



CAB

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CONSEJO ACADÉMICO DEL BACHILLERATO

Comisión Permanente de Personal Académico
Comisión Permanente de Planeación y Evaluación
Coordinación del Consejo Académico del Bachillerato

Evaluación de la Docencia Volumen I



Evidencias para documentar y evaluar la labor docente
Bibliografía Comentada

CONTENIDO

	Página
Presentación	1
Desafíos para la evaluación de la docencia	11
Cabrera, F. A. (2003). <i>Evaluación de la Formación.</i> Responsable: Víctor Manuel Ortiz Cadena	13
Díaz, A. F. (Coord.). (2010). <i>Modelo para autoevaluar la práctica docente: Dirigido a maestros de infantil y primaria</i> Responsable: Manuel Ramírez Arvizu	17
Nieto, G. J. M. (2015). <i>Autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente. La evaluación de la práctica docente por los mismos profesores</i> Responsable: Samuel David Zepeda Landa	23
Rueda, B. M. (Coord.). (2008). <i>La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica</i> Responsable: Lidia Ortega González	29
Rueda B. M. (Coord.). (2012). <i>La evaluación educativa: análisis de sus prácticas</i> Responsable: Alejandro Jorge Merchant Durán	35
Rueda B. M. (Coord.). (2014). <i>¿Evaluar para controlar o para mejorar?: Valoración del desempeño docente en las universidades</i> Responsable: Lidia Ortega González	39
Solabarrieta, E. J. (1996). <i>Sistemas de autoevaluación docente</i> Responsable: Lidia Ortega González	45
Villa, S. A. (1996). <i>Evaluación docente: opiniones del profesorado de educación secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca</i> Responsable: Lidia Ortega González	51
El portafolio docente	57
Arbesú, G. M. I. y Díaz Barriga, A. F. (Coords.). (2013). <i>Portafolio docente: Fundamentos, modelos y experiencias</i> Responsable: Lidia Ortega González	59
Cano, G. E. (2005). <i>El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional</i> Responsable: Graciela Díaz Peralta	65
Fernández, A. (s/f). <i>El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional</i> Responsable: Josefina del Carmen Plascencia González	71

	Página
La reflexión sobre la propia enseñanza	77
Bolton, G. (2014). <i>Reflective Practice</i>	79
Responsables: Marlin Valenzuela Sebastián y Manuel Ramírez Arvizu	
Perrenoud, P. (2007). <i>Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica</i>	85
Responsable: Lidia Ortega González	
Schön, D. A. (1998). <i>El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan</i>	91
Responsable: Isauro Figueroa Rodríguez	
Schön, D. A. (2002). <i>La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones</i>	97
Responsable: Rosalva López Serna	
Villar, A. L. M. (Coord.). (1995). <i>Un ciclo de enseñanza reflexiva: estrategia para el diseño curricular</i>	103
Responsable: Manuel Ramírez Arvizu	
Fuentes documentales	109



CONSEJO ACADÉMICO DEL BACHILLERATO
Comisión Permanente de Personal Académico
Comisión Permanente de Planeación y Evaluación
Coordinación del Consejo Académico del Bachillerato



BIBLIOGRAFÍA COMENTADA SOBRE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA **Evidencias para documentar y evaluar la labor docente**

PRESENTACIÓN

PROGRAMAS DE ESTÍMULOS, EVALUACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LA DOCENCIA

El 13 de febrero de 2014 el Pleno del Consejo Académico del Bachillerato aprobó los *Lineamientos Generales de Evaluación para el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE)* aplicables a los profesores, los que fueron publicados en *Gaceta UNAM* Núm. 4618 del 3 de julio del mismo año.

El PRIDE tiene como finalidades fortalecer las tareas sustantivas de la UNAM, una de ellas la docencia, y promover su mejora mediante el otorgamiento de estímulos a los académicos de carrera que se distingan por su desempeño en el periodo que corresponda evaluar. Asimismo, presenta las disposiciones generales para el funcionamiento del Programa y confiere a los Consejos Académicos la determinación del procedimiento de evaluación.

El PRIDE no ha estado exento de problemas; el cuestionamiento inicial sobre su conveniencia e incluso su legitimidad se han transformado a lo largo de más de 25 años de su existencia en inquietudes sobre *qué y cómo* evaluar, es decir, sobre los elementos, criterios e instrumentos a emplear en la evaluación para el Programa.

A este respecto, los procedimientos parecen estar mejor definidos y tener mayor aceptación en el caso de la investigación que en el de la docencia. Publicaciones, citas en revistas indizadas, patentes o certificado de invención, innovación o desarrollo, así como la formación de recursos humanos, principalmente a través de la integración de grupos de trabajo y la dirección de tesis, son aspectos ampliamente aceptados para documentar y evaluar la labor de los investigadores.

En el caso de la docencia se tienen menos respuestas y el consenso también es menor. La evaluación sistemática de la docencia es relativamente reciente, particularmente en los países de habla hispana, y debe reconocerse que son escasos los avances para mejorar y actualizar los procedimientos para llevarla a cabo. A pesar de ser una evaluación de alto impacto por sus implicaciones institucionales y personales, hay más resignación que confianza y suspicacia que convicción sobre la incidencia de programas como el PRIDE en el mejoramiento de la docencia a nivel individual e institucional.

Esta situación adquiere mayor significancia debido a que, en las instituciones de educación superior mexicanas, la actividad para la que es contratada la mayor parte de su personal académico es la enseñanza. En la UNAM, de acuerdo con los datos de 2015 proporcionados por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), el 44.30% (5,492) del personal de carrera fueron profesores, el 20.96% (2,598) investigadores y el 34.74% (4,307) técnicos académicos. En ese mismo año, la Institución dedicó el 61% de su presupuesto a la docencia (48% en el nivel superior y 13% en el bachillerato), el 26% a la investigación y el resto a funciones de extensión y gestión (Agenda Estadística de la UNAM 2015).

La importancia de la docencia para la institución se refleja en los lineamientos de evaluación para el PRIDE. En los que corresponden al nivel superior, emitidos por los Consejos Académicos de Área en conjunto, se considera indispensable para acceder a cualquiera de los niveles de estímulos, tanto en el caso de profesores como de investigadores, la impartición de un mínimo de cursos curriculares presenciales, a distancia o en el sistema de universidad abierta, con independencia de las actividades de tutoría.

Asimismo, se señala que en la evaluación de la docencia "...se tomarán en cuenta los resultados de las encuestas de opinión de alumnos. Se deberá considerar la participación de los profesores en actividades de mejoramiento de la enseñanza, las iniciativas desarrolladas para introducir elementos que mejoren los ambientes de aprendizaje en los grupos bajo su responsabilidad a través de la elaboración de materiales de apoyo al aprendizaje, del uso de aulas virtuales, páginas *Web*, ejercicios interactivos, etcétera" (UNAM, 2014, p.4).

Se indica que para evaluar cualitativamente la impartición de cursos, "... el académico describirá, en un máximo de una cuartilla, los elementos didácticos que introdujo durante el periodo que se revisa, y aquellos aspectos que considera mejoraron su desempeño docente" (UNAM, 2014, p.4). Los Consejos Académicos también incluyen algunos criterios específicos relativos a la docencia para la asignación del nivel D.

En los *Lineamientos* del PRIDE emitidos por el Consejo Académico del Bachillerato se subraya que la función básica de la mayoría de los profesores de este nivel universitario es la docencia frente a grupo; se incluyen la planeación y el informe del curso, las evidencias de logros de aprendizaje y la reflexión analítica sobre la propia actividad como elementos a evaluar; de igual forma, orientan sobre la documentación probatoria para su valoración y advierten sobre la importancia de una selección cuidadosa de evidencias.

Si bien los lineamientos para el PRIDE requieren el reporte y la valoración de actividades docentes, ésta se limita generalmente a considerar la opinión de los alumnos y el resultado de su evaluación sigue siendo marginal en la mayoría de las entidades universitarias, incluso del bachillerato, en las que se privilegian aportaciones relacionadas con la productividad académica. Por otra parte, es común que se considere el conocimiento de la disciplina que se enseña como único elemento relevante, dejando de lado la evaluación de la dimensión pedagógica o didáctica de la misma.

Esta situación, que se ha traducido en cierta desatención a la práctica y mejoramiento de la docencia por no contar para los niveles de estímulos más altos, no es privativa de la UNAM. Si bien la evaluación de la docencia debería ser uno de los ámbitos de mayor cuidado institucional, con excepción de pocos países continúa siendo no sólo marginal, sino controversial y conflictiva.

Algunos autores afirman que los procesos de evaluación de docentes destinados a otorgarles alguna recompensa económica no ayudan a mejorar el desempeño docente ni la calidad de la educación y otros conceden la posibilidad de que los procedimientos de evaluación adecuados no sólo tienen el potencial de contribuir al mejoramiento de la docencia, sino también a su revaloración como actividad académica universitaria y al avance en los procesos para su evaluación (Díaz, 2010).

PERSPECTIVA DEL CAB SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

En el caso del bachillerato, al ser la docencia la principal actividad de sus académicos y la tarea con mayor repercusión en el logro de las finalidades de este nivel universitario, el Consejo Académico del Bachillerato (CAB) ha privilegiado su evaluación en los lineamientos que ha emitido para el PRIDE.

Las Bases Generales para evaluar la labor académica del personal docente en el bachillerato de la UNAM con relación al PRIDE, aprobadas por el Pleno del Consejo en octubre de 1995, consideran la enseñanza como eje de la docencia en el bachillerato y señalan como uno de sus propósitos mejorar su planeación, desarrollo y evaluación.

En los *Lineamientos generales para la evaluación del desempeño de los profesores, en lo relativo a la enseñanza*, aprobados en abril de 2001 como complemento de las *Bases Generales*, se reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje al estar influidos por factores de muy diversa naturaleza, y a la labor del profesor como un elemento determinante de la calidad de una institución educativa; se valora como imprescindible considerar al propio profesor una de las fuentes de información y partir de conceptos al menos conocidos, sobre características y perfiles ideales para la valoración de la docencia, sobre los que se ofrecen algunas propuestas que siguen siendo válidas.

En los *Lineamientos generales para el sistema de formación de profesores de Bachillerato de la UNAM*, aprobados en septiembre de 2001, se insiste en la importancia de la labor docente y se presenta el perfil ideal del profesor de bachillerato.

Los *Lineamientos* para el PRIDE, aprobados en febrero de 2014, recogen los elementos antes citados para privilegiar a la docencia por su importancia en la formación de los alumnos y por ser la función básica de la mayoría de sus profesores, como ya se mencionó. Asimismo, destacan la responsabilidad de las entidades de orientar a evaluadores y evaluados sobre finalidades y procedimientos del Programa, para que unos y otros tengan claridad sobre las decisiones que les corresponde tomar.

Por otra parte, la experiencia del Consejo, en particular de la Comisión Permanente de Personal Académico (CPPA) y de la Comisión Especial del Consejo para el PRIDE (CEPRIDE), remite a la importancia de definir perfiles, enfoque, criterios e indicadores de evaluación, es decir, de contar con un proceso sistemático e imparcial que impida la arbitrariedad y contribuya a explicar los resultados de la evaluación.

A este respecto la CEPRIDE, a partir del análisis de los expedientes de los candidatos al más alto nivel de este Programa y del seguimiento de sus dictámenes a lo largo de casi diez años, identificó los aspectos por evaluar, estableció el perfil de desempeño ideal y diseñó diversos instrumentos para su valoración.

En los procedimientos de evaluación de la CEPRIDE, se aprecia coincidencia con la literatura especializada en cuanto a los aspectos a evaluar: planificación, desarrollo y resultados de la enseñanza en términos de los objetivos planteados; mejoras e innovaciones a la actividad docente producto de la experiencia o de la actualización y análisis orientado al mejoramiento de la propia actividad docente.

Asimismo, hay semejanzas entre los rasgos del perfil de desempeño elaborado por la CEPRIDE y las características de una buena docencia que pueden encontrarse sobre el tema en la literatura reciente, entre ellas las siguientes:

- El conocimiento experto que el profesor tiene de la materia a impartir le permite transformarlo en contenidos de aprendizaje comprensibles para los alumnos.
- Capacidad didáctica, es decir, conocimientos y habilidades para promover los aprendizajes previstos.
- Conocimiento de las características psicobiológicas y sociales de los alumnos.
- Comprensión y consideración del modelo educativo de la institución de pertenencia.
- Conocimiento de estrategias, procedimientos y recursos didácticos.
- Planeación intencional, sistemática y centrada en el aprendizaje de los cursos.
- Aprovechamiento de las TIC en el aula para apoyar el aprendizaje.
- Énfasis en el aprendizaje independiente y colaborativo.
- Incorporación de nuevos enfoques educativos y avances sobre el aprendizaje.
- Reflexión continua sobre la propia función docente y atención a las insuficiencias encontradas.
- Compromiso y responsabilidad institucionales, con el alumnado y con la sociedad.

Si bien no existe una relación lineal comprobada y unívoca entre los elementos que la literatura asocia a la docencia y al aprendizaje, y que seguramente existen excelentes profesores que no pueden incluirse en este marco, sin duda las características mencionadas tienen el potencial de mejorar el aprendizaje.

Para la valoración de estos aspectos también hay un acuerdo generalizado sobre los criterios a considerar:

- *Adecuación* a los requerimientos de los alumnos, la asignatura, la institución.
- *Satisfacción* u opinión favorable de los estudiantes y de las autoridades sobre la calidad de la docencia y el cumplimiento de expectativas.
- *Eficiencia* para propiciar el logro de los aprendizajes previstos considerando los

- recursos con los que cuenta el profesor.
- *Disposición a la reflexión* sobre la propia práctica, para evaluar sus resultados y para introducir cambios e innovaciones buscando mejorarlos.
- *Formación y actualización* para la docencia.

APORTACIONES DE ESTA BIBLIOGRAFÍA COMENTADA A LOS TRABAJOS DEL CAB SOBRE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Los *Lineamientos del CAB* para el PRIDE se elaboraron tomando como referente lo que en la literatura especializada se asocia con una buena docencia y con experiencias positivas en el empleo de diversas fuentes para su valoración; el nuevo perfil docente que demandan los avances tecnológicos y las nuevas tendencias educativas. Asimismo, se consideró el contexto específico de las entidades del bachillerato de la UNAM, así como la existencia de modelos educativos particulares, la autonomía y la libertad de cátedra¹.

De la misma manera, se recogieron las apreciaciones del Consejo sobre el impacto del Programa en el desempeño académico de los profesores de bachillerato y, como ya se mencionó, las experiencias de la CPPA y de la CEPRIDE, incluyendo la necesidad de orientar y capacitar a los evaluadores. Cabe enfatizar que se trata de lineamientos y orientaciones generales, que cada una de las entidades de bachillerato debe poner en marcha a partir de su singularidad y contexto.

Además, los retos que plantea la evaluación de la docencia en el marco del PRIDE son los que han llevado a la revisión de diversas obras y a la integración de esta Bibliografía comentada sobre dicha evaluación. La finalidad es contribuir a la adopción de enfoques y procedimientos que conviertan la evaluación en un instrumento de reconocimiento y mejora de la docencia.

Así, son tres los aspectos que se abordaron: los desafíos de la evaluación de la docencia, el portafolios como esquema general para informar y documentar la enseñanza, y la importancia de la reflexión o análisis de la propia enseñanza.

• Desafíos para la evaluación de la docencia

La preocupación por el mejoramiento de la calidad de la educación se manifiesta a nivel mundial, lo que ha permitido revisar y poner en práctica en las últimas décadas incontables “reformas” al currículo, a los programas de formación de profesores, a la organización institucional y a enfatizar el papel de la evaluación de las instituciones educativas y sus docentes.

¹ El Marco Institucional de Docencia establece que “La tarea docente de la UNAM es consustancial al principio de libertad de cátedra, según el cual maestros y alumnos tienen derecho a expresar sus opiniones, sin restricción alguna, salvo el respeto y tolerancia que deben privar entre los universitarios en la discusión de sus ideas. La libertad de cátedra es incompatible con cualquier dogmatismo o hegemonía ideológica y no exime de ninguna manera a maestros y alumnos de la obligación de cumplir con los respectivos programas de estudio” (II. Principios Relativos a la Docencia, Numeral 4, publicado en *Gaceta UNAM* el 2 de octubre de 2003, recuperado de: http://www.abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=44, el 10 de junio de 2016).

De acuerdo con los estudios sobre evaluación del profesor realizados por Marlène Isoré para la OCDE (2009, 2010), los sistemas educativos que obtienen mejores resultados en las pruebas internacionales y gozan de confianza y prestigio a nivel nacional han priorizado los siguientes aspectos:

- Formación y selección del profesorado. A partir de la premisa de que la calidad de un sistema educativo tiene como “techo” la calidad de sus docentes, estos países han desarrollado eficaces sistemas de selección rigurosa y de formación inicial y continua para ejercer la docencia.
- Énfasis en la transformación de la docencia en el aula. A las tradiciones más valoradas han incorporado medidas y estrategias que contribuyen a prácticas docentes eficaces acordes con las investigaciones más recientes, así como a las necesidades de los alumnos del siglo XXI.
- Articulación de la planeación, organización y cultura escolar en torno a los logros de aprendizaje esperados.
- Adopción de una perspectiva de inclusión y atención a la diversidad para garantizar el éxito escolar del sistema en conjunto.
- Concesión de una mayor autonomía a las instituciones educativas, unida a procesos de autodiagnóstico, reflexión y evaluación tanto internos como externos que detectan dificultades y áreas susceptibles de mejora de sus elementos constitutivos.

Al igual que en muchos campos educativos, en evaluación no hay consensos, por lo que no deben sorprender las discusiones y debates sobre la pertinencia, uso e interpretación de las prácticas de evaluación docente más comunes: opinión de alumnos y autoridades, observación en el aula y portafolios docentes.

En el estudio antes citado se consideran factores de sesgo que se involucran en el proceso de evaluación, tales como ambiente escolar, tipo de asignatura, tamaño del grupo; se arguyen deficiencias en la elaboración de instrumentos de valoración y aplicación burocrática de criterios, y se evidencian la fatiga, la simulación y el cinismo; así como sentimientos de incompetencia y frustración que generan los procesos de evaluación existentes, para concluir que una evaluación inadecuada poco aporta al conocimiento y mejoramiento de la docencia.

Es frecuente que se mencionen como impedimentos para la evaluación docente las insuficiencias de los proyectos educativos, su estructura inadecuada y falta de coherencia, así como formas de gestión y administración escolar que lejos de facilitar obstaculizan el logro de los aprendizajes en el aula.

Los usos indebidos de la evaluación, ya sea para justificar o para controlar; las interpretaciones erróneas y la toma de decisiones inadecuadas a las que con frecuencia se alude, han contribuido a erosionar su valor para la práctica educativa a nivel individual e institucional.

Por otra parte, están las dificultades que se derivan del número, variedad y complejidad de elementos a evaluar; para sistematizar e interpretar la información cuantitativa y

cuantitativa proveniente de diversas fuentes de un número considerable de profesores, y del costo en términos del tiempo, el personal especializado e incluso la infraestructura que se requieren para llevar a cabo una evaluación formal.

Es innegable la influencia de factores externos a la actuación del profesor. En el análisis de los resultados escolares no se puede desconocer la incidencia que tienen los contextos socioeconómicos, culturales y familiares en el aprendizaje. Pero una situación es constatar que estas circunstancias existen y deben tenerse en cuenta, y otra muy distinta negar la posibilidad de un “margen de actuación” del docente y de la institución escolar.

La evaluación de la práctica docente realizada con el propósito de mejorar los aprendizajes de los alumnos, asume que ese “margen” existe; de otra manera la evaluación no tendría sentido.

No puede pretenderse que con la sola evaluación se resolverán, y menos a corto plazo, los procesos educativos, pero sí aceptar la inaplazable necesidad de atenderlos a partir de la autoevaluación del funcionamiento de la institución, de sus procesos de enseñanza y aprendizaje y de los resultados de su alumnado, sobre los que se tiene responsabilidad y el deber de rendir cuentas a la sociedad, en particular las instituciones públicas.

A pesar de los obstáculos señalados, en los últimos años son varios los autores que sin dejar de reconocer la complejidad implicada, consideran posible valorar los conocimientos del profesor sobre los elementos fundamentales de la disciplina que enseña a partir de los aprendizajes previstos; su dominio psicopedagógico de acuerdo con las actividades y estrategias de aprendizaje que propone; el conocimiento del modelo educativo de su institución por medio del enfoque de sus cursos; su disposición para mejorar su docencia considerando su propia práctica; su capacidad de comunicación a través de la opinión de sus alumnos; su aprecio a la carrera docente por su disposición para actualizarse y mejorar.

Sobre este tema se comentan los siguientes textos:

- Cabrera, F. A. (2003). *Evaluación de la formación*.
- Díaz, A. F. (Coord.). (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*.
- Nieto, G. J. M. (2015). *Autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente. La evaluación de la práctica docente por los mismos profesores*.
- Rueda, B. M. (Coord.). (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*.
- Rueda, B. M. (Coord.). (2012). *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*.
- Rueda, B. M. (Coord.). (2014). *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*.
- Solabarrieta, E. J. (1996). Sistemas de autoevaluación docente. En ICE-Universidad de Deusto, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 171-198).
- Villa, S. A. (1996). Evaluación docente: opiniones del profesorado de educación secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca. En ICE-Universidad de Deusto,

Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado (pp. 101-126).

- **Evidencias para la evaluación de la docencia. El portafolios docente**

Junto con las opiniones de autoridades y alumnos, el CAB considera los documentos y materiales que presenta el profesor sobre su enseñanza como fuente de información para valorar la docencia.

La literatura reciente sobre el tema respalda la importancia que el Consejo ha dado a la voz del profesor, por decirlo de alguna manera, en los procesos de evaluación, ya que entre las fuentes más comunes para evaluar la docencia se cita la documentación que integra el profesor en un portafolios o *dossier* con el fin de mostrar sus conocimientos, habilidades y posibilidades de logro, es decir, tiene una intención o propósito y está dirigido a una audiencia particular.

En este sentido, el portafolios para un programa de estímulos puede definirse como una selección deliberada de trabajos o productos elaborados, adaptados o utilizados por el profesor para el desarrollo de sus cursos (planeación didáctica, actividades), acompañados de una narrativa reflexiva que dé a conocer a las comisiones o comités de evaluación los esfuerzos y logros de los aprendizajes esperados en los programas de estudio. Es una colección significativa, no una simple acumulación de trabajos.

Estados Unidos es uno de los países donde se ha documentado un mayor número y variedad de experiencias, incluyendo universidades en las que este instrumento se utiliza para la toma de decisiones. En América Latina, el uso del portafolios se encuentra en una etapa exploratoria para constituirlo como una herramienta que dé respuesta a la complejidad de evaluar la docencia a partir de una de las fuentes más importantes: el propio profesor. Chile es el país de América Latina que cuenta con mayor experiencia en el uso del portafolios para evaluar a los profesores.

A partir de las experiencias de su uso, se vislumbran aplicaciones del portafolios como instrumento de autoanálisis, evaluación e investigación en el campo educativo que, hasta hace poco, no se habrían pensado debido a la idea limitada de evaluación que estuvo en boga muchos años.

Los libros que se comentan sobre este aspecto son:

- Arbesú, G. M. I. y Díaz Barriga, A. F. (Coords.). (2013). *Portafolio docente: Fundamentos, modelos y experiencias*.
- Cano, G. E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario: un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*.
- Fernández, M. A. (s/f). *El portafolio docente como estrategia formativa y desarrollo profesional*.

- **La reflexión sobre la propia enseñanza**

En la literatura sobre el tema, la autoevaluación es considerada como un elemento inherente a la docencia y frecuentemente se le asigna un sentido instrumental para mejorar la enseñanza.

Una de las ventajas del portafolios citada en la literatura es que brinda la posibilidad de reflexión o autoevaluación en tanto que quien lo elabora, podría identificar aciertos, problemas y progresos en el logro de las finalidades del curso. En este sentido, se afirma que al realizar esta tarea se logran “aprendizajes del aprendizaje”, ya que permite reunir datos que explican la práctica del docente y entender aspectos básicos acerca de qué y cómo aprendieron los alumnos, así como identificar errores que facilitan la solución de problemas específicos y llevan a mejorar la práctica del profesor.

Cabe señalar que la práctica docente es siempre perfectible. Así, una reflexión que permita al enseñante preguntarse por la conveniencia de sus comportamientos cotidianos, es fundamental para detectar dificultades y adoptar medidas para superarlas. De esta manera, favorecer los procesos de reflexión personal y colectiva se considera como un factor decisivo para el cambio, la innovación y, finalmente, el aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, al dar cuenta de los conocimientos y prácticas de los docentes con el uso del portafolios, la revisión permite a la institución educativa el seguimiento, sistematización y rescate del saber y la experiencia de sus profesores, así como la instrumentación de medidas y apoyos para resolver los problemas y obstáculos para el logro de sus finalidades educativas.

Respecto a la reflexión sobre la docencia se comentan las siguientes obras:

- Bolton, G. (2014). *Reflective Practice. Writing and Professional Development*.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*.
- Villar, A. L. M. (Coord.). (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*.

PALABRAS FINALES

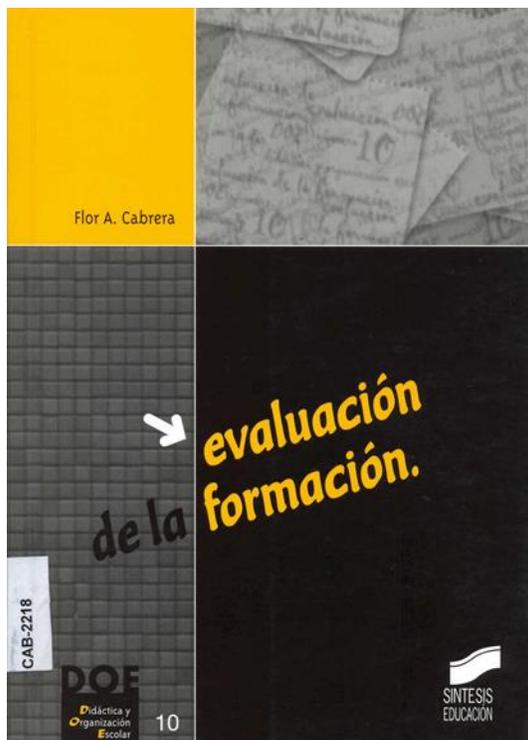
La evaluación es un elemento indispensable no sólo para el mejoramiento de la calidad de las instituciones educativas, sino para la previsión y la detección de situaciones que pueden resolverse de manera oportuna. Sin embargo, por sí sola no es la panacea para enfrentar y solucionar todas las dificultades y los dilemas que inevitable y continuamente se presentan en el campo educativo dado su dinamismo y complejidad.

Ahora bien, para mejorar la calidad de una institución educativa, y de la actividad docente en particular, la evaluación no puede ser ajena a otras decisiones y a otros procesos institucionales, sobre todo aquéllos con mayor incidencia en el desempeño de los profesores.

El PRIDE es un instrumento con un gran potencial para contribuir al mejoramiento de las funciones sustantivas de la UNAM. Pero se requiere concertación de manera que se promuevan, apoyen y reconozcan desde diferentes ámbitos, los aspectos identificados como favorables para el logro de las finalidades institucionales.

DESAFÍOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

No puede pretenderse que con la sola evaluación se resolverán, y menos a corto plazo, los procesos educativos, pero sí aceptar la inaplazable necesidad de atenderlos a partir de la autoevaluación del funcionamiento de la institución, de sus procesos de enseñanza y aprendizaje y de los resultados de su alumnado, sobre los que se tiene responsabilidad y el deber de rendir cuentas a la sociedad, en particular las instituciones públicas.



Cabrera, F. A. (2003). *Evaluación de la Formación*. España: Síntesis, 236 pp.

Contenido

Introducción/ Marco conceptual de la evaluación de la formación/ El proceso de evaluación/ Evaluación del diseño de la formación/ Evaluación del seguimiento de la formación/ La evaluación de resultados/ Las técnicas de evaluación/ Bibliografía

Autor: Flor A. Cabrera

Es Profesora Titular de Evaluación y Medición Educativa en la Universidad de Barcelona. Es docente de programas de doctorado, cursos de posgrado y masters en temáticas relativas a la evaluación de la formación, elaboración de técnicas de evaluación, evaluación de políticas públicas, etc., y ha realizado como experta en el tema numerosas asesorías y estudios para organizaciones públicas y privadas.

Responsable: Víctor Manuel Ortiz Cadena

La obra *Evaluación de la Formación* de Flor A. Cabrera ofrece el panorama de los conocimientos y procedimientos teórico-prácticos que dominan en la actualidad la evaluación de la formación de las organizaciones. Tiene una finalidad práctica: aportar instrumentos y materiales útiles para afrontar con posibilidades de éxito las cuestiones que preocupan en una evaluación de la formación. Su hilo conductor es el resultado de cruzar dos criterios de clasificación de objetivos de la evaluación, uno se refiere a los distintos objetivos que tiene la evaluación si su centro de interés es valorar el diseño, la ejecución o los resultados de la formación; el otro, alude a las distintas necesidades que la evaluación debe cubrir si el objetivo será valorar las políticas y planes de formación, programas de formación o sesiones específicas de la misma.

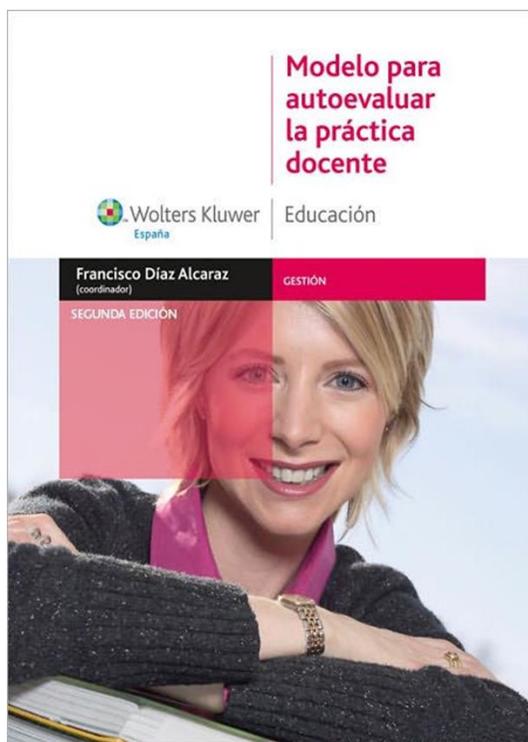
La autora considera el valor intrínseco de la propia evaluación como motor de cambio y mejora, en la medida que introduce la reflexión sobre lo que se hace y cómo se hace, que cuestiona los objetivos, la eficacia de las prácticas y los costos y, al tomar en cuenta el contexto social contemporáneo, sensibiliza a las personas implicadas tales como políticos, personal de dirección y gestión, profesorado y alumnos sobre muchas situaciones que hasta el momento habían pasado inadvertidas.

Cabrera afirma que pueden ser más importantes los efectos que produce el propio proceso evaluativo, que el impacto de sus resultados en las decisiones desde la experiencia de las prácticas evaluativas, y si se consigue desarrollar la sensibilidad, la reflexión y crítica pedagógicas sobre qué se hace, cómo se hace y qué utilidad tiene, sin duda se sentarán las bases de una evaluación que tiene el reto de asegurar la calidad de la formación en las organizaciones.

La autora muestra de forma detallada todo lo referente a la clasificación de objetivos de la evaluación cuando el centro de interés es valorar el diseño, la ejecución o los resultados de la formación o cuando el interés es valorar las políticas y planes de formación, programas de formación o sesiones específicas de formación.

Respecto a los objetivos de la evaluación, Cabrera considera a ésta como un proceso inserto en el proceso de formación, caminando en paralelo e interactuando con los demás componentes en las distintas fases del ciclo formativo. Además, distingue tres modalidades de evaluación conceptual y metodológicamente diferentes según sea el objeto de evaluación en el diseño de la información, su desarrollo o sus resultados: 1. Evaluación del Diseño de formación, 2. Evaluación de su implementación y 3. Evaluación de los resultados de la formación.

En relación con las distintas necesidades de la evaluación, la autora señala que las cuestiones y problemas de ésta son diferentes en los tres niveles de decisión del Sistema formativo, esto es: 1. Diferentes para un primer nivel, en el que la responsabilidad se sitúa en la Dirección de políticas y planes de formación, 2. Diferentes para un segundo nivel, donde se encuentran los responsables de la gestión y coordinación de programas de formación, y 3. Diferentes para un tercer nivel, en el que actúan los responsables de la docencia en las sesiones de formación. En cada uno de estos niveles de decisión los planteamientos evaluativos son distintos, como son las cuestiones y necesidades de información que la evaluación debe atender.



Díaz, A. F. (Coord.). (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente: Dirigido a maestros de infantil y primaria*. Madrid: Wolters Kluwer España, 262 pp.

Contenido

Prólogo/ Introducción/ Capítulo I. La evaluación educativa/ Capítulo II. La evaluación de la práctica docente/ Capítulo III. ¿Cómo autoevaluar la práctica docente?/ Capítulo IV. La escala de autoevaluación docente: un instrumento para la evaluación de los profesores de infantil y primaria/ Capítulo V. Análisis de un caso de autoevaluación de la práctica docente/ Bibliografía.

Responsable: Manuel Ramírez Arvizu

El libro *Modelo para autoevaluar la práctica docente*, coordinado por Francisco Díaz Alcaraz, es de interés por dos razones: llama la atención sobre la reflexión del propio desempeño como un mecanismo que permite identificar fortalezas y debilidades de la labor docente y tomar decisiones para mejorar como profesor; asimismo presenta un modelo que identifica los aspectos de la actividad del académico que es conveniente evaluar para que mejoren la práctica docente y la calidad de la enseñanza.

En las distintas secciones, los autores recomiendan seguir un modelo debido a que en éste pueden encontrarse herramientas que permiten la autoevaluación de la práctica docente al reflexionar sobre el trabajo que se está realizando, siempre con el fin de mejorar como profesores y aceptar que en ocasiones no se visualiza el compromiso como docente; por ello, siempre debe considerarse la autoevaluación para brindar mejores resultados a la institución, los alumnos y al profesor mismo.

También se distingue la práctica docente de los procesos de enseñanza y de la función docente, acotando la primera a la labor que lleva a cabo el maestro dentro del aula para producir aprendizaje, la cual incluye siete dimensiones: programación de la enseñanza, metodología y aprovechamiento de recursos, evaluación de los aprendizajes (formas de controlar, comprobar u orientar el aprendizaje); formación y evaluación de la enseñanza, tutorías, atención a la diversidad y clima del aula. La función docente es aquella que va más allá del salón de clases, como la atención a la comunidad y, en especial, a los padres de familia.

Asimismo, se analizan diversos conceptos y funciones de la evaluación, y concluyen que ésta es una oportunidad de lograr cambios profundos mediante la reflexión del desempeño de cada profesor, para lo cual proponen una evaluación integral, formativa y funcional de cinco fases: identificación del problema, recolección de información, formulación de objetivos, toma de decisiones y aplicación.

Los autores mencionan que la evaluación se centra en la consecución de los objetivos educativos, ya que proporciona un control de calidad de la enseñanza. Por otro lado, varios autores comentan que la evaluación debe servir para mejorar las decisiones, mismas que tienen que ver más con el proceso que con la evaluación del producto.

Reconocen que en los procesos de enseñanza y aprendizaje intervienen factores de diversa naturaleza: personales, familiares, sociales e institucionales y que los resultados se ven afectados, en el caso del aprendizaje, por la habilidad o capacidad para aprender, la práctica o trabajo del alumno, la percepción de la tarea y los procesos instructivos, así como por las expectativas, los procesos de atribución y la atención.

En cuanto a la enseñanza, influyen variables como el nivel de desarrollo cognitivo, la motivación por aprender, la autoestima y el nivel de conocimientos de los alumnos, así como el estilo de enseñanza, la práctica controlada e independiente y la gestión de la clase del profesor.

Para la evaluación de la práctica docente, se presentan modelos con distinto énfasis: 1. El perfil del maestro, 2. Los resultados obtenidos, 3. El comportamiento del docente en el aula y 4. La práctica reflexiva, y se destaca el impacto potencial sobre el

mejoramiento de la práctica docente al emplear este último, pues encontrar y resolver los problemas prácticos de la actividad en el aula potencia el crecimiento de las capacidades del profesor. Estos modelos tienen sus fundamentos teóricos en la investigación colaborativa, en el movimiento de las escuelas eficaces, así como de la investigación-acción.

Además, la autoevaluación se considera como un proceso asociado a la práctica reflexiva y que puede llevarse a cabo mediante la observación, los cuestionarios, el análisis de documentación o las entrevistas. Por ello, la autoevaluación no es fácil, ya que existen barreras que la impiden como la falta de tiempo y la emisión de juicios sobre el trabajo que se revisa.

Luego se presenta un ejemplo de aplicación en los niveles de educación infantil y primaria empleando como indicadores la planificación del trabajo docente, la motivación para el aprendizaje, la evaluación inicial, continua y final, así como la actuación con los alumnos (actividades y orientación del trabajo).

En esta aplicación, la información de la autoevaluación se obtiene a través de una *Escala* que contiene las siete dimensiones de la práctica docente señaladas anteriormente, cuya aplicación, análisis de información y elaboración del autoinforme requiere aproximadamente tres horas, además de una reflexión personal.

También se incluyen algunas preguntas que indican cuál es el camino a seguir en la autoevaluación; por ejemplo, ¿qué es lo que se va a evaluar?, ¿cómo se va a evaluar?, ¿cómo se va a recoger la información? y, finalmente, ¿cómo se va a hacer el análisis?

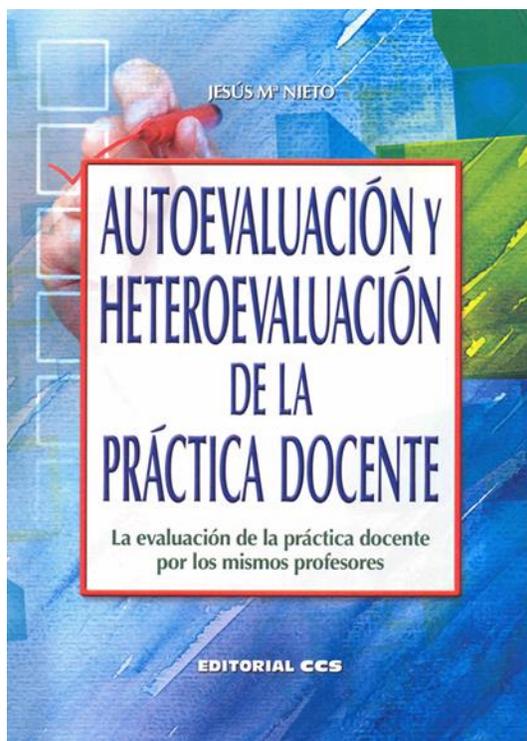
Posteriormente se menciona una serie de instrumentos con los que puede contar el docente, entre los que se encuentran los cuestionarios de autoevaluación, la observación por compañeros y por personas externas al lugar de trabajo, las grabaciones de sonido o video, la consulta a alumnos y la revisión de los diarios.

Para el empleo de la escala se sugiere considerar los objetivos de la evaluación, así como hacer una planificación específica, implementar la escala y, finalmente, hacer uso de la autoevaluación. Consideran la evaluación cualitativa y cuantitativa e indican que para la interpretación de los resultados pueden utilizarse palabras como competente, innovador, excelente, bien y mejorable.

En el informe se presentan las fortalezas y los puntos débiles y neutros de cada profesor, con el fin de que éste observe en qué está bien o mal, así como el análisis descriptivo de los resultados de cada dimensión de la práctica docente, una síntesis valorativa y la propuesta de mejora.

El texto evidencia que la autoevaluación requiere entrenamiento, pues no es una labor que se realice comúnmente, debe haber claridad en su finalidad –mejoramiento de la propia práctica docente–, y la consulta a otras fuentes de información –superiores, colegas y alumnos– para completar el cuadro y obtener conclusiones realmente útiles para la toma de decisiones, tanto individuales como institucionales.

Por último, en el texto se aclara que conforme pasa el tiempo debe preguntarse cuál es el perfil del profesor del siglo XXI, ya que las necesidades de la institución y de los estudiantes varían de acuerdo con el contexto cultural en el que se está viviendo y, en la actualidad, se aprecian cambios rápidos en la escala de valores, tendencias, actitudes y creencias. Así mismo, se considera de gran importancia el uso de las tecnologías debido al cambio social en el que nos encontramos.



Nieto, G. J. M. (2015). *Autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente. La evaluación de la práctica docente por los mismos profesores*, Alcalá: CCS, 294 pp.

Contenido

Introducción/ Capítulo 1. Conceptualización de la evaluación de la práctica docente/ Capítulo 2. Metodología de la evaluación de la práctica docente/ Capítulo 3. Evaluación de las variables de entrada, de contexto y de producto/ Capítulo 4. Evaluación de las conductas del profesor en el aula y en el centro/ Capítulo 5. Evaluación de las conductas expositivas e interrogativas del docente/ Capítulo 6. Evaluación de la práctica docente en el aprendizaje cooperativo y por descubrimiento y de la práctica docente fuera del aula/ Capítulo 7. Supervisión y desarrollo profesional docente/ Bibliografía

Autor: Jesús María Nieto Gil

Es licenciado por la Universidad Complutense de Madrid, doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla e inspector de Educación por oposición, habiendo ejercido en los Servicios de Inspección Educativa de Jaén y de Sevilla. Ha publicado artículos

en revistas pedagógicas y profesionales, y libros sobre Psicodidáctica y Organización Escolar, entre los que destacan los publicados por Editorial CCS: *Estrategias para mejorar la práctica docente*, *Evaluación sin exámenes*, *Aprovechamiento didáctico de Internet*, *Cómo evitar o superar el estrés docente*, *Neurodidáctica: aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y la enseñanza* y *10 criterios para mejorar la convivencia en el aula*.

Responsable: Samuel David Zepeda Landa

En la obra *Autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente: La evaluación de la práctica docente por los mismos profesores*, Jesús Ma. Nieto Gil ofrece una guía metodológica para la investigación de las variables, componentes, momentos y actores de la práctica docente y su evaluación.

El autor agrupa el actuar docente en tres tipos: el que se basa en la experiencia con una visión progresiva y continua; el que se sustenta en la formación que parte de diferentes teorías psicopedagógicas y se adapta en el aula; finalmente, el que se fundamenta en la metodología que se enseña a partir de un diagnóstico previo y colegiado, en la que participa un mentor que analiza, retroalimenta y emplea la autoevaluación y la heteroevaluación.

Además, se aborda la evaluación y la coevaluación a través de un comparativo sistemático entre la visión y actuar evaluativo sumativo y formativo.

En la definición de la evaluación sumativa, refiere juicios de valor efectuados institucionalmente, casi siempre con fines laborales y de control que pueden provocar inseguridad, ansiedad y rechazo, ya que su finalidad es detectar errores y no considera la retroalimentación. Este tipo de evaluación se asocia con estímulos externos, tales como promoción académica, salarios, premios o su contraparte, exclusión, condicionamiento a la mejora laboral, entre otros; frecuentemente mide sólo aspectos declarativos y puede ser muy desmotivante.

Nieto Gil señala que los aspectos motivacionales extrínsecos de la evaluación sumativa se relacionan con la satisfacción de necesidades básicas o materiales con base en el salario y el puesto (fisiológicas, alimenticias, de seguridad y estabilidad). Comenta que los docentes atribuyen el éxito o el fallo de su evaluación a causas externas e incontrolables que no dependen de su propio esfuerzo.

El autor también propone la evaluación formativa como parte del diagnóstico de las fortalezas y debilidades. Afirma que se conforma estructuradamente como un proceso cuya finalidad es la formación permanente, objetiva y conjunta (que incluye a los alumnos, a los pares y al docente mismo). También indica que abarca todos los momentos del actuar docente en aras de la mejora sustantiva de la calidad de su hacer cotidiano, lo cual pone en marcha la motivación intrínseca (autoestima, valoración, autonomía) hacia la profesionalización docente. En este tipo de evaluación, los docentes adjudican sus logros y fallos a causas internas, controlables y dependientes de sus acciones, lo cual propicia su disposición al cambio.

Respecto a la evaluación educativa, el autor la asume como un proceso dinámico, continuo y sistemático que se enfoca en lograr cambios, verificar resultados en función de las propuestas (objetivos, propósitos, aprendizajes, etcétera), cuyo valor reside en la capacidad de comprobar la eficacia de las acciones ejecutadas y su perfeccionamiento.

Asimismo, considera que debe ser integral, abarcando manifestaciones observables, mensurables y valorables; científica, ajustada a una metodología formal; continua, al

considerar todos los procesos; y referencial, pues compara los resultados con lo propuesto en la planeación.

El autor menciona que las fuentes de datos en la evaluación educativa son diversas e incluyen informantes directos (el profesor y los alumnos de clase) e indirectos (compañeros, directivos, coordinadores, jefes de departamento, personal psicopedagógico y de administración y servicios, padres de familia), así como fuentes documentales preexistentes sobre el trabajo-desempeño efectuado por el docente (actas de los órganos colegiados y rendimiento de los alumnos).

Señala que la evaluación de la práctica docente se rige por paradigmas científicos (explicativo-positivistas, interpretativo/etnográfico y el crítico) y tipos de metodología (cuantitativa y cualitativa).

Luego, indica que la metodología científico-positivista se basa sólo en datos cuantitativos y los somete a análisis estadístico descriptivo e inferencial, con instrumentos como encuestas, reactivos, cuestionarios, registros y observación estructurada, cuyos datos se ajustan a escalas psicométricas y su selección depende del propósito de la evaluación. Caracteriza brevemente la metodología observacional y la entrevista, y analiza sus posibilidades y límites.

En cuanto a la metodología interpretativa (hermenéutica, exegética y etnográfica), el autor la describe y reconoce sus limitaciones respecto de la objetividad en la interpretación de los datos recogidos. Invita a considerar la complementariedad de ambas metodologías y a evitar actitudes dogmáticas y exclusivistas.

Nieto Gil sugiere algunos procedimientos e instrumentos para evaluar la práctica docente: cuestionarios que el profesor responde, instrumentos de análisis y valoración para videograbaciones, códigos de análisis, listados, escalas de calificación, escalas de interacción, análisis de productos, encuestas, auto-informes y pruebas de los alumnos, así como la observación directa que puede ser estructurada o no.

También presenta cuestionarios para alumnos sobre el aula, con amplia muestra de ítems que evalúan diferentes aspectos, así como el informe y la autoevaluación del profesor, la coevaluación y heteroevaluación de sus pares o funcionarios académicos, los diarios y anecdóticos del profesor y los portafolios para evidenciar el progreso de sus alumnos, los cuales caracteriza y ejemplifica. El autor afirma que para evaluar la actividad docente es central ubicar y caracterizar las múltiples variables educativas relacionadas con los actores, el proceso y el contexto.

Sobre la evaluación de las variables del proceso de la práctica docente, dentro y fuera del aula, considera los comportamientos cognitivos, afectivos, lingüísticos, interpersonales y sociales del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con sus pares. Recomienda como fuentes de información la grabación de audio y video, y los productos de las tareas asignadas, preferentemente en compañía de un compañero o asesor.

El autor enfatiza sobre la comunicación e intercomunicación en el aula, la cual concibe como un proceso complejo bidireccional y multidireccional que implica la naturaleza

mental de los individuos e involucra signos y códigos compartidos entre los interlocutores, a los que se da significados.

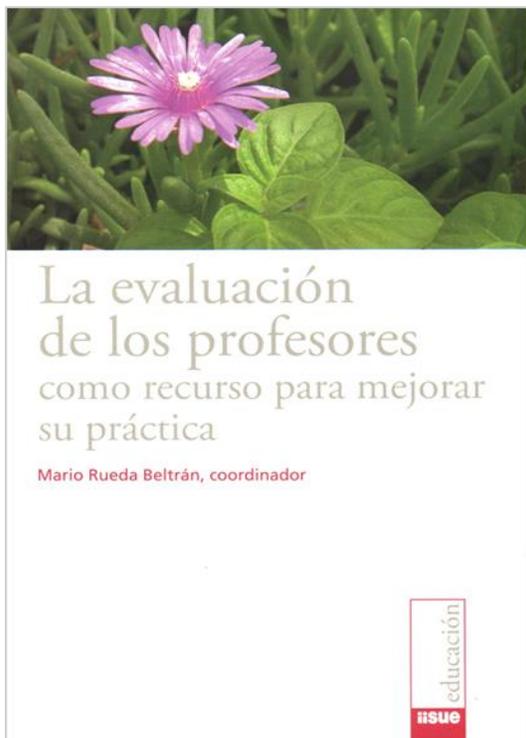
Posteriormente, clasifica los mensajes verbales en afirmaciones o negaciones de proposiciones que expresan sentimientos o sensaciones, órdenes, deseos o exhortos y solicitudes de información a través de preguntas. Por otra parte, afirma que el lenguaje gestual y las variables paralingüísticas del docente reflejan actitudes y deseos, conscientes o inconscientes.

Además, el autor menciona que las videograbaciones y las grabaciones de audio en el aula aportan elementos por considerar en la valoración de conductas y propone instrumentos para su evaluación como: escalas sobre conductas de profesores en el aula; guía de observación y registro de las conductas de intercomunicación de los alumnos durante la clase; ítems sobre implementación de tareas proyectadas para la clase, conductas verbales, dirección de la clase, estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje, clima de clase y disciplina, entre otros. También propone instrumentos de evaluación de la programación global y guiones diarios del profesor y de los alumnos organizados en equipos.

Sobre las necesidades y formas de supervisión del trabajo docente, el autor ubica una fase de carácter formativo que se atiende con la autoevaluación y la coevaluación, y la supervisión que incluye la participación de mentores y la microenseñanza, las cuales caracteriza.

Nieto Gil señala las ventajas, desventajas y limitaciones de la supervisión por compañeros, así como las condiciones para efectuarse. Presenta como opciones para su realización la Terapia de Knoll, centrada en el pensamiento y la conducta del docente; los grupos de apoyo colegial mutuo, que identifica y trabaja puntos débiles de los profesores; y el estudio de casos para hacer evaluación y mejorar la práctica docente.

Finalmente, caracteriza el desarrollo profesional docente, las variantes espontáneas e intencionales del mismo, los objetivos mediatos e inmediatos del profesorado en activo, las necesidades y dificultades para las acciones formativas y sus niveles, requisitos y tipologías.



Rueda, B. M. (Coord.). (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Plaza y Valdés, 220 pp.

Contenido

Introducción/ Sección I. La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica/ Sección II. Estado del conocimiento sobre la evaluación de la docencia universitaria. 1990-2004/ Sección III. Aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la red

Coordinador: Mario Rueda Beltrán

Investigador Titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Ha sido distinguido con el nombramiento de Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Realizó sus estudios de doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de París VIII (Francia) y los de licenciatura en Psicología en la UNAM. Es autor de un número considerable de artículos en revistas especializadas en investigación educativa. Su producción intelectual se ha dirigido al estudio de la relación entre profesores y estudiantes

en el nivel universitario; durante los últimos años ha coordinado libros sobre investigación en educación y evaluación de los académicos en la universidad.

Responsable: Lidia Ortega González

La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica, coordinado por Mario Rueda Beltrán, es una obra que explora el estado de la evaluación de la docencia en las Instituciones de Educación Superior (IES) de México y cuestiona la eficacia de las prácticas evaluativas vigentes en el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje asociado a ésta.

El Coordinador de la obra señala que una actividad como la docencia, que tiene múltiples aristas y se articula con diferentes factores como la estructura curricular, la relación profesor-alumno, la formación del personal, los recursos financieros, la infraestructura, la organización de la institución y las condiciones laborables, entre otros, precisa de iniciativas dirigidas expresamente a tratar de comprenderla y mejorarla.

Los autores de la sección *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* señalan que la docencia es la función principal de la mayor parte de la IES en México y advierten que, aunque la enseñanza sea su actividad única o central y a nivel internacional se identifique al profesor y su enseñanza como factores decisivos para la transformación de los métodos educativos, en la evaluación de los docentes se consideran básicamente actividades de investigación, gestión y difusión.

Además, consideran que para revertir esta situación y revalorar la docencia como principal actividad, así como poner en marcha iniciativas expresa y directamente destinadas a mejorarla, se requieren esquemas de valoración más sensibles a los rasgos particulares de la docencia, al reconocimiento del buen profesor y del aprendizaje de los alumnos.

Describen algunas experiencias sobre la evaluación de la docencia, en particular, la limitación generalizada del uso de los cuestionarios de evaluación de los alumnos y las deficiencias que presentan los programas existentes de evaluación del desempeño docente, entre ellos la ausencia o insuficiencia de un marco normativo, el énfasis en criterios cuantitativos o el franco desdén por esta actividad.

Por su parte, los autores de la sección *Estado del conocimiento sobre la evaluación de la docencia universitaria (1990-2004)* señalan que la docencia es una actividad universitaria central, ya que por medio de ésta se da cumplimiento a una de las funciones principales de las universidades: la formación de profesionales.

Insisten en la necesidad de diferenciar la evaluación del trabajo de enseñanza y la evaluación del trabajo académico en general. Las IES imponen a los académicos funciones de docencia, investigación y servicio que resulta conveniente distinguir. La evaluación de la docencia, entendida como la valoración de la interacción del profesor con sus estudiantes en los salones de clase, en el marco de un programa de formación perteneciente a una institución escolar, no debe confundirse con la de los académicos, cuyo espectro de valoración es más amplio.

Refieren que este tipo de evaluación en nuestro país ha estado asociada al otorgamiento de estímulos económicos y que la tendencia a no diferenciar entre la evaluación general de los académicos y la específica de la actividad como profesores

frente a grupo, ha dado lugar a una situación equívoca y al rezago en la atención a la evaluación de la docencia, la cual reconocen como una práctica ardua que involucra aspectos técnicos, académicos y políticos. Asimismo, señalan que la enseñanza es una actividad compleja y multidimensional que no cuenta hasta la fecha con un corpus teórico integrado.

Consideran la práctica docente en un sentido amplio; es decir, como el ejercicio de la actividad de enseñanza enmarcado por las políticas institucionales y por los propios saberes, pensamientos y teorías de los profesores. También asumen junto con otros autores que la evaluación de la práctica educativa tiene que incorporar cómo y de qué manera aprenden los estudiantes gracias a la intervención de su profesor, así como considerar el antes, durante y después de la intervención pedagógica.

Por otra parte, hacen referencia a propuestas que buscan evaluar la docencia a partir de la comprensión de las diferentes facetas que integran la actividad del profesor —en las que se toma en cuenta la simultaneidad, impredecibilidad y multirreferencialidad que caracterizan los procesos de enseñanza y aprendizaje— y destacan las que tienen como propósito realimentar la docencia con fines de mejoramiento, las que consideran importante emplear varias fuentes y metodologías y aquellas que enfatizan la autoevaluación y la reflexión como mecanismos para identificar las creencias didácticas o las teorías implícitas en la enseñanza; es decir, el pensamiento del profesor como basamento consciente o no de la acción en el aula.

Además, señalan que el empleo del portafolios docente en procesos de evaluación y formación de profesores ha cobrado un creciente interés desde la década pasada y que si el portafolios de los alumnos muestra múltiples y variadas evidencias de aprendizaje para demostrar qué es lo que éstos han entendido y aprendido (mapas conceptuales, reportes de investigación, síntesis y críticas de temas, entre otros), el portafolios docente se elabora con las producciones en torno a la enseñanza.

De ahí que la idea del portafolios sea conocer la enseñanza desde la perspectiva del profesor a partir de la integración de evidencias sobre la planeación, conducción y evaluación, las acciones que realiza para el logro de los objetivos educativos y los materiales que ha producido y emplea como apoyos didácticos; así como de la evaluación de los estudiantes, de la propia interpretación del profesor y de la visión que quiere compartir de su docencia. El portafolios es un expediente donde se resumen tanto fortalezas como aspectos por mejorar.

Los autores comentan que aún está en debate si el propósito del portafolios del docente es evaluar o calificar y opinan que su uso no es tan extenso, dado que la cultura de la evaluación con el propósito de sancionar o despedir todavía es generalizada.

Reconocen que es necesario realizar más investigaciones para avalar las virtudes del portafolios docente; no obstante, señalan que su aspecto más destacable es la reflexión sobre la evidencia de la enseñanza y del aprendizaje y coinciden en que la evaluación del portafolios del docente favorece al mismo profesor, a la instancia evaluadora y a la institución educativa. Para el docente es un medio de autoevaluación de la propia práctica, permite la detección de sus fortalezas o debilidades, le da la

oportunidad de contextualizar su experiencia, de buscar nuevos caminos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la posibilidad de ser consciente de qué es lo que hace, por qué lo hace y qué efecto tiene en sus estudiantes.

Las ventajas para la instancia evaluadora consisten en que ésta cuenta con elementos para hacer una observación mejor sustentada y objetiva de los docentes y para fomentar una cultura de profesionalismo en su labor, así como para darle mayor reconocimiento y peso a esta tarea, ya que presenta evidencias de manera similar a las que puede presentar en otras actividades como la investigación y la difusión.

En cuanto a las ventajas institucionales, sobresale la repercusión sobre la calidad del servicio institucional; por ejemplo, aprovechar a profesores con prácticas educativas valiosas para contextualizar la práctica docente de los nuevos profesores, situación que favorece el fortalecimiento de la comunidad institucional.

Cabe señalar que algunos de los autores de los capítulos de la segunda sección emplearon el portafolios docente como instrumento alternativo en la evaluación de la práctica y concluyeron que contribuye al fortalecimiento de determinados procesos mentales, a la autonomía en el trabajo, la interacción y la intersubjetividad, además de afianzar el papel del docente como mediador de dichos procesos.

Por su parte, los autores de la sección *Aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la Red de Investigación de Evaluación Docente (RIED)* reiteran la necesidad de delimitar las diversas funciones que realiza un profesor y diferenciar claramente las que se vinculan de manera estrecha con la enseñanza, de aquellas que el profesor realiza en el contexto educativo, pero que no son propiamente tareas docentes.

Definen la práctica docente como el conjunto de situaciones áulicas que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación, mismos que se circunscriben al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre los aprendizajes de los alumnos. Por tanto, la práctica docente es concebida como un tipo particular de práctica educativa que tiene lugar en el contexto del aula.

De ahí que subrayen como rasgos más distintivos la intencionalidad, la planificación y el control para la consecución de los resultados, en los que tienen un papel importante los conocimientos disciplinar y pedagógico, sus metas, creencias y rutinas; así como la forma en que los procesos de planeación se ponen en operación o se actualizan en los contextos reales de las actividades que ocurren en el salón de clases.

El conocimiento pedagógico comprende la concepción global de la docencia de una asignatura, el conocimiento de estrategias y representaciones acerca de la instrucción, el conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura y el conocimiento del currículum y los materiales curriculares.

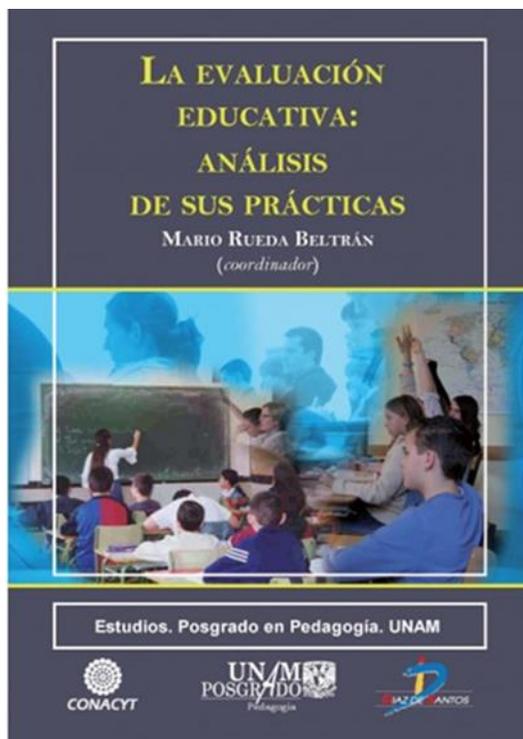
En cuanto a la evaluación, consideran que las universidades no han avanzado lo que se esperaba, después de más de veinte años de evaluación obligatoria, en el desarrollo y validación de los instrumentos utilizados en la evaluación de la enseñanza.

Lo anterior se debe a que estos instrumentos comúnmente se limitan a los cuestionarios de opinión de los alumnos que no proporcionan información sobre la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizaje, por lo que es necesario diseñar y validar alternativas de evaluación que consideren de qué manera aprenden los alumnos gracias a la intervención del profesor, así como los sucesos que ocurren en el interior del aula escolar, los que ocurren antes y después del desarrollo de la clase, los que forman parte del contexto institucional en el que el profesor lleva a cabo su práctica docente y aquellos que ocurren como resultado de la interacción de profesores y alumnos en el aula, mismos que se manifiestan tanto en el aprendizaje de los contenidos de alguna asignatura como en otros aspectos del desempeño de los alumnos en el corto, a mediano y largo plazo.

Posteriormente, destacan la importancia de una práctica reflexiva como un proceso de construcción y descubrimiento de teorías implícitas relacionadas con estrategias de planeación, innovación, enseñanza o aprendizaje, también como una práctica que permite que los profesores consideren elementos positivos o negativos con la intención de mejorar la planeación y la atención a la actuación de los estudiantes.

Como referencia, citan a Díaz-Barriga quien considera que el análisis de la práctica educativa de lo que ocurre en el aula permite al docente, a través de un proceso de reflexión sobre ésta, no sólo construir el espacio de problemas en el que se ubica su docencia, sino desvelar sus teorías implícitas sobre la enseñanza y los mecanismos por medio de los cuales ocurre el proceso conjunto de construcción del conocimiento.

Finalmente, proponen la consideración de ejes filosóficos, epistemológicos, psicológicos, sociales y pedagógicos en el diseño de los sistemas de evaluación y ofrecen una serie de principios para guiar la caracterización y evaluación de la docencia, entre ellos su orientación formativa y un enfoque multidimensional, mutirreferencial y contextualizado.



Rueda B. M. (Coord.). (2012). *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*. México: CONACYT/UNAM-Posgrado/Díaz de Santos, 346 pp.

Contenido

Presentación de la colección/ Presentación/ Aspectos clave de las perspectivas teóricas para la evaluación de programas educativos: México/ Antecedentes sobre la evaluación de la investigación en la educación superior mexicana/ Educación intercultural/ Una experiencia de formación docente a través del aprendizaje basado en casos/ La evaluación: su impacto en las prácticas/ Evaluación del desempeño docente en Educación Media Superior/ La evaluación de la docencia en la Escuela Nacional Preparatoria: un estudio de caso/ Diagnóstico de las competencias del tutor para cursos en línea, una propuesta de evaluación/ Evaluación docente en Lenguas Extranjeras: riquezas obtenidas de un cuestionario que recoge la opinión de los alumnos/ La evaluación de la práctica docente desde la perspectiva de los estudiantes/ Las pruebas objetivas como recurso para mejorar el aprendizaje/ La evaluación, respuesta a un modelo de universidad y su implicación en la formación profesional.

Coordinador: Mario Rueda Beltrán

Investigador Titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Ha sido distinguido con el nombramiento de Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Realizó sus estudios de doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de París VIII (Francia) y los de licenciatura en Psicología en la UNAM. Es autor de un número considerable de artículos en revistas especializadas en investigación educativa. Su producción intelectual se ha dirigido al estudio de la relación entre profesores y estudiantes en el nivel universitario; en los últimos años ha coordinado libros sobre investigación en educación y evaluación de los académicos en la universidad.

Responsable: Alejandro Jorge Merchant Durán

El libro *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*, coordinado por Mario Rueda Beltrán, es parte de una colección de investigaciones de estudiantes de posgrado en pedagogía, en el cual se analizan diferentes aspectos del proceso de evaluación desde el marco de la globalización y presenta propuestas sustentadas en varios enfoques que involucran a distintos participantes en este proceso.

Entre los temas abordados se encuentran: parámetros de la evaluación, fuentes de información en la evaluación docente, instrumentos de evaluación, capacitación de los profesores, evaluación de la investigación, demandas de la enseñanza de los idiomas, diversidad estudiantil y evaluación del aprendizaje. Se refieren también a las apreciaciones comunes de los autores.

Para iniciar, consideran que la falta de una cultura de la evaluación lleva a cuestionar la calidad, utilidad y legitimidad de los procesos evaluativos, por lo que es indispensable desarrollar planes que reflejen la realidad e información relevante del objeto de evaluación, así como la utilidad del proceso para su propósito fundamental: mejorar.

Afirman que la evaluación educativa es un campo amplio y relativamente nuevo en México y que es sumamente complejo por sus implicaciones políticas y éticas, así como por los efectos directos que puede tener en la vida de las instituciones y actores involucrados.

Luego, refieren cuatro normas para apoyar la buena ejecución de los procesos de evaluación: utilidad, factibilidad, legitimidad y precisión; así como cinco principios básicos que deben tomar en cuenta los evaluadores: investigación sistemática, competencia, integridad y honestidad, respeto a las personas y responsabilidad por el bienestar en general y por el público; sin embargo, la instauración de mecanismos de evaluación no produce de manera automática el mejoramiento de la calidad educativa.

En cuanto a la evaluación de la enseñanza, señalan que va más allá de un resultado al final del curso, es decir, ésta implica la valoración de la experiencia en el aula, del conocimiento de una asignatura, de los logros de los jóvenes y demanda el empleo de especialistas y de procedimientos confiables.

También mencionan que los procesos de evaluación docente han sido sumamente descuidados tanto en el diseño técnico, en el fundamento teórico que sustenta la enseñanza, así como en el uso de los resultados, los cuales principalmente se han empleado como medio de compensación salarial con objetivos administrativos.

Refieren los esfuerzos de algunas asociaciones como la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia para generar acciones de evaluación que permitan comprender la situación de los maestros en distintos contextos, la función de la docencia y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Destacan la necesidad de que el docente reflexione sobre su práctica profesional en el aula, que cuestione lo que hace y los resultados que obtiene; es decir, que haga una autoevaluación de su trabajo. Afirman que de esta manera contribuye con el centro educativo.

En cuanto a los cuestionarios de opinión estudiantil, se consideran herramientas que aportan información relevante, pero recomiendan ser cuidadosos en su interpretación, pues sobre éstos se han reportado algunas debilidades teóricas, pedagógicas y técnicas.

Además, coinciden con otros autores en que, ante la complejidad de la docencia, su evaluación debe ser plural en el sentido de un abordaje multidimensional, multiagente, multiinstrumental y estar contextualizada.

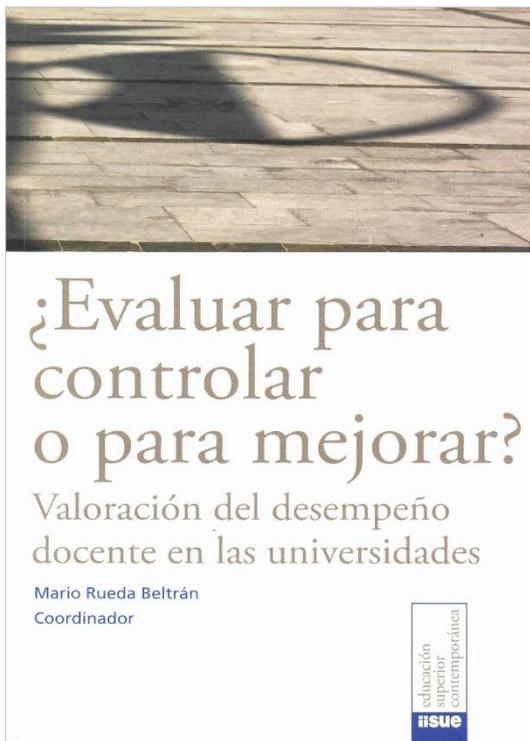
Respecto de la evaluación de los resultados de aprendizaje refieren dos aspectos: las evaluaciones nacionales estandarizadas y el empleo de pruebas objetivas.

En relación con las primeras, destacan que uno de los aspectos menos deseables es el empleo para clasificar la calidad de escuelas, maestros y estudiantes. Esta situación, afirman, lleva a que el docente utilice una parte del tiempo de su clase en preparar a los alumnos para contestar el examen. Por ello, consideran muy importante implementar una permanente vigilancia sobre el sentido de la evaluación y las condiciones bajo las cuales puede contribuir a mejorar la calidad de la educación del país.

En cuanto a las pruebas objetivas, señalan que son instrumentos cada vez más comunes en la selección, diagnóstico y valoración, dada su confiabilidad y rapidez de análisis, lo que permite integrarlas en la evaluación de asignaturas particulares.

En relación con la evaluación de la investigación en México, mencionan que los diagnósticos se han caracterizado por un bajo perfil de institucionalidad, que fueron realizados por personal externo que desconoce estadísticas y contextos; son descriptores de problemas y no han impactado en la gestión y aumento de la calidad de la investigación. Afirman que la aplicación de indicadores y el análisis de resultados ha sido responsabilidad de funcionarios que se centran en el cumplimiento de criterios y no hacen una auténtica interpretación de los resultados de las evaluaciones.

Finalmente, Rueda Beltrán, coordinador de esta obra, menciona que la evaluación educativa contemporánea está tomando más fuerza cada día en la orientación de las acciones cotidianas de las instituciones y que esfuerzos, como los compilados en el libro, permiten avanzar en la comprensión de un tema tan complejo como la evaluación y ponerla al servicio del perfeccionamiento constante del quehacer educativo.



Rueda B. M. (Coord.). (2014). *¿Evaluar para controlar o para mejorar?: Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Bonilla Artigas Editores, 237 pp.

Contenido

La valoración del desempeño docente en las universidades/ La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Metropolitana/ La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Centro-occidente/ La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Centro-sur/ La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Noroeste/ La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Noreste/ La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de la región Sur-sureste/ Resultados y recomendaciones/ Índice de cuadros y gráficas/ Anexos generales

Coordinador: Mario Rueda Beltrán

Investigador Titular del Instituto de Investigaciones

sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Ha sido distinguido con el nombramiento de Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Realizó sus estudios de doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de París VIII (Francia) y los de licenciatura en Psicología en la UNAM. Es autor de un número considerable de artículos en revistas especializadas en investigación educativa. Su producción intelectual se ha dirigido al estudio de la relación entre profesores y estudiantes en el nivel universitario; durante los últimos años ha coordinado libros sobre investigación en educación y evaluación de los académicos en la universidad.

Responsable: Lidia Ortega González

La obra *¿Evaluar para controlar o para mejorar?*, coordinada por Mario Rueda Beltrán, es una recopilación de estudios realizados por una red nacional de investigadores para contar con un diagnóstico sobre la evaluación de la docencia en universidades mexicanas. Sus autores dan cuenta de su concepción sobre la docencia, su evaluación y su desarrollo en el país.

La evaluación del personal docente es relativamente reciente y ha sido, desde su inicio, controversial y conflictiva, principalmente debido a la forma en que se realiza. En el contexto nacional e internacional se está experimentando con diversas estrategias de valoración del desempeño docente, y se alienta la sistematización para su análisis y mejoramiento bajo la perspectiva de que contribuyan a mejorar la calidad de las prácticas docentes.

En México, a partir de 1989 se puso en marcha una extensa política de evaluación del sistema educativo (actores, programas y procesos) con el fin de mejorar su calidad en general y hacer frente a las restricciones presupuestales que caracterizaron la década de los ochenta, mediante la deshomologación del aumento de percepciones salariales de los profesores.

Los autores hacen hincapié en la importancia de la docencia en las instituciones de educación superior (IES) y señalan que es la actividad principal de la mayor parte de éstas, por lo que la política de evaluación adoptada incidió sobre todo en los profesores. En 1990, se estableció el Programa de Estímulos al Personal Académico que asocia desempeño con estímulos económicos y las instituciones se enfrentaron al reto de realizar evaluaciones a gran escala de manera periódica, sin contar con instrumentos válidos, pertinentes al contexto institucional y útiles para obtener información adecuada para la toma de decisiones.

Aun cuando la evaluación del desempeño docente responda a exigencias de programas externos, no excluye la posibilidad de su aportación para la mejora de la labor de los profesores, de las instituciones y, sobre todo, del aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, los autores señalan que los programas de estímulos privilegian el propósito de control, en detrimento de una evaluación para el mejoramiento y hasta ahora el resultado más claro de estas evaluaciones ha sido determinar el monto del complemento salarial de cada profesor. No se ha demostrado el papel de la evaluación en el mejoramiento de la enseñanza y en su contribución al aprendizaje de los estudiantes.

Se refieren a la enseñanza como una actividad compleja que se realiza en el contexto de un programa educativo particular e incluye las relacionadas de forma directa con los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, con lo que el docente hace antes, durante y después de que ocurra el episodio didáctico. Consideran que tiene cuatro componentes fundamentales: a) el pensamiento del profesor sobre la enseñanza, b) la planificación de la enseñanza, c) la práctica educativa dentro del aula y d) la evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos; por tanto, los elementos que deben tomarse en cuenta en la evaluación de la práctica educativa son: la

planeación del profesor, las estrategias de interacción en el aula, los resultados alcanzados por el profesor y la reflexión acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

A partir de estas reflexiones, los autores señalan la necesidad de una comprensión más clara de la docencia actual, de los nuevos roles del profesor, de las modalidades y ámbitos de la función docente. Destacan que se requieren indicadores en torno a: planear y diseñar experiencias de aprendizaje y programas de curso, evaluar los aprendizajes con estrategias formativas y sumativas, diseñar y usar recursos didácticos para apoyar el desarrollo de los aprendizajes, así como metodologías de enseñanza centradas en el aprendizaje y el estudiante.

En lo que se refiere al análisis de las experiencias en diversas universidades del país, los autores señalan que, de manera predominante, la evaluación del desempeño docente se realiza a partir de la opinión de los estudiantes a través de un cuestionario y, en algunos casos, se acompaña con otras estrategias, tales como los cuestionarios a directivos y a los propios docentes. En estos casos, entre las dimensiones de mayor presencia se encuentran: planeación y programación de las clases (planeación didáctica), habilidades docentes demostradas en el aula, ambiente en el salón de clases, evaluación del aprendizaje, puntualidad y asistencia y percepción de los alumnos.

Posteriormente, opinan que una valoración basada exclusivamente en un cuestionario de opinión de los alumnos es muy pobre para medir el desempeño docente, por lo que sugieren emplear estrategias adicionales de recolección de información que permitan evaluar las diversas actividades que realiza el docente, así como considerar la filosofía educativa y la misión de la institución, el modelo curricular, el perfil del docente contextualizado (de acuerdo con la disciplina que imparte), la opinión de los profesores y alumnos sobre qué evaluar de la práctica docente, el análisis de otros instrumentos de universidades nacionales e internacionales y la revisión de literatura especializada.

En ciertas IES, se ha puesto en marcha el uso del portafolios docente para recopilar evidencias de las actividades relacionadas con la docencia, lo que da cuenta de la factibilidad de utilizar de manera institucional otras estrategias de evaluación, además de los cuestionarios de apreciación estudiantil.

Cabe señalar que la evaluación docente no siempre está centrada únicamente en el desempeño mostrado por el profesor en el aula, sino que considera otras dimensiones de la actividad académica, entre ellos: la atención y dedicación hacia los alumnos (tutorías y asesorías), la obtención de grados académicos y la participación en actividades de actualización (cursos, seminarios, talleres, conferencias), las publicaciones y la elaboración de material didáctico, el trabajo en cuerpos académicos, la investigación y la participación en actividades de extensión y difusión.

Afirman que la mayoría de las IES conciben la evaluación docente como un medio fundamental para hacer más eficiente y eficaz la toma de decisiones y la operación de acciones orientadas a mejorar la calidad educativa, específicamente la calidad de la enseñanza. Consideran que la evaluación facilita conocer en tiempo y forma las características del desempeño docente para la toma oportuna de decisiones. Hasta el momento, los resultados se emplean principalmente como indicadores para participar

en los programas de remuneración económica y, en menor medida, se utilizan para diseñar programas de formación y actualización académica.

Señalan que en todas las universidades se generan reportes personalizados con los resultados de la evaluación de cada profesor; en algunos casos, se pueden consultar en los portales institucionales o se envían por escrito.

Reportan que la totalidad de las instituciones de educación superior expresó una serie de problemáticas que ponen de manifiesto las debilidades de la evaluación docente: subutilización de los resultados de ésta, ausencia de instancias responsables específicamente de organizar las acciones de evaluación y de normatividad para tomar medidas de fondo, y carencia de infraestructura informática para sistematizar el proceso de evaluación.

Por otro lado, mencionan que se requiere fomentar una cultura institucional de evaluación interna permanente que promueva la mejora pues en varias instituciones educativas la mayoría de los docentes no considera que la evaluación sea un proceso que valga la pena, a menos que forme parte de un programa de estímulos, o están más preocupados por este proceso como un medio para obtener el beneficio económico que como un medio para mejorar su desempeño.

Si bien en la mayoría de las IES se reconocen los rasgos distintivos de las diferentes situaciones de enseñanza, como cursos teóricos, laboratorios, talleres y prácticas de campo, señalan la necesidad de realizar también una evaluación diferenciada en cuanto a la trayectoria escolar del docente y la materia que imparte, entre otras características que diferencian las actividades de cada profesor.

Dada la complejidad de la actividad involucrada, comentan que debe explicitarse el perfil docente que se promoverá a través de la evaluación, a fin de identificar los elementos que incluirá dicho proceso. Por otro lado, identifican problemas en los instrumentos de evaluación docente, en particular desequilibrios entre los aspectos cualitativos y cuantitativos en éstos.

En relación con los resultados, indican que los profesores se encuentran descontentos con los sistemas de evaluación o con las calificaciones obtenidas en el proceso y externan su preocupación porque los resultados obtenidos son cuantitativos y, dada su naturaleza, no generan información suficientemente específica para proporcionar retroalimentación personalizada al profesor acerca de sus necesidades de formación y capacitación; esto ocasiona que los docentes consideren que no existe una verdadera retroalimentación por parte de los administradores, ya que únicamente reciben un número o puntaje, lo cual es poco significativo para ellos.

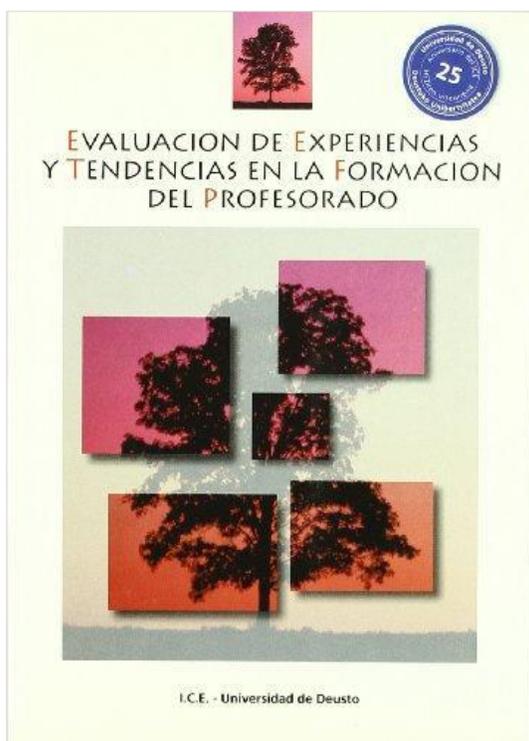
Para mejorar las prácticas de evaluación, se propone fomentar una cultura de la misma, basada en el diseño de formas e instrumentos de evaluación para los diversos tipos de funciones y de modalidades docentes; incorporar infraestructura tecnológica que dé soporte a una evaluación que permita la captura automática y agilice el procesamiento de los datos, su comunicación y uso; definir una normatividad que oriente mejor el proceso de evaluación y que haga más justo y equilibrado el uso de sus resultados, que estimule de diferentes maneras o sancione a quien así lo merezca

para incrementar la credibilidad y utilidad del proceso; además, utilizar los resultados de la evaluación como un insumo para los sistemas de gestión de la calidad y para una diversidad de programas de mejoramiento; involucrar a los directivos de manera que sean impulsores y promotores de la evaluación y su importancia para la mejora; optimizar la preparación de los evaluadores; dar seguimiento a la actualidad del profesor y a los resultados de la evaluación de la docencia; establecer un mecanismo más eficiente de comunicación de dichos resultados y considerar la opinión de la comunidad universitaria.

Como reacción al predominio de la evaluación de los profesores por parte de los estudiantes mediante cuestionarios, se recomienda emplear formatos de autoevaluación dirigidos al personal docente; así como diversificar las estrategias de recolección de información y la percepción de los jefes de departamento, el sondeo de autoridades, la opinión de pares académicos, de comisiones evaluadoras y el portafolios.

Por ello, un sistema de evaluación de la docencia propio e integral aumenta la posibilidad de que su uso sea más adecuado, debido a que junto con las de programas externos, puede cubrir necesidades internas de la institución.

En síntesis, los autores consideran que la evaluación de la docencia en las IES es un proceso de primera importancia en vías de mejora. Señalan que el empleo de los datos con fines de seguimiento e investigación ayuda a la toma oportuna de decisiones en beneficio de las propias instituciones.



Solabarrieta, E. J. (1996). Sistemas de autoevaluación docente. En ICE-Universidad de Deusto, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 171-198). Bilbao: Ediciones Mensajero.

Contenido

Introducción/ Marcos de referencia para la evaluación de la formación permanente/ Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado/ Un acercamiento a la situación actual de la evaluación de la formación permanente del profesorado en la Europa del cambio/ Evaluación docente: Opiniones del profesorado de E.E.M.M. de la C.A.V/ Formación del profesorado universitario. Análisis de programas para la mejora de la docencia en las universidades catalanas/ Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional docente/ Sistemas de autoevaluación docente/ Diseño de evaluaciones de programas formativos/ S.I.E.: Un Sistema Integrado de Evaluación de programas de formación permanente/ El Prácticum y los centros de desarrollo profesional/ Formación y evaluación basada en el centro/ Una valoración de los programas de formación en centro desde la investigación-acción

crítica/ Investigación evaluativa de las experiencias de innovación educativa/ Evaluación de la experiencia en formación del profesorado desde el Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) de la Universidad de Deusto/ Evaluación de la experiencia de formación permanente desde la E.U. de Magisterio "Begoñako Andra Mari"/ Evaluación del plan de formación del profesorado de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Autor: Josu Solabarrieta Eizagirre

Profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Miembro del Departamento de Investigación y Evaluación del ICE de la Universidad de Deusto. Realizó su tesis doctoral sobre autoevaluación del profesorado con el tema: *Un sistema de autoevaluación docente para profesores de la ESO*.

Responsable: Lidia Ortega González

En el capítulo “Sistemas de autoevaluación docente”, Josu Solabarrieta Eizagirre propone la autoevaluación como estrategia de mejora del desempeño del profesor y expone algunas reflexiones sobre las razones por las que habitualmente no se emplea, así como posibles pautas o estrategias para su desarrollo.

El autor define evaluación como la recogida y la interpretación sistemática de evidencia que conduce, como parte de un proceso, a un juicio de valor con vistas a la acción, proceso que se caracteriza por sistematicidad, interpretación de la evidencia, juicio de valor y disposición hacia la acción; y entiende la autoevaluación del profesor como el proceso informal o formal utilizado por un profesor para emitir juicios acerca de su propio comportamiento profesional.

La diferencia entre autoevaluación informal y formal reside en que esta última se caracteriza por tener un carácter más planificado que espontáneo, más reflexivo que inmediato, estar más centrada en la mejora del propio profesor que sobre el seguimiento de la clase y basarse en los datos que aporta el docente o partir de otras fuentes.

Entonces, lo que distingue la autoevaluación de la evaluación es que la primera se trata de un proceso que tiene por objeto la actuación o la eficacia del propio profesor, quien lleva a cabo la interpretación y el juicio de su enseñanza y decide las consecuencias o acciones que se derivan de sus resultados.

Recientemente, la visión del docente como un profesional autónomo y reflexivo se une a la aplicación de nociones constructivistas para entender la práctica docente y su mejora. Ello conduce a compartir tres de los supuestos que están en la base de la autoevaluación docente:

- Ante el entorno educativo complejo y cambiante, la enseñanza, su mejora y su evaluación exigen un conocimiento profesional que va más allá de la aplicación de reglas y técnicas generalizadas.
- Los profesores son capaces de realizar juicios valiosos y útiles sobre su enseñanza.
- El impacto de cualquier proceso de evaluación formativa del profesorado depende, entre otros factores, de la autoevaluación del profesor.

La autoevaluación supone un reconocimiento de la contribución que pueden hacer los profesores a los procesos de mejora a través de sus conocimientos, destrezas, actitudes, dedicación y curiosidad intelectual. Sin embargo, las referencias a ésta frecuentemente van asociadas a comentarios sobre el riesgo de que resulte poco fiable y de la tendencia del profesor para presentarse de modo deseable ante los demás, ante sí mismo y de valorarse más positivamente de lo que es valorado por otros.

Para superar estas circunstancias, se recomienda realizar esfuerzos intencionados de formalización y sistematización que garanticen la calidad de los datos aportados por el profesor para su autoevaluación como delimitar la asignatura, la clase y el período de tiempo al que se refiere la autoevaluación; referir la evaluación a períodos pasados en lugar de hacer previsiones; realizar la autoevaluación en varias ocasiones; plantear las

preguntas del modo más específico posible; favorecer la motivación de quien se autoevalúa para la precisión, remarcando los beneficios que puede aportar y ofrecer garantías de confidencialidad.

Para ello, la autoevaluación docente, cuando se desarrolla en un contexto favorable y con procedimientos adecuados, puede ayudar de distintas maneras a la mejora de la calidad de la enseñanza: fomenta la autonomía, la participación y la cooperación de los profesores, así como un sentido activo y de propiedad sobre los procesos de evaluación; estimula la reflexión y la discusión sobre la enseñanza entre los pares; mejora la capacidad y el lenguaje para la explicitación del conocimiento profesional docente; promueve objetivos de mejora propios, tanto a nivel individual como en el equipo o la institución y desarrolla la capacidad, la actividad y el protagonismo reflexivo del profesorado.

Así, una autoevaluación de carácter formal puede contribuir a salir de un cierto estancamiento al que conducen las rutinas del profesor y las condiciones habituales de trabajo, así como a explicar buena parte de la precisión predictiva de ésta.

Por lo tanto, es necesario que los profesores asuman su responsabilidad en los procesos de evaluación, porque la autoevaluación puede suscitar actitudes más favorables que otro tipo de evaluaciones, ya que ofrece al profesorado la posibilidad de ser protagonista del proceso.

La autoevaluación puede perseguir objetivos de desarrollo profesional muy valiosos relativos a cuestiones como el sentido de propiedad de los profesores sobre los procesos de evaluación y desarrollo, la comunicación profesional, la explicitación del propio conocimiento, la identificación de necesidades de mejora y el esfuerzo por no conformarse con la rutina y el estado actual de la propia docencia.

Posteriormente, el autor señala que la autoevaluación puede realizarse con el apoyo de distintos instrumentos: cuestionarios, grabaciones, la observación por otros profesionales, opiniones y resultados de los alumnos, diarios y registros narrativos. La diferenciación entre los distintos procedimientos no siempre es nítida y es posible diseñar modelos de autoevaluación en los que se combinen varios de ellos.

Los procesos de autoevaluación requieren compromiso, recursos, un clima adecuado y su vinculación con otros procesos de mejora. Entre los principales obstáculos se encuentran: falta de tiempo para recoger evidencias, reflexionar sobre ellas y autoevaluarse; información inadecuada, carencia de experiencia en el análisis de la práctica docente, criterios de evaluación implícitos y cambiantes y carencia de recursos para mejorar los aspectos más desfavorables que se hayan identificado en la práctica.

Así, el autor considera que la autoevaluación debe servir para profundizar y articular las creencias, teorías y prácticas que en un principio pueden estar presentes sólo de manera tácita por lo que los profesores deben ser capaces de enjuiciar su actuación de un modo válido, fiable y útil para formular objetivos de mejora factibles y valiosos. La colegialidad y el trabajo cooperativo, el asesoramiento y la práctica son de utilidad para el perfeccionamiento de la autoevaluación.

Entonces, el compromiso con la autoevaluación es necesario porque conlleva inversión de tiempo, recursos y esfuerzo y porque la calidad de la autoevaluación y su trascendencia posterior, dependen en parte del grado de implicación y de honestidad de sus protagonistas. De hecho, la autoevaluación puede resultar inadecuada o, incluso contraproducente, cuando se dan actitudes de fuerte resistencia a esta forma de desarrollo profesional o cuando es percibida como una amenaza. Se recomienda en principio respetar la voluntariedad de la autoevaluación.

Luego, el autor refiere que la autoevaluación puede atender a diversos objetivos: revisiones globales o de aspectos restringidos; valoración independiente o con la interacción de compañeros o análisis en grupo; referida al contexto, al sistema de educación, al proceso, al producto o centrada en creencias, conocimientos, prácticas y efectos del profesor.

Lo importante es formular definiciones de los aspectos por revisar, así como los criterios en los que se concretan. Merecen la pena los esfuerzos por especificar dónde y de qué modo esperan verse reflejadas las cuestiones que son objeto de revisión. Los criterios no deben permanecer implícitos o poco definidos. Su explicitación y su contraste permitirán su desarrollo, tanto al delimitar los criterios, como al intentar establecer cuáles se considera que son el nivel necesario y el nivel óptimo.

Por ello, ninguna estrategia de autoevaluación resulta adecuada para cualquier contexto y objeto de su aplicación. Cada una conlleva sus propias ventajas e inconvenientes y tendrá que ajustarse a valores, intereses y limitaciones particulares de cada institución. Lo único que comparten es ser limitadas, por lo que es necesario recurrir a diferentes estrategias de autoevaluación simultáneamente en una misma experiencia.

La autoevaluación promueve la reflexión y la profundización en los propios conocimientos y puntos de vista. Este componente puede completarse con estrategias más formales de recogida de información, que sirvan para fundamentar más sólidamente las aportaciones y como referencia concreta para el diálogo, en el caso de que la autoevaluación esté abierta a otras personas.

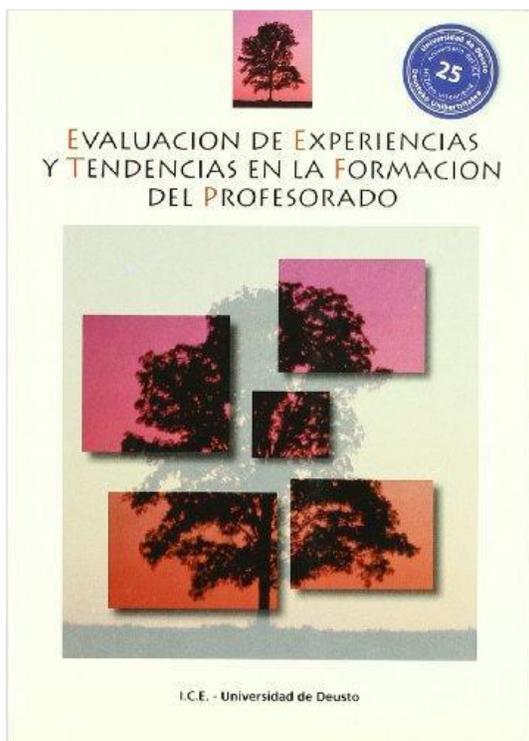
Las pautas concretas para obtener la información variarán dependiendo de la estrategia seleccionada. En cualquier caso, las valoraciones que aporten las diversas fuentes pueden ser analizadas inicialmente para identificar cuáles son los aspectos en los que se aprecian datos más favorables y cuáles están en la situación contraria; o aquellos en cuya valoración surge un mayor grado de acuerdo entre las diferentes fuentes y otros que provocan altos niveles de diversidad y discrepancia.

La lectura y el análisis de los resultados pueden llevarse a cabo en dos niveles, uno individual y otro colectivo. La lectura individual de la propia actuación conlleva la comparación con uno mismo (revisando cuáles son los aspectos valorados dentro del repertorio personal) o con las valoraciones medias existentes en un determinado grupo de profesores ya autoevaluados. La lectura individual puede culminar con la formulación por parte del profesor de un reducido número (preferentemente entre 2 y 5) de objetivos de mejora personal.

Existe la posibilidad complementaria de llevar a cabo una lectura colectiva de los datos aportados a través de la autoevaluación. En este caso, se recurre a los resultados de la inclusión de valores en grupos de profesores. Al igual que la lectura individual, la lectura colectiva debería conducir a la formulación de un reducido número de objetivos de mejora.

La autoevaluación ha de ser un proceso en evolución constante, por eso precisa una revisión más o menos continua del grado en el que la autoevaluación está cumpliendo sus fines; es decir, una evaluación del proceso de autoevaluación, los logros y las dificultades que presenta.

El autor concluye que la autoevaluación se muestra como un recurso valioso con importantes beneficios, así como inconvenientes, costos y limitaciones. No proporciona remedios milagrosos ni resultados espectaculares, ni da respuesta a todas las necesidades que probablemente surjan. Aun cuando se reconocen estas circunstancias, existe un amplio consenso al considerarla como un aspecto necesario en el quehacer docente. Su desarrollo implica importantes esfuerzos por parte de quienes estén inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Villa, S.A. (1996). Evaluación docente: opiniones del profesorado de educación secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca. En ICE-Universidad de Deusto, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 101-126). Bilbao: Ediciones Mensajero.

Contenido

Introducción/ Marcos de referencia para la evaluación de la formación permanente/ Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado/ Un acercamiento a la situación actual de la evaluación de la formación permanente del profesorado en la Europa del cambio/ Evaluación docente: Opiniones del profesorado de E.E.M.M. de la C.A.V/ Formación del profesorado universitario. Análisis de programas para la mejora de la docencia en las universidades catalanas/ Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional docente/ Sistemas de autoevaluación docente/ Diseño de evaluaciones de programas formativos/ S.I.E.: Un Sistema Integrado de Evaluación de programas de formación permanente/ El Prácticum y los centros de desarrollo profesional/ Formación y evaluación basada en el centro/ Una valoración de los programas

de formación en centro desde la investigación-acción crítica/ Investigación evaluativa de las experiencias de innovación educativa/ Evaluación de la experiencia en formación del profesorado desde el Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) de la Universidad de Deusto/ Evaluación de la experiencia de formación permanente desde la E.U. de Magisterio "Begoñako Andra Mari"/ Evaluación del plan de formación del profesorado de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Autor: Aurelio Villa Sánchez

Catedrático de Métodos de Investigación Educativa. Director del ICE de la Universidad de Deusto. Entre sus publicaciones relacionadas con la formación del profesorado están: *Actitudes e intereses de los profesores hacia la Formación Permanente*; *Un modelo de Profesor Ideal*; *Perspectivas y problemas de la función docente* (Ed.). Coautor con Pedro Morales de *La Evaluación del Profesor*.

Responsable: Lidia Ortega González

En el capítulo se presentan los resultados de un estudio exploratorio sobre la opinión de una muestra de aproximadamente 300 profesores de educación media de más de 30 escuelas de la Comunidad Vasca, sobre temas referentes a la evaluación docente, a partir de los cuales se señala la importancia de reflexionar sobre lo que ésta supone y significa.

El autor hace algunas consideraciones sobre la necesidad, las finalidades, los contenidos y los medios para la evaluación docente. Señala que es un tema controvertido: hay acuerdo sobre su importancia para el desarrollo y funcionamiento óptimo del proceso educativo, pero no sobre los otros aspectos mencionados.

En cuanto a los distintos propósitos de la evaluación docente, considera posible llevar a cabo la evaluación con finalidades sumativa y formativa al mismo tiempo, aunque ello no esté exento de dificultades.

Asimismo, Villa refiere que en los últimos años, y prácticamente en todos los sistemas educativos del mundo, se ha implementado un esquema formal y sistemático de la evaluación del profesor relacionada con los sistemas de perfeccionamiento, formación permanente y desarrollo del profesorado, es decir, con su finalidad formativa. Desde esta perspectiva, la evaluación adopta su significado más profundo, ya que sin evaluación no es posible la mejora, aunque la evaluación no necesariamente la garantiza.

Señala que cuando se considera el cumplimiento del profesor con sus responsabilidades se tiene la finalidad sumativa de la evaluación; es decir, la evaluación cuya última finalidad es tomar una decisión valorativa del trabajo docente. Desgraciadamente, el uso de la evaluación como rendición de cuentas se ha centrado en subrayar sólo los aspectos negativos del comportamiento docente y, por consiguiente, ha tenido una finalidad prioritariamente punitiva.

Por ello, opina que la evaluación del docente, cualquiera que sea su finalidad, se convierte en un útil instrumento de autoanálisis y autoevaluación de su propia enseñanza, aspecto importante de su capacidad para continuar la mejora y desarrollar la calidad de la misma.

Sobre lo que debe evaluarse, Villa comenta que existen modelos que toman en cuenta funciones más allá de lo meramente docente y otros que aluden a la importancia del contexto en la evaluación y a las diferencias que entraña la enseñanza de diversas materias o disciplinas escolares.

En cuanto a los instrumentos de evaluación y la información que evidencia la actuación del profesor, el autor cita un proyecto que apuesta por el portafolios, al que define como una colección de evidencias que sirve a los profesores para informar sus soluciones a los problemas de enseñanza. Considera que este instrumento es útil y valioso para entender el contexto de la enseñanza, incluyendo a los alumnos.

Así, los resultados o logros escolares constituyen un aspecto fundamental y central de todo comportamiento docente y el autor menciona fuentes en las que se considera que

a las medidas indirectas se deben añadir otras más directas para evaluar no tanto el quehacer del profesor, sino lo que consigue el alumno. Señala que se dispone de resultados de investigaciones, en particular sobre lectura y matemáticas, concluyendo que la labor docente establece diferencias en el aprendizaje de sus alumnos y que la mejora depende de aspectos como la selección de un profesorado capaz, así como del énfasis en el dominio de la materia y de las técnicas de enseñanza en formación inicial y permanente.

Villa afirma que lo anterior no implica desconocer la unicidad de cada clase y que las aulas son ambientes sociales complejos donde los profesores deben procesar una gran cantidad de información rápida y, simultáneamente, tomar muchas decisiones inmediatas.

El autor hace hincapié en que no existe un modelo único de evaluación, en que cada uno lleva implícita o explícita una forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí precisamente la dificultad de poder establecer un determinado paradigma que sea útil y adecuado para las diferentes situaciones.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

Entre los resultados que mostraron acuerdo de los encuestados superior al 50% se encuentran:

Necesidades y funciones de la evaluación docente

- La evaluación del docente es imprescindible, pero siempre acompañada de un proceso de evaluación más amplio y general de la institución educativa. No debe ser una opción del propio profesor.
- La evaluación con finalidades formativas se percibe más conveniente que la sumativa, aunque se reconoce el valor de esta última para la promoción y la rendición de cuentas de los profesores.
- Aporta elementos básicos para la autocrítica.

Hay controversia en cuanto al impacto de la evaluación docente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Contenido de la evaluación docente

- Asistencia, puntualidad, acción tutorial, participación en la programación de la materia, metodología, clima de clase y “relaciones con los padres” se aceptan como aspectos para valorar la conducta docente.
- La evaluación de los materiales elaborados por el propio profesor y que utiliza en su docencia (informes, diarios, esquemas de clase, etcétera) y la dirección de investigación con alumnos, se consideran adecuadas en el rubro “Actividades del profesor en investigación o innovación”.
- La participación en actividades de actualización científica se considera importante, pero no la realización de estudios de posgrado.

No se aceptan como contenido de la evaluación docente la participación en actividades complementarias, las calificaciones obtenidas por los alumnos y sus resultados en pruebas externas; la publicación de libros y materiales didácticos; actividades de formación del profesorado o como tutor de éstos; los premios, reconocimientos o becas, así como los aspectos de responsabilidad directiva y la participación en los diversos órganos y estructuras institucionales.

Procedimiento de evaluación

- Se aceptan como fuentes de información los profesores de su departamento o seminario, sus alumnos, el propio profesor y, en menor medida, el jefe de departamento.
- Como agentes de evaluación se consideran el propio profesorado y los miembros de su departamento, los estudiantes (de forma individual) y el grupo de clase y, en menor medida, los especialistas externos.
- De 15 estrategias evaluativas propuestas, hay percepción favorable en el auto informe sobre el desarrollo profesional, las entrevistas y las encuestas de opinión de los alumnos y el informe del jefe de departamento o seminario.
- En opinión de los profesores, la actividad evaluadora debe realizarse cada curso académico.
- Entre los criterios de valor que los profesores aprecian positivamente sobresale el progreso de los alumnos y la participación en la planificación y la realización de actividades del seminario y del centro. El primero es contradictorio con el rechazo al rendimiento del alumno como un aspecto de la evaluación docente.

Se ve con desconfianza la opinión de cualquier profesor, de los padres, de la propia dirección y, especialmente, del inspector como fuente de información.

Consecuencias de la evaluación

- Otorgar ayudas o recursos para equipos de trabajo, disminución del horario lectivo para tareas y actividades de innovación, promoción y formación permanente.

Se aprecia de manera desfavorable la consecuencia de perder incentivos económicos conseguidos anteriormente.

El autor considera, y los encuestados están de acuerdo, que cualquier proceso de evaluación docente debe respetar y garantizar los derechos de los profesores como personas y profesionales. Hay una opinión casi unánime que toma en cuenta tres aspectos deontológicos: la confidencialidad de la información, la obligación de informar sobre los resultados obtenidos en forma clara y precisa y que las consecuencias de la evaluación se relacionen únicamente con la finalidad prevista. También hay acuerdo en que los criterios de la evaluación y sus características sean conocidos con suficiente antelación.

EL PORTAFOLIOS DOCENTE

El portafolios para un programa de estímulos puede definirse como una selección deliberada de trabajos o productos elaborados, adaptados o utilizados por el profesor para el desarrollo de sus cursos, acompañados de una narrativa reflexiva que dé a conocer a las comisiones o comités de evaluación los esfuerzos y logros de los aprendizajes esperados en los programas de estudio. Es una colección significativa, no una simple acumulación de trabajos.



Arbesú, G. M. I. y Díaz Barriga, A. F. (Coords.). (2013). *Portafolio docente: Fundamentos, modelos y experiencias*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco/ Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 342 pp.

Contenido

Prólogo/ Parte 1: Aspectos teóricos sobre el portafolio/ Parte 2: Modelos y experiencias durante la construcción del portafolio docente/ Parte 3: Los profesores como autores de su portafolio/ Parte 4: Modelos y experiencias durante la construcción del portafolio estudiantil.

Coordinadora. María Isabel Arbesú

Profesora Titular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Doctora en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: Estudio y evaluación del modelo educativo modular de la Universidad de Xochimilco de la UAM. Análisis y evaluación de la enseñanza universitaria. Representaciones Sociales de los actores de la educación superior. Investigación sobre la docencia. Como investigadora busca contribuir a la discusión

sobre los problemas que enfrenta la evaluación de la enseñanza en general y de la docencia en particular, así como mostrar la complejidad que implica el trabajo del profesor con la intención de colaborar en la profesionalización de la enseñanza en la universidad.

Responsable: Lidia Ortega González

El tema fundamental de la obra *Portafolio docente: Fundamentos, modelos y experiencias* es, como su título lo indica, el portafolio docente; no obstante, los autores también abordan dos temas más que son motivo de esta bibliografía comentada: la evaluación de la docencia y la práctica reflexiva.

Sobre la evaluación de la docencia se refieren los esfuerzos realizados desde la década de los ochenta para formalizar las maneras de reconocer la calidad de la enseñanza desde su complejidad y carácter situacional, y desde una perspectiva cualitativa formal, alejada de la intuición y de la subjetividad.

Por ello, conciben a la enseñanza como un acto complejo, multidimensional, dinámico y situado que involucra al profesor y a la escuela de pensamiento, las tradiciones, políticas y perspectivas de la institución educativa.

Las diversas investigaciones que reportan, contemplan entre los aspectos fundamentales del desempeño docente el conocimiento de la materia, interés por la enseñanza y por los estudiantes, comunicación con los alumnos, habilidades de organización, planeación del curso, preparación de contenidos disciplinares y, de manera destacada, capacidad de reflexión e investigación sobre la propia docencia.

Señalan que un buen docente es aquel que por sus aptitudes, habilidades y conductas dentro y fuera del aula logra que los estudiantes alcancen los objetivos perseguidos; aquel que piensa y aprende sobre éstas y sus prácticas docentes. Esta actitud reflexiva, crítica y autoevaluativa le permite decidir qué cambios son necesarios para mejorar.

Por otro lado, los autores advierten que la influencia de los modelos económicos imperantes, las decisiones de organismos internacionales en el terreno educativo, la inminente transformación hacia una sociedad del conocimiento y la infiltración en todos los ámbitos de la sociedad de las tecnologías de la comunicación y la información plantean serios retos a las universidades y obligan a repensar las funciones clave del desempeño docente.

Además, circunscriben dicho desempeño a las actividades relacionadas directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera específica con lo que el docente hace antes, durante y después de que ocurre el episodio didáctico: sus labores de planeación, impartición de clases, revisión de trabajos, tareas y evaluación de los aprendizajes; asimismo, conciben su evaluación como una actividad compleja por las diversas interpretaciones y finalidades que se le han asignado, así como por la falta de estándares comunes y de mecanismos confiables para realizarla.

Reportan que el mecanismo más extendido para la evaluación de la docencia es el cuestionario de opinión de los estudiantes y consideran que es un instrumento limitado e insuficiente, para estos fines.

Para los autores, la valoración del ejercicio docente debe basarse en cuatro grandes tipos de criterios que conciernen a la calidad: pertinencia, coherencia, eficacia y eficiencia; además consideran que es necesario el desarrollo de una cultura

profesional que posibilite el contraste continuado entre la acción individual y un marco de referencia institucional, en cuya construcción haya sido posible pronunciarse sobre la idoneidad del sistema de evaluación propuesto, su adecuación al proyecto de mejora según criterios de pertinencia y coherencia, y la factibilidad para ser llevado a la práctica.

De igual forma, señalan que para los problemas de la evaluación docente no hay una solución a corto plazo. Sugieren revisar los programas de evaluación que pueden ser convergentes en sus finalidades, pero que generalmente están dispersos y son gestionados desde perspectivas diferentes. Destacan lo imprescindible de promover una cultura compartida de la calidad educativa.

En cuanto al portafolios docente, refieren su auge a nivel internacional como opción viable e innovadora en la evaluación de profesores, los diversos términos que se utilizan para nombrarlo y las múltiples definiciones que existen sobre él, en las que identifican dos aspectos comunes: la recopilación de productos organizados para mostrar el mérito del trabajo de un profesor y la integración de evidencias con la finalidad de reflexionar y mejorar la enseñanza.

Arbesú y Díaz Barriga consideran que el portafolios puede cumplir con todos los propósitos evaluativos: sumativos, formativos, de certificación, selección y promoción, valoración y rendición de cuentas; sin embargo, señalan que no se ha explotado todo su potencial como medio para reconocer los logros y las necesidades de la enseñanza y mejorarla.

Indican que, además de la reflexión, el portafolios se usa principalmente para evaluar y monitorear el desarrollo docente y como un recurso para explorar y documentar el ejercicio del profesor *in situ* y desde su propia perspectiva.

Así, los autores destacan que la integración de un portafolios supone una concepción del docente y de lo que define a un buen o mal profesor; de la enseñanza, sus implicaciones y formas de documentarla; también de la evaluación, los instrumentos y los resultados a través de los cuales se estima su ejercicio.

Afirman que el portafolios docente debe mostrar la capacidad de comunicarse eficazmente con diferentes interlocutores, de reflexionar sobre la propia práctica y fijar objetivos de mejora profesional, de identificar las diversas necesidades de los estudiantes y de trabajar cooperativamente.

Por otra parte, señalan que un portafolios útil es aquel que es un instrumento que comunica a los otros; su contenido ha sido cuidadosamente seleccionado y adaptado para su empleo, es el resultado de un proceso de estructuración del pensamiento, responde y refleja procesos como la autoevaluación y la reflexión, atiende objetivos claros y precisos; es evidencia de desempeños, obedece a un esquema conceptual y a un formato espacial y su empleo se articula con la investigación-acción de la problemática del educador. Los portafolios pueden presentarse de manera física o electrónica.

Sin embargo, la evaluación del portafolios no está exenta de problemas instrumentales y personales; entre los primeros se encuentran la validez y confiabilidad del portafolios y de la propia evaluación, la representatividad del trabajo, la autoría del profesor y el establecimiento y aceptación de reglas para su revisión, interpretación y valoración; en los últimos, las demandas de tiempo y trabajo que requiere su elaboración, la desconfianza respecto de los criterios de evaluación y las consecuencias que se derivarán de los resultados de ésta.

Por ello, advierten que la calificación del portafolios no es por sí misma un indicador de la calidad de la enseñanza y que su uso no es *per se* garantía de resultados positivos. El portafolios contribuye a la calidad de la enseñanza-aprendizaje cuando se emplea en un marco de confianza, cooperación y respeto por la profesión y el profesional.

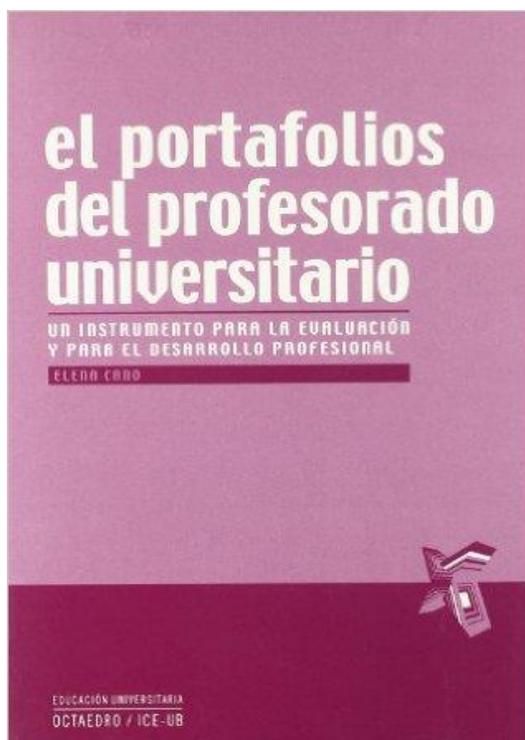
Por otro lado, los autores consideran que los factores que determinan el éxito institucional de la implementación del portafolios son el modelo educativo al cual se incorpora, la congruencia entre el objetivo del uso del portafolios, su estructura, contenido y el soporte conceptual y espacial que se proporciona a los maestros.

Los autores reiteran que una función esencial del portafolio, que lo dinamiza y potencia la actualización y el perfeccionamiento, es la posibilidad de reflexión acompañada de autocrítica. Al reflexionar sobre su práctica docente, los maestros pueden repensar, comunicar y explicar problemas, supuestos, elecciones, conflictos, confusiones, dilemas, sesgos, luchas o conceptos erróneos y, mientras lo hacen, se dan cuenta de su participación activa en el mundo que describen.

Señalan que esta reflexión sobre la acción educativa constituye la clave de la construcción del profesionalismo docente por dos motivos. Primero, porque la valoración del conocimiento tácito sobre la propia actividad profesional y su progresiva elucidación bajo la forma de conocimiento explícito fundamentan la construcción de un repertorio de actuaciones susceptibles de ser compartidas y debatidas entre los practicantes, hasta el punto de producir generalizaciones y teorías. Segundo, porque da la palabra al profesorado para construir la realidad de su quehacer profesional.

Enfatizan que el núcleo fundamental del portafolios del docente es su aspecto metacognitivo. En su naturaleza eminentemente metacognitiva, el portafolios docente se presenta como un recurso de cuestionamiento continuado y renovador de la propia actividad y contexto profesional, en el horizonte más amplio de una reflexión sobre la misión educativa y la institución escolar. En la medida en que exige del profesor una reflexión sobre la enseñanza en el transcurso de tiempo, es el instrumento de evaluación más potente para enjuiciar la mejora del ejercicio profesional.

Por último, los autores señalan que cada profesor, universidad y nación buscan mejorar la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, se ha logrado poco con respecto a lo que hacían los profesores hace 100 años. La evaluación de la docencia por medio del portafolios es un enfoque promisorio de una educación mejor.



Cano, G. E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro, 192 pp.

Contenido

Prólogo/ Introducción/ I. Marco institucional/ II. Marco teórico vinculado al uso de la carpeta docente/ III. Definición y características del portafolios o carpeta docente/ IV. Algunos interrogantes respecto al portafolios docente: para qué, para quién, quién y cómo elaborarlo/ V. Contenido y posibles estructuras del portafolios del profesorado/ VI. Evaluación de la carpeta docente: criterios, procesos e instrumentos/ VII. Ventajas e inconvenientes. Bibliografía. Anexos.

Autor: Elena Cano

Doctora en Pedagogía y licenciada en Ciencias Económicas, es profesora de la Universidad de Barcelona. A lo largo de los últimos años ha venido trabajando temas de formación, evaluación y calidad educativa en todos los niveles educativos, materias sobre las que ya ha publicado con anterioridad.

Responsable: Graciela Díaz Peralta

La obra *El portafolios del profesorado universitario* de Elena Cano es de gran interés ya que resalta la importancia de valorar la enseñanza y de realizar acciones para mejorar su calidad, pues la despreocupación en este ámbito constituye, en sus palabras, uno de los mayores obstáculos para la reforma de los planes de estudio, de los contenidos de formación y de las metodologías docentes.

En el texto se señala que para incidir en un cambio en las actividades docentes y que éstas se valoren de una forma equivalente a la investigación es necesario desarrollar y aplicar estrategias que permitan evaluar la docencia en forma certera, así como publicar información sobre instrumentos de evaluación que oriente a los profesores sobre cómo dar a conocer su trabajo para su mejor acreditación.

Para iniciar, la autora comenta que en algunos casos de promociones y procedimientos de evaluación se aplican criterios que no toman en cuenta el contexto y las distintas facetas de la actividad docente, lo cual ha llevado a un deterioro progresivo de la docencia.

Refiere la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que pretende dotar de un sistema universitario homogéneo, en el que el estudiante sea el centro del sistema educativo y se favorezca la valoración continua del profesorado.

En su opinión, la evaluación de la docencia garantiza la calidad del profesorado y de las instituciones. Incluye la evaluación del “encargo” de la actividad docente, la planificación, el desarrollo y actuación profesional, los resultados de dicha actividad, la satisfacción de estudiantes y graduados y el autoinforme.

En particular, el autoinforme es una valoración de la docencia, de las tareas relacionadas con ésta y de su cumplimiento. Integra la planificación docente (valoración de la adecuación de recursos y materiales); los resultados académicos (desarrollo y actuación profesional, la valoración de la formación, de la actuación docente, de innovación, de participación en tareas de mejora y de transición); los resultados de la actividad docente, la participación en la promoción, la evaluación y valoración global y, por último, las propuestas para mejorar.

Considera que dentro del marco de vida y desarrollo profesional de un docente deben incluirse procesos de selección, de formación, de perfeccionamiento y de reflexión sobre la práctica en el aula. Señala que las necesidades del profesor novel son adquirir práctica, tener instrumentos que lo auxilien en las situaciones complejas que enfrentará e implicarse en tareas de comunicación para dar a la enseñanza un nexo entre el saber intelectual y la realidad social; por su parte, en el profesor experimentado se hacen necesarios procesos de indagación sistemática y de reflexión sobre la práctica común con otros docentes y la del propio profesor. La autora propone la carpeta o portafolios docente para formar docentes práctico-reflexivos.

Entre las razones que expresa para justificar esta propuesta están la de dar voz al profesor a través de la escritura; ser un medio de expresión de las inquietudes personales que permite desarrollar capacidades diversas y habilidades cognitivas de orden superior más allá de la descripción. Además, el portafolios docente promueve el

análisis de problemas prácticos en la enseñanza-aprendizaje y facilita la autonomía del profesor, ya que selecciona, organiza y relaciona las evidencias que muestran sus competencias. También hace posible el trabajo colaborativo, puede presentarse a otros; es un objeto debatible y una excelente herramienta para la reflexión, pues se tratan los hechos satisfactorios e insatisfactorios como oportunidades de aprender.

La autora comenta que el portafolios docente permite mostrar la práctica reflexiva en varios contextos y llevar un inventario de la vida profesional, lo que tiende a una mayor profesionalización docente. A su vez, describe el marco teórico que sustenta a la carpeta o portafolios docente, su definición y caracterización, la propuesta de contenido y estructura, los criterios para su evaluación, así como las ventajas y desventajas de su uso.

Concibe la carpeta docente como un instrumento para la evaluación sumativa y formativa, y para la autoreflexión. La considera una recopilación selectiva de informes, datos y materiales que se sitúa en el panorama universitario y lo enriquece con reflexiones, promoviendo la revisión y reestructuración del desarrollo profesional.

Cano afirma que es posible manifestar la multidimensionalidad de la enseñanza e incluir distintas fuentes informativas en el portafolios docente, que debe sustentarse con evidencias y fundamentar los procesos de mejora e innovación.

Asimismo, refiere que el portafolios toma relevancia por la diversidad de evidencias; por el papel activo del docente en la calificación de la coherencia entre objetivos, metodología, evaluación y resultados; y por la oportunidad para la mejora de la enseñanza. El uso de la carpeta implica una perspectiva en la que se entiende que el docente es capaz de generar conocimiento válido, el cual le permite mejorar su tarea diaria y reflexionar sobre los procesos educativos desarrollando así la visión de un profesor práctico-reflexivo.

También menciona que es un espacio para rescatar y sistematizar las acciones, experiencias y momentos de reflexión que ha desarrollado un docente a lo largo de su trabajo. Además, afirma que en el ámbito universitario el portafolios funciona como instrumento de autoevaluación para definir objetivos docentes y revisar estrategias metodológicas y de evaluación; que permite analizar los objetivos descritos para los estudiantes y su logro; es una herramienta para demostrar la actuación del profesor sobre un esquema de habilidades que promueven el aprendizaje y para registrar, evaluar y mejorar el trabajo docente.

Luego, presenta el contenido y posibles estructuras del portafolios del profesorado. En cuanto a los contenidos, recomienda no circunscribirse sólo a la actividad del aula, sino mostrar el arte docente (situaciones en el aula, resolución de situaciones, creatividad); incluir los documentos que resaltan el tipo de trabajo que hace y sus principales logros; además de aportar la reflexión crítica sobre la práctica docente y tratar de superar la subjetividad documentando con evidencias.

Después, Cano menciona que las carpetas pueden ser abiertas o estructuradas; la primera se utiliza como instrumento de desarrollo profesional y la segunda para la acreditación. Propone tres tipos de estructura: rígida (sujeta a pruebas de tipo cerrada),

semiflexible (para acreditación, evidencias obligatorias y optativas) y flexible (el autor selecciona lo que desea resaltar). En este sentido, expresa que aunque la estructura flexible es más enriquecedora, es conveniente proponer formatos generales.

Así pues, señala como posible estructura para la carpeta docente: contextualización, responsabilidades, aproximación a la docencia, actividades y recursos, evaluación, rendimiento de los estudiantes, apoyo al aprendizaje, promoción y gestión de la calidad, y desarrollo profesional continuo. Puede elaborarse en papel, electrónico o en línea. De igual manera, considera que si el portafolios se entiende como proceso de aprendizaje, se puede ver como un recorrido desde un punto de partida hasta un punto de llegada.

En cuanto a los criterios e instrumentos de evaluación, aclara que dependerán del objetivo principal de la carpeta o portafolios docente. En lo relativo a los criterios de evaluación describe dos tipos: uno que se refiere al formato y otro al contenido. En el caso del contenido, algunos aspectos que se podrían tomar en cuenta en la elaboración de criterios de evaluación son: la actualidad de la información, la coherencia entre los contenidos y el contexto, la significatividad de los contenidos, la sustantividad de las evidencias y la diversidad de los datos, así como los mecanismos de mejora disponibles.

En opinión de la autora, cada uno de los criterios de evaluación obedece a alguna de las competencias a evaluar: *saber*, docente experto en la disciplina respectiva, capacidad de búsqueda y procesamiento de información diversa y significativa (pertinencia), análisis de contenidos y bibliografía; *saber hacer*, capacidad, disponibilidad y aplicación de habilidades comunicativas, metodología en una sesión de clase; y *ser*, el profesor es un profesional reflexivo comprometido con la mejora continua de su trabajo; disponibilidad de mecanismos para una mejora institucional, pertenencia a grupos de innovación docente y creación de materiales didácticos.

También hace hincapié en que la evaluación se concibe como un proceso continuo, formativo y colectivo para evitar una única valoración y dar cabida a la apreciación de los pares, a una opinión externa y a una autoevaluación.

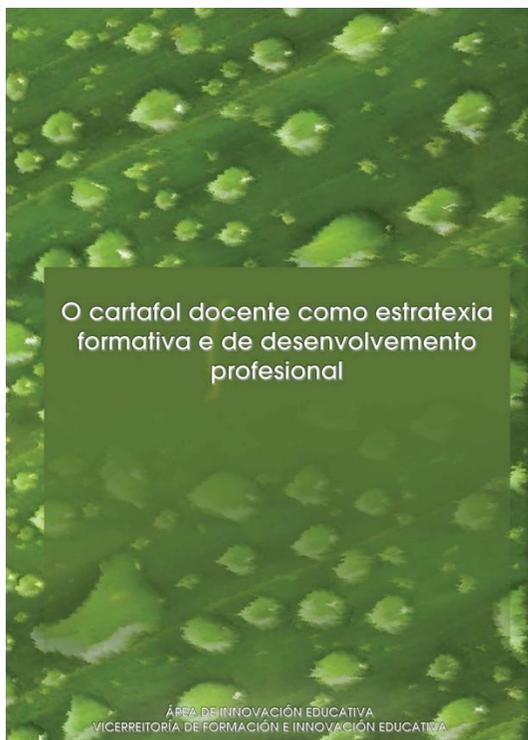
En relación con las ventajas de la carpeta o portafolios docente, la autora señala que dependen de su tipo y finalidad. En el caso de acreditación, sus ventajas son limitadas respecto a la finalidad formativa que es la opción deseable. En cualquier caso, las ventajas se clasifican en personales, departamentales, institucionales y de los evaluadores.

Entre las desventajas más importantes, Cano destaca el tiempo que se requiere para recoger evidencias, lo que puede derivar en carencia de reflexión sobre la docencia, excesiva acumulación de material y el peligro de que la carpeta sea sólo una acomodación al sistema sin planteamiento reflexivo; así como la falta de plataformas que faciliten la difusión e intercambio, lo que limitaría su uso a la mera promoción.

Además, la autora destaca la importancia de negociar los apartados que debe contener una carpeta, indicar aquellos que son orientativos y señalar que el proceso de avance y aparente retroceso en su elaboración es normal, lo que evita la angustia que puede

generarse en los docentes. Indica que es de gran ayuda articular el portafolios en torno a situaciones vividas y a las competencias que se deben generar.

Finalmente, considera que es importante valorar el proceso de elaboración del portafolio, que es rico en sí mismo y supera los resultados a los que conduce, que transforma el proceso en una forma de pensar, de ser práctico-críticos y, sobre todo, de reflejar las creencias sobre lo que debe ser la enseñanza.



Fernández, A. (s/f). *El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 85 pp.

Contenido

Cambio de modelo educativo: El espacio europeo de educación superior/ La profesionalización de la docencia universitaria/ El análisis o evaluación de la enseñanza como estrategia formativa y de desarrollo profesional/ Modos de abordar la evaluación de la calidad de la enseñanza/ Principales criterios en la evaluación de la calidad de la enseñanza/ Metodología de evaluación/ El Portafolio docente como metodología evaluativa y de desarrollo profesional/ Características del Portafolio Docente/ ANEXOS.

Autor: Amparo Fernández March

Dra. en Ciencias de la Educación. Jefa de Sección de formación de profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Valencia.

Responsable: Josefina del Carmen Plascencia González

La obra *El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional*, de A Fernández, surge a raíz de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior que, según la autora, busca armonizar los sistemas educativos del nivel superior en Europa teniendo tres metas fundamentales: la competitividad, la empleabilidad y la movilidad estudiantil.

El texto ofrece una reflexión acerca del cambio de paradigma en la educación superior a raíz del surgimiento de la sociedad del conocimiento que presenta al saber como inacabado y en constante construcción por lo que, menciona la autora, se amplía el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida. Ofrece además ejemplos de cómo construir un portafolios docente y cómo éste puede ser utilizado para evaluar el desempeño del profesor dentro del aula.

Como punto de partida la autora del texto hace referencia al inminente cambio del modelo educativo, resultado de los cambios acelerados en el paradigma del aprendizaje y la enseñanza como consecuencia del surgimiento de la sociedad del conocimiento, pues debido a la velocidad con la que se generan los saberes ya no se puede hablar de que éstos son inacabados, sino de que el aprendizaje debe ser para toda la vida.

Lo anterior lleva a la reflexión de cómo deben elegirse los conocimientos y cuál sería el modelo educativo a seguir, por lo que menciona que es importante considerar el modelo multi y transdisciplinar, ya que éste permitiría transitar hacia un modelo integrador y constructivo centrado en el aprendizaje autónomo, orientado hacia resultados de aprendizaje, donde las TIC adquieren relevancia como una ventana de acceso para la construcción de nuevos conocimientos.

Fernández hace especial hincapié en que, dado este escenario, es indispensable la formación docente en este tipo de modelos, pues de ellos depende la planeación educativa que incluye el qué, el cómo y el porqué de la enseñanza, que debe centrarse en el alumno y ser integradora; así como la evaluación que debe ser coherente con este modelo de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, comenta la escasa formación pedagógica que tiene el docente a nivel superior, la cual básicamente se centra en el dominio científico de actividades profesionales de su área, por lo que es indispensable dotarlo de herramientas para su ejercicio profesional en la docencia. Parte de esta formación, propone la autora, es la reflexión de su quehacer, además del trabajo colaborativo que esto implica, de lo que resulta la vinculación de sus dos identidades: docencia e investigación y la dignificación de su tarea docente.

Posteriormente, refiere tres aproximaciones de análisis de la enseñanza: la empírica artesanal, la profesional y la técnica especializada. Menciona que los profesores requieren de un conocimiento profesional de la docencia y la herramienta idónea para reflexionar y mejorar el quehacer docente es el portafolio, ya que permite tomar conciencia de las fortalezas y debilidades de la práctica docente.

La autora define el portafolios docente como un documento evolutivo que resume los logros y los principales puntos fuertes de un profesor en relación con su docencia; es un documento preparado por el profesor de manera selectiva, pues es él mismo quien elige las informaciones y documentos que va a incluir y es un instrumento cada vez más utilizado por las instituciones educativas.

Por ello, su utilidad es variada: recoge y presenta evidencias de la actividad docente, reflexiona sobre las áreas que necesitan mejora, permite apreciar la evolución como profesor a través del tiempo, comparte conocimientos con docentes más jóvenes.

Además, respecto a las características del portafolios, la autora afirma que debe estar estructurado; esto es, tener una organización clara, completa y creativa. Debe ser representativo de todo el trabajo en la docencia y la progresión en la misma a través del tiempo; selectivo ya que no incluye todo y, sugiere, que la extensión no sobrepase diez cuartillas.

En cuanto al contenido del portafolios docente, recomienda incluir una biografía breve en la cual se haga referencia al autor del mismo, así como sus tareas y responsabilidades dentro de la institución; una descripción en la que plasme su filosofía personal de la enseñanza, sus objetivos como profesor y su metodología de trabajo; además de las actividades y responsabilidades que tiene como docente, su eficacia basada en evidencias, la elaboración de actividades de enseñanza-aprendizaje, materiales docentes, guías y programas, su desarrollo profesional y formación continua, así como las contribuciones que realiza mediante la investigación docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a las fuentes de información, sugiere que se incluya material propio y de otros (alumnos y colegas principalmente), así como los productos de los alumnos que, junto con la planeación didáctica, evidencian el aprendizaje de éstos.

La autora considera importante determinar la etapa de desarrollo profesional en la cual se encuentra el docente: profesor novel, con cierta experiencia o senior. Por lo que toca a la organización y al contenido del portafolios, sugiere una presentación que ofrezca el perfil de la enseñanza y anexos que la documenten.

Con respecto a la estructura del portafolios, menciona que éste debe contar con un índice de contenidos de acuerdo con su propósito. Por ejemplo, si el propósito es mejorar la docencia: Nombre del profesor, departamento/centro, institución, fecha, responsabilidades de la enseñanza, declaración de la filosofía de la enseñanza, metodología, descripción de los materiales, esfuerzos por mejorar la enseñanza, calificaciones de los estudiantes en preguntas diagnósticas, productos de la enseñanza (evidencias del aprendizaje de los alumnos), metas de enseñanza a corto y largo plazo y apéndices.

Si el portafolios tiene propósitos sumativos: Nombre del profesor, departamento/centro, institución, fecha, responsabilidades de la enseñanza, declaración de la filosofía de la enseñanza, metodología, calificaciones de los estudiantes en los exámenes, evaluación de los colegas, evaluación de los jefes de departamento, detalle del programa del curso, productos de la enseñanza (evidencia

de lo que aprende el estudiante), premios y reconocimientos, metas de enseñanza a corto y largo plazo y apéndices.

La autora recomienda ocho pasos para crear un portafolio:

1. Indicadores de una enseñanza efectiva.
2. Responsabilidades de la enseñanza.
3. Describir su aproximación a la enseñanza.
4. Selección de materiales para el portafolios docente.
5. Preparar las valoraciones sobre los materiales y/o datos.
6. Colocar los materiales en orden.
7. Recopilación de datos de apoyo.
8. Incorporar el portafolios al currículum vitae.

Sugiere que la elaboración de un portafolios de calidad incluye la figura del mentor, las formas de colaboración, los criterios de evaluación de un portafolios docente, la autoevaluación y la actualización del mismo.

Por otro lado, afirma que entre los usos del portafolios docente destacan: mejorar la enseñanza y tomar decisiones de tipo administrativo.

Finalmente, menciona cómo puede introducirse el uso de portafolios en el contexto educativo y destaca su importancia, ya que muestra los resultados de la enseñanza y representa una estrategia para incidir en su mejoramiento.

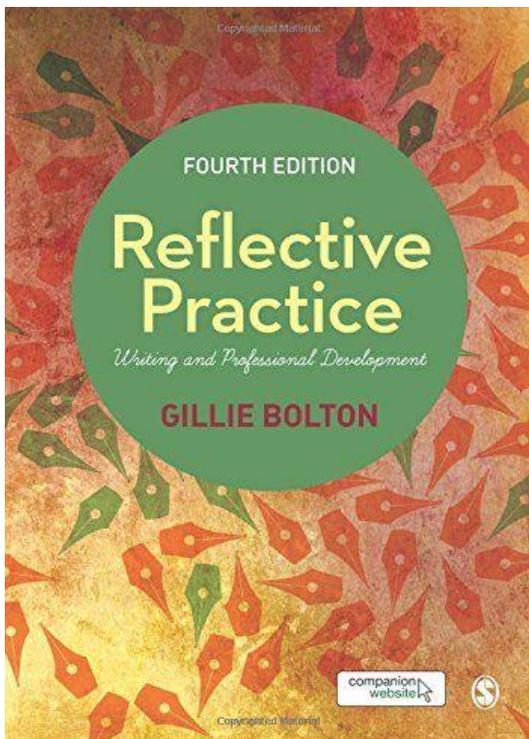
El texto contiene además anexos que incluyen formatos y dos ejemplos de portafolios de profesores.

Esta obra es de utilidad para introducir al profesor en el uso de herramientas para el mejoramiento de su quehacer docente; muestra una metodología de trabajo colegiado en tanto que el profesor deja de ser un individuo aislado y es evaluado por sus pares, entendiendo evaluación como un ejercicio de enriquecimiento mutuo que valora el trabajo colegiado, lo que resulta coherente con el cambio de modelo educativo.

Por otro lado, en cuanto a la construcción del portafolios resulta una excelente guía, ya que muestra paso a paso, con ejemplos concretos y formatos específicos, cómo debe construirse un portafolios docente.

LA REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA ENSEÑANZA

La práctica docente es siempre mejorable. Una reflexión que permita al docente preguntarse por la conveniencia de sus comportamientos cotidianos es fundamental para detectar dificultades y adoptar medidas para superarlas. De esta manera, favorecer los procesos de reflexión personal y colectiva se considera como un factor decisivo para el cambio, la innovación y, finalmente, el aprendizaje de los alumnos.



Bolton, G. (2014). *Reflective Practice*. Los Ángeles: SAGE Publications Inc. 229 pp.

Contenido

Foreword, by Stephen Brookfield/
Acknowledgements/ Preface: About this Book/ Key
Terms (Glossary)/ Reflective Practice: An Introduction/
Values and Principles of Reflective Practice/ Theories
and Contexts of Reflective Practice/ The Power of
Narrative/ Perspective/ The Power of Metaphor/
Writing As Reflection/ Reflective and Reflexive
Writing: How/ Reflective Practice Journals/
Assessment and Evaluation/ Reflective Writing and
Team Development/ Reflection on Reflection/
References/ Author Index/ Subject Index

Responsables: Marlin Valenzuela Sebastián y Manuel Ramírez Arvizu

En *Práctica reflexiva: escritura y desarrollo profesional*, Gillie Bolton explica por qué escribir es una parte esencial del análisis reflexivo. Presenta una gran variedad de ejemplos, actividades útiles, ejercicios e instrucciones que pueden adaptarse a contextos diferentes porque la escritura reflexiva crea y construye un contacto más cercano con las emociones, los pensamientos y las experiencias. El texto es un apoyo para crear preguntas propias sobre la vida y el trabajo; sin embargo, no proporciona respuestas a tales cuestionamientos, sino conduce a encontrarlas a través de la reflexión y la reflexividad.

Bolton cita a Mezirow, quien asegura que la reflexión es la dinámica central en el aprendizaje intencional basado en la solución de problemas y en la evaluación válida a través del discurso; mientras que la reflexividad consiste en encontrar estrategias que cuestionen actitudes, valores, suposiciones y acciones habituales, así como las teorías en las que se basan.

El libro inicia con una introducción a la práctica reflexiva, su responsabilidad, así como las definiciones de reflexión y reflexividad como procesos humanos que requieren una base educativa. La autora señala que estos conceptos pueden desarrollarse cuando el proceso de reflexión se realiza sobre lo que es significativo para cada uno; si se exploran y propician cambios que modifican la práctica basada en el proceso de aprendizaje. En sus palabras, ser reflexivo significa examinar la congruencia entre acciones, valores y teorías. Afirma que para entender la práctica reflexiva es necesario considerar algunos de sus fundamentos vitales como son los valores éticos.

Por lo tanto, Bolton considera que los valores son la base ética de las acciones, creencias y principios; la ética requiere que la gente involucrada reflexione y comparta material confidencial con sus colegas. La reflexión de situaciones emocionales lleva a descubrir los valores éticos en la vida diaria porque cuando éstos se transgreden, las emociones emergen. Algunas de las cualidades que requiere el proceso de reflexión son: la responsabilidad, la autoridad, la atención plena, el perdón, el riesgo y la seguridad.

Por otra parte, el marco teórico, el modelo y las estrategias en los que la autora se basa organizan, describen y fomentan el éxito de la práctica reflexiva. La comprensión y aplicación de estas teorías permiten desarrollar la práctica reflexiva de manera efectiva, ética y crítica. Los ejemplos de práctica reflexiva se dan en contextos como el aprendizaje virtual, videos, el aprendizaje-acción, la investigación-acción, métodos de las artes o como aspectos importante de otros procesos en desarrollo como la supervisión, la tutoría y la tutoría entre compañeros.

Según Bolton, la narración puede usarse para darle sentido a los eventos y a las relaciones, de ahí su importancia en la práctica reflexiva. La escritora muestra cómo organizar y escribir narraciones, por qué hacerlas y cómo desarrollarlas para realizar preguntas críticas. Sugiere examinar y reescribir las narraciones personales y confrontar las historias que se dan por hechas. Crecer rodeados de historias y narraciones de historias, da forma y sentido al mundo al reiterar el orden social y político. Cuando se adquieren estrategias y experiencia en relatar y manejar las

narraciones de la vida profesional, es posible percibirse como seres que evolucionan dinámicamente.

Además, la autora considera que enfocarse en la perspectiva de la narración, es decir, reflexionar desde diferentes perspectivas o puntos de vista, es crucial para la práctica reflexiva. Explica cómo manejar los hechos, la ficción, la fantasía, escribir para o como niños, la parodia y la poesía para explorar y expresar lo que hacemos y no queremos decir. En su opinión, la ficción puede ser un medio de comunicar las ambigüedades, las complejidades y las relaciones que existen entre los múltiples puntos de vista, por ello, las metáforas se utilizan para dar sentido a lo que es difícil de comprender o comunicar, ya sea hechos o abstracciones.

Bolton explica y proporciona ejemplos de cómo utilizar la metáfora como base de la práctica reflexiva; la reflexión es abstracta, por eso es difícil de asir. Cita a Lakoff y a Johnson, cuando señala que la naturaleza de la metáfora es la comprensión y la experiencia de un evento o recuerdo en términos de otro; vuelve concreto lo abstracto, ilumina lo que no se puede ver o hace audible lo que no puede escucharse. Las estructuras metafóricas, afirma, pueden examinarse como un proceso reflexivo porque las metáforas expresan abstracciones, memorias, ideas, pensamientos y sentimientos. A través de ellas pueden analizarse las experiencias difíciles y las memorias. Las metáforas también son útiles en la educación cuando orientan a los alumnos en las creencias, los valores y la ética.

Por tal motivo, menciona que el poder de la escritura reflexiva radica en que se escribe para aprender de uno mismo y de la propia práctica. Cada individuo debe encontrar su propia voz porque la voz del escritor es como una huella que lo distingue de otro. Asimismo, cuando se escribe es importante hacer preguntas perceptivas, contestarlas y producir otras nuevas. También señala la diferencia entre escribir sobre eventos y el pensamiento abstracto; qué hacer para compartir escritos con los compañeros y estar conscientes de que escritores diferentes perciben diferentes significados desde sus perspectivas individuales, a la vez que provocan preguntas nuevas. Esta actividad es refrescante tanto para el escritor como para los lectores.

Bolton explica qué es y qué puede ser la escritura reflexiva, para quién, por qué, dónde o cómo escribir; expone una guía práctica para la escritura. Primero, menciona cómo empezar a escribir, después, cómo desarrollar la escritura. Así, para maximizar la escritura propone cinco etapas: escribir durante seis minutos lo que se piensa sin detenerse, sobre cualquier cosa, considerarlo correcto, sin ser críticos, sin preocuparse por la ortografía o la gramática. En la segunda etapa, se captura cualquier momento de la experiencia. Otra etapa es releer lo escrito y contestarlo como un diálogo con uno mismo. Compartir la escritura con compañeros para lograr niveles más profundos de reflexión, y, finalmente, escribir desde puntos de vista diferentes con personajes distintos o cambiar el tiempo de la historia con el propósito de ampliar la comprensión.

Los diarios y los registros son importantes en la práctica de la escritura reflexiva, especialmente los diarios de aprendizaje al preguntar qué, por qué y cómo. Los diarios muestran las perspectivas de los escritores sobre temas ya discutidos, descritos, dudosos y comprometidos; como las narraciones, están abiertos a una interpretación

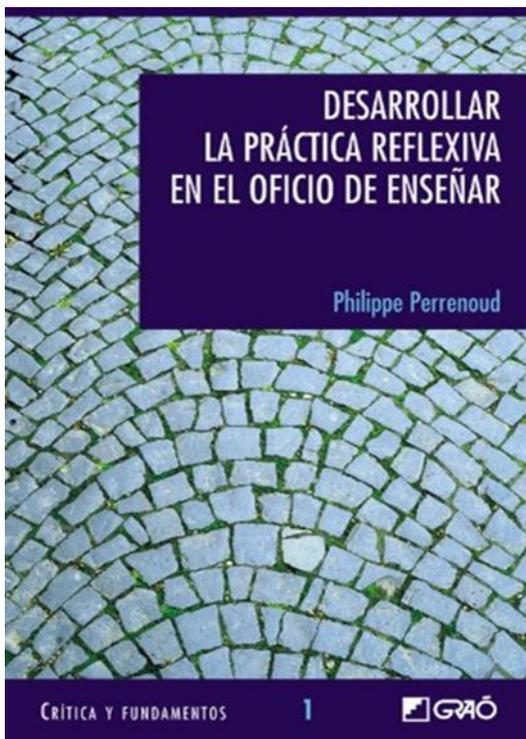
adicional. También discute los valores éticos relacionados con los diarios, así como las cuatro etapas para empezar y mantener un diario. Finalmente, examina cómo los diarios se pueden integrar a los cursos escolares.

Para la autora, la valoración y la evaluación son puntos clave en la práctica reflexiva. La valoración se lleva a cabo mientras los alumnos están enfocados en el aprendizaje; por otro lado, la evaluación es sumativa, se utiliza para proporcionar retroalimentación a los estudiantes en los cursos y, de esta manera, mejorar su experiencia. Debido a que la autora estima la necesidad de establecer lineamientos y criterios para la valoración, así como de implantar un método apropiado de valoración para enfrentar preguntas, problemas y dificultades, propone soluciones posibles a través de métodos innovadores y efectivos.

Afirma que la escritura de la práctica reflexiva en equipos, cuando se crea un ambiente confiable, tiene un enorme potencial. Los ejemplos de práctica reflexiva en equipos no solamente refuerzan la comunicación, el entendimiento y la fuerza de los equipos, también el aprendizaje individual a través de todo el proceso.

Bolton finaliza con una reflexión acerca de la reflexión. Los ejemplos de la práctica reflexiva son evidencia de cómo la escritura sobre dicha práctica facilita de forma crítica el desarrollo reflexivo y reflectivo. Los escritores pueden reconsiderar supuestos y nociones rígidas de sí mismos al responsabilizarse de sus acciones, pensamientos y sentimientos conscientes o inconscientes. Si se tienen diversas perspectivas de uno mismo, se puede lograr un cambio y desarrollo significativo en varios aspectos de nuestra vida.

Por último, en el texto se propone un enfoque efectivo hacia la reflexión y la reflexividad por medio de la exploración de la escritura y durante el análisis crítico de la propia práctica. Cuando se escribe debe irse más allá y ganar perspectiva de lo escrito en lugar de quedarse con lo que salta a primera vista. Esta acción lleva a crear y a construir un contacto más cercano con las emociones, pensamientos y experiencias. Los ejemplos de actividades y ejercicios para facilitar el desarrollo reflexivo y reflectivo, la adopción de una posición de autoconocimiento y la capacidad de reflexionar sobre uno mismo y sobre la propia práctica, son esenciales para lograr el aprendizaje personal.



Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó, 224 pp.

Contenido

Introducción: La práctica reflexiva, clave de la profesionalización del oficio/ De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva/ Saber reflexionar sobre la propia práctica: ¿es éste el objetivo fundamental de la formación de los enseñantes?/ La postura reflexiva: ¿cuestión de saber o de habitus?/ ¿Es posible formar para la práctica reflexiva mediante la investigación?/ La construcción de una postura reflexiva a través de un procedimiento clínico/ El análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva/ De la práctica reflexiva al trabajo sobre el habitus/ Diez desafíos para los formadores de enseñantes/ Práctica reflexiva e implicación crítica/ La práctica reflexiva entre la razón pedagógica y el análisis del trabajo: vías de comprensión/ Referencias bibliográficas

Autor: Philippe Perrenoud

Sociólogo, es promotor en la Universidad de Ginebra. Sus trabajos sobre la creación de singularidades y de

fracaso escolar lo han llevado a interesarse por la diferencia de la enseñanza y, de formas globales, por el currículo, el trabajo escolar y las prácticas pedagógicas, la innovación y la formación de los enseñantes. Junto con Mónica Gather Thurler ha creado el laboratorio de investigaciones Innovation Education-Formation (LIFE). Es autor de numerosos libros: *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (ESF), *La pédagogie à l'école des différences* (ESF), *La constitución del éxito y del fracaso escolar* (Morata), *Diez nuevas competencias para enseñar* (Graó).

Responsable: Lidia Ortega González

En la obra *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*, Perrenaud propone que enseñar a reflexionar sobre la propia práctica es el objetivo fundamental de la formación de los enseñantes.

El autor afirma que un profesional de cualquier campo es aquel capaz de aislar un problema, plantearlo, elaborar y aplicar una solución en una situación particular de la que no necesita tener un conocimiento previo, en tanto que posee un saber experto sobre cómo hacer lo que tiene que hacer y cómo hacerlo mejor, lo que le confiere libertad sobre la aplicación de reglas y convenciones.

Para el autor, esta autonomía del verdadero profesional no se entiende sin la capacidad de reflexionar, a la que considera como la esencia del concepto de profesionalización. En este sentido, se considera la práctica reflexiva como un aspecto fundamental en los programas de formación docente.

Según Perrenaud, tanto la formación inicial como la continua deben constituir una estrategia de profesionalización del oficio de enseñar e incorporar el dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dominio en el que incluye la práctica reflexiva en tanto que la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin la capacidad de reflexionar. Este enfoque de profesionalización de la enseñanza es reciente sobre todo en niveles superiores y se trata de un proyecto a largo plazo.

Por otra parte, refiere la diversidad de objetos, estilos y niveles de reflexión, a la que añade la variedad de situaciones concretas que enfrentan los profesores, así como los motores de la reflexión: búsqueda de la identidad, investigación de sentido, construcción de conocimientos, deseo de comprender lo que pasa, regulación del propio funcionamiento, autoevaluación de la acción, problema o crisis que resolver, decisiones que tomar, justificación para un tercero, rendir cuentas y reorganización de las propias categorías mentales.

Además, distingue entre la introversión ante situaciones problemáticas y la reflexión del profesional, la que considera un análisis metódico, regular, instrumentado y sereno que lejos de una fuente de auto-confirmación, favorece la acumulación de saberes de experiencia, para el que la disposición y la competencia se adquieren como resultado de un entretenimiento intensivo, continuo y voluntario.

Examina la propuesta de formar para la práctica reflexiva mediante la investigación, concluyendo que la iniciación y la participación en ésta no crean inmediata ni necesariamente el *habitus* y las competencias para reflexionar sobre y en la acción.

A partir de esta conclusión, el autor considera que formar practicantes reflexivos debe constituir un objetivo explícito y prioritario en un currículo de formación de los enseñantes. Lejos de ser una familiarización con una práctica futura, la experiencia podría, desde la formación inicial, adoptar la forma de una práctica real y reflexiva.

Por ello, propone un enfoque clínico: plantear un problema significa decidir qué dirección hay que seguir para corregir la situación. Señala además que la reflexión

solitaria no siempre permite avanzar; en cambio, la participación de un grupo de intercambios o de análisis puede ofrecer un apoyo.

Aborda la práctica pedagógica como una intervención singular, en una situación compleja que nunca se reproducirá en una forma exactamente idéntica. Las situaciones tendrán puntos comunes, pero nunca los suficientes para que sea pertinente perfeccionar el automatismo, excepto en pequeños detalles.

Perrenaud coincide con Schön (1994, 1996) en que la reflexión *en* la acción puede contribuir a modificar el proceso en curso, mientras la reflexión *sobre* la acción se desarrolla más bien en el periodo posterior, inmediato o más tardío. Asimismo, señala que reflexionar sobre la propia práctica es trabajar sobre nuestras acciones y sobre lo que las sustenta y les confiere cierta invariabilidad. Supone distanciarse del listo-para-pensar, del listo-para-reaccionar que evita, en un periodo de tiempo, plantearse demasiadas preguntas antes de actuar.

Así, reflexionar significa prepararse para hacerlo mejor o de otra forma “la próxima vez”; acordarse e intentar anticiparse en función de la reflexión sobre la acción terminada.

Entonces, la reflexión viene impulsada por un deseo de mayor control, por la preocupación de una acción eficaz: controlar mejor la práctica, afirmar la propia identidad, ampliar los conocimientos y aumentar las capacidades de uno mismo, lo que tiene un costo intelectual, emocional y relacional.

Perrenaud señala que para que el cuerpo de formadores, en su conjunto, contribuya a formar a enseñantes reflexivos, es importante que se planteen algunos desafíos:

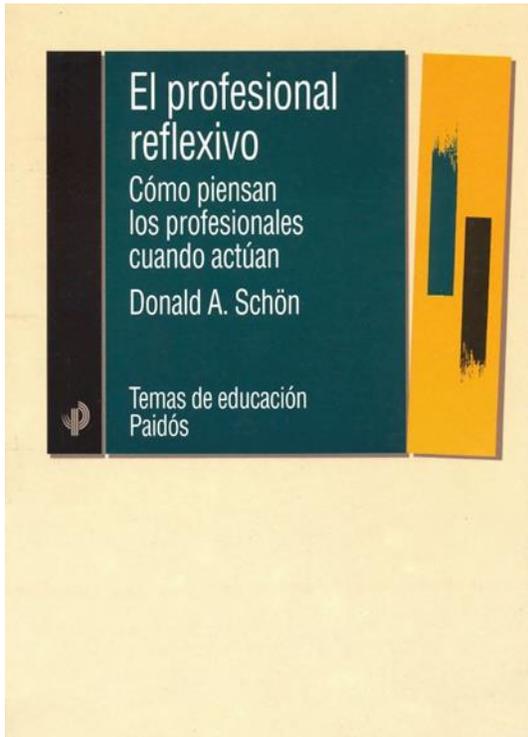
1. Trabajar sobre el sentido y las finalidades de la escuela sin hacer de ello una misión.
2. Hacer hincapié en la identidad sin encarnar un modelo de excelencia.
3. Trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas, sin descalificarlas.
4. Trabajar sobre las personas y su relación con los demás sin convertirse en terapeuta.
5. Enfocarse sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio y de la escuela, sin decepcionar a todo el mundo.
6. Partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar.
7. Ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los saberes.
8. Combatir las resistencias al cambio y a la formación sin menospreciarlas.
9. Enfatizar sobre las dinámicas colectivas y las instituciones sin olvidar a las personas.
10. Articular enfoques trasversales y didácticos y mantener una mirada sistémica.

Refiere las competencias base de la enseñanza y destaca la importancia de enclavar la práctica reflexiva en una base mínima de diez competencias profesionales:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
10. Gestionar la propia formación continua.

El autor concluye señalando que la figura del practicante reflexivo, propuesta por Schön, se impone cada vez con más fuerza ante las evidencias de que los saberes no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de situaciones educativas. Por este motivo, la principal apuesta consiste en recuperar los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción; es decir, la práctica reflexiva que permite conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia.



Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 319 pp.

Contenido

Prefacio/ Primera parte: Conocimiento profesional y reflexión desde la acción/ La crisis de confianza en el conocimiento profesional/ De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción/ Segunda parte: Contextos profesionales para la reflexión desde la acción/ El diseño como una conversación reflexiva con la situación/ Psicoterapia: el paciente como un universo de uno/ La estructura de la reflexión desde la acción/ La práctica reflexiva en las profesiones basadas en la ciencia/ Planificación urbana: límites de la reflexión desde la acción/ El arte de la dirección: la reflexión desde la acción en un sistema de aprendizaje organizativo/ Modelos y límites de la reflexión desde la acción a través de las profesiones/ Tercera parte. Conclusión/ Consecuencias para las profesiones y su lugar en la sociedad/ Índice analítico y de nombres

Autor: Donald A. Schön.

Es Ford Professor de estudios de urbanismo y educación en el Instituto de Tecnología de Massachusetts. Schön es licenciado en filosofía (1951) por la Universidad de Yale y ha obtenido un Master y un Doctorado en Filosofía por la Universidad de Harvard. Además ha realizado cursos en la Sorbona y obtenido un certificado en el Conservatorio de Paris.

En su trabajo como investigador y asesor, Schön ha centrado su atención en los problemas del aprendizaje de las organizaciones y de la eficacia profesional. Durante los siete años anteriores a su vinculación al profesorado del Instituto de Tecnología de Massachusetts, Schön presidió la Organización para la Innovación Técnica y Social (OSTI), una organización sin ánimo de lucro que él mismo ayudó a crear. Ha desempeñado, asimismo, muchas otras funciones de carácter administrativo y consultivo tanto en agencias gubernamentales como en la industria privada.

En 1984, Schön fue profesor en la Universidad de Queens y se convirtió en miembro honorario del Real Instituto de Arquitectos Británicos. En 1970 participó en los debates radiofónicos de las Reirh Lectures que fueron retransmitidos por la B.B.C. Entre sus publicaciones figuran *El profesional reflexivo* (1983), *El aprendizaje de las organizaciones: una teoría de la acción* (1978, en colaboración con Chris Argyris) y *La teoría en la práctica: cómo aumentar la eficacia profesional* (1974, con Chris Argyris). El profesor Schön participa activamente en numerosas organizaciones profesionales y es miembro de la Comisión para el Año 2000 de la Academia Americana de las Artes y las Ciencias, así como de la Comisión sobre Sistemas Sociotécnicos del Consejo Nacional de Investigación.

Responsable: Isauro Figueroa Rodríguez

En el libro *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Donald Schön hace una crítica a las instituciones educativas por proporcionar conocimientos que favorecen una desatención respecto a la competencia práctica y la maestría profesional, y propone la enseñanza reflexiva en la escuela mediante un análisis de la reflexión desde la acción de algunos profesionistas cuando enfrentan un problema, una situación única, incierta y conflictiva de la práctica.

El autor deja ver que hay una crisis de confianza en las profesiones por parte de la sociedad; esto se debe a que los profesionistas han abusado de su autonomía y de fracasos de la acción profesional. Además, encuentra un vacío entre el conocimiento profesional y las demandas de la práctica en el mundo real. También describe casos de la práctica profesional (ingeniería, arquitectura, dirección de empresas, psicoterapia y planificación urbana) que ejemplifican la reflexión desde la acción y otros que muestran sus límites. En ellos se aprecia cómo los profesionales resuelven sus problemas de trabajo.

De acuerdo con Schön, la crisis de confianza en los profesionales se debe, en parte, a que algunas soluciones diseñadas para los problemas han tenido consecuencias imprevistas, algunas veces peores que los problemas que pretendían resolver.

Entonces, advierte que hay una disposición para culpar a los profesionistas por sus fracasos y una pérdida de fe en el juicio profesional. Además de la creencia de que cobran en exceso por sus servicios, ejercen una discriminación en contra del pobre y del que menos poder tiene y a favor del rico y el poderoso. Sin olvidar mencionar que hay muchos que encuentran las profesiones sin un interés real en los valores que ellos supuestamente promueven.

Sin embargo, señala el autor que es cierto que algunos profesionistas muestran su talento en la práctica de cada día y que este arte de la práctica profesional es conocido y enseñable, es decir, que se aprende, aunque algunos profesionistas que son expertos para resolver un problema, no saben cómo transmitir ese conocimiento, el saber hacer.

Desde la perspectiva de Schön, la solución sería que los profesionistas proporcionaran sus problemas prácticos a la universidad y ésta, como fuente de investigación devolviera el nuevo conocimiento científico a las profesiones para aplicarlo y ponerlo a prueba en cada ocupación.

A través de una reflexión analítica, Donald Schön muestra que en la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados para el profesionista. Deben ser contruidos a partir de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas. Para convertir una situación problemática en un problema, el profesionista debe hacer cierto tipo de trabajo. Tiene que dar sentido a una situación incierta que inicialmente no lo tiene.

En este contexto, el autor considera que los profesionistas reflexionan sobre su saber desde la práctica, es decir, el aprender haciendo. Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico.

Schön muestra una serie de casos que ejemplifican la reflexión desde la acción. En ninguno se buscan claves para una solución estándar, son situaciones únicas e inciertas. En cada uno de ellos se busca descubrir las características concretas de su situación problemática y, partiendo de su descubrimiento gradual, se diseña una intervención, lo que genera una controversia no sólo acerca del modo mejor de solucionar problemas específicos, sino de qué problemas merece la pena resolver y qué papel debería desempeñar el profesionalista en la solución.

En sus conclusiones, el autor propone una práctica de la enseñanza reflexiva en la escuela, por ello, su análisis crítico lo inicia con una pregunta ¿qué sucede en una burocracia educativa cuando un profesor empieza a pensar y actuar como un profesional reflexivo? Su reflexión desde la acción representa una amenaza potencial para el sistema conservador en el que vive.

En la enseñanza reflexiva, el profesor trata de escuchar a sus alumnos. Se pregunta a sí mismo, ¿cómo está pensando sobre esto?, ¿qué significa su confusión?, ¿qué es lo que el alumno ya sabe cómo hacer?, etcétera. Cuando empieza a entender cómo piensa en la tarea, puede inventar nuevas preguntas, nuevas actividades para que el alumno se ejercite.

Schön señala que el currículo se convierte en un inventario de temas de comprensión y destreza a los que hay que aplicarse, más que en un conjunto de datos que han de aprender. Alumnos diferentes presentan distintos fenómenos de comprensión y acción. Cada alumno fabrica el propio universo, cuyos potenciales, problemas y ritmo de trabajo deben ser apreciados cuando el profesor reflexiona desde la acción en el diseño de su trabajo. En el sistema, los profesores están preocupados por terminar un programa de estudios y pocas veces reflexionan sobre el aprendizaje logrado por los alumnos.

En particular, el autor afirma que la libertad para reflexionar, inventar y diferenciar rompería el orden institucional del espacio y el tiempo. En sus grupos, el profesor debe dirigir de algún modo el trabajo de cincuenta o más alumnos en un aula, ¿cómo puede realmente escuchar a cualquiera de ellos? Si es rigurosamente responsable de atenerse a una secuencia de períodos en los que han de cubrirse unidades específicas de la asignatura, no puede seguir la lógica de su reflexión desde la acción.

Por otro lado, el aislamiento del profesor en su aula provoca que trabaje en contra de la reflexión desde la acción, pues necesita comunicar sus problemas y percepciones para contrastarlos con los puntos de vista de sus colegas.

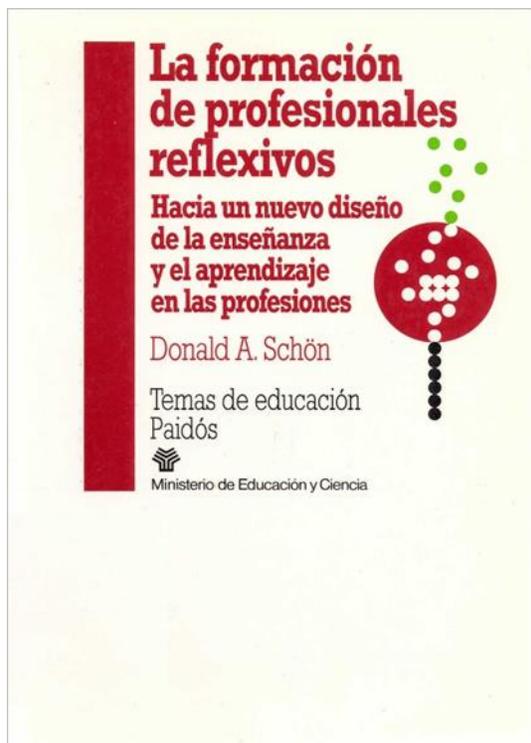
De acuerdo con el autor, el profesor reflexivo debe ampliar el alcance de su interés por los alumnos. Lo que éstos saben cómo hacer en el mundo exterior a la escuela resulta interesante para él, porque sugiere las competencias intuitivas sobre las que puede construir su enseñanza. Recuerda que el aprendizaje debe de ser situado, quizás un tema relevante en el momento que se está viviendo.

El profesor reflexivo necesita una tecnología educativa que ayude a los estudiantes a hacerse conscientes de sus propias comprensiones intuitivas, a desembocar en

confusiones cognitivas y a explorar las nuevas direcciones para la comprensión y acción.

De acuerdo con esto, la responsabilidad, la evaluación y la supervisión adquirirían nuevo significados. Habría un cambio desde la búsqueda de unas medidas objetivas del progreso de los alumnos, administradas de un modo centralizado, hacia unos juicios cualitativos e independientes, y unos registros narrativos de la experiencia y la ejecución del aprendizaje y la enseñanza. En este sentido, la supervisión se preocuparía menos por seguir el contenido del currículo cubierto por el profesor y más por la valoración y el soporte a la reflexión desde la acción del profesor.

Por último, el análisis de Schön promueve la reflexión en las instituciones y en los profesionistas involucrados para pensar en un modo diferente de enseñar, a fin de que las futuras generaciones sean más críticas, reflexivas y responsables de su propio aprendizaje. En este encuadre, los alumnos aprenderán a tomar iniciativa para resolver problemas por sí mismos.



Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 310 pp.

Contenido

Prefacio/ El autor/ Primera parte: El desafío de la perspectiva artística en la preparación de los profesionales/ La preparación de profesionales para las demandas de la práctica/ La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción/ Segunda parte: El taller de arquitectura como modelo formativo para la reflexión en la acción/ El proceso de diseño como reflexión en la acción/ Paradojas y dilemas en el proceso de aprendizaje del diseño/ El diálogo entre el tutor y el estudiante/ Cómo pueden fracasar los procesos de enseñanza y aprendizaje/ La utilización de un prácticum reflexivo para el desarrollo de destrezas profesionales/ Tercera parte: Cómo funciona el prácticum reflexivo: ejemplos y experiencias/ Una clase magistral de interpretación musical/ El aprendizaje del arte de la práctica psicoanalítica/ Un prácticum reflexivo en técnicas de orientación y consejo/ Cuarta parte: Consecuencias para mejorar la formación de los profesionales/ Cómo

un prácticum reflexivo puede acercar el mundo de la universidad y el mundo de la práctica/ Un experimento de reforma del currículum/ Referencias bibliográficas/ Índice de autores-analítico

Autor: Donald A. Schön.

Es Ford Professor de estudios de urbanismo y educación en el Instituto de Tecnología de Massachusetts. Schön es licenciado en Filosofía (1951) por la Universidad de Yale y ha obtenido un Master y un Doctorado en Filosofía por la Universidad de Harvard. Además ha realizado cursos en la Sorbona y obtenido un certificado en el Conservatorio de Paris.

En su trabajo como investigador y asesor, Schön ha centrado su atención en los problemas del aprendizaje de las organizaciones y de la eficacia profesional. Durante los siete años anteriores a su vinculación al profesorado del Instituto de Tecnología de Massachusetts, Schön presidió la Organización para la Innovación Técnica y Social (OSTI), una organización sin ánimo de lucro que él mismo ayudó a crear. Ha desempeñado, asimismo, muchas otras funciones de carácter administrativo y consultivo tanto en agencias gubernamentales como en la industria privada.

En 1984, Schön fue profesor en la Universidad de Queens y se convirtió en miembro honorario del Real Instituto de Arquitectos Británicos. En 1970 participó en los debates radiofónicos de las Reirh Lectures que fueron retransmitidos por la B.B.C. Entre sus publicaciones figuran: *El profesional reflexivo* (1983), *El aprendizaje de las organizaciones: una teoría de la acción* (1978, en colaboración con Chris Argyris) y *La teoría en la práctica: cómo aumentar la eficacia profesional* (1974, con Chris Argyris). El profesor Schön participa activamente en numerosas organizaciones profesionales y es miembro de la Comisión para el Año 2000 de la Academia Americana de las Artes y las Ciencias, así como de la Comisión sobre Sistemas Sociotécnicos del Consejo Nacional de Investigación.

Responsable: Rosalva López Serna

En la obra *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Donald A. Schön expone los rasgos que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y hace alusión a que la práctica reflexiva conduce al docente a construir el conocimiento por medio de propuestas que pueden dar solución a los problemas de la práctica misma, lo cual permite tomar decisiones para implementar estrategias y metodologías didácticas innovadoras.

Para iniciar, el autor presenta una propuesta específica de la manera en que los centros de formación en un contexto universitario deben aprender en otros marcos tradicionales para la preparación de la práctica y ejemplifica la reflexión en la acción o prácticum reflexivo en cuatro formaciones profesionales. También expone una serie de ideas para preparar a los profesionales tomando en cuenta la necesidad de impulsar un nuevo diseño curricular.

Por esta razón, Schön hace referencia a diversos profesionales (médicos, abogados, ingenieros), quienes a través de la práctica resuelven problemas con la aplicación de una teoría y la técnica que tienen de un conocimiento propiamente científico. Así, dichas profesiones se consideran como modelos de la práctica profesional.

Posteriormente, el autor señala que cada profesionista realiza las actividades que le corresponden de acuerdo con la experiencia en la disciplina y según el contexto en el que se encuentre. Después de definir claramente un problema, el profesional práctico lo resuelve poniendo en juego la aplicación del conocimiento técnico y su experiencia profesional.

Por otra parte, también afirma que las situaciones problemáticas en muchas ocasiones están relacionadas con los conflictos de valores, por lo que un técnico competente tendrá que resolverlos a través de medios que resulten apropiados para fines claros y coherentes; esto es, buscar formas en las que haya una reconciliación con las valoraciones puestas a determinada situación con el fin de resolver un problema.

El autor señala que existe una crisis de confianza en la preparación profesional por no brindar los medios esenciales para cumplir con una práctica eficaz y ética. Menciona que los mismos profesionistas dedicados a la enseñanza cuestionan la relación que puede existir entre el conocimiento que abunda en las instituciones y aquellas habilidades que se habrán de desarrollar en un contexto real; es decir, lo que se aprende en el aula no siempre se aplica a una situación cotidiana.

Después indica que los prácticos reflexivos están conscientes de esta problemática, por lo que se ha puesto atención en las dificultades que crea al mundo de la formación de los profesionales: el conocimiento cambiante, el cual es relevante en la práctica, por ello se han mantenido al día y actualizados para incluir en el currículo los resultados de investigación que puedan ser útiles. Ante esta situación, es preciso enseñar a los estudiantes a tomar decisiones en cualquier circunstancia, sobre todo en aquellos espacios que no se pueden determinar en la práctica, aunque lo ideal sería lograr la conexión entre escuelas y centros de trabajo, lo que permitiría hacer a un lado las crisis

en diversas profesiones e instituciones, sobre todo por los métodos de enseñanza que se utilizan en la actualidad.

También afirma que es necesario enfocarse en cómo los alumnos deberían aprender determinadas habilidades propias de su práctica y considerar varios aspectos que se relacionen con su contexto; para lo cual, el profesional debe estar en constante preparación, actualizarse y reforzar las habilidades que posea. Dicho aprendizaje será más pertinente a través de una buena acción tutorial con ejemplos y con prácticas que ayuden al estudiante a adquirir las formas esenciales de la profesión.

El autor considera que uno de los principales aspectos del aprendizaje es la reflexión, ya que es preciso reflexionar después de aprender a hacer algo, es decir, hacerlo sobre la acción retomando al pensamiento de lo que se ha hecho para llegar al conocimiento con una función crítica. En este sentido, un buen profesional práctico puede hacer que la reflexión forme parte de la acción al momento en que ésta se lleva a cabo.

Ahora bien, si el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte del pensar y del hacer, también lo es que al aprender el arte de una práctica profesional, siempre se desarrollan otras competencias, además de las que ya se poseen, debido a que el profesional ya cuenta con el conocimiento, pero en muchas ocasiones éste recurre al conocimiento extraordinario que se relaciona con el paradigma ante la sociedad. Es decir, el conocimiento en la acción forma parte del contexto social o institucional compartido con la comunidad de prácticos y el conocimiento en la práctica se lleva a cabo en espacios institucionales relacionados con la profesión, que va de acuerdo con unidades características de actividad y con las formas familiares de situaciones de la práctica.

Por lo anterior, el práctico competente busca medios idóneos para lograr sus fines. Será eficaz en la medida en que busque y encuentre acciones que den los efectos deseados según los objetivos que se plantea. Además, aplica teorías y técnicas derivadas de la investigación científica para solucionar problemas de la práctica. Ante esta situación, se pueden distinguir dos aspectos de la práctica y dos formas de conocimiento que son apropiadas.

En circunstancias familiares, el práctico resuelve problemas a través de la aplicación rutinaria de acciones y procedimientos relacionados con su conocimiento profesional; sin embargo, también hay situaciones donde el problema no es claro y es aquí cuando los prácticos competentes deben recurrir al conocimiento disponible con el fin de resolver situaciones de la práctica en las que dicho conocimiento es problemático y será necesario seguir patrones de razonamiento en tales circunstancias. Por tal motivo, el práctico competente debe seguir reglas con el fin de recopilar datos, para la inferencia y la comprobación de hipótesis, lo cual dará lugar a relacionar estrechamente situaciones concretas con el conocimiento profesional.

Hay casos en los que el práctico debe replantear el conocimiento en la acción, por lo que debe salirse de las reglas, los hechos y las teorías. Además, lleva a cabo acciones que permiten considerarlo como aquel que construye las situaciones de su práctica, tanto en el ejercicio como en la competencia profesional.

Según Schön, un prácticum es una situación pensada y dispuesta para aprender una práctica; es decir, los estudiantes deben “aprender haciendo”. Cuando el estudiante ingresa al prácticum tiene que aprender a evaluar la práctica competente y construir una imagen de ésta, además de valorar la propia posición. El trabajo de los alumnos se debe llevar a cabo a través del “aprender haciendo”, pero sobre todo de la interacción con los tutores y con los compañeros, siendo más constante la actividad con los primeros, pues de esta manera podrán plantear problemas, aconsejar, guiar, criticar y demostrar con el fin de que el proceso se encamine al “aprendizaje experiencial”, aunque éste con frecuencia se desarrolla sin conocimiento consciente. Por esta razón, para trabajar con el prácticum es preciso aprender a reflexionar en la acción, reconociendo y aplicando reglas y hechos para razonar posteriormente sobre la problemática a partir de normas propias de la profesión, luego desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento.

En el aprendizaje del prácticum reflexivo se aprecian dos dilemas: el del alumno radica en esperar la ayuda del profesor o seguir la autonomía; mientras que el del maestro consiste en no saber cómo comunicar al estudiante lo que conoce o reconocer que éste puede actuar solo.

Ante esta situación, es necesario que exista la comunicación entre el estudiante y el maestro, para que cada uno dé significado a los mensajes que recibe del otro, los elabore y descifre. Este momento lleva a reflexionar y a afirmar que para la enseñanza en las profesiones será necesario implementar estrategias didácticas que propicien un aprendizaje significativo para los alumnos, pero no sólo a través de la palabra, sino de la práctica cotidiana en el contexto de un proceso global.

En este sentido, el autor muestra al lector la existencia de diversos tipos de aprendizaje y hace énfasis en las actividades que realiza el alumno a lo largo del proceso. El alumno aprende el significado de las operaciones técnicas al ponerlas en práctica, con lo cual, sin duda, aprende a aprender y, por consiguiente, “aprende la práctica del prácticum”.

Para Schön, la reflexión en la acción implica dos aspectos presentes en el diálogo. Por una parte, describir y demostrar desde diferentes perspectivas (consejo, crítica, pregunta o explicación). Por otro lado, las demostraciones se deben adaptar a lo que haga el alumno y las descripciones estarán ajustadas a las dudas, dificultades y preguntas de cada estudiante en determinado contexto.

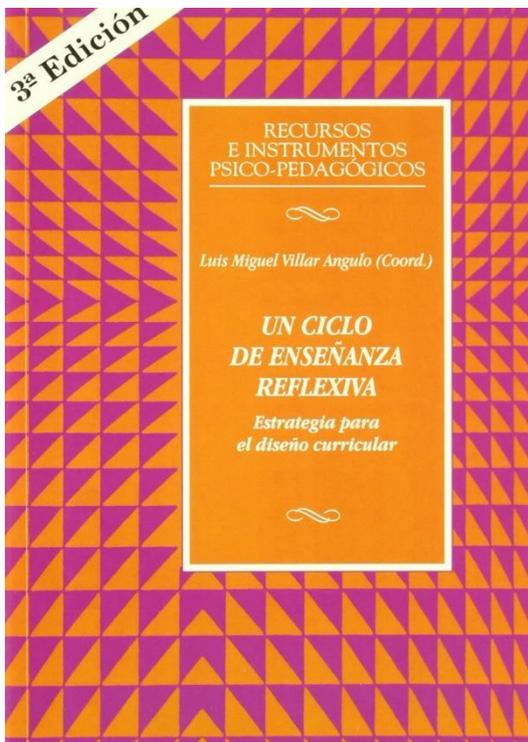
Por otra parte, el autor considera que la autorreflexión beneficia diferentes momentos del proceso, sin dejar de lado la constante orientación y apoyo del tutor con el fin de detectar y corregir errores. Así, destaca la idea de que el aprendizaje esté apoyado por el diálogo entre ambas partes.

Por último, el prácticum reflexivo implica el acercamiento a diversas formas de investigación para las instituciones y debe considerarse un aspecto de primer orden. Ante esta circunstancia, los tutores tienen que contar con un nivel especial, cuyos criterios de selección deben mostrar esa prioridad.

En el último apartado del libro, el autor considera nuevamente los obstáculos que tienen los profesionales en su formación. Menciona la forma en que se afecta a los centros de preparación de los profesionales y señala que las zonas de la práctica se ven limitadas por los requerimientos institucionales, debido a que se preocupan más por un currículum profesional y por la separación entre la investigación y la práctica. En este sentido, se ve la necesidad de abordar el arte de los profesionales tomando en cuenta el conocimiento y la reflexión en la acción.

Debido a que los centros de preparación de profesionales carecen de la enseñanza de la aplicación de una ciencia fundamental, se llega al fracaso al intentar enseñarla, razón por la cual el autor considera que hay un vacío entre los centros de preparación y la universidad, lo cual resulta muy evidente, ya que son distintos los componentes orientados a las disciplinas y aquellos que se enfocan a la profesión.

Finalmente, Schön afirma que el prácticum reflexivo es un elemento indispensable para la formación de los profesionales, a pesar de que siempre existan obstáculos institucionales. Entonces, para el autor lo más importante sería la estrecha relación entre las escuelas profesionales y los centros de trabajo; así como la relación que pudiera existir con la investigación científica y académica, pues con esto se empezarían a disminuir las crisis de varias profesiones específicamente en los métodos de enseñanza utilizados.



Villar, A. L. M. (Coord.). (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva: estrategia para el diseño curricular*, 3a ed. Bilbao: Ediciones Mensajero/ICE-Universidad de Deusto, 280 pp.

Contenido

Primera parte: Conceptualización/ Enseñanza reflexiva (Luis Miguel Villar Angulo)/ La formación del profesorado como practica reflexiva (Pedro de Vicente Rodríguez)/ La enseñanza reflexiva en los ciclos educativos y en las materias de enseñanza (María José León Guerrero y María Jesús Gallego Arrufat)/ Teoría fundamentada de una enseñanza reflexiva (Luis Miguel Villar Angulo)/ Descripción (Manuel Fernández Cruz)/ Información (Cristina Moral Santaella)/ Confrontación (Enriqueta Molina Ruiz)/ Reconstrucción (Antonio Bolívar Botía)/ Bibliografía

Responsable: Manuel Ramírez Arvizu

En la obra *Un ciclo de enseñanza reflexiva: Estrategia para el diseño curricular*, coordinada por Luis Miguel Villar Angulo, se presenta un análisis de la enseñanza reflexiva durante un ciclo escolar y se incluyen estrategias y técnicas con las que los docentes pueden hacer un análisis reflexivo de su práctica diaria.

Los autores definen la enseñanza reflexiva como aquella programación del aula o diseño que anhela la puesta en marcha de la globalidad resolutoria de las facultades de los alumnos, de la que derivan una serie de conceptos como pensamiento crítico, estrategia de solución de problemas, investigación orientada a la indagación y reflexión sobre la práctica.

La enseñanza reflexiva implica disposiciones intelectuales, afectivas y aprendidas para responder positiva y oportunamente a personas y situaciones sociales; es decir, apertura mental, responsabilidad, aceptación de todos los estudiantes y ajuste de conducta a la filosofía educativa, avalando al aprendiz como persona. También requiere un conocimiento subjetivo de una situación contextual, así como de justificaciones políticas, utilizando fuentes científicas para seleccionar contenidos de las materias curriculares.

Por otro lado, conciben al profesor experto como aquel que es mejor en su área de conocimiento, sensible a las exigencias de las tareas, funcional y flexible, capaz de representar los problemas en distintas formas cualitativas; con capacidades rápidas y precisas para percibir esquemas significativos en sus áreas y para obtener la información necesaria para resolver un problema.

Para iniciar la reflexión de la labor diaria del profesor, se sugiere que éste apoye dicho proceso con las siguientes preguntas: ¿quiénes somos?, ¿cómo nos llevamos?, ¿qué enseñamos a través del currículo?, ¿cómo organizamos nuestras clases?, ¿cómo nos comunicamos en la clase? y ¿qué estamos consiguiendo?

Presentan el Ciclo Reflexivo de Smyth adaptado a la resolución de situaciones problemáticas curriculares, que involucra cuatro fases: descripción (¿qué hago?), información (¿qué significa esto?), confrontación (¿cómo he llegado a ser así?) y reconstrucción (¿cómo podría hacer las cosas de manera diferente?).

En la fase de Descripción los profesores pueden distinguir los elementos de los que antes no tenían conciencia. Se da “voz al profesor” para propiciar una descripción de la enseñanza reflexiva, intercontextual y colaborativa. Con las repuestas de éste a una serie de preguntas sobre su práctica diaria, su vida profesional y sobre él mismo, es posible reflexionar en el papel de profesor insertado en una sociedad; además, tendrá la oportunidad de conocer su nivel profesional y el avance que ha tenido a lo largo de su práctica docente.

Una vez que el profesor reconoce cómo se desarrolla en la enseñanza, éste la describe a partir de acontecimientos concretos y de su vida como docente, a través de un discurso narrativo, por ejemplo. Algunas técnicas para recopilar información son el diario, la viñeta narrativa, la carpeta de materiales y la biografía.

La etapa de Información tiene su origen en la búsqueda de un sistema distinto de perfeccionamiento del profesor. En ésta se plantean preguntas como ¿qué teoría fundamenta mi práctica diaria en clase?, ¿cuál es el sentido de mi enseñanza?, ¿qué sentido tiene mi actuación en la clase? Al responderlas, los profesores podrán alcanzar un grado alto de conciencia del significado de su práctica. Los contenidos que se trabajan en la fase de Información son el nivel técnico, el nivel cognitivo y el nivel crítico.

En esta fase del ciclo reflexivo, el profesor trabaja, a través de un conjunto de técnicas recomendadas, en la resolución de problemas, la creatividad, el razonamiento deductivo e inductivo, el análisis de contenido, la representación del conocimiento y la metacognición, con el fin de hacer automáticas las habilidades que requieren la práctica reflexiva y el pensamiento crítico; así mismo, pueden hacerse comparaciones experto-principiante y propuestas de investigación en la acción.

En cuanto a la etapa de Confrontación tiene que ver con la reflexión colaborativa que se logra al compartir las propias experiencias con los colegas y recibir sus comentarios y propuestas. La acción reflexiva consiste en el análisis por todos los profesores de la práctica docente y su problemática, así como en la revisión del trabajo en equipo, las posibilidades de mejora, las experiencias compartidas y las funciones de los departamentos didácticos y los equipos docentes. Esta etapa permite recuperar la visión de los profesores más experimentados.

En relación con la fase de Reconstrucción, los autores mencionan que se refiere al proceso por el que los profesores inmersos en un ciclo reflexivo reestructuran su visión de la situación, adoptando un nuevo marco; representa una mediación instrumental de la acción, así como una deliberación entre diferentes perspectivas. En esta fase se refieren tres niveles: en el primero, el contenido de la reconstrucción alude a cambios en las dimensiones didácticas habituales como son la metodología, la disciplina, las estrategias, la motivación, la adaptación individualizada y la evaluación. La reflexión se ejerce a nivel individual e intuitivo. En el segundo nivel, la reconstrucción consiste en el proceso de reflexión de diálogo profesional con los compañeros de ciclo; y el tercero se sitúa en un contexto más amplio, se juzga el desempeño en función de instancias normativo-críticas, confrontando los valores, intereses y creencias presentes en la acción diaria. El propósito de la reflexión en este nivel es la transformación de las comprensiones de los límites culturales e institucionales que afectan a la práctica de enseñanza.

También señalan que es importante ir de la reconstrucción a la acción y concluyen que para que una reflexión sea efectiva se necesita aprender a reconocer y criticar nuestras creencias.

Por otro lado, presentan varias estrategias que apoyan las destrezas técnicas de enseñanza como escribir, los periódicos, grabación de casos, situaciones ingeniadas, retroacción por medio de instrumentos, retroacción electrónica, metáforas, plataformas y advocaciones. Con estas estrategias se trabaja el análisis de la reflexión de los profesores.

En relación con la formación de profesores para la práctica reflexiva, mencionan que deben tomarse en cuenta los pensamientos de éstos en tanto que la enseñanza es compleja y las situaciones son variadas, razón por la cual los resultados dependen de las especificidades de cada profesor y, sobre todo, del contexto en el que se está estudiando su caso. La investigación sobre el pensamiento de los docentes afecta a la formación del profesorado en tres formas diferentes: es una fuente valiosa de contenido para la formación de los enseñantes, ya que se propone el uso de esquemas para la selección, adaptación e integración de las habilidades que reclaman las situaciones de enseñanza; proporciona *insights* a los formadores de profesores que les ayudan a planificar los métodos de instrucción e influenciar políticas educativas importantes para los formadores de los profesores. De igual forma indican como ámbitos relacionados con los pensamientos de los profesores el cognitivo, el crítico y la narrativa.

Además, describen el desarrollo de la reflexión del profesor. El ciclo de construcción de conocimiento y significado comienza cuando el profesor se implica en la experiencia, observando y recogiendo información sobre ella. Analiza la información recogida y desarrolla hipótesis con las que pretende explicar los acontecimientos y las acciones. Por último, ejecuta el plan de acción.

Para promover la reflexión, se sugiere que los profesores examinen sus experiencias pasadas para estar conscientes de lo que se tiene que corregir: falta de preparación o de conocimiento, recursos, actividades de aprendizaje, evaluación de los alumnos y de la enseñanza.

Asimismo, proponen como estrategias para hacer una reflexión de la labor docente, orientadas hacia el dominio de competencias, al análisis de los pensamientos de los profesores y al desarrollo profesional cooperativo: investigación-acción, análisis de casos, ciclo reflexivo de Smyth, uso de mapas conceptuales, supervisión, observación sistemática, entrevistas, diarios, metáforas y fantasías guiadas.

Señalan que la reflexividad no se puede expresar por igual en las distintas etapas y materias, por lo que es necesario tomar en consideración los diferentes contextos en los que se hace la práctica de reflexión.

Por último, presentan un ejemplo de orientaciones didácticas para ayudar al profesor a hacer un análisis de acuerdo con una teoría pedagógica; los pasos son:

1. Determinar la teoría personal de la enseñanza en función de su filosofía de la ciencia;
2. Solicitar que el profesor seleccione ejemplificaciones de la última clase que haya impartido, relativas a los siguientes conceptos: proceso de aprendizaje, relaciones interpersonales, marco organizativo de clase, situaciones didácticas en clase, sistemas de colaboración y toma de decisiones instruccionales;
3. Grabarse en un segmento de una clase en audio;
4. En relación con el pasaje anterior, comparar los incidentes aplicables a cada categoría;
5. Tener en consideración la teoría de enseñanza;
6. Revisar cómo ha sido su actuación en la última clase;

7. Representar cuantitativa y cualitativamente los códigos que le han permitido categorizar los datos de su práctica;
8. Interpretar cómo es la práctica de su clase explicando o creando generalizaciones, desarrollando nuevos conceptos;
9. Clasificar las relaciones entre la teoría y la práctica.

A lo largo del libro se brindan diferentes estrategias y técnicas, así como ejemplos precisos, que pueden apoyar a los profesores para entender el aprendizaje reflexivo y propiciar la reflexión sobre su práctica docente en cada ciclo escolar.

FUENTES DOCUMENTALES

- Arbesú, G. M. I. y Díaz Barriga, A. F. (Coords.). (2013). *Portafolio docente: Fundamentos, modelos y experiencias*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco/Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 342 pp.
- Arbesú, G. M. I. y Gutiérrez Martínez, E. (2014). "El portafolio formativo. Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia". *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVI, Núm. 143, pp. 105-123. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/44025>, el 27 de enero de 2015.
- Atienza, E. (2009). "El portafolio del profesor como instrumento de autoformación". *MARCOELE*. Revista de didáctica ELE, Núm. 9, págs. 1-19. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/9/atienza_portafolio.pdf, el 28 de enero de 2015.
- Baker, E. L., Barton, P. E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H. F., Linn, R. L., Ravitch, D., Rothstein, R., Shavelson, R. J. y Shepard, L. A. (2010). "Problems with the use of student test scores to evaluate teachers". *EPI BRIEFING PAPER*, pp. 1-27. Recuperado de: <http://www.epi.org/publication/bp278/>, el 28 de enero de 2015.
- Barrera, I. y Myers, R. (2011). *Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)*, Serie Documentos, N° 59. Recuperado de: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PBAAC274.pdf, el 14 de marzo de 2016.
- Bill & Melinda Gates Foundation. (2013). *Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching. Culminating Findings from the MET Project's Three-Year Study*. Recuperado de: http://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf, el 28 de enero de 2015.
- Bolancé, G. J., Cuadrado, M. F., Ruiz, S. J. R. y Sánchez, V. F. (2013). *La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Avances en Supervisión Educativa*, Núm. 18, pp. 1-16. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista18/ase18_art10.pdf, el 27 de enero de 2015.
- Bolton, G. (2014). *Reflective Practice*. Los Ángeles: SAGE Publications Inc. 229 pp.
- Bozu, Z. (2012). *Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria, Una experiencia de formación del profesorado novel*. Barcelona: ICE y Ediciones OCTAEDRO. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/23cuaderno.pdf>, el 28 de enero del 2015.
- Brown, S. (2004). *Assessment for Learning. Learning and Teaching in Higher Education*. Recuperado de: <http://www2.glos.ac.uk/offload/tli/lets/lathe/issue1/articles/brown.pdf>, el 28 de enero de 2015.
- Cabrera, F. A. (2003). *Evaluación de la Formación*. España: Editorial Síntesis. 236 pp.
- Campaña, V. K. (s/f). *El uso del portafolio en la formación docente. Práctica Reflexiva*, pp. 1-6. Recuperado de: <http://www.practicareflexiva.pro/wp->

- [content/uploads/El uso del portafolio en la formaci n docente-1.pdf](#), el 28 de enero de 2015.
- Cano, G. E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario: Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro, 192 pp.
 - Cano, E. (s/f). *La carpeta docente como instrumento formativo*. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5CEspa%C3%B1a%20Carpe ta%20docente.pdf>, el 28 de enero de 2015.
 - CETal. (s/f). *Evaluating Teaching Through Portfolios. Perspectives on who evaluates teaching through portfolios and how*. Recuperado de: <http://cetalweb.utep.edu/sun/cetal/resources/portfolios/evaluate.htm>, el 23 de octubre de 2014.
 - Consejo Académico del Bachillerato. (2001). *Lineamientos Generales para la Evaluación del Desempeño de los Profesores, en lo Relativo a la Enseñanza*. Recuperado de: <http://www.cab.unam.mx/Documentos/Normatividad%20Emitida/11LinGenEvalDes empe%C3%B1oProfesores.pdf>, el 10 de junio de 2016.
 - Consejo Académico del Bachillerato. (2001). *Lineamientos Generales para el Sistema de Formación de Profesores de Bachillerato de la UNAM*. Recuperado de: <http://www.cab.unam.mx/Documentos/Normatividad%20Emitida/12LinGenSistFor maci%C3%B3n%20de%20Prof%20de%20Bach.pdf>, el 10 de junio de 2016.
 - Consejo Académico del Bachillerato. (2014). *Lineamientos Generales de Evaluación para el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) en el Bachillerato. Profesores*. Recuperado de: <http://www.cab.unam.mx/Documentos/LinGralesPRIDEPrefes.pdf>, el 10 de junio de 2016.
 - Cowan, J. (s/f). *On Becoming an Innovative University Teacher. Reflection in Action*. Recuperado de: <http://www.control.auc.dk/~lpi/PBL/Cowan.lit.pdf>, el 28 de enero de 2015.
 - Danielson, Ch. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Chile: PREAL, 20 pp. Recuperado de: <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/P REALDOC51.pdf>, el 28 de enero de 2015.
 - Danielson, Ch. (2013) *The Framework for Teaching Evaluation Instrument. The Danielson Group*, 111 pp. Recuperado de: <https://www.danielsongroup.org/framework/>, el 10 de junio de 2016.
 - De Juan, H. J., Pérez C. R. M., Gómez-Torres M. J., Vizcaya, M. F., Mora P. J. M. (2007), *Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario*. Recuperado de: <http://blogs.ua.es/jdidjp/files/2007/06/evaluadocencia.pdf>, el 28 de enero de 2015.
 - Díaz, A. F. (Coord.). (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer España, 262 pp.
 - Fernández, A. (s/f). *El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 85 pp.
 - Gallego, D., Cacheiro, M. L., Martín, A. M. y Angel, W. (2009). "El ePortfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje". *EDUTEC*, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Núm. 30, pp. 1-12. Recuperado de:

- http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/articulos_n30_pdf/Edutec-e30_Gallego_Cacheir_Martin_Angel.pdf, el 28 de enero de 2015.
- García, H. E. (2000). *Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo*. Recuperado de: <http://www.uvg.edu.gt/cd/PortafolioPDF.pdf>, el 28 de enero de 2015.
 - Gomes, L. P. (2002). "El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes". *Educar* 30, pp. 57-67. Recuperado de: www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20763/20603, el 28 de enero de 2015.
 - González, M. V. y Atienza E. (2010). "El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente". *Revista Lenguaje*. Norteamérica, 38, oct. 2011. Recuperado de: [http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/2841/Lenguaje_38\(1\).p.35-64.2010.pdf?sequence=1](http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/2841/Lenguaje_38(1).p.35-64.2010.pdf?sequence=1), el 28 de enero de 2015.
 - Guevara, N. G., Meléndez, I. M. T., Ramón, C. F. E., Sánchez, P. H. y Tirado, S. F. (Coords.). (2015). *La evaluación docente en México*, México: FCE/INEE, 273 pp.
 - Guevara, N.G., Meléndez, I. M. T., Ramón, C.F.E., Sánchez, P. H. y Tirado, S. F. (Coords.). (2016). *La evaluación docente en el mundo*, México: FCE/INEE, 241 pp.
 - Heras G. L. (2005). "La política de educación superior en México: los programas de estímulos a profesores e investigadores". *Educere*, Vol. 9, Núm. 29, abril-junio, págs. 207-215. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602909>, el 10 de junio de 2016.
 - Hernández, J. y Lorandí, A. (2013). El uso del portafolio de evidencias de aprendizaje como herramienta para la evaluación por competencias en una asignatura. 2º Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad, México, 22-25, Recuperado de: <http://www.uv.mx/personal/lorandi/files/2010/07/C48.pdf>, el 28 de enero de 2015.
 - Herrán, A. de la (2011). "¿Más Allá del Profesor Reflexivo y de la Reflexión sobre la Práctica?" En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), *Formación Pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/masallaproflex.pdf, el 28 de enero de 2015.
 - ICE-Universidad de Deusto, (1996), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*, Bilbao: Ediciones Mensajero, 440 pp.
 - Isoré, M. (2009), "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Papers*, No. 23, OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>, el 14 de marzo de 2016.
 - Isoré, M. (2010). *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura*. Chile: PREAL, 36 pp. Recuperado de: <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/PrealDoc46OK.pdf>, el 28 de enero de 2015.
 - Lyons, N. (Comp.). (1999). *El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 351 pp.
 - Malo, S. y Rojo, L. (1996). "Estímulos para la productividad científica y las actividades docentes y artísticas en México. El Sistema Nacional de Investigadores". *Interciencia*, 21(2), pp. 71-79. Recuperado de http://www.interciencia.org/v21_02/art02/, el 10 de junio de 2016.

- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (Editores). (2011). *La evaluación docente en Chile*. Chile: MIDE UC, 262 pp. Recuperado de: <http://www.mideuc.cl/libroed/index.php>, el 27 de enero de 2015.
- Martínez, R. F. (2011). La evaluación del profesorado. VII Jornadas de Cooperación Educativa Iberoamericanas sobre Evaluación. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/docentes/por/lapiz_1.pdf, el 28 de enero de 2015.
- McNelly, T.-(2002). *Evaluations That Ensure Growth: Teacher Portfolios*. Principal Leadership. Diciembre, pp. 55-60. Recuperado de: <https://www.principals.org/portals/0/content/46988.pdf>, el 28 de diciembre de 2015.
- Medina, R. A. (2001). *Autoevaluación de la docencia universitaria*. Recuperado de: http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=69&Itemid=8, el 27 de enero de 2015.
- Medina, M. J. L., Jarauta, B. B. e Imbernon, M. F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Cuadernos de Docencia Universitaria, Barcelona: ICE/OCTAEDRO, 42 pp. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/17cuaderno.pdf>, el 28 de enero de 2015.
- Ministerio de Educación (2010). *Acerca de la evaluación del desempeño docente. Algunas experiencias internacionales*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/exp_int_desemp.pdf, el 28 de enero de 2015.
- Ministerio de Educación (s/f). *El portafolio institucional como dispositivo de evaluación en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente*. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Recuperado de: www.igualdadycalidadcba.gov.ar/, el 28 de enero de 2015.
- Murillo, G. (2012). "El portafolio como instrumento clave para la evaluación en Educación Superior". *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), Febrero, pp. 1-23. Recuperado de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/portafolio-instrumento-clave-evaluacion-educacion-superior-murillo.pdf, el 23 de octubre de 2014.
- Nieto, G. J. M. (2015). *Autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente. La evaluación de la práctica docente por los mismos profesores*, Alcalá: Editorial CCS, 294pp.
- OCDE. (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas internacionales*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/edu/school/48599568.pdf>, el 27 de enero de 2015.
- OCDE. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/synergies-for-better-learning.htm>, el 14 de marzo de 2016.
- OREALC/UNESCO Santiago. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. 145 pp. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>, el 27 de enero de 2015.

- Padilla M. R., (2013). *Formación docente en educación media superior. Diseños y evaluación de modelos*. Guadalajara: Editorial Universitaria, SEMS, Universidad de Guadalajara, 308 pp.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó, 224 pp.
- Pozo, F. J. A. del. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea, 139 pp.
- Rodrigues, R. y Rodríguez-Illera, J. L. (2014). "El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente". *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 65, pp. 53-74. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie65a03.pdf>, el 28 de enero de 2015.
- Rosales, C. (1999). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea, 253 pp.
- Rueda, B. M. (Coord.). (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: UNAM/IISUE/Plaza y Valdés, 220 pp.
- Rueda, B. M. (Coord.). (2012). *La evaluación educativa: Análisis de sus prácticas*. México: CONACYT/UNAM Posgrado/Díaz de Santos, 346 pp.
- Rueda, B. M. (Coord.). (2014). *¿Evaluación para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: UNAM/IISUE/Bonilla Artigas Editores, 237 pp.
- Rueda, M. y Díaz, F. (Coords.). (2004). *El portafolios docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores. La evaluación de la docencia de en la universidad*. México: UNAM. Recuperado de: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docente_recurso_innovador.pdf, el 28 de enero de 2015.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina: Homo Sapiens, 155 pp.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 319 pp.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 310 pp.
- Serrano, C. J. A. (2007). "Fases de la docencia reflexiva". *Eutopía*, Núm. 3, págs. 10-13. Recuperado de: http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/eutopia03_epic_b.pdf, el 28 de enero de 2015.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. *Evaluación del desempeño docente y técnico docente en EMS 2015-2016*. Recuperado de: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/permanencia/PPI_DESEMPEÑO_EMS.pdf, el 14 de marzo de 2016.
- UNAM (2003). *Marco Institucional de Docencia*, Recuperado de: <http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc id=44>, el 10 de junio de 2016.
- UNAM (2014). *Lineamientos y Requisitos Generales para la Evaluación de Profesores e Investigadores*. Recuperado de: http://dgapa.unam.mx/Reglamentos/2015_lineamientos_pride_profesores_investigadores.pdf, el 10 de junio de 2016.

- UNAM (2015). *Agenda Estadística de la UNAM 2015*. Recuperado de: <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2015/>, el 10 de junio de 2016.
- Valero, G. M. (s/f). *El portafolio docente*. Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado de: http://www.upf.edu/cquid/_pdf/portfolio.pdf, el 28 de enero de 2015.
- Villar, A. L. M. (Coord.). (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva: estrategia para el diseño curricular*, 3a ed. Bilbao: Ediciones Mensajero/ICE-Universidad de Deusto, 280 pp.
- Villar, A. L. M. y Alegre de la Rosa, O. M. (2012). *Los portafolios electrónicos en el hemisferio de la evaluación auténtica*. Madrid: Síntesis, 274 pp.
- Zeichner, K. M. (2005). "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar". *Docencia*, Núm. 25. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731201512.pdf>, el 28 de enero de 2015.
- Zeichner, K. M. (s/f). *El maestro como profesional reflexivo*. Recuperado de: <http://d20uo2axdbh83k.cloudfront.net/20140407/a68cb523e9e487e0eb31bac372b7bd96.pdf>, el 28 de enero de 2015.
- Zeichner, K. M. y Liston, D. P. (s/f). *La práctica docente reflexiva. Raíces históricas de la enseñanza reflexiva*. Recuperado de: http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/observacion_practica_reflexiva/programa/documentos/Zeichner.pdf, el 28 de enero de 2015.