



ISSN: 1989-0397

EL USO DEL PORTAFOLIO COMO RECURSO PARA EVALUAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

THE USE OF THE PORTFOLIO AS A RESOURCE TO EVALUATE UNIVERSITY
TEACHING

María Isabel Arbesú García y Gabriela Argumedo García

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art10.pdf

Este texto se integra por tres apartados, además de esta introducción y las conclusiones. El primero titulado: "Evaluación comprensiva, participativa y reflexiva", presenta los principales componentes teóricos y metodológicos que tiene que considerar una evaluación comprensiva de corte cualitativo en la que participen activamente los docentes. El segundo, cuyo nombre es: "La aplicación del portafolio docente en la UAM-X", explica pormenorizadamente cómo se está llevando a la práctica esta propuesta de evaluación a través del desarrollo de un seminario-taller en el que los profesores participantes reflexionan y auto-evalúan su práctica mientras construyen su propio portafolio. El tercero: "Algunos resultados preeliminares", da cuenta de los hallazgos realizados hasta el momento durante la realización de este seminario-taller.

1. EVALUACIÓN DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS

A partir de la década de los noventa la mayor parte de las instituciones de educación superior públicas en México evalúan el desempeño de sus profesores a través de diversas formas, la más común es la aplicación de cuestionarios de opinión a los estudiantes. Estos instrumentos han tenido dos propósitos básicos: uno formativo y otro sumativo. El primero, con la intención de retroalimentar al profesor sobre su efectividad como enseñante. El segundo, con la finalidad de proporcionar información del desempeño del profesor a las autoridades y a los comités evaluadores que se encargan de tomar decisiones que, por lo general, se dirigen a otorgar estímulos económicos, diversas promociones o para recontractar a los profesores.¹

Es bastante usual que los cuestionarios se construyan a partir de una serie de preguntas elaboradas *a priori* que miden el comportamiento del profesor, es decir, reactivos que intentan obtener información sobre la actuación del maestro en el aula de una manera puntual. Entre otras preguntas, si el profesor llega a tiempo, si asiste oportunamente, si presenta al inicio del curso el programa, si sigue sus contenidos, si respeta los criterios de evaluación del mismo, si los contenidos del curso son actuales, si el profesor utiliza suficientes elementos didácticos para enseñar.

Lo que nos parece más criticable de los cuestionarios son cuatro cuestiones. La primera, que rara vez incluyen reactivos que tengan que ver con el aprendizaje logrado por los alumnos, no obstante que una de las tareas fundamentales de la docencia es que los estudiantes aprendan. La segunda, que dichos instrumentos pocas veces toman en cuenta la filosofía educativa de la institución.² La tercera, que no dan cuenta de la complejidad de la labor del profesor, no sólo cuando imparte clases frente a un grupo sino también cuando prepara su clase o su programa de estudios, o realiza cualquier otra actividad relacionada con su labor como enseñante: antes, durante o después del acto educativo. La cuarta, tiene que ver con la poca o nula participación que han tenido los profesores en la elaboración de los cuestionarios de opinión y en la implementación de los procesos de evaluación docente, no obstante que

¹ Este tipo de evaluación al igual que los demás: institucional, de planes y programas, entre otros; no surgió a partir de una necesidad auténtica de las instituciones, de sus autoridades, de los profesores o estudiantes con la objeto de mejorar los procesos educativos y, por ende, la calidad de la educación, sino que se propuso por parte del gobierno con el propósito de otorgar financiamiento a las universidades y a sus comunidades académicas. Por tanto, la concepción de evaluación que prevalece en México está relacionada principalmente con rendición de cuentas y con medición de resultados lo que ha favorecido que los usos de la evaluación por lo general sean de tipo sumativo, es decir, que se utilicen para la toma de decisiones administrativas y como control burocrático, cuestión que no ha mejorado sustancialmente la calidad de la educación. Para mayor información consultar: Díaz Barriga, Ángel; Barrón, Concepción; Díaz Barriga, Frida (2008); Rueda, Mario (2006).

² Para ampliar esta información se sugiere consultar Luna, Edna (2000); Arbesú, María Isabel (2006).

ellos son los actores principales de dichos procesos, ya que los resultados de la evaluación se utilizan –en su mayoría– para poder otorgar compensaciones a sus bajos salarios.

Por último, es necesario aclarar que no estamos en desacuerdo con que se aplique este tipo de evaluación ya que siempre es necesario conocer si el docente cumple con requerimientos organizativos, aunque tal vez resultaría menos costoso que las instituciones trabajaran con sus propios académicos –estudiosos del tema– y se revisaran los cuestionarios con la intención de reducir sus reactivos y enfocarlos a preguntas dirigidas tanto a aspectos organizativos que den cuenta del cumplimiento que tuvo el maestro en el aula, como a conocer si los estudiantes aprenden con estos profesores. Asimismo, sería de gran utilidad para la comunidad universitaria que las autoridades, los docentes y los estudiantes, participaran junto con expertos en la creación de formas alternativas y complementarias de evaluación docente que mostraran la multidimensionalidad y complejidad que implica participar en las prácticas educativas.

En relación con el ámbito internacional a nivel de educación superior, la evaluación docente generalmente se realiza a través de cuestionarios de opinión, por lo que ésta, al igual que en nuestro país, se ha convertido en las últimas dos décadas en una práctica bastante común; la que también ha priorizado el uso sumativo aunque con algunas características diferentes a las que se le ha dado en México,³ ya que aquí la asociación entre evaluación y compensación salarial ha sido muy significativa.

2. EVALUACIÓN COMPRESIVA, PARTICIPATIVA Y REFLEXIVA

Ante esta problemática se decidió realizar un proyecto de investigación cuya intención prioritaria es la creación y puesta en práctica de una forma de evaluación docente, complementaria a la existente, de corte cualitativo que busca involucrar a los profesores en su desarrollo y ejecución, con el objeto de favorecer la reflexión y auto-evaluación de su práctica para coadyuvar a la mejoría de la docencia y, por ende, a la mejoría de las prácticas educativas que se imparten en la unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X).

Antes de comentar los pormenores de este proyecto que se inició formalmente desde enero de 2009, creemos necesario mostrar algunos elementos teórico-metodológicos importantes en relación con la concepción de evaluación y de docencia que aquí se defiende. Ardoino (1997), argumenta que durante la construcción de una propuesta articulada que intente evaluar la docencia, es necesario resolver dos cuestiones fundamentales. La primera, tomar una postura ante la concepción de evaluación que se asume. La segunda, tiene que ver con la conceptualización de la función docente que guiará dicha evaluación.

En este caso, la evaluación que aquí se propone parte de un paradigma cualitativo o interpretativo con rasgos comprensivos, participativos y reflexivos. La docencia se considera como una actividad compleja, multidimensional que se realiza en múltiples contextos; asimismo se asume que no existe una sola definición de docencia, ni de enseñanza porque ambas tienen tantas variables y estilos equiparables al número de profesores existentes. Por otra parte, está documentado que no hay un consenso en relación con las características que tendría que tener un “buen docente”, debido a que la atención sobre la enseñanza, que es su actividad central tiene distintos enfoques (Arbesú, 2006).

³ Para ampliar esta información se sugiere consultar Rueda, Mario (2004); Murillo, Javier y Román Marcela (2008); Arbesú, María Isabel (2008); Stake, Robert (2008).

La concepción de evaluación cualitativa se fundamenta en ciertas premisas, entre otras: los conocimientos se construyen incorporando los múltiples significados que aportan al estudio las personas que participan en éste; la concepción de conocimiento es dinámica y está vinculada con la práctica; la investigación interpretativa busca recabar las opiniones de los participantes y de otros actores externos con la intención de mostrar la complejidad de un problema y su diseño cambia a medida de que progresa el estudio (Woods, 1998; Erickson, 1989; Berger y Luckman, 2003; Stake, 2006).

Concordamos con Stake (2006), en cuanto a que la evaluación cualitativa tiene rasgos comprensivos y participativos porque busca comprender la complejidad de los problemas cotidianos que se viven en las aulas a partir de un estudio empírico de la actividad humana, como por ejemplo las relacionadas con la enseñanza y con el aprendizaje. Dicho autor aclara que una evaluación comprensiva debe ayudar a entender lo que un programa de estudios o una práctica educativa tienen de bueno y de malo, por tanto, explica que los mejores estudios son los que exponen tanto las bondades como las fallas de lo que se encuentra. Con esta intención recomienda realizar una descripción detallada del objeto evaluado y una interpretación de su calidad. "La comprensividad, es ante todo, la virtud de guiarse por estar atentos a la praxis (la práctica). Es reconocer que estamos tratando con situaciones que son experiencias vividas, encarnadas" (Stake, 2006:144).

Este investigador, reconoce a una evaluación como participativa cuando ésta convoca a los miembros del personal evaluado para que participen activamente en el estudio. No obstante, refiere que es importante contar con un facilitador (evaluador) que tenga formación en el tema para que centre la atención del estudio en las cuestiones relacionadas con la calidad de lo que se esté evaluando. Es decir, centrar la atención en el objeto evaluado y en los indicadores de calidad que sean pertinentes.

Para él, la valoración participativa y comprensiva es útil en contextos de evaluación formativa ya que para que se dé la comprensión del fenómeno que se desea estudiar es necesario organizar el trabajo en función de los intereses y preocupaciones de los implicados. Por ello, menciona que es muy común que se introduzcan durante todo el proceso de evaluación las aportaciones y experiencias de las personas involucradas en el mismo. En ciertos casos sus experiencias sirven para redefinir el rumbo que tiene que tomar el proyecto. En otros, ayudan a seleccionar ciertas cuestiones del estudio y de la recolección de datos, así como para conseguir que los actores logren una implicación en el proceso de evaluación, lo que generará al mismo tiempo una auto-evaluación. "La evaluación participativa puede ser el mejor modo de adquirir una buena comprensión de los puntos fuertes y débiles, y de avanzar hacia las mejoras" (Stake, 2006: 273).

Stake (2006), argumenta que la participación de los involucrados es la mejor manera de tener una mayor comprensión de lo que se está evaluando, además de fomentar un proceso de auto-evaluación de los actores implicados. Este fue el caso del estudio etnográfico que se realizó en la UAM-X para conocer y comprender la práctica docente de tres profesores de esta unidad, que pertenecen a las tres Divisiones Académicas que la integran: División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH); División de Biológicas y Ciencias de la Salud (DCBS); División de Ciencias y Artes para el Diseño (DCYAD), (Arbesú, 2006).

Otro fundamento teórico que sustenta a este proyecto se basa en el paradigma del profesor reflexivo (Schön, 1983; Brubacher; Case; Reagan, 2005), que parte del supuesto de que la reflexión se da desde la acción. En este caso se considera que la mejora de la enseñanza se propicia a través de la reflexión sobre la práctica y que esta reflexión, a su vez, permite generar conocimientos sobre la propia práctica docente.

De acuerdo con Brubacher *et al.* (2005) la reflexión sobre la práctica les ayuda a los profesores a liberarse de conductas impulsivas y rutinarias, les permite actuar de una forma deliberada e intencional y fortalecerse para cumplir mejor sus funciones y perfeccionar su práctica de la enseñanza para que, de esta manera, sean mejores profesionales, más competentes y más sensatos.

Dada la concepción de evaluación y de docencia que se asume en este proyecto, se consideró que el planteamiento metodológico central radica en la utilización del portafolio, como recurso de evaluación comprensiva y participativa con fines formativos o de mejora de la enseñanza. Por tal motivo a continuación se muestra brevemente cómo se ha utilizado el portafolio en la educación en general y en la evaluación docente en particular.

Fue en la década de los sesenta en Estados Unidos y en los setenta en Canadá que se tienen registros de experiencias con el uso del portafolio en instituciones de educación superior, aunque fue popularizado hasta la siguiente década. En 1990, algunas universidades norteamericanas utilizaban el portafolio en la educación (Cordero, 2002). A principios de esa misma década se hablaba de su uso principalmente en referencia con la evaluación (Danielson; Abrutyn, 2004), como metodología alternativa a aquellas de corte puramente cuantitativo (Barragán, 2005).

La información encontrada –hasta el momento– documenta que el uso que se le ha dado al portafolio en las instituciones educativas es múltiple: para evaluar el desempeño de docentes y estudiantes, para evaluar directivos, como elemento de diagnóstico para implementar proyectos educativos, como estrategia para analizar y resolver problemas educativos concretos y definidos, así como instrumento de investigación, entre otros.

Los portafolios aparecieron en la evaluación y formación de los profesores en la década de los ochenta para demostrar conocimientos y competencias de los docentes tanto en la aplicación inmediata de la enseñanza de habilidades superiores que pusieran el acento en la resolución de problemas, como en el desarrollo del juicio personal y la capacidad creativa (Martínez, 2003).

Cordero (2002) indica que el portafolio como modalidad de formación de profesores se ha utilizado ampliamente por ser un método que propicia en los profesores el análisis, la reflexión y el desarrollo de propuestas de trabajo didáctico, aunado a ello Crispín; Marván (1999:184) lo refieren como una “técnica de evaluación y auto-evaluación de la práctica docente que se utiliza actualmente para tomar decisiones fundamentadas”, aunque para ellas la función del portafolio más importante es la formación de profesores.

El desarrollo de un portafolio promueve la reflexión, auto-evaluación y formación de los docentes, por ejemplo Cisneros-Cohernour, Barrera y Canto (2007) mencionan que cuando la evaluación se realiza con propósitos formativos es porque se persigue apoyar el mejoramiento del desempeño docente y su reflexión, en este sentido recomienda el uso del portafolio como una fuente más. En esta misma línea Inostroza, Damm, Jara, Riquelme y Tagle (2008) argumentan que desde el momento en que el profesor participa y se involucra en su elaboración se inicia un proceso de auto-evaluación, reflexión crítica y constante sobre su práctica en donde el docente asume los errores como fuente de aprendizaje y, al mismo tiempo, diseña y aplica nuevas alternativas de acción. Por su parte Crispín y Caudillo (1998:5) mencionan que “el portafolio es un medio de auto-evaluación de la propia práctica, así como una alternativa para la evaluación formativa, que se deriva del proceso reflexivo individual y del diálogo con colegas de diversas áreas”.

El portafolio también ofrece grandes y diversos beneficios a los docentes entre ellos Fernández (2008) indica que recoge y presenta evidencias y datos concretos sobre la forma en que el profesor enseña, permite que el docente reflexione sobre aquellas áreas de su enseñanza que necesitan mejorar, les permite contar con un documento que brinde información sobre cómo ha evolucionado su enseñanza en el tiempo, favorece el intercambio de conocimientos y sus experiencias con los profesores de su departamento, lo que también da la posibilidad de que estas evidencias sirvan para formar a los docentes más jóvenes, el portafolio deja un legado escrito en la institución que permite contar con evidencias que recuperan la experiencia pedagógica de los profesores. Además de proporcionar flexibilidad y cobertura (Cisneros-Cohernour *et al.*, 2007).

Estamos de acuerdo con Fernández (2008:131), en que el empleo del portafolio para evaluar la docencia con fines formativos “supone no sólo un giro metodológico en relación con los modelos anteriores de evaluación docente, sino también un cambio teórico; ya que una de las características de éste, es que durante la construcción del mismo participan directamente los profesores quienes tienen el derecho y la responsabilidad de demostrar su profesionalidad”.

Otros autores, como Stake (2008), sugieren evaluar la docencia con fines formativos, a partir del uso de portafolio similares pero distintos en cierta forma, los que el profesor guardaría o compartiría según su conveniencia. Este autor, argumenta que el empleo del portafolio puede proporcionar una indicación válida de la calidad de la enseñanza.

Ejemplos del uso del portafolio para la evaluación docente de tipo formativo se desarrollan en Argentina en dos universidades la Nacional de San Luis y la Nacional de San Juan, en donde los estudiosos del tema encuentran en el portafolio una herramienta que favorece la reflexión y transformación de las prácticas docentes a partir del registro y evaluación de sus trabajos (Giordano, 2003).

Asimismo, en la Universidad de Barcelona, se destaca la finalidad formativa y de reflexión sobre la acción del uso del portafolio ya que se consideran que éste puede contribuir a crear una nueva cultura de evaluación docente la que, a su vez, colabore en el desarrollo de procesos de enseñanza más reflexivos y más acordes con las exigencias de la nueva sociedad del conocimiento (Cano e Imbernon, 2003).

En México, se pueden destacar los trabajos realizados en la Universidad Autónoma de Yucatán, en donde a través de una investigación que utilizó al portafolio se lo encontró como una herramienta de gran utilidad para detectar tanto las necesidades globales de los docentes, como las individuales de desarrollo profesional (Cisneros-Cohernour *et al.*, 2007). Otro caso es el caso de la Universidad Iberoamericana, donde los investigadores emplearon el portafolio con los profesores y encontraron que es un excelente instrumento para la reflexión acerca de la práctica docente (Crispín *et al.*, 1999). En la Universidad Nacional Autónoma de México, el portafolio se ha implementado en la enseñanza de las ciencias básicas y clínicas, formación docente y formación académica de los alumnos (Gatica, Orea y Vega, 2007). En esta misma institución también se ha utilizado el portafolio electrónico en profesores de secundaria y bachillerato con fines formativos (Díaz; Padilla; Valdez; Rueda; Ibarra, 2008).

3. LA APLICACIÓN DEL PORTAFOLIO DOCENTE EN LA UAM-X

Como se mencionó al principio del apartado anterior, ante la problemática actual que existe en torno a la evaluación docente, se lleva cabo un seminario-taller con el propósito de contar con un espacio de reflexión, auto-evaluación y mejora de la docencia con un grupo plural de académicos en el que se

discuten, muestran y enfrentan los problemas y necesidades que enfrenta la docencia en un Sistema de Enseñanza Modular.

Asisten al seminario, cada 15 días, un grupo multidisciplinario e interdivisional de profesores de las tres Divisiones académicas que tiene la unidad Xochimilco: CYAD, CSH, CBS. Los docentes tienen profesiones diversas como arquitecta, diseñadora industrial, diseñador gráfico, bioquímica, matemática, socióloga, pedagoga y arquitecto con especialidad en el urbanismo, llevan en promedio dando clases en la UAM-X 25 años. La gran mayoría tiene doctorado y aunque algunos están cursando una maestría, dos son miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Se inscribieron a este proyecto de investigación de una forma voluntaria, no reciben compensación alguna por participar, ni salarial ni de cualquier otro tipo. Todos son profesores que aman su trabajo y están convencidos de que la reflexión sobre la práctica docente es una forma de mejorar la docencia y por ende la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

Con el objeto de propiciar la reflexión el grupo se organiza en equipos de trabajo colaborativo, a través de los que se fomenta la auto-evaluación, y la reflexión sobre su propia práctica (Schön, 1983; Brubaker, Case, Reagan, 2005; Stake, 2006). Esta forma de trabajo constituye un elemento fundamental para desarrollar la colaboración, el intercambio de ideas y una serie de acciones que favorecen romper con el aislamiento en el que, generalmente, se ven sometidos los profesores en su trabajo diario. Asimismo los grupos colaborativos promueven un proceso situado de formación y actualización docente que parte de las necesidades y problemáticas reales de las aulas y conduce a fortalecer el trabajo colegiado y continuo.

Durante las reuniones, se han invitado a dos conferencistas uno nacional y otro extranjero que han colaborado en diversas actividades propias del seminario. Los profesores han elaborado múltiples actividades, entorno a preguntas como: qué significa para ellos la docencia, la enseñanza y el aprendizaje; cómo planean sus clases; cómo elaboran sus programas de trabajo; cómo llevan a la práctica los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un sistema de enseñanza modular; cómo evalúan el aprendizaje de sus alumnos. Todas estas actividades han permitido que los docentes no sólo reflexionen y autoevalúen su actividad cotidiana, sino que también tengan la posibilidad de presentar alternativas de cómo mejorarla.

El portafolio está organizado a partir de cuatro contenidos o secciones, que se vinculan y retroalimentan entre sí, al final de cada una se realiza un cierre en el que se lleva a cabo una reflexión y auto-evaluación de las actividades realizadas de los logros y las metas alcanzadas, con el objeto de ir construyendo colectivamente criterios o indicadores que permitan caracterizar ciertos rasgos que podrían definir a un buen profesor; a una buena enseñanza en el Sistema Modular que se imparte en la UAM-X.⁴

⁴ La UAM, es la segunda universidad pública más reconocida en la República Mexicana, después de la UNAM. Se crea en 1974 y se integra con tres unidades: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. En septiembre de 2005, se inaugura el Campus Cuajimalpa. Hace algunos meses se incorpora al grupo UAM, la Unidad Lerma, la que aún está en proceso de creación. Todas en la Ciudad de México. Cada una trabaja independiente entre sí, con un rector por unidad, y las cuatro que están funcionando se coordinan por medio un rector general.

De todas las unidades, la única que desde su creación trabaja, hasta la fecha, con un modelo educativo innovador denominado: Sistema Modular, es Xochimilco. Este método, pretende vincular la universidad con los problemas que atañen a la sociedad, se organiza curricularmente a través de objetos de transformación, no por materias. El objeto de transformación es un fenómeno de la realidad social o natural que puede ser investigado y que se toma como objeto de estudio para la formación y el aprendizaje de una determinada práctica profesional.

Esta nueva forma de concebir las prácticas educativas requiere que los cursos se organicen por medio de módulos (unidades de enseñanza-aprendizaje autosuficientes) que integran simultáneamente docencia, investigación y servicio, este último se entiende como un servicio a la comunidad. El objeto de transformación es el elemento clave a partir del cual se construyen los módulos con contenidos de tipo interdisciplinario, los cuales se van desarrollando durante el trimestre, mientras se realiza paralelamente un trabajo de investigación por parte de los estudiantes coordinado por el docente. De esta manera se vincula la teoría con la práctica (Arbesú, 2006).

El primero se denomina: *La identidad de la docencia* en el que se brinda un marco contextual del profesor y de sus actividades relacionadas con la enseñanza, cuya finalidad es poder interpretar adecuadamente lo que se muestre en el portafolio y sus anexos. El segundo, se titula: *La representación del ser de la docencia*, en el que se exhiben la(s) distintas formas en que los docentes elaboran su programa de trabajo o unidad didáctica; así como las diversas maneras en que planean su trabajo cotidiano en el aula. El tercero: *La puesta en práctica de la docencia*, donde se explica cómo se desempeña el profesor: ¿qué enseña?, ¿cómo enseña?, ¿cómo evalúa el aprendizaje? Y, finalmente, el cuarto contenido denominado *Prospectiva de la docencia*, que permite al profesor ubicarse en una perspectiva que le lleve a pensar en la enseñanza como un proceso de reflexión y mejora permanente.

Hasta el momento, se han concluido los dos primeros contenidos. Lo que presentamos enseguida son algunas reflexiones de los profesores en relación con las experiencias que han vivido –durante estos meses– en un grupo colaborativo y reflexivo

3. ALGUNOS RESULTADOS PRELIMINARES

En el análisis de las respuestas⁵ de los profesores en torno a la evaluación realizada de los dos contenidos llevados a cabo en el seminario-taller, se encontraron tres dimensiones: *La importancia de la reflexión en un grupo*, *Los aprendizajes personales* y *Los cambios y mejoras*.

3.1. La importancia de la reflexión en grupo

Los docentes recurrentemente destacan la importancia de la reflexión en grupo, debido a que esta forma de trabajo les permitió aprender de los demás, conocer fortalezas y debilidades, no sentirse tan solos en la ardua labor que implica la actividad de enseñanza y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que participan a diario. A continuación se muestran algunos testimonios que clarifican lo anterior.

Dentro del grupo percibo mi propio proceso de describir lo que para mí es la docencia, mis motivos, la historia que me ha llevado al aula, cómo la ejercito, por qué la ejerzo y para qué la ejerzo. Junto con la descripción, aclaro un nivel más profundo de ‘mis modelos’ de trabajo. El desarrollo de las sesiones también me lleva a una interpelación sana y asertiva de lo que hago.

[...] las actividades despertaron en los participantes un proceso de autorreflexión sobre su trabajo en la universidad. Además, impulsaron el diálogo e intercambio de diversos puntos de vista sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje que enriquecieron las visiones parciales de cada integrante.

[...] lo importante de la reflexión es poder ver los aciertos y las deficiencias en la docencia. También con las dinámicas planteadas el compartir nuestras experiencias nos ha enriquecido, fortalecido o inclusive ayudado a modificarnos de forma muy positiva.

⁵ El análisis del material empírico se realizó de acuerdo con ciertos procedimientos de orden cualitativo (Gotees y Le Compte, 1988; Taylor y Bogdan, 1987) En un primer momento, se leyó y ordenó de forma general cada una de las respuestas que dieron los profesores. Después, se clasificó la información a partir de sus diferentes temáticas y recurrencias. Posteriormente, se volvió a leer y a analizar toda la información, buscando comparar, contrastar y ordenar las temáticas en categorías o dimensiones de análisis que pudieran agrupar a dichas temáticas.

El trabajo con el grupo y las actividades realizadas me han proporcionado un pretexto y un espacio para la reflexión, para conocer la visión de otros, para reconocermelo como docente, para captar algunos *típs* muy valiosos, para no sentirme "sola" en la tarea y preocupación docente.

[...] me han permitido conocer cómo ven la docencia y el sistema modular los compañeros de las otras carreras, divisiones y conocer por ejemplo ideas de cómo presentar el portafolio, ideas que me van a permitir diseñar mi portafolio docente.

Aunque los testimonios que siguen no dejan de resaltar la conveniencia del trabajo en grupo y el enriquecimiento que implica conocer diversas miradas de la docencia, también hacen evidente la importancia que tiene el reconocer que la docencia es una actividad privilegiada porque se trabaja en la formación de seres humanos.

[...] se hicieron patente elementos que no había yo vislumbrado que también se trabajan en el aula, me doy cuenta que aún los docentes no tenemos exactamente la misma mirada respecto de nuestro quehacer, pero al mismo tiempo estas miradas, más que cercanas, confluyen hacia nuestro verdadero interés: el del (cuidado, respeto, reconocimiento del) ser humano

Se evidencia la universalidad de los relatos. En muchas de las participaciones personales, me he encontrado con un nivel de identificación. El ejercicio de ser escuchado favorece aclarar dentro de cada uno(a) los motivos del trabajo, la metodología de la actividad docente y hasta de configurar con mayor realismo la interacción entre el docente y el alumno.

Como se pudo constatar todas las opiniones resaltan el valor y la riqueza que implica trabajar con un grupo de académicos multidisciplinario e interdivisional, el valor que tiene que el otro escuche con detenimiento y atención; el apreciar en todo lo que vale un aprendizaje de tipo experiencial.

3.2. Los aprendizajes personales

Referente a los aprendizajes que los profesores han logrado durante el desarrollo de estos dos contenidos del seminario, destacan varias cuestiones, entre otras, aprendizajes diversos como por ejemplo:

Estas actividades me recordaron lo importante que es movilizar los recursos que tienen los estudiantes para que desarrollen capacidades que les permitan resolver problemas. Durante las sesiones en el aula retomé contenidos para involucrar activamente a los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Así, les mostré la importancia que tiene su participación en la construcción del conocimiento. Los estudiantes recapitaron y retomaron sus destrezas de investigación para avanzar en el trabajo.

Aprendí a reflexionar sobre lo que hacemos y la manera en cómo lo hacemos. También enfrenté las dificultades que hay cuando ya se tienen esquematizadas palabras, como es alumno y la diferencia que existe con la palabra estudiante. Aprendí que es necesario utilizar el lenguaje lo más claro y preciso para lograr una buena comunicación.

Aprendí que hay conceptos que compartimos todos los docentes y que los diferentes enfoques dan una riqueza impresionante al concepto del proceso de enseñanza y de aprendizaje y que la interdisciplina es válida y valiosa.

Que los resultados de un grupo participativo son rápidos y concretos. Que es importante tener claro el objetivo de la sesión y una buena coordinación. Que con los profesores que están comprometidos con la academia, es fácil tener coincidencias pero sobre todo aprender de sus

experiencias. Que para hacer bien este trabajo son importantes tres cosas en este orden: la actitud, el entusiasmo y el conocimiento.

Los maestros también reconocieron haber aprendido que la docencia tiene un ámbito conceptual o intelectual, así como uno humano en el que se expresan emociones, sentimientos y se concibe al maestro y al estudiante como seres humanos.

Yo percibo un avance personal en mi manera de concebir la actividad docente a la luz de las otras experiencias relatadas. El aprendizaje personal en esta unidad lo refiero a una visión más humana y menos conceptual de la docencia. Considero que el equilibrio es fundamental.

Aprendí que sobre la educación existen puntos de vista diferentes al mío: toman en cuenta la parte humana de los estudiantes de una forma más enfática.

Recordé y descubrí facetas de mi labor en las que no había reflexionado, al menos hace ya algún tiempo. Me descubrí más apasionada que intelectual en cuanto a mi concepción del proceso enseñanza-aprendizaje. ¿Hasta idealista tal vez?

Aprendí que la labor del profesor es importante en todos los niveles de la educación. Que los estudiantes de licenciatura también deben ser tratados con respeto, tomando en cuenta sus intereses y necesidades, en un ambiente que favorezca el desarrollo de las prácticas educativas.

Otros docentes comentan que sus aprendizajes les han servido para mejorar los programas modulares que elaboran.

Los contenidos y las actividades me sirvieron, primero para replantearme el compromiso que tengo con la enseñanza y con ello, re-hacer mi programa del módulo. Incorporé las habilidades y actividades que pretendo desarrollar en los alumnos, incluí el tipo de evaluación que tengo que desarrollar en el aula para que los objetivos se cumplan.

Pude ver que hay cuestiones que son muy importantes y que se deben desarrollar en la formación del diseñador industrial, algunas de ellas no las tomaba en cuenta, por lo que las reflexiones a través de los ejercicios me permitieron replantear metas e incrementar muchas y sobre todo clarificar los objetivos de enseñanza.

Como se constató en los relatos los aprendizajes son múltiples, los que les permiten a los docentes reflexionar sobre lo que hacen, el porqué lo hacen y cómo lo hacen, cuestiones que, de acuerdo con sus opiniones, les han dado la posibilidad de mejorar las prácticas educativas en las que participan a diario. Estas reflexiones han llevado a los profesores a tomar decisiones de manera consciente y racional, dichas decisiones y juicios se basan en conocimientos que se organizan y reinterpretan de acuerdo con sus propias experiencias. Además demuestran una conducta ética y que tiene sensibilidad y conciencia sociocultural (Brubacher *et al.*, 2005)

Por último, algo importante de destacar es que los profesores comentan de distintas maneras que una buena docencia tiene que integrar tres elementos fundamentalmente: actitud, entusiasmo y conocimiento. Esto es significativo porque en las reflexiones de este grupo, continuamente se vislumbra a la docencia desde el ámbito humano y posteriormente desde el intelectual o del conocimiento; una cuestión interesante para seguir estudiando es el porqué de este orden.

3.3. Los cambios y mejoras

En esta dimensión se consideran los cambios y mejoras que los profesores han conseguido en este seminario-taller. Hay que aclarar que éstos se agrupan en dos rubros. El primero, tiene que ver con los cambios que ya se operaron, donde se refleja su reflexión en la práctica. El segundo, con los cambios que piensan realizar en un corto plazo luego de su reflexión para la práctica. Todos tienen relación tanto con la docencia en particular, como con las prácticas educativas en general.

Cambios actuales:

Me quedo con algunas observaciones puntuales que han surgido del trabajo con este grupo, por ejemplo, explicitar la relación entre los objetivos generales y específicos, el nivel inicial de los estudiantes y las actividades para el desarrollo de los aprendizajes. El hecho de hacer explícita la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y esta relación hecha explícita me ha permitido ser más consciente de algunas situaciones que no he cuidado o que he cuidado sin saber a ciencia cierta porque era importante.

Con mis compañeros de la carrera que he podido platicarles sobre los trabajos del seminario, les he planteado algunas inquietudes que tienen que ver con las evaluaciones ya que éstas, creo que no están ligadas a los objetivos que plantean, dado que se evalúan a los alumnos con criterios que no entienden, ya que no fueron planteados desde el inicio del curso o son modificados al final.

Me permitió darme cuenta que aunque lo que imparto en el módulo está más vinculado con la parte práctica, también tengo que tomar en cuenta otras metas relacionadas con actitudes, capacidad de síntesis de la información, mejorar la habilidad para escuchar o para hablar, entender que todas las metas de enseñanza están relacionadas.

Primero es muy motivante estar entre gente que comparte, al igual que yo, un compromiso con la academia, sobre todo muy preparada, muy inteligente y lo más importante dispuesta a colaborar y a compartir sus experiencias. Me han permitido afirmar algunas cosas en mi práctica docente e incorporar muchas más; por otro lado me han permitido plantear en la carrera de diseño industrial algunas observaciones para mejorar y replantear el programa actual.

Cambios a corto plazo:

Los cambios que yo percibo son por ahora teóricos porque este trimestre no fui asignada a docencia. Tengo planes para el próximo, involucrando muchas de las ideas y de las experiencias de los integrantes. Los motivos de esos cambios están dados por el compromiso mismo al integrarme al proyecto de portafolio docente.

Las actividades realizadas hasta ahora me han servido mucho para una reflexión sobre mi práctica docente en el Tronco Divisional, esta reflexión me está permitiendo repensar la manera en que he realizado mi trabajo dentro del aula. Espero que todo este proceso me sirva para poder hacer aportaciones para mejorar la docencia dentro del Tronco y para transmitir mis experiencias a otros profesores, para que en conjunto podamos mejorar la forma de enseñar dentro del Tronco Divisional de CYAD.

Me ha servido mucho sobre todo para la presentación del programa a los alumnos y para realizar el programa de la unidad de enseñanza-aprendizaje que voy a impartir, creo que me va a ser de mucha utilidad ahora que me estoy reincorporando a la docencia.

Como comentan Brubacher y colegas (2005) que para convertirse en un profesional (docente) reflexivo se requiere sobre todo un cambio de conducta y de actitud, lo que se refleja claramente en todos los relatos que se han mostrado en este apartado del artículo.

4. CONCLUSIONES

La evaluación que aquí se propone y se lleva a la práctica parte de un paradigma cualitativo con rasgos comprensivos, participativos y reflexivos porque busca comprender la complejidad de los problemas cotidianos que se viven en las aulas, a partir de un estudio empírico de la forma en que trabajan los docentes con sus estudiantes en el Sistema Modular de la UAM-X. En virtud de esta concepción de evaluación se consideró que el planteamiento metodológico central radica en la utilización del portafolio como recurso de evaluación comprensiva y participativa con fines formativos o de mejora de la enseñanza. Por tal motivo se desarrolla desde enero de 2009, un seminario-taller al que asisten docentes –con diferentes profesiones– que laboran en la unidad Xochimilco de la UAM. Los profesores trabajan, a partir de grupos colaborativos enfocados a la reflexión y autoevaluación de la práctica docente.

Los resultados que se han mostrado durante la realización de este seminario-taller, indican que los docentes participantes son capaces de conocer las fortalezas y debilidades que enfrentan –tanto pedagógicas como disciplinares– en la compleja labor que requiere la práctica de la enseñanza. También los hallazgos obtenidos, hasta el momento, dan fe de que estos docentes han empezado a efectuar cambios en su estilo de enseñanza que les están dando la posibilidad de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje; lo que sin duda mejorará en un futuro cercano la calidad de la educación que ofrece esta Institución.

El portafolio puede ser una forma complementaria y alternativa al uso de los cuestionarios de opinión que emplea –hasta el momento– la UAM para evaluar a sus docentes porque, como se ha visto, permite mostrar la multidimensionalidad y complejidad que implica participar en las prácticas educativas.

También es necesario comentar que en esta investigación hay varios pendientes por resolver, entre otros: que los profesores terminen durante el seminario-taller los contenidos que faltan del portafolio; que concluyan la realización de su portafolio físico; considerar la posibilidad de subir el portafolio a algún sitio digitalizado que permita que los docentes se comuniquen entre sí y con otras comunidades académicas nacionales e internacionales preocupadas por conocer, comprender y evaluar la docencia.

Por último, aunque no menos importante que los puntos anteriores, se tiene pendiente como un asunto por resolver identificar de qué manera el uso del portafolio se puede aplicar en toda la institución, como una propuesta alternativa y complementaria a la existente de evaluación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbesú, María Isabel (2006). *La práctica de la docencia modular: El caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*, México: UAM/Plaza y Valdés.
- Arbesú, María Isabel (2008) (Coordinadora). "Docencia universitaria: concepciones, prácticas y su evaluación", *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 53, en: http://reencuentro.xoc.uam.mx/tabla_contenido.phpd=303>, consultado 11 octubre 2009.

- Ardoino, Jaques (1997). *Curso la evaluación en el nivel universitario*, dictado en la Universidad Iberoamericana, Difusión Cultural.
- Barragán, Raquel (2005). "El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla", *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 121-129.
- Berger Peter y Thomas Luckman (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brubacher, John W.; Case, Charles W.; Reagan, Timothy G. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*, España: Gedisa.
- Cano, Elena; Imbernon Muñoz, Francesc (2003). "La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario", *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, España, vol. 17, núm. 2, pp. 43-51. .
- Cisneros-Cohernour, Edith. J.; Barrera, Bustillos Ma. Elena; Canto, Herrera Pedro J. (2007). *El portafolio como instrumento de evaluación docente*: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Cisneros-Cohernour, Edith. J. (2008). "El portafolio como instrumento de evaluación docente. Una experiencia del sureste de México", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3 (e) pp. 154-162, en <http://www.rinace.net/riee/numeros/Vol. 1-num3_e/art10.pdf>, consultado el 11 octubre de 2009
- Cordero, Graciela (2002). "Consideraciones generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior", *Revista Acción Pedagógica*, vol. 11, núm. 2, pp. 76-83.
- Crispín, Ma. Luisa y Caudillo, Lourdes (1998). *El uso de portafolio como herramienta para mejorar la calidad de la docencia*, Universidad Iberoamericana. Centro de procesos docentes México, en <[://acurbelo.org/portafolio/pot.pdf](http://acurbelo.org/portafolio/pot.pdf)>, consultado el 14 de octubre 2009.
- Crispín, Ma. Luisa y Marván, Leticia (1999). "El portafolio como herramienta para mejorar la docencia", *Pensamiento Universitario*, núm. 88.
- Danielson, Charlotte y Abrutyn, Leslye (2004). *Una introducción al uso de portafolio en el aula*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, Ángel; Barrón, Concepción y Díaz Barriga, Frida (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México: UNAM/ ANUIES/ Plaza y Valdés.
- Díaz, Barriga Frida; Padilla, Magaña Rosa A.; Valdez, Aragón Silvia; Rueda, Alvarado Cristina; Ibarra, José Antonio, (2008). "Diseño de unidades didácticas y portafolio electrónicos: una experiencia de formación psicopedagógica con profesores de ciencias", en Elisa Lugo (Coordinadora) *Reformas educativas su impacto en la innovación curricular y en la formación docente*, México: ANUIES/ Ediciones Mínimas, pp. 151-170.
- Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, España: Paidós Ibérica y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 195-301.
- Fernández, March Amparo (2008). *El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional*, en: <http://campus.usal.es/~ofeees/nuevas_metodologias/portafolio/0211819Xn33p127.pdf>, consultado 14 octubre 2009.

- Gatica, F.; Orea, F. R.; Vega, M. F. (2007). "E-portafolio como recurso académico en Medicina" *Revista digital universitaria*, núm. 4, en <revisa.unam.mx> consultado 13 octubre 2009.
- Giordano, María Francisca; Chada, María del Carmen (2003). "Los portafolios docentes. Una herramienta poderosa en la formación docente de postgrado", *Alternativas: Serie Espacio Pedagógico*, vol. 8, núm. 33, pp. 39-46, Argentina.
- Goetz, J. P. y LeCompte, Margaret D. (1988). "Análisis e interpretación de datos", en Goetz, J. P. y LeCompte, Margaret D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, España: Morata, pp. 172-211.
- Handley, David (1997). "Acreditación, certificación y transparencia de cualificaciones", *RED: Revista de Educación y Formación Profesional a Distancia*, núm. 19, pp. 5-11, España.
- Inostroza, Gloria; Damm, Jimena; Jara, Enriqueta; Riquelme, Paula; Tagle, Tania (2008). *Guía para trabajar el portafolio. Evaluación de desempeño inicial docente*, Facultad de Educación. Formando Educadores Integrales para el Siglo XXI. en: <http://www.uctemuco.cl/proyecto_ffid/docs/PortafolioEDID02.ppt>, consultado 14 octubre 2009.
- Luescher, Andreas y Sinn, John W. (2003). "Portfolios: conceptual foundations and functional implications", *The journal of technology studies*, vol. 29, núm. 2, pp. 68-75.
- Luna, Edna (2000). "Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia", en Mario Rueda Beltrán y Frida Díaz Barriga (Compiladores), *Evaluación de la docencia. Nuevas perspectivas*, México: Paidós Educador, pp. 63-84.
- Martínez Estay, Isabel B. (2003). "Más que evaluación de portafolio... creando una cultura de portafolio en la educación superior", *Revista de orientación educacional*, núms. 31-32, pp. 93-106, Chile.
- Murillo, Javier y Román, Marcela (2008) (Directores). "Memorias del IV Coloquio Iberoamericano sobre evaluación de la docencia", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3 (e) en: <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e.html> consultado 11 de octubre 2009
- Rueda, Mario (coordinador) (2004). *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*, México: ANUIES.
- Rueda, Mario (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*, Colección Pensamiento Universitario, México: UNAM-IISUE.
- Schön, Donald A. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, España: Paidós.
- Stake, Robert (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona: Graó.
- Stake, Robert (2008). "La ventaja de los criterios, la esencialidad del Juicio", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3, pp. 18-28, en <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art2_hm.html>, consultado 13 de octubre 2009.
- Taylor, Steaven, y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Madrid: Paidós.
- Woods, Peter (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona: Paidós/ Ibérica.