.

Mis grupos: Se accede a los portafolios grupales.

Herramientas del alumno

Mis Secciones: Se editan secciones y se asocian los ficheros a las secciones correspondientes.

Mis Ficheros: Se crean, vinculan y se almacenan los archivos.

Herramientas generales

Mensajería interna: Esta opción no está disponible.

Información personal: Se edita la información personal (nombre, fotografía y contraseña).

Salir: Se sale de la Carpeta Digital.

Figura 4: Menú del Usuario Alumno

Estructura del Portafolio

En “Mis portafolios” encontramos un listado de los portafolios que tiene un usuario, hay dos categorías: lista de Portafolios del curso y Lista de portafolios personales. Cada Portafolio tiene opciones que le permiten al usuario gestionar su contenido, presentación, etc.

Lista de portafolios de curso ayuda

Nombre	Descripción	
Portafolio digital como est... Secciones asociadas: 5 Archivos asociados: 14	Equipo del Proyecto Portafa...	Ver Exportar Asociar secciones Editar página principal Generar nueva versión (4 versiones generadas) Público - Cambiar estado de publicación
Programa Profesional Avanza... Secciones asociadas: 1 Archivos asociados: 0	Programa Profesional Avanza...	Ver Exportar Asociar secciones Editar página principal Generar nueva versión Privado - Cambiar estado de publicación

Lista de portafolios personales Nuevo portafolio personal

Nombre	Descripción	
Moodle Secciones asociadas: 1 Archivos asociados: 5	Información de Moodle	Ver Exportar Asociar secciones Editar página principal Protegido - Cambiar estado de publicación Eliminar Editar
Taller de Introducción EVA... Secciones asociadas: 3 Archivos asociados: 11	taller de Introducción al ...	Ver Exportar Asociar secciones Editar página principal Público - Cambiar estado de publicación Eliminar Editar

Figura 5: Categorías del portafolio digital

Nombre	Descripción	
Portafolio digital como est... Secciones asociadas: 1 Archivos asociados: 2	Equipo del Proyecto Portafa...	Ver Exportar Asociar secciones Editar página principal Generar nueva versión (2 versiones generadas) Público - Cambiar estado de publicación

Figura 6: Estructura del portafolio electrónico

Opciones de los portafolios:



Permite visualizar el contenido de la Carpeta Digital.



Figura 7: Ejemplo de Portafolio



Permite exportar el portafolio seleccionado, ya sea para guardar un respaldo del mismo o para compartir en un formato Word, PDF, etc.

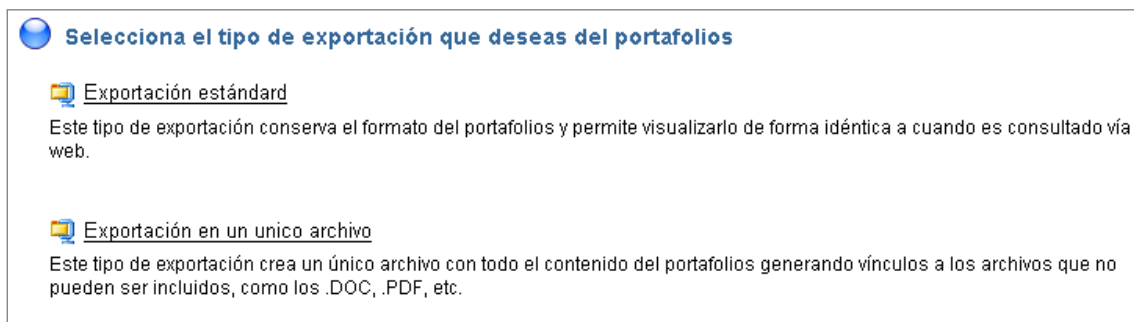


Figura 8: Tipos de Exportación del Portafolio

Asociar secciones

Las secciones conforman el portafolio, éstas a su vez están compuestas por archivos.

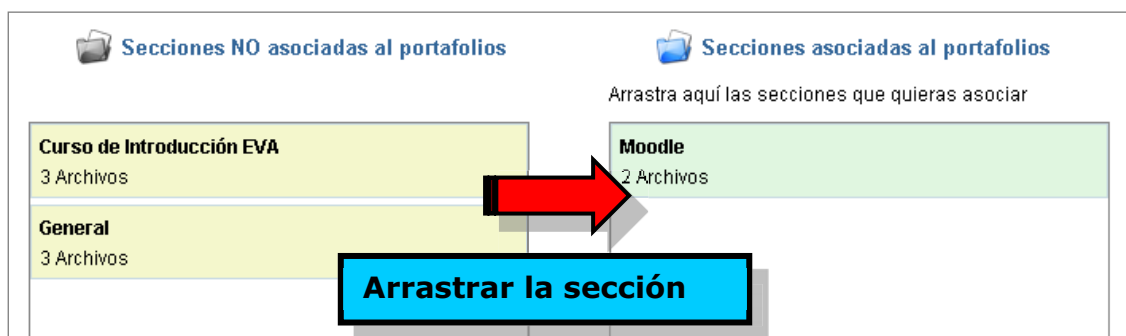


Figura 9: Para asociar secciones al portafolio se arrastra la sección correspondiente a la columna “Secciones asociadas al portafolio”

Al dar clic en Asociar Secciones aparecerá en la nueva pantalla dos tablas: una dedicada a **Secciones NO asociadas al portafolios** y otra dedicada a **Secciones asociadas al portafolios**:

Si se quiere asociar una sección a un portafolios, ésta ya tiene que estar creada desde el apartado Mis secciones. Una vez se haya creado aparecerá en esta pantalla como **Secciones NO asociadas al portafolios**.

Para asociarla tan sólo se tiene que arrastrar el objeto de la sección hacia la tabla que corresponde a **Secciones asociadas al portafolios**.

Una vez se tengan todas las secciones deseadas en la tabla de Secciones asociadas al portafolios hay que hacer un clic en **Aceptar**.

Si se quiere eliminar alguna sección del portafolios (siempre que estas secciones no vengán definidas con el portafolios de curso) tan sólo hay que arrastrar el objeto hacia la tabla **Secciones NO asociadas al portafolios** y **Aceptar**.

Editar página principal

En este menú se hacen los ajustes correspondientes a la página principal; entre ellos se encuentran: tipo de letra, tamaño de fuente, insertar hipervínculos, negrita, cursiva, alineación, subrayado del texto, agregar imágenes, etc.

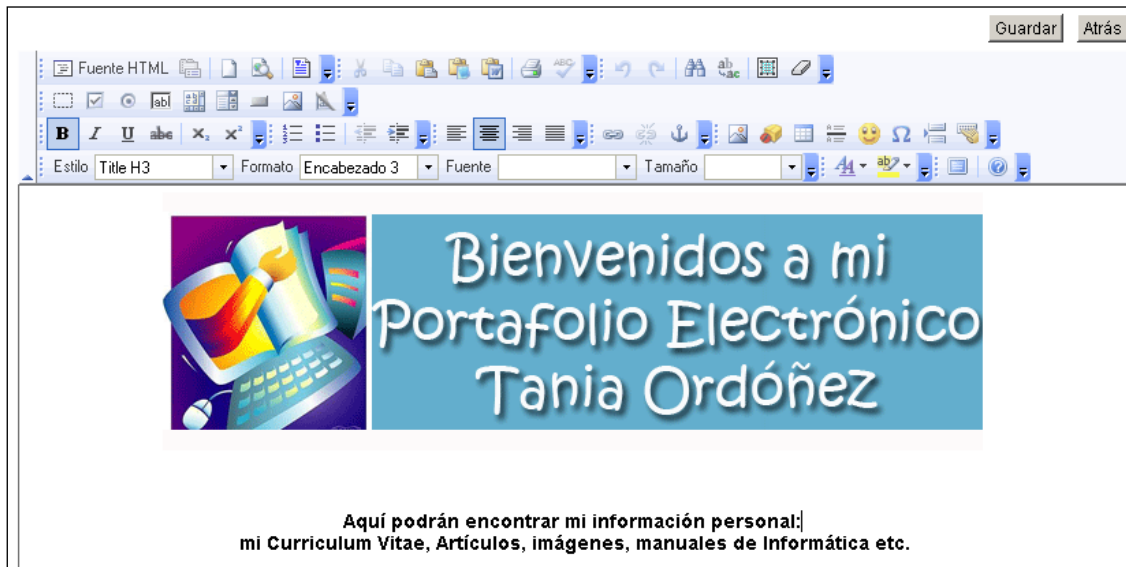


Figura 10: Pantalla de Edición del Portafolio

Tipos de Estados de Publicación del Portafolio

Existen 3 estados de publicación:

- **Público:** toda aquella persona que acceda al portafolio podrá ver su contenido.
- **Protegido:** solamente las personas que tengan el permiso concedido por el autor del portafolio podrá visualizarlo, éste permiso se establece a través de una contraseña.
- **Privado:** solamente el autor de la carpeta puede acceder al portafolio específico.

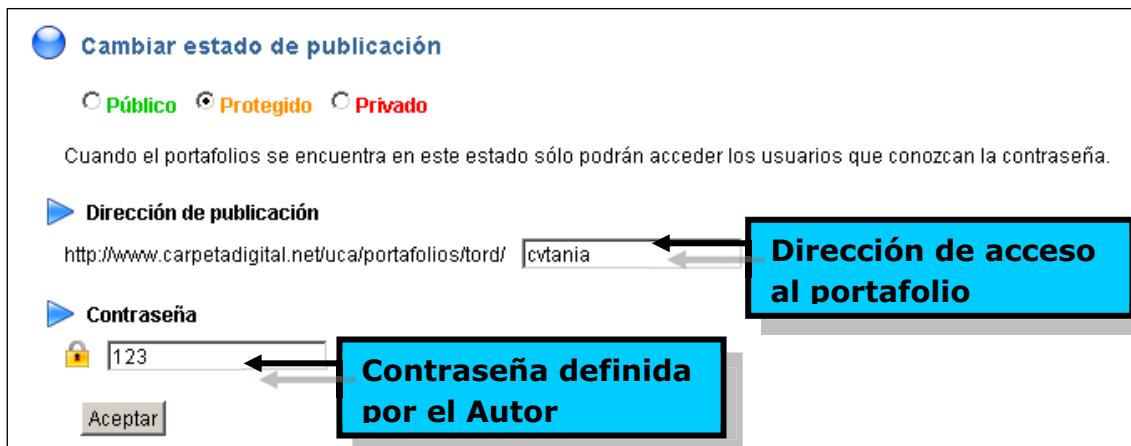


Figura 11: Pantalla de estado de publicación del Portafolio

Cambiar Opciones Visuales

En este menú se pueden hacer cambios relacionados con la apariencia del portafolio: cambiar combinación de colores, configuración del menú, fondo, etc.

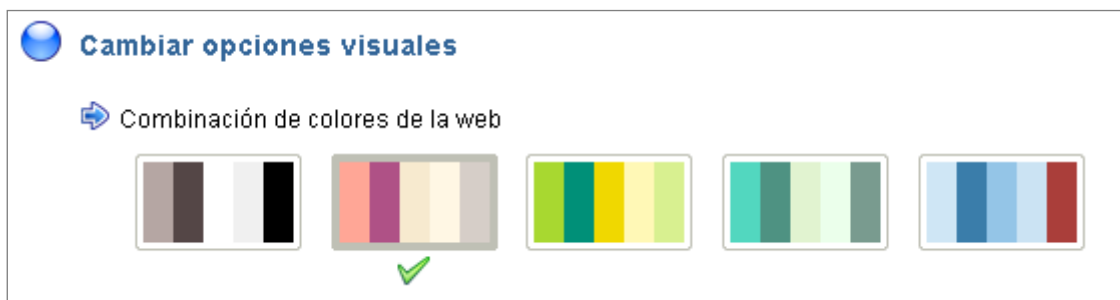


Figura 12: Opciones Visuales del Portafolio

✖ Eliminar

Esta opción elimina por completo el portafolio.

 Editar

Se puede cambiar el nombre y la descripción

Editar portafolios

Nombre :

Descripción :

Figura 13: Editar portafolio

 Generar nueva versión (2 versiones generadas)

Esta opción es muy importante, **ya que si no generamos una nueva versión el profesor no podrá ver los últimos cambios realizados en el portafolio electrónico.**

Generar una nueva versión del portafolios: Portafolio digital como estrategia de enseñanza

Al generar una nueva versión se congelará el estado del portafolios tal y como se encuentra en este momento y se enviará un mensaje al profesor o profesores del curso informando la existencia de esta nueva versión

 [Generar una nueva versión](#)

Figura 14: Pantalla de generar una nueva versión del portafolio





Versiones generades del portafolios: Portafolio digital como estrategia de enseñanza	
Lista de versiones	
Fecha de creación	
2007-11-03 11:03:55	 Ver portafolios
2007-11-03 11:03:56	 Ver portafolios
2008-02-11 14:10:19	 Ver portafolios
2008-02-11 14:22:55	 Ver portafolios

Figura 15: Lista de versiones


Portafolio digital como estrategia de enseñanza	
Inicio	Portafolio digital como estrategia de enseñanza
	Bienvenidos al portafolio de Tania Ordóñez

Figura 16: Versión del 3 de Noviembre 2007

Portafolio digital como estrategia de enseñanza		Tania Ordóñez	
Inicio	Portafolio digital como estrategia de enseñanza	Artículos	Curriculum Vitae
Curso de Introducción EVA	Moodle		



**Bienvenidos a mi
Portafolio Electrónico
Tania Ordóñez**

**Aquí podrán encontrar mi información personal:
mi Curriculum Vitae, Artículos, imágenes, manuales de Informática etc.**

Figura 17: Versión 11 de febrero de 2008

Mis Grupos

El espacio de grupo se utiliza para entregar las actividades grupales.

En la primera pantalla de **Mis grupos** se puede visualizar los grupos a los que se pertenece, quiénes son los compañeros del grupo y entrar en el espacio grupal deseado desde **Acceder al espacio de grupo**.

El funcionamiento del espacio de grupo es exactamente igual que el del espacio personal. Todos los archivos que se encuentran en este espacio son comunes a las personas que forman el grupo. Cualquier miembro puede editar, actualizar y eliminar los archivos. Una vez un participante genere la nueva versión del espacio de grupo basta para que el profesor/a reciba la actividad con autoría del grupo, puesto que la carpeta de grupo es la misma para todos sus miembros.

Herramientas del Alumno

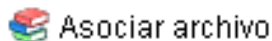
Mis Secciones

Las secciones son distintos apartados que contiene cada portafolios para organizar los archivos que contendrá.



Nombre	Descripción	Fecha de la última asociación de archivos	Archivos asociados	Acciones
Curso de Introducción EVA	Introducción al ...	2007-11-03 11:16:38	3	Asociar archivo, Eliminar, Editar
General	General	2007-11-03 11:16:38	3	Asociar archivo, Eliminar, Editar
Moodle	Información referente a Mo...	2007-12-04 00:17:51	2	Asociar archivo, Eliminar, Editar

Figura 18: Secciones del Portafolio



Cada sección contendrá unos archivos determinados a escoger por el usuario. Una vez se han creado estos archivos, se han subido o se han vinculado y están guardados en la sección Mis Ficheros, al dar clic en Asociar archivos, aparecerá un listado con todos los archivos que están guardados en Mis Ficheros (archivos creados, subidos o vínculos).

Paso 1: Seleccionar el archivo

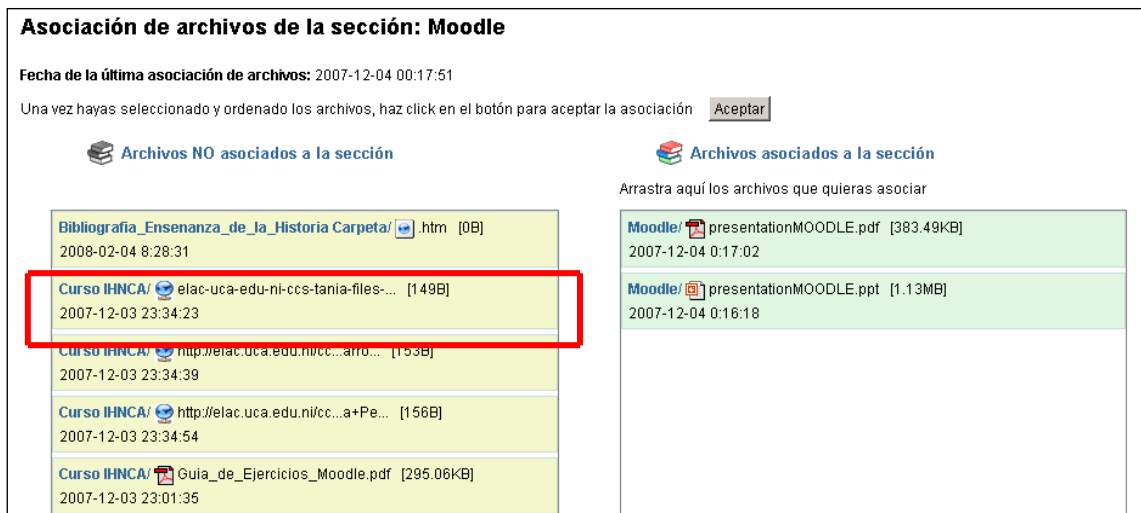


Figura 19: Antes de asociar los archivos

Paso 2: Arrastrar el archivo hacia la columna de “Archivos asociados a la sección”, tal como se ve en la figura 19



Figura 20: Deslizamos el archivo hacia la columna de la derecha

Paso 3: De esta manera seleccionamos uno por uno los archivos que deseamos colocar en la sección seleccionada.

Si nos equivocamos podemos devolver el archivo a la columna original. Finalmente para guardar todos los cambios realizados damos clic en “Aceptar”, nos mostrará un letrero similar a la Figura 22.



Figura 21: Note que los nuevos archivos asociados a la sección permanecen del mismo color, esto es para no confundir los nuevos con los viejos archivos.

Las secciones han sido asociadas correctamente

Figura 22: Nos muestra que los cambios se realizaron exitosamente

Resultado:

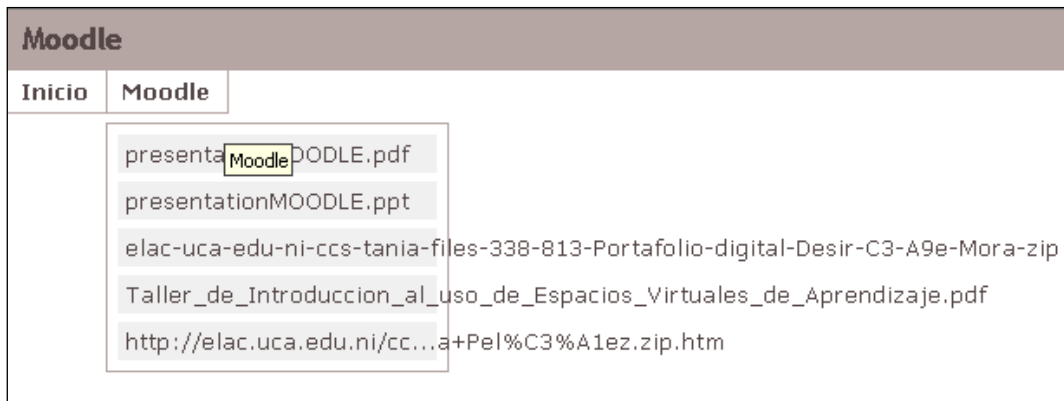


Figura 23: Esta es la manera en que se mostraran los archivos asociados en la página principal de la carpeta digital.

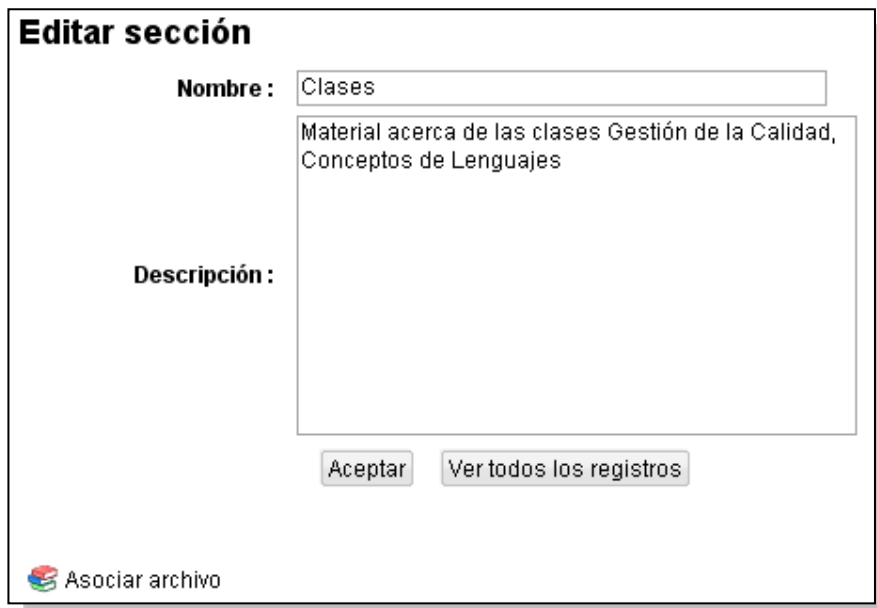
✖ Eliminar

Se pueden eliminar las secciones creadas por el alumno (no las secciones de curso que vienen definidas). De manera que se eliminarán también de las nuevas

versiones de los portafolios (no de las versiones generadas previamente). En ningún caso se eliminan los ficheros que estaban asociados a esta sección.

 Editar

Se puede introducir una breve descripción de la sección. Esta se verá en el listado de Secciones dentro de Mis secciones



Editar sección

Nombre : Clases

Descripción : Material acerca de las clases Gestión de la Calidad, Conceptos de Lenguajes

Aceptar Ver todos los registros

Asociar archivo

Figura 24: Editar sección

Mis Ficheros

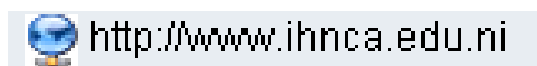
La sección Mis ficheros tiene una triple funcionalidad: crear archivos, subir archivos y almacenar archivos y vínculos a páginas Web, vídeos o podcasts.

archivo directorio vínculo

La **opción vínculo** permite agregar una dirección electrónica que deseemos publicar. En el campo de texto escribimos la dirección Web y damos clic en Crear.



Figura 25: Opción de vínculo



Para crear una carpeta utilizamos la **opción directorio**, esto nos permite organizar mejor el contenido de nuestro portafolio.

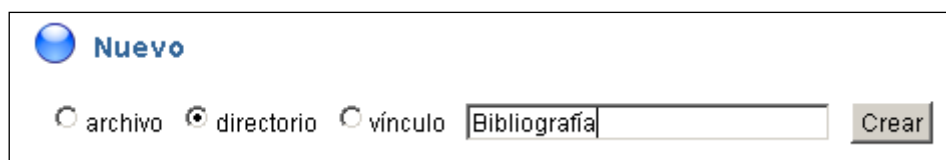


Figura 26: Opción de directorio



Para agregar cualquier tipo de archivo desde la computadora seleccionamos la **opción archivo**, Máximo: 10MB.

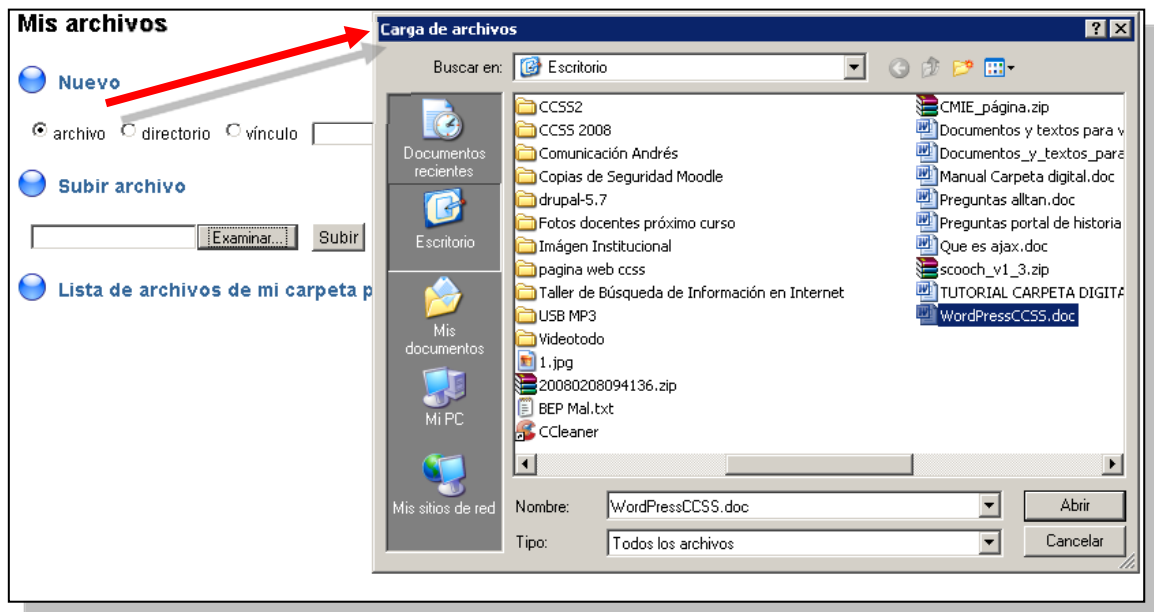


Figura 27: Opción de archivo

Crear y editar archivo: Nos permite trabajar un archivo html con un editor de texto de forma *online* dentro de la misma herramienta. Este archivo puede contener gráficos, vídeos, texto, tablas,... y se puede trabajar tanto con código HTML como en WYSIWYG, tal como se muestra en la figura 29.



Figura 28: Vista del listado de archivos de mi carpeta digital.

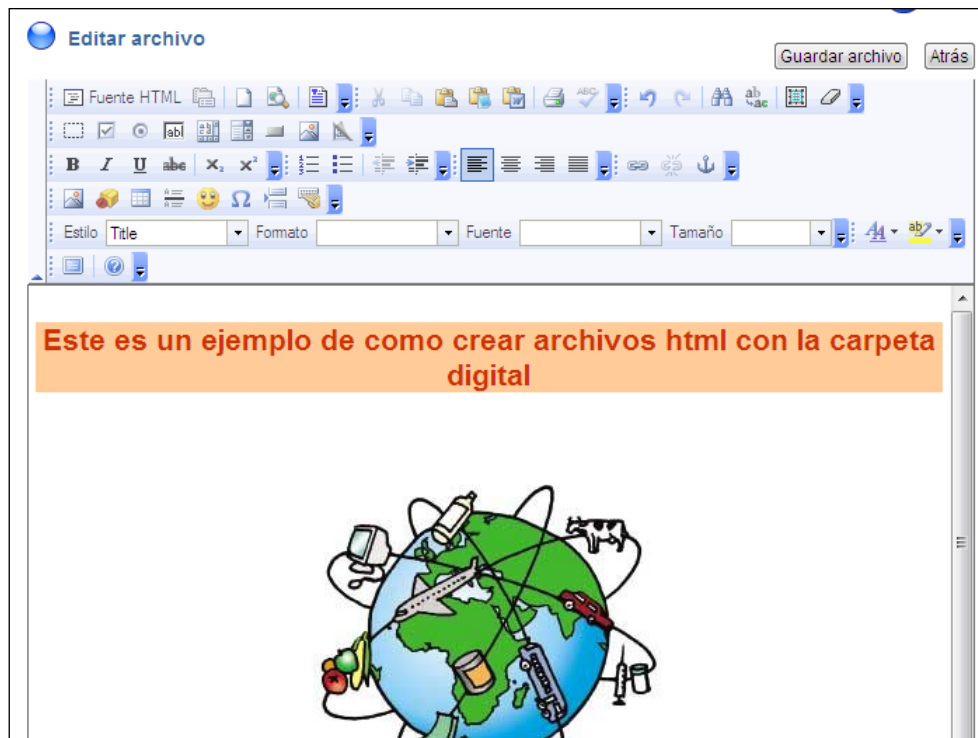


Figura 29: Editor de Texto HTML

Resultado:

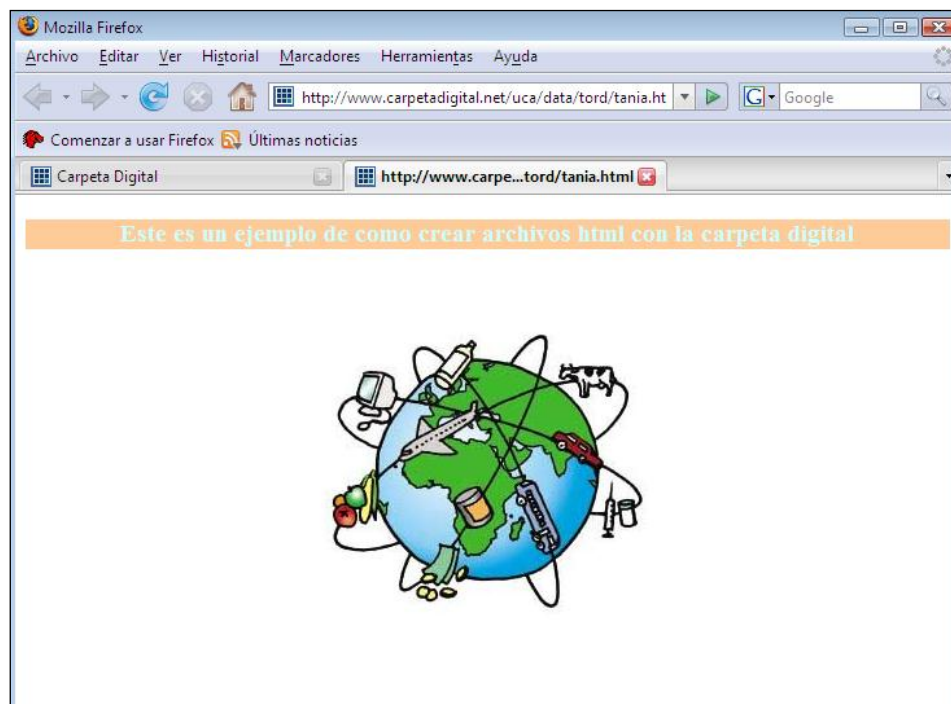


Figura 30: Podemos revisar los cambios realizados en el editor html dando clic encima del archivo html.

Herramientas Generales

Mensajería Interna (Esta función se encuentra inactiva)

Información Personal

La primera pantalla es el perfil guardado con la fotografía, la dirección de correo electrónico (la misma que corresponde al nombre de usuario para entrar a la herramienta), el tipo de usuario, el nombre y los apellidos, el género (femenino o masculino) y el idioma que el usuario utilice en su portafolio (catalán, español o inglés).



Figura 31: Pantalla del Perfil de Usuario

Editar perfil

En editar perfil se modifica el nombre y los apellidos tan sólo introduciendo los datos en el campo preciso. También se escoge el género (femenino o masculino) y el idioma (español, catalán o inglés) para la interfaz de la herramienta desplegando la pestaña y seleccionando la opción deseada. Una vez introduzca todos los datos se hace un clic en Aceptar y aparecerá la nueva pantalla con la información modificada y el mensaje “La información ha sido actualizada correctamente”.

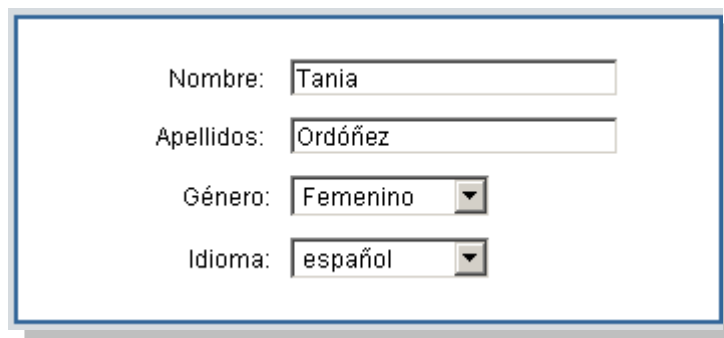
The image shows a form for editing a user profile. It contains four rows of input fields: 'Nombre:' with a text box containing 'Tania'; 'Apellidos:' with a text box containing 'Ordóñez'; 'Género:' with a dropdown menu showing 'Femenino'; and 'Idioma:' with a dropdown menu showing 'español'.

Figura 32: Opciones para editar perfil

Editar Foto

La imagen debe tener formato .jpg y no pesar más de 500 KB. Para adjuntarla tan sólo hay que examinar el sistema, seleccionarla y hacer un clic en Aceptar.

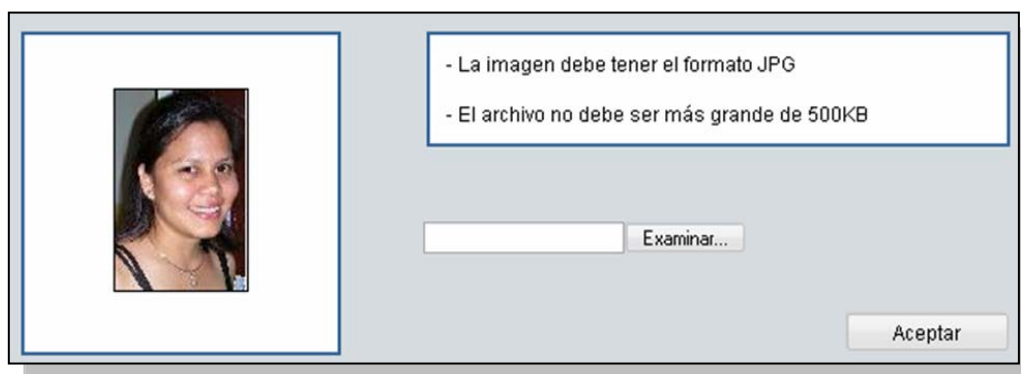


Figura 33: Agregar una imagen

Editar Contraseña

Para cambiar la contraseña de usuario, sólo se debe introducir la contraseña anterior y seguidamente la contraseña deseada. El cambio de contraseña se puede efectuar tantas veces como sea necesario o desee.

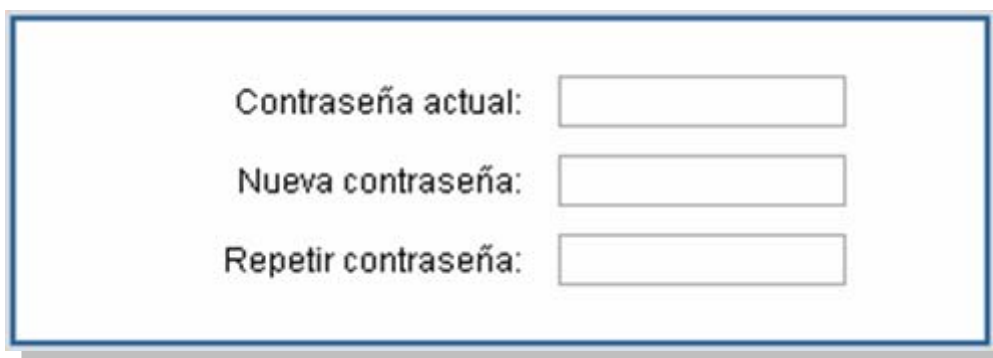


Figura 30: Cambiar contraseña

Resumen:

El portafolio puede contener varios portafolios. Cada portafolio contiene una o varias secciones. Cada sección contiene uno o varios archivos.

Cada portafolio puede ser visto por cualquier persona (acceso público), por un grupo de personas (acceso restringido) o solamente por el autor del portafolio (acceso privado).

Para publicar nuevos archivos a un portafolio, se debe agregar el archivo (Mis Ficheros), asociarlo a una sección que a su vez debe estar asociado a un portafolio.

Para que otros visualicen los cambios en el portafolio, se debe “Generar una nueva versión” del portafolio.

Bibliografía:

Carpeta Digital. Tutorial para el Administrador. Universidad de Barcelona.

Carpeta Digital. Preguntas frecuentes de los alumnos. Universidad de Barcelona.

García Doval, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, nº 14. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf>

Actividades a realizar:

1. Ingresar a la carpeta digital utilizando el navegador **Mozilla Firefox**
2. En el menú Herramientas del alumno damos clic en “**Mis Ficheros**”
 - a. Agregamos un nuevo vínculo, un ejemplo puede ser: www.uca.edu.ni
 - b. Creamos un nuevo directorio (evitar usar acentos, símbolos en los nombres de las carpetas)
 - c. Subir los archivos que previamente descargamos del aula virtual. Al menos se debe de subir un archivo dentro del directorio creado.
 - d. En el listado de “**Opciones**”, renombramos por lo menos dos archivos y luego eliminamos uno de ellos.
3. Damos clic en “**Mis Secciones**” y creamos tres nuevas secciones, poniéndoles cualquier nombre.
 - a. Dentro de cada una de las secciones creadas, asociamos tres archivos.
 - b. Editamos al menos dos sección y luego eliminamos una de ellas.

4. Luego debemos repetir el proceso dentro de la sección INFORMACION GENERAL, que todos ustedes tienen en su portafolio.

5. En el menú “**Mis Portafolios**” damos clic en el portafolio “**Innovación Educativa**” y asociamos las secciones correspondientes
 - a. Exportamos nuestro portafolio a una “**exportación estándar**”.
 - b. Introducimos una pequeña descripción en nuestra página principal.
 - c. Cambiamos el estado de nuestra publicación.
 - d. Editamos las opciones visuales que aparecen por defecto.
 - e. Generamos una nueva versión del portafolio.

ANEXO 4: Guía para elaboración del portafolio del docente – grupo 2

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA ORGANIZACIÓN DEL PORTAFOLIO DEL/A DOCENTE

Se propone realizar crear un portafolio digital donde el profesor/a registrará la planificación de la clase, los trabajos de los estudiantes, las reflexiones del avance de la innovación educativa.

Hay un esquema básico de organización del portafolio, que puede ser modificado, según interés del profesor.

La **estructura básica del portafolio** contempla los siguientes apartados o sesiones:

1. **Información inicial que identifica el autor y contextualiza sus creencias y actuación:** experiencia docente, declaración sobre su filosofía de la enseñanza (cuál debe ser el rol del docente, qué características y aptitudes debe tener un buen profesor, cómo aprenden mejor los estudiantes, etc.)
2. **Planeación didáctica:**
 - a. Syllabus de la asignatura
 - b. Planeación de la innovación educativa:
 - i. **Objetivos de aprendizaje esperado**
 - ii. **Descripción detallada de la metodología a utilizar**
 - iii. **Material de estudio que se utilizará**
 - iv. **Descripción de la evaluación de los aprendizajes**
 - c. A lo largo del curso, se pide informes sistemáticos del avance de la clase y de la innovación, registro de los eventos, cambios en el cronograma de actividades, materiales didácticos e instrumentos de evaluación.
3. **Trabajos de los estudiantes:** en este apartado se pide guardar algunos trabajos de los estudiantes que puedan mostrar el avance o dificultades en el proceso de aprendizaje. Es importante enfatizar qué están aprendiendo, cómo están aprendiendo, qué dificultades tienen.
4. **Reflexiones:** Valoración y reflexión sistemática de la acción pedagógica, de los aprendizajes de los estudiantes, dificultades encontradas. Este apartado puede contener información tanto del profesor, como de pares (en el marco de reuniones de docentes donde se comparte los avances de cada curso), así como de los propios estudiantes.

Se pide que el profesor/a de manera sistemática escriba sobre las clases, describiendo lo que ha planificado, los resultados en la práctica, qué ha aprendido de nuevo, qué han aprendido los estudiantes, qué podría mejorar.

También podría agregar valoraciones de los estudiantes. Se sugiere que el profesor pida a los estudiantes valorar de manera anónima su desempeño docente, tomando en consideración los siguientes aspectos: planificación, organización y claridad de la enseñanza, eficacia de las actividades desarrolladas para mi aprendizaje, interacción con los estudiantes, evaluación de los aprendizajes.

Para que los estudiantes evalúen su desempeño y sus propios aprendizajes, al finalizar cada unidad puede pasar pequeñas encuestas con preguntas como las siguientes:

¿Cómo valora sus aprendizajes en esta unidad? (agregue los comentarios que desee hacer)

- Excelentes
- Muy buenos
- Buenos
- Regulares
- Siento que no aprendí cosas nuevas.

¿Considera que las actividades desarrolladas facilitaron su aprendizaje? (agregue los comentarios que desee hacer)

- Siempre
- Casi siempre
- A veces no comprendía bien

¿Cómo valoras la planificación y organización de las clases, la claridad de las explicaciones, las orientaciones de las tareas? (comente)

- Muy satisfactorio
- Satisfactorio
- Poco satisfactorio
- Insatisfactorio

Valore la relación entre el docente y el estudiante. ¿ el profesor/a atiende a las dudas, permite el diálogo, es respetuoso, motiva, es exigente con la calidad de nuestros trabajos?: (agregue los comentarios que desee hacer)

- Muy satisfactorio
- Satisfactorio
- Poco satisfactorio
- Insatisfactorio

¿Tiene clara la utilidad de sus aprendizajes en esta unidad? (Justifique su respuesta)

- Si
- No

Estas son algunas preguntas que nos ayudarán a reflexionar en el camino. Ustedes pueden proponer otras que nos orienten a identificar si nuestra planificación logró sus cometidos, si las actividades que planificamos fueron las mejores y la interacción o clima en que se desarrolla la clase favorece o no el aprendizaje.

5. **Informe final e identificación de lecciones aprendidas.** Este informe ayudará a hacer una síntesis de todo el proceso vivido. Algunas preguntas que ayudarán a sistematizar su experiencia son estas: ¿Qué han aprendido mis estudiantes? ¿Han

logrado los objetivos de aprendizaje propuestos? ¿Qué dificultades han tenido ellos? ¿Qué dificultades he tenido en el proceso de enseñanza? ¿En qué medida se ha transformado mi visión de la enseñanza y mi práctica educativa? ¿Qué cambios percibo en mis creencias pedagógicas y prácticas docentes? ¿Qué ha ido cambiando en mi filosofía educativa así como en mi práctica docente a lo largo de este proceso? Ejemplifícalo. ¿Cómo evaluó todo el proceso con relación a la planificación didáctica, la implicación de los estudiantes en el aprendizaje, la interacción con los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes? ¿Cómo mis métodos de enseñanza pueden ser modificados para responder a los cambios y necesidades de los estudiantes? ¿Qué dificultades o lagunas con relación a mi saber disciplinar he detectado y debo superar?

Algunas ideas sobre cómo hacer un proceso de reflexión y sistematización de mi práctica

La reflexión sobre la práctica (modelo propuesto por Hellen Barret)

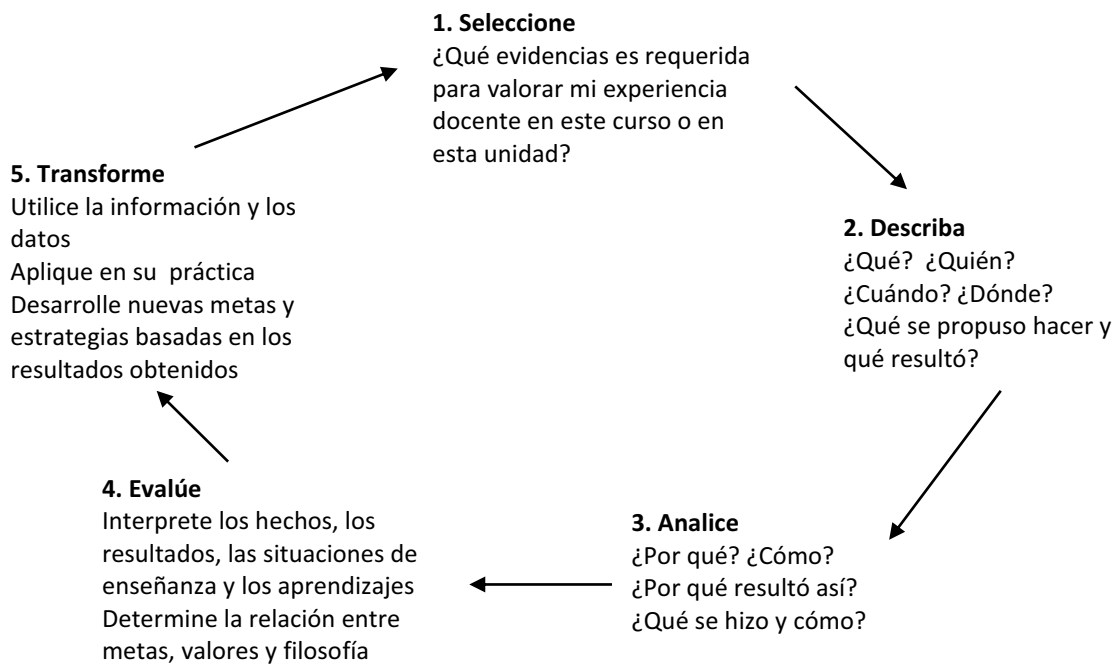
La reflexión es lo que nos permite aprender de nuestras experiencias: es una valoración de dónde hemos estado y hacia dónde queremos ir.

~ Kenneth Wolf ~

A través de la reflexión el profesor logra mezclar el arte y la ciencia de la buena práctica docente. Implica un análisis reflexivo y cuidadoso de su quehacer, su filosofía educativa y la experiencia que vive dentro y fuera del aula en el proceso formativo. Entender porqué una actividad es eficaz en el aula y promueve el aprendizaje es un elemento clave para un maestro.

El ciclo propuesto en este modelo y las preguntas orientadoras están diseñados para ayudar al proceso de reflexión. Ofrece una estructura sistemática y formal, pero a la vez una flexibilidad necesaria para que los profesores demuestren su conocimiento, habilidad y capacidad en su contexto docente.

El ciclo de reflexión



Escribir una reflexión

Seleccione:

¿Qué pruebas y evidencias son importantes para analizar su práctica?

Describa:

Este paso implica una descripción de las circunstancias, situaciones o cuestiones relacionadas con la situación/innovación/estrategia didáctica analizada. Hay cuatro preguntas claves:

- ¿Quién ha intervenido?
- ¿Cuáles fueron las circunstancias, dificultades o problemas que surgieron?
- Cuando ocurrió la situación que quiero describir y analizar?
- Cuando ocurrió la situación que quiero describir y analizar?

Analice: Este paso implica "cavar más profundo." Es importante pensar sobre el "por qué" de las evidencias, de los resultados, de las valoraciones de los estudiantes y su relación con el "cómo" de su práctica docente.

Evalúe: En los tres pasos anteriores, se han descrito y analizado una experiencia, una pieza de evidencia, o una actividad didáctica. La autoevaluación o reflexión real se produce en la medida en que se interpreta la actividad o los resultados y se puede evaluar su idoneidad y su impacto.

Transforme: Este paso nos permite crecer y mejorar en la medida en que se utiliza el conocimiento adquirido, a partir de la reflexión, en la mejora y la transformación de su práctica.

Selección de las evidencias: tipos y criterios de referencia

Con relación al tipo de material a ser incluido en el portafolio, pueden ser documentos elaborados por uno mismo (el autor del portafolio) y por otros (estudiantes, otros docentes, etc.). Los materiales elaborados por uno mismo (en algunos casos, junto con otros) pueden ser: filosofía educativa, syllabus, planificación de la clase, textos paralelos, ejercicios y diseño de las actividades de aprendizaje, descripción de las innovaciones educativas y sus resultados, descripción de apoyo y tutoría a los estudiantes, reflexiones sobre la enseñanza y los aprendizajes logrados, grabaciones de clases, autoevaluaciones, declaración personal describiendo las metas de enseñanza logradas y futuras. El portafolio debe contener textos en primera persona, elaborado por el autor del mismo.

Los materiales elaborados por otros pueden ser: trabajos realizados por sus estudiantes, encuestas de opinión de los estudiantes, evaluación del desempeño docente realizada por los estudiantes, lecturas o material multimedia utilizado en clase, declaración de colegas que han revisado su plan de clases o alguna actividad o innovación docente. También es válido incluir materiales adicionales: notas de los estudiantes e información adicional que pueda ser considerada relevante.

Renata Rodrigues

Managua, 18 de febrero de 2011.

ANEXO 5: Enlace de cada portafolio en la *Carpeta Digital*

- Profesor 1: <http://greav.ub.edu/cd/dataversions/cmar-n/20101217044703/pages/index.htm>
- Profesor 2: <http://greav.ub.edu/cd/dataversions/nbaltazar/20101213145112/pages/index.htm>
- Profesor 3: <http://greav.ub.edu/cd/dataversions/acelin/20110117213802/pages/index.htm>
- Profesor 4: <http://greav.ub.edu/cd/dataversions/jmenocal/20101213183904/pages/index.htm>
- Profesor 5: <http://greav.ub.edu/cd/dataversions/rrodr-guez/20101220043947/pages/index.htm>
- Profesora 6: <http://greav.ub.edu/cd/dataversions/sdelgado/20100827040409/pages/index.htm>
- Profesor 7: - <http://greav.ub.edu/cd/dataversions/rrodr-guez2/20110326001348/pages/index.htm>
- Profesora 8: <http://greav.ub.edu/cd/dataversions/dmedrano/20111212224056/pages/index.htm>
- Profesora 9: - <http://greav.ub.edu/cd/dataversions/mar-nzazu/20100905214036/pages/index.htm>
- Profesor 10: <http://greav.ub.edu/cd/dataversions/obaltodano/20110411233028/pages/index.htm>
- Profesora 11: <http://greav.ub.edu/cd/dataversions/kmurillo/20110418045145/pages/index.htm>
- Profesor 12: <http://greav.ub.edu/cd/dataversions/asolorzano/20110416021532/pages/index.htm>

ANEXO 6: Encuesta sobre el uso de la *Carpeta Digital*

ENCUESTA SOBRE USO DEL PORTAFOLIO DIGITAL

Estimado(a) profesor(a): solicito que responda a este cuestionario para compartir su valoración personal sobre el uso de la Carpeta Digital. Agradezco todos sus comentarios, críticas y aportes. *Renata Rodrigues*

1. Nombre _____

Sobre el uso de la CARPETA DIGITAL:

2. Marca (puede subrayar en amarillo el ítem seleccionada) la afirmación que más se adecue al uso que has hecho de tu Carpeta Digital. Marque todas las alternativas que te parezcan adecuadas.
 - a. He utilizado la Carpeta Digital únicamente para guardar y presentar las actividades de las asignaturas que he impartido.
 - b. He utilizado la Carpeta Digital para guardar otros documentos académicos no propios de las asignaturas que he impartido.
 - c. He utilizado la Carpeta Digital para colgar, crear, vincular y publicar documentos académicos a diversas personas (mis estudiantes, colegas, etc.)
 - d. He utilizado la Carpeta Digital para guardar documentos personales no académicos.
 - e. He utilizado la Carpeta Digital para colgar, crear y publicar documentos personales no académicos.
3. Valora de más a menos de acuerdo, las siguientes afirmaciones :

	1= poco de acuerdo	2	3	4	5= muy de acuerdo
a. La Carpeta Digital me ha servido para hacer un mejor seguimiento de mi docencia e innovación educativa.					
b. La Carpeta Digital es una herramienta de autoevaluación.					
c. La Carpeta Digital es sólo una herramienta de recopilación de actividades que no se diferencia de las demás.					
d. El uso de la Carpeta Digital me ha ayudado a hacer un buen seguimiento de los contenidos de la asignatura.					
e. He utilizado la Carpeta Digital para autoevaluar/ reflexionar sobre mi propio aprendizaje y mi quehacer docente.					
f. La Carpeta Digital me ha servido para compartir y mejorar mi aprendizaje con otros compañeros.					

VALORACIÓN GENERAL DE LA CARPETA DIGITAL

4. Recomendaría esta herramienta a mis compañeros: Si___ No___
¿Por qué?
5. ¿La Carpeta Digital te ha parecido una herramienta atractiva para usar como parte de tu proceso de reflexión docente? Si___ No___
¿Por qué?
6. ¿La Carpeta Digital te ha parecido apropiada para uso personal? Si___ No___
¿Por qué?
7. ¿La Carpeta Digital te ha parecido apropiada para uso docente? Si___ No___
¿Por qué?
8. ¿En qué ha contribuido el diálogo con la investigadora, a través de la Carpeta Digital, a su proceso de reflexión y a pensar en su innovación educativa?
9. ¿Has echado de menos alguna función en la Carpeta Digital?¿Cuál?
10. ¿Qué dificultades he tenido con el uso del portafolio?:

USO Y ACCIONES EN LA CARPETA DIGITAL

11. Marca las siguientes afirmaciones según las posibilidades que hayas usado en MIS FICHEROS:

(Pregunta de respuesta múltiple)

- a. He subido archivos creados.
- b. He creado archivos.
- c. He creado archivos con imágenes.
- d. He creado archivos con vídeo
- e. He creado archivos con audio.
- f. He subido archivos con extensión .doc
- g. He subido archivos con extensión .xls
- h. He subido archivos con extensión .ppt
- i. He subido archivos con extensión .zip
- j. He subido archivos con extensión .wav
- k. He subido archivos con otro tipo de extensión
 - i. Cuáles: _____
- l. He creado directorios.
- m. He creado varios directorios para organizar los ficheros por portafolios
- n. He creado varios directorios según el tipo de archivos (imágenes, vídeos, audio,...)
- o. He creado varios directorios según el tipo de documento (académicos o personales).
- p. He creador varios directorios con otra organización.
 - i. Cuál...
- q. La organización de los ficheros en directorios me ha facilitado la tarea de asociar ficheros a secciones.
- r. He enlazado vínculos directos de páginas web.
- s. He enlazado vínculos directos de audio (podcasts,...)
- t. He enlazado vínculos directos de vídeo

12. Marca (puede subrayar en amarillo los ítems seleccionados) las siguientes afirmaciones según las posibilidades que hayas usado :

- a. En el portafolio académico, he generado una nueva versión cada vez que asociaba un fichero.
- b. He creado uno o más portafolios personales.
- c. En el portafolio, he cambiado las opciones visuales.
- d. He exportado uno o más portafolios alguna vez.
- e. He editado la página principal del portafolio.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.