

LA FORMACIÓN REFLEXIVA DE LOS DOCENTES MEDIANTE EL DESARROLLO DEL PORTAFOLIO ELECTRÓNICO DE EVIDENCIAS.

GABRIELA MARÍA FARIAS MARTÍNEZ, MARÍA SOLEDAD RAMÍREZ MONTOYA

Resumen

El objetivo de esta investigación, fue determinar qué cualidades reflexivas desarrollan o fortalecen los profesores en formación, mediante el uso del portafolio electrónico de evidencias. La pregunta de investigación fue la siguiente: ¿qué cualidades reflexivas desarrollan ó fortalecen los profesores en formación, al hacer portafolios electrónicos en contraste con los profesores en formación que utilizan otros medios para registrar sus experiencias?

El punto central del presente estudio de casos fue el proceso de reflexión en los profesores en formación. Para poder abordar la reflexión como problema de investigación, se diseñó una intervención educativa apoyada en la tecnología, para la construcción de portafolios electrónicos de evidencias. Las cualidades reflexivas estudiadas fueron constructos obtenidos de la revisión de literatura sobre reflexión, en función de las dimensiones de la práctica docente.

La metodología de investigación que se utilizó, fue el estudio de casos múltiples, bajo el paradigma cualitativo. La metodología utilizada para el estudio de casos consideró las técnicas de recolección y análisis de datos particulares del paradigma naturalista.

Los resultados obtenidos indican que el uso del portafolio electrónico, con apoyo de la tecnología para la interacción en grupos de discusión, favorece en los profesores en formación el desarrollo y fortalecimiento de cualidades reflexivas que lleven a la confrontación de las ideas mediante el diálogo y la toma de decisiones. Lo anterior es favorable para el desarrollo del perfil del profesor como agente de cambio que la problemática educativa en México requiere.

Palabras clave: Reflexión, portafolio electrónico, Escuela Normal, docentes, cualidades reflexivas.

Referentes teóricos

El pensamiento reflexivo para un docente (Smyth, 1991) le permite darse cuenta de sus propias limitaciones y conocer la naturaleza de las fuerzas que lo mantienen en una determinada posición. Para obtener los hechos precisos de estas circunstancias (Harris, en Smyth, 1991), debe empezar por perfilar el contorno de las situaciones reales y plantear los problemas que implican dichas situaciones.

La reflexión en la acción ha sido destacada dentro del aprendizaje organizativo (Schön, 1992), como uno de los medios privilegiados en la formación de profesionales capaces de establecer un diálogo reflexivo, con los componentes de una determinada situación. En lugar de una reflexión guiada por algún agente externo, que no se excluye, la reflexión en la acción es dar sentido a lo que se está haciendo, en una suerte de compromiso con la situación

Las cualidades reflexivas son rasgos de conducta, que distintos autores han asociado con la reflexión. De tal manera que puede decirse que una persona reflexiona, o es un profesional reflexivo, cuando su conducta pone en evidencia las cualidades asociadas con la reflexión. Para un profesor, estas cualidades reflexivas pueden organizarse de acuerdo a su grado de identificación con las dimensiones de la práctica docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999)

En la dimensión personal, encontramos las cualidades siguientes: la auto percepción profesional (Birgin., Dussel, Duschatzky, y Tiramonti; 1998), que significa la

capacidad de verse como profesionales de la docencia, y expresar aprecio por este rol; la comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje (Kolís y Dunlap, 2004), al manifestar una distinción entre sus estudiantes, el proceso que cada uno sigue para aprender, y los obstáculos que encuentran cada uno en lo particular.

También son rasgos reflexivos personales, la creatividad (Schön, 1992), que implica la posibilidad de proponer soluciones nuevas a problemas cotidianos, o detectar nuevos problemas en la aplicación de soluciones comunes, en las situaciones educativas, la observación reflexiva de los alumnos (Dewey, 1964), que significa observar no sólo con el sentido de la vista, sino con la mente y con el corazón, atendiendo a sus representaciones y sentimientos internos; la definición de situaciones problemáticas (Contreras, 1997), definida como la capacidad de identificar con claridad y objetividad los problemas en las intervenciones educativas, los riesgos internos y externos, que puedan impedir alcanzar los objetivos educativos, y finalmente la toma de decisiones (Mc. Kernan, 2001), es decir la posibilidad de establecer y realizar acciones concretas para resolver los problemas identificados.

Las cualidades reflexivas presentes que pueden distinguirse en la dimensión interpersonal del docente, son las siguientes: la capacidad de compartir experiencias con otros (Weimer, 2003), ser capaz de abrirse a un interlocutor, de establecer un diálogo, que cuestione ideas, no solamente hechos o personas; la presencia de una actitud receptiva hacia otros (Waughn, 2000), que se manifiesta al atender críticas y elogios, y ser capaz de otorgarlos con madurez y criterio; la capacidad de diálogo (Stokes, 2003), que implica establecer un intercambio recíproco de ideas, que se agota solo al establecer una comprensión común sobre un tema en particular, sin pretender imponer al otro las

ideas propias, y finalmente la capacidad de establecer acciones de mejora después de la confrontación (Figueroa en Rueda y Díaz Barriga, 2004), pues como resultado de compartir experiencias, con actitud receptiva y mediante un diálogo, deben asumirse compromisos de acciones de mejora, que deberán realizarse y posteriormente compartirse de nuevo, en un continuo de reflexión y análisis.

En la dimensión institucional de la práctica docente, pueden situarse las cualidades siguientes: presencia de una postura de indagación frente al liderazgo (Cochran- Smith, Lytle, S. y Lieberman, L; 2003), que permita cuestionar las políticas educativas, las estructuras y los procesos que delimitan la propia práctica docente; desarrollo de una visión compartida con el grupo (Day, 2000), que implica el coincidir en ideales comunes de la práctica docente, aun y cuando existan condiciones y personalidades diferentes y presencia de pensamiento crítico (Stenhouse, 1987), evidenciado por el cuestionamiento objetivo de las ideas del otro, de las posturas institucionales, con el propósito de comprender mejor a la persona, al fenómeno educativo a la institución.

Finalmente, en la dimensión social de la práctica docente, pueden identificarse las siguientes cualidades relacionadas con la reflexión: desarrollo de iniciativas de mejora al contexto social de la práctica (Giroux, 1997) y concepción del impacto social de la propia práctica docente (Winn, 2001 y Rosas, 2001), al asumir la responsabilidad personal y profesional sobre la mejora de la comunidad educativa, y el convencimiento de que las mejoras personales y profesionales, redundarán en un beneficio social

La reflexión es el elemento integrador del portafolio de evidencias (Challis, 1999). Un portafolio ha sido definido por Blake (citado en Takona, 2003), como una colección de evidencias con un propósito definido. Mediante el proceso de construcción del

portafolio, la reflexión y el análisis de los aprendizajes pasados, se sintetizan en nuevos aprendizajes que determinarán cambios futuros en el quehacer profesional de la práctica, y la identificación de las necesidades de aprendizaje individuales. El portafolio, tiene el potencial para convertirse en el vehículo que sintetiza la reflexión y el aprendizaje adulto.

Los propósitos de un portafolio pueden ser los siguientes: evidenciar el trabajo realizado en forma cotidiana, evaluar el cumplimiento de ciertos objetivos de aprendizaje, y mostrar el logro más significativo que se haya obtenido en una experiencia de aprendizaje. Constituye una colección de evidencia sistemática y organizada usada por el profesor y por los alumnos para monitorear el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en un área específica.

La combinación de portafolios de evidencia y tecnología, es una forma de crear un ambiente de aprendizaje explícito e implícito para los estudiantes o profesionales que construyen un portafolio. La intervención educativa se construye con base en un ambiente de aprendizaje virtual, el cuál se integra por grupos de discusión, material de apoyo en Internet y modelos de portafolios (Challis, 1999).

Problema de estudio

La Escuela Normal Miguel F. Martínez, en la ciudad de Monterrey, N. L. pretende lograr un proceso educativo de alta calidad en el marco de una comunidad de aprendizaje comprometida con la formación integral de los alumnos y que se fortalece con la vinculación con otras instituciones que apoyan la formación docente inicial (Escuela Normal Miguel F Martínez, 2005).

La problemática detectada para efectos de esta investigación, radicó en la necesidad de evidenciar si efectivamente los profesores en formación alcanzan al término de su educación normal, los rasgos definidos en el perfil de egreso definido para la Escuela Normal., concretamente en los aspectos relacionados con la reflexión y el análisis de la práctica.

Es importante formalizar, sistematizar y organizar los procesos de análisis y reflexión. Además, es necesario compartirllos y comentarlos, fomentar el diálogo que impulse un trabajo colegiado para mejorar las propias competencias profesionales. Actualmente los estudiantes del séptimo y octavo semestre de la Lic. En Educación Primaria, utilizan un diario para registrar las acciones y las decisiones que llevan a cabo en su proceso de prácticas en la escuela primaria.

En profesiones que se fundamentan en el aprendizaje experiencial, como la medicina, la docencia y el derecho, el portafolio resulta ser un medio alternativo para evidenciar el aprendizaje obtenido. El portafolio se constituye como una colección de materiales, realizada por un profesional en formación, que registra y refleja sucesos claves en su proceso de aprendizaje (Challis, 1999).

Preguntas y objetivos del estudio

Con base en las interrogantes relacionadas con los procesos de reflexión sobre la práctica docente y pretendiendo contribuir en el campo científico educativo, se planteó la pregunta de investigación siguiente:

¿Qué cualidades reflexivas desarrollan o fortalecen los profesores en formación, al elaborar portafolios electrónicos de evidencias, en contraste con

los profesores en formación que utilizan otros medios para registrar sus experiencias?

El objetivo general de la investigación consistió en determinar la utilidad de la construcción de portafolios electrónicos para el desarrollo o fortalecimiento de distintas cualidades reflexivas de los profesores en formación, en contraste con otros medios de registro de evidencias.

Los objetivos específicos de la investigación fueron: definir las cualidades reflexivas que el portafolio electrónico desarrolla o fortalece en los profesores en formación; contrastar los resultados obtenidos con otros medios de registro de experiencias; definir los retos personales, profesionales e institucionales que implica la elaboración de un portafolio electrónico de evidencias y, finalmente definir el impacto general que tiene el portafolio electrónico en el compromiso profesional de los futuros docentes.

Metodología

Por lo anterior, y dado que el interés de esta investigación radicó en la comprensión de la interacción entre personas y programas en el marco de una situación educativa, se implementó un estudio instrumental de casos, con características descriptivas, interpretativas y evaluativas.

Para efecto de instrumentar esta investigación, se diseñó una situación educativa para el curso de Seminario de Análisis del Trabajo Docente que consistió en que los alumnos llevaran a cabo el análisis y la reflexión sobre su práctica docente mediante el desarrollo de tres tipos de portafolios: portafolio de trabajo, portafolio de evaluación y portafolio de presentación.

Como herramienta para instrumentar la situación educativa antes descrita, se utilizó la plataforma Blackboard (BB). La plataforma BB, es una herramienta tecnológica que facilita la interacción en los procesos de aprendizaje, y la documentación de evidencias. De esta manera los estudiantes tuvieron la posibilidad de usar la tecnología como medio para interactuar entre ellos y para documentar las evidencias que consideraron relevantes para cada tipo de portafolio.

El paradigma naturalista para el estudio de casos, sugiere distintas técnicas para la recolección de datos. Para esta investigación se utilizaron diferentes técnicas para este propósito: la entrevista, la observación y el análisis de documentos. En el proceso de análisis, los datos fueron consolidados, reducidos y hasta cierto punto interpretados. Se identificaron “unidades de análisis”, Lincoln y Guba (1985) para posteriormente construir categorías de estudio.

Discusión de los resultados

Al hacer un contraste entre los estudiantes que utilizaron portafolios electrónicos de evidencias y los estudiantes que solamente utilizaron el diario, puede decirse que la principal diferencia entre ambos grupos fue el desarrollo y puesta en práctica de cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal. Por lo tanto, si a la Escuela Normal le interesa el desarrollo y fortalecimiento de estas cualidades, puede explorar el desarrollo de portafolios como un medio para lograr este objetivo. Con respecto a la formación interpersonal de los futuros maestros, no es indiferente para la institución usar portafolios o diarios, pues los resultados obtenidos en esta investigación favorecen el desarrollo de portafolios para la puesta en práctica de las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal.

La tecnología favoreció el intercambio de archivos, el acceso desde diferentes puntos para los estudiantes y la participación sin limitaciones de tiempo o lugar. Los estudiantes pudieron compartir documentos, imágenes, gráficos; participaban desde su casa, desde la sala de cómputo en la Escuela Normal, o bien desde un café cibernético. Además con la flexibilidad de hacerlo en los tiempos que les fueran adecuados.

Los foros de discusión fueron esenciales para estimular las cualidades reflexivas interpersonales. Los foros propiciaban el diálogo y la confrontación entre los estudiantes. 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.

Por otra parte, los resultados obtenidos sobre el desarrollo de las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal, y el desarrollo posterior de cualidades reflexivas propias de la dimensión institucional, sugieren que el portafolio electrónico de evidencias es un medio para favorecer en primer lugar el trabajo colaborativo entre los estudiantes, al facultarlos a compartir y confrontar experiencias entre ellos; y esto representa una referencia adecuada para el desarrollo de una actitud de trabajo colegiado en el futuro de estos docentes.

El portafolio electrónico de evidencias es un medio que reúne estas características deseables para la comunidad normalista. Es una forma de evaluación sistemática, y además que con el apoyo de la tecnología, esta evaluación puede ser distribuida y compartida por diferentes interesados. Es un espacio de aprendizaje innovador que favorece la disposición para compartir experiencias docentes, y la posibilidad de confrontar estas experiencias con las experiencias de otros, y lograr un aprendizaje en un

nivel individual, pero también en un nivel colectivo, que favorezca realmente la construcción de comunidades de aprendizaje entre los docentes.

Referencias

- Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S., y Tiramonti, G. (1998). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencia*. Buenos Aires: Troquel Educación.
- Challis, M. (1999). AMEE Medical Education Guide No. 11 (revised) Portfolio- based learning and assessment in medical education. *Medical Teacher* 21 (4), 370-387.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S., y Lieberman, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora continua*. Barcelona, España: Octaedro.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Day, C. (2000). Teachers in the twenty first century: time to renew the vision. En *Teachers and teaching: theory and practice* (101-115).
- Dewey, J. (1964). *John Dewey on education, selected writings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Escuela Normal Miguel F. Martínez (2005). *Información institucional*. Recuperado el 19 de Octubre del 2005, del sitio Web de la Escuela Normal Miguel F. Martínez <http://enmfm.org/>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Maestros y Enseñanza, Paidós.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Kolis M. y Dunlap, W. (2004). The knowledge of teaching: the k3p3 model. *Reading Improvement*, 41, 97-108.
- Lincoln E. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California, Estados Unidos : Sage Publications.
- Mc. Kernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículo*. Madrid, España: Morata.
- Rosas, L. (2001). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI, 9-58.

- Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (2004). *Evaluación de la docencia*. Perspectivas actuales. Distrito Federal, México: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España : Paidos.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, España: Paidos
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación* 294, 275-300.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stokes, L.(2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, España: Octaedro
- Takona, J. (2003). Portfolio Development for teacher candidates. *ERIC Clearinghouse on assesment and evaluation college park md*. Recuperado el 28 de Agosto del 2005, de <http://ERIC Electronic Resources Information Center>.
- Waughn, R. (2000). Towards a model of teacher recpetivity to planned system wide educational change in a centrally controlled system. *Journal of Educational Administration*, 38, 350-363.
- Weimer, M. (2003). Focus on learning, transform teaching. *Change*, 35, 49-58.
- Winn, S. (2001). Social Foundations approach to educational psychology: basis for educating the critical reflective educator. *Educational Foundations*, 15(2), 7-23