

## El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado

Frida Díaz Barriga Arceo

Universidad Nacional Autónoma de México

[fdba@servidor.unam.mx](mailto:fdba@servidor.unam.mx)

María Maclovia Pérez Rendón

Universidad Nacional Autónoma de México

[rendon\\_mm@yahoo.com](mailto:rendon_mm@yahoo.com)

Fecha de recepción del artículo: junio 2010

Fecha de publicación: julio 2010

### Resumen

A pesar del gran entusiasmo y amplia difusión que han despertado los portafolios como recurso innovador en la evaluación y formación del profesorado, debe realizarse un análisis de su sentido y alcances, para evitar su empleo indiscriminado y poco crítico. En este artículo se revisa el surgimiento y supuestos educativos de los portafolios docentes, así como algunos estudios que dan cuenta de su potencialidad como recurso de evaluación auténtica y reflexión sobre la propia identidad y práctica educativa de los docentes en formación. Asimismo, se revisan una serie de críticas y notas precautorias respecto a su empleo, sobre todo cuando se pretende su aplicación como instrumento estandarizado a gran escala. Se concluye que su mayor potencial reside en promover la autoevaluación reflexiva de los profesores y en la posibilidad de impulsar un cambio en la cultura de la evaluación en las instituciones educativas. Al mismo tiempo, el gran riesgo consiste en la proliferación de una mirada exclusivamente técnica y sesgada, centrada en los instrumentos de calificación, con poco fundamento teórico e investigación empírica.

**Palabras clave:** portafolio docente, evaluación docente, evaluación auténtica, formación de profesores, evaluación del desempeño.

### Abstract

In spite of the great enthusiasm and ample diffusion that have waked up the portfolios as a innovating resource in the assessment and education of the teaching staff, an analysis of their sense must be carried out to avoid their indiscriminate and little critical use. This article reviews the origins and educative foundations of teaching portfolios, as well as some studies that report their potentiality as a resource of authentic assessment and reflection on the own identity and educative practice of preservice teachers. Also, criticism and precautionary notes with respect to their use are reviewed, mainly when its application is tried as large-scale standardized instrument. The potential of Portfolios resides in the promotion of teacher's reflective self-evaluation and in the possibility of driving a change in the culture of assessment in the educative institutions. At the same time, the great risk consists of the proliferation of an exclusively technical and biased glance, centered in the instruments, with little theoretical ground and empirical investigation.

**Keywords:** teaching portfolio, teacher assessment, authentic assessment, teacher education, performance assessment.

## 1. Introducción

La importancia creciente que se viene dando a la evaluación por portafolios en el campo de la educación responde a varias situaciones. Es innegable que existe una mirada crítica en torno a los métodos e instrumentos de evaluación comúnmente empleados. La mayor parte de las evaluaciones centradas en pruebas objetivas estandarizadas —«instrumentos de lápiz y papel»— permiten explorar básicamente el conocimiento declarativo que posee la persona, principalmente el de tipo factual y eventualmente el conceptual o en cierta medida, determinadas habilidades de razonamiento y aplicación del conocimiento. Por su parte, las escalas de opinión y los instrumentos de autorreporte, permiten identificar lo que las personas *creen* o *dicen* que saben y hacen ellos mismos o los otros, pero no aportan evidencia fehaciente del desempeño real ante una tarea o problema determinado. Ambas opciones, pruebas escritas y escalas de opinión, como instrumentos para evaluar a los docentes o a la docencia, resultan en sí mismas insuficientes de cara a la actual demanda de sistemas e instrumentos de evaluación que permitan valorar el conocimiento en acción, es decir, lo que las personas *hacen*, en el entendido de que lo que interesa es comprender cómo ocurre su desempeño en un contexto y situación determinada, o bien seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación vinculados con prácticas sociales o profesionales que tienen un alto nivel de complejidad y relevancia. Por ello, no es de extrañar el interés por el empleo de los portafolios docentes, que reviste una vertiente académica en el campo de la evaluación educativa, y en el interés también por plantear modelos e instrumentos de evaluación alternativa y auténtica. Al mismo tiempo, el portafolio ha sido fuertemente impulsado en el ámbito de la formación y certificación del profesorado, sobre todo cuando lo que se

intenta es formar y valorar competencias o habilidades complejas.

De esta manera, el enfoque de la llamada evaluación auténtica —*authentic assessment*— propone una perspectiva más participativa del sujeto de la evaluación y considera que la evaluación debe dotar a los educadores de elementos para comprender o mejorar la enseñanza misma y eventualmente el currículo, por lo que ha dado un importante impulso al empleo de instrumentos de evaluación alternativos, entre ellos, los portafolios de aprendizaje de los estudiantes y los portafolios profesionales de los profesores<sup>1</sup>.

La entrada del discurso de las competencias en educación también ha resultado un factor clave que ha impulsado el interés por la evaluación mediante portafolios. Puesto que la evaluación de competencias implica que la persona evaluada se enfrente al reto de la integración y movilización de conocimientos, destrezas técnicas, estrategias, actitudes, etc. para poder afrontar o resolver de manera apropiada una situación-problema inédita y propia de su ámbito profesional<sup>2</sup>, la recuperación de evidencias o producciones de distinta índole recogidas en un portafolio permite dar cuenta del nivel de desempeño alcanzado respecto a la competencia en cuestión. Pero quizá lo más interesante es que permiten la retroalimentación constructiva y crítica tanto del aprendizaje como del proceso formativo y fomentan la reflexión del docente sobre su trabajo.

No obstante el gran entusiasmo y amplia difusión que han despertado los portafolios como recurso innovador en la evaluación educativa, a nuestro juicio éstos deben

<sup>1</sup> DARLING-HAMMOND; ANCESS; FALK 1995; DÍAZ BARRIGA 2004; 2006.

<sup>2</sup> PERRENOUD 2004; DENYER; FURNÉMONT; POULAIN; VANLOUBBEECK 2007.

someterse a escrutinio, y su empleo indiscriminado y poco crítico en el campo de la evaluación de la docencia debería matizarse de cara a la comprensión de su sentido y alcances. En el tema de fondo que nos interesa en este escrito, la evaluación y profesionalización docente, procederemos a revisar el tema de los portafolios, su surgimiento y presupuestos educativos, así como algunos estudios que dan cuenta de su potencialidad, pero también de las críticas recibidas y las precauciones que habrá que tomar en su empleo.

## 2. Surgimiento y sentido de los portafolios docentes

El término portafolio (o carpeta) deriva de las colecciones de modelos, fotografías, arquitectos, diseñadores o artistas, con las que se pretende demostrar la calidad o nivel alcanzado en la profesión a través de la integración de un repertorio de sus trabajos más representativos o sobresalientes. En ese sentido, es difícil ubicar en una fecha, autor o paradigma específico o único su surgimiento como estrategia para valorar lo que una persona sabe o domina. En lo que se refiere al portafolio de aprendizaje elaborado por los estudiantes, Kalz documenta que éste no es un concepto nuevo, puesto que ya había sido introducido por el educador francés Celestine Freinet a finales de los años veinte del siglo pasado<sup>3</sup>. No obstante, es en años recientes que ha tenido una suerte de renacimiento, que según este autor, se debe en buena medida al desarrollo y posibilidades que ofrece la tecnología. Muestra de ello es que de acuerdo con el European Institute for E-Learning (EifEL) todo ciudadano de la Unión Europea debe tener su propio portafolio digital en el año 2010.

No obstante, Lyons ubica en la década de los ochenta su empleo como expresión de un nuevo profesionalis-

mo docente y como una estrategia innovadora de evaluación, retroalimentación y reflexión dirigida al profesorado<sup>4</sup>. En el marco de las reformas educativas de la década y en el contexto anglosajón, según esta autora, surge una fuerte crítica a los exámenes que se aplicaban por aquel entonces a los profesores, consistentes en pruebas con preguntas de opción múltiple y en trabajos escritos, donde ocasionalmente se incluían descripciones breves de situaciones de enseñanza y había que seleccionar la respuesta «correcta», con la expectativa de que dichas evaluaciones conducirían a mejorar la enseñanza a nivel nacional. Asimismo, existía preocupación por el modelo de docencia que implícita o explícitamente se manejaba en dichas pruebas: la enseñanza directa, las clases magistrales, la educación centrada en el maestro, que hacían imposible valorar en su contexto el saber hacer y la competencia profesional de los docentes. Al mismo tiempo, se criticaba la ausencia de los profesores en la toma de decisiones respecto a su propia formación, así como en la creación de nuevas formas de evaluar ajustadas a sus necesidades y ámbito profesional.

La autora documenta una serie de hechos que conducen a la creación de criterios y valoraciones para apuntalar una nueva concepción de la profesión docente entre los que destacan, en el contexto de las reformas educativas de los Estados Unidos, la creación de una junta nacional encargada de la definición de estándares para la profesión docente, que permitirían evaluar a quienes aspiraban al título y otorgarles los certificados respectivos. En 1987, la National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), integrada en su mayoría por educadores, elabora una guía para la evaluación del docente profesional. Esta junta impulsa la creación de laboratorios para el desarrollo de evaluaciones con

<sup>3</sup> KALZ 2005: 164.

<sup>4</sup> LYONS 2003.

el propósito de elaborar nuevos instrumentos de valoración de la actividad docente<sup>5</sup>.

Posteriormente, se invita a Lee Shulman de la Universidad de Stanford y a sus colegas del Teacher Assessment Project (TAP) a elaborar prototipos para la evaluación docente, con el cometido de desafiar las concepciones tradicionales tanto de la enseñanza como de la evaluación. Shulman afirma que la manera en que se concibió y fue evolucionando lo que él denominó al principio el portafolio didáctico partió de una crítica a las teorías prevalecientes sobre la enseñanza<sup>6</sup>. Él y su grupo de investigadores consideraron que el modelo pedagógico de proceso-producto y de entrada-salida no permitía captar la complejidad y las múltiples dimensiones que revisten la enseñanza y la formación docente. Desde su perspectiva, la docencia debía entenderse:

«[...] como una forma de pensamiento y opinión, como el acto de un agente autónomo que se dedicaba a crear oportunidades para los estudiantes y adaptar toda clase de objetivos y materiales a las condiciones del momento y a los estudiantes que estudiaba.»<sup>7</sup>

Por ello, Shulman consideraba un gran error hablar de la enseñanza eficaz en forma genérica; por el contrario, decía que se tenía que analizar en cada caso el contexto y la complejidad propia de las situaciones que enfrentaban los profesores. Pero ante todo, proponía que se debería recurrir a la reflexión del propio docente sobre su trabajo.

Como adición a una serie de experiencias previas con videograbaciones de lecciones y entrevistas a profesores

y alumnos, Shulman y su equipo decidieron recuperar materiales generados por los propios docentes como forma de documentar sistemáticamente el trabajo en clase; dicho material se convirtió en el núcleo de la evaluación, y en algún momento se denominó *portafolio*, debido a que surgió preguntando a los arquitectos, en un intento por averiguar cómo otras profesiones documentan su trabajo. Los ítems o entradas del portafolio —una «actividad guiada y conjunta» según el propio Shulman— se encontraban cuidadosamente especificados, se relacionaban con los estándares nacionales y tenían la virtud de que se encontraban situados en el mundo real y se hacían en tiempo real, aunque por supuesto requerían semanas o incluso meses en su elaboración. Este modelo de portafolio concluía con una entrevista en profundidad, suficientemente informativa y esclarecedora de la labor docente. Pero hay que acotar que Shulman consideraba muy importante la labor reflexiva de los profesores en el proceso de evaluación para mejorar su formación y práctica docente, y estaba en contra del empleo de los portafolios sólo con fines de selección del personal docente. Antes bien, propugnaba su uso para mejorar la calidad de los docentes en formación y consideraba que debía complementarse con otros métodos, como la observación directa, la entrevista a alumnos y profesores, la videograbación de clases y su análisis junto con el docente, entre otros. El sentido del portafolio residía, desde su perspectiva, en la posibilidad de ofrecer retroalimentación formativa al profesorado y promover en éste procesos reflexivos, más que en la posibilidad de estandarizar sus prácticas o actuaciones como enseñantes.

Desde entonces, se utilizan los portafolios en Estados Unidos y Canadá, y en el actual Espacio Europeo de Educación Superior también tienen un auge especial a partir de iniciativas globales como las del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) y de la antes referida pro-

<sup>5</sup> LYONS 2003.

<sup>6</sup> SHULMAN 2003.

<sup>7</sup> SHULMAN 2003: 45-46.

mulgación de «un *portfolio* para todos en el 2010»<sup>8</sup>. Otro dato ilustrativo: en el contexto norteamericano, actualmente el 90% de los programas de formación docente emplean portafolios para la toma de decisiones respecto a los candidatos<sup>9</sup>.

En el ámbito universitario, su inicio y difusión también se remonta a la década de los ochenta, cuando la Asociación Canadiense de Profesores de Universidad promueve el uso de los portafolios. Desde entonces, esta asociación y su homóloga australiana se convierten en pioneras en el empleo de los portafolios como mecanismos de acreditación y de contratación de profesores<sup>10</sup>. Actualmente, el uso de portafolios se encuentra en auge a nivel internacional asociado a las reformas educativas de las dos últimas décadas. Como instrumento de evaluación está presente en todas las etapas educativas y se utiliza tanto para fomentar y dar seguimiento a procesos de aprendizaje más significativos y situados, como en la evaluación y promoción de profesores y estudiantes. De tal manera que hay quien afirma que los portafolios pueden cumplir:

«[...] todos los propósitos evaluativos: evaluación sumativa, certificación, selección, promoción, valoración, evaluación formativa, así como el rendir cuentas de lo que se ha hecho para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje.»<sup>11</sup>

Consideramos que esta afirmación deberá matizarse, no sólo por el sentido originario del portafolio docente antes descrito, sino porque cada uno de estos propósitos responde a distintos intereses y ubica a los actores del proceso en diferentes papeles y posiciones de po-

der. Al mismo tiempo, exige un tipo distinto de proceso para la conformación, recogida y selección de pruebas o evidencias.

Como hemos visto, el sentido original del empleo de portafolios como instrumentos de evaluación docente, ya sea en su vertiente de documentación del trabajo profesional o en su incursión hace casi tres décadas en el ámbito de la investigación e intervención sobre los procesos de enseñanza, se centraba en su potencial como recurso de valoración auténtica a través de la recuperación y análisis de evidencias de desempeño como muestra de dominio de un saber hacer profesional y en la posibilidad de su empleo como recurso de reflexión y mejora de dicho saber hacer. Como veremos más adelante, en ello es donde residen las bondades de este instrumento de formación, reflexión y autoevaluación, y aunque no se descartan sus otros usos, éstos deben plantearse con las debidas reservas.

### 3. ¿Qué es un portafolio docente?

En la literatura reportada se encuentran diversas definiciones sobre lo que es un portafolio docente (Tabla I). A partir de su revisión y como una toma de postura propia, puede definirse en términos generales el portafolio docente como una selección o colección de trabajos o producciones elaborados por el profesor —de manera individual o colectiva—, que está enfocada a la planeación, conducción o evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, y que ha sido realizada en el transcurso de un ciclo o curso escolar, en alguna otra dimensión temporal especificada, o ajustándose a un proyecto de trabajo dado. La citada colección puede incluir una diversidad de cosas hechas por el profesor, tanto en el aula como en algún otro espacio relacionado, que demuestran el conocimiento, las habilidades, el talento o las competencias docentes de su autor, pero al mismo tiempo, son un testimonio de su identidad y de

<sup>8</sup> BARBERÀ; DE MARTÍN 2009: 16-17.

<sup>9</sup> PENNY; KINSLOW 2006.

<sup>10</sup> CANO 2005.

<sup>11</sup> KLENOWSKI 2007: 22.

los procesos de formación en que participa o ha participado. Cabe hacer notar que en la definición anterior se consideran tanto procesos como producciones del autor del portafolio, que ocurren en un contexto educativo determinado, en algún momento de su trayecto como docente en formación o servicio y que son objeto de reflexión y valoración sobre la base de una serie de objetivos, metas de desempeño o estándares de compe-

tencia docente. Por todo lo antes expuesto, resulta evidente que un portafolio docente no puede restringirse a una presentación sintética del currículum vitae de su autor, de ninguna manera puede ser aséptico, ya que implica una toma de postura y aunque puede orientarse por estándares, esto no implica que siga la lógica de los instrumentos estandarizados convencionales.

**TABLA I. ¿QUÉ ES UN PORTAFOLIO DOCENTE? LA PERSPECTIVA DE DISTINTOS AUTORES**

Autor	Definición
Lyons <sup>12</sup>	La experiencia actual da origen a un nuevo significado de portafolio: el proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes, y presentados para la discusión y el debate públicos acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza.
Martin-Kniep <sup>13</sup>	Los portafolios les permiten a los docentes registrar, evaluar y mejorar su trabajo. Son colecciones de trabajos especializados y orientados hacia un objetivo, que captan un proceso imposible de apreciar plenamente a menos que uno pudiera estar dentro y fuera de la mente de otra persona. Convalidan las expectativas actuales y legitiman las metas futuras.
Yaoying <sup>14</sup>	Es una colección de materiales, realizada por un miembro del cuerpo docente, que documenta o refleja su rendimiento en la enseñanza. Los portafolios pueden incluir un registro de logros, muestras del trabajo, observaciones de otros (colegas y supervisores), entrevistas de las evaluaciones personales, descripciones del desarrollo de plan de estudios y otros datos relevantes.
Cano <sup>15</sup>	Una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo. Un espacio en el que el docente puede rescatar y sistematizar las acciones, experiencias y momentos de reflexión que ha desarrollado a lo largo de su trabajo.
Milman <sup>16</sup>	Un portafolio consiste en una colección de materiales (con frecuencia denominados artefactos) organizada y orientada a metas, que demuestra la expansión del conocimiento y las habilidades de una persona a lo largo del tiempo. El contenido, organización y presentación de los materiales en el portafolio varían mucho, dependiendo de la audiencia (i.e. un supervisor de la facultad, un mentor, un empleador), del propósito y tipo de portafolio (i.e. demostrar el nivel de dominio requerido o bien obtener un empleo, una promoción).

Fuente: original de las autoras

<sup>12</sup> LYONS 1999: 11.

<sup>13</sup> MARTIN-KNIEP 2001: 17.

<sup>14</sup> YAoyING 2004: 198.

<sup>15</sup> CANO 2005: 54.

<sup>16</sup> MILMAN 2007: 93-94.

Consideramos que el sentido y alcances de un portafolio docente pueden entenderse mejor a través de las metáforas planteadas por Diez<sup>17</sup>, y posteriormente desarrolladas por Gibson y Barrett<sup>18</sup>, quienes plantean que un portafolio debe funcionar como un espejo, un mapa y un soneto:

- Un *espejo* porque la naturaleza reflexiva del portafolio permite a sus autores ver su propio crecimiento a lo largo del tiempo
- Un *mapa* porque les ayuda a desarrollar la habilidad de planear, establecer metas y revisar o navegar a través de las producciones y artefactos que sus autores han creado y recopilado.
- Un *soneto* porque el portafolio puede constituir un marco de referencia para la expresión creativa de sus autores, ya que a pesar de existir dimensiones o entradas comunes, cada portafolio será único como expresión de la identidad de su autor, por lo cual hay que fomentar la diversidad y originalidad en el trabajo y en su presentación, no obstante se utilice algún tipo de plantilla o estructura común.

Hay que insistir en que buen portafolio no es una colección de ítems al azar o de trabajos sin relación; por el contrario, tiene un propósito definido y muestra el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados por el autor del mismo en relación con el currículo o actividad profesional en cuestión<sup>19</sup>. Según Cooper, los dos tipos más comunes de portafolios son el que se conforma con «los mejores trabajos» elaborados por el autor del portafolio —alumno, docente, profesional, artista, según sea el caso—, o bien el que demuestra «el crecimiento

y progreso» en el aprendizaje o dominio de la habilidad o competencia en cuestión, ya que incluye un muestrario de los trabajos típicos realizados a lo largo del tiempo<sup>20</sup>. Pero en ningún caso es una pila indiferenciada de todo lo que se ha hecho; siempre tienen que delimitarse propósitos, criterios de selección y desempeño así como formatos claros para ponderar la calidad del mismo o, eventualmente, asignar una calificación.

Para entender el por qué un portafolio docente no puede conformarse con todo o con cualquier producción docente, hay que comprender que lo que subyace en un modelo de portafolio, implícita o explícitamente, es la visión que se tiene de la enseñanza, de lo que ésta implica y de lo que hay que documentar sobre la formación y práctica de un docente como evidencia de los saberes que domina. En ese sentido es en el que Shulman decía que «el portafolio es un acto teórico»<sup>21</sup>, puesto que cada vez que se diseña, organiza o crea un esquema o modelo para un portafolio didáctico, se realiza un acto teórico:

«[...] será la teoría que se sostenga acerca de la enseñanza la que determine lo que constituye un ítem conveniente para incluir en el portafolio.»<sup>22</sup>

Para Shulman, los portafolios fomentan la reconexión entre el proceso y el producto, y tanto se pueden documentar éxitos como fracasos en la enseñanza, y explicar por qué sucedió así.

De acuerdo con Fernández, el portafolio docente supone un giro no sólo metodológico en relación con los modelos anteriores de análisis o evaluación de la enseñanza, sino también teórico:

<sup>17</sup> DIEZ 1996.

<sup>18</sup> GIBSON; BARRETT 2003.

<sup>19</sup> AIRASIAN 2001; DANIELSON; ABRUTYN 2002.

<sup>20</sup> COOPER 1999.

<sup>21</sup> SHULMAN 2003: 45.

<sup>22</sup> SHULMAN 2003: 45.

«[...] ya que una de las características que lo definen es la de que sea el propio profesor quien prioritariamente asuma el proceso de recogida de la información pertinente sobre sus actuaciones docentes y quien tiene el derecho y la responsabilidad de demostrar su profesionalidad.»<sup>23</sup>

En este sentido, la precaución que hay que tomar es que el portafolios no sea sólo una «acumulación de papeles» o de información sin sentido o, cuando se trata de valorar los logros de un proceso formativo, sólo se encuentren las desgastadas tareas rutinarias y los ejercicios triviales y mecánicos, productos de aprendizajes superficiales y de una enseñanza reproductiva. Aquí es donde conviene recordar una vez más lo que antes mencionaba Shulman, ya que más allá de las producciones que se reúnen como evidencia, lo relevante es que exista autoevaluación y reflexión de parte del docente encaminadas a mejorar su labor profesional<sup>24</sup>.

Una propuesta que destaca la función formativa pero que a la vez integra la sumativa es la de Bird, quien afirma que la principal función del portafolio docente es «apoyar la continuidad en la planificación, el apoyo y el tutelaje del avance profesional de un profesor»<sup>25</sup>. Considera que el portafolio puede ser un complemento, no una estrategia única, para la asesoría y supervisión de los profesores, pero que se requiere de

«[...] un lenguaje refinado para discutir la práctica, como de unas normas de intercambio profesional que examinen permanentemente el trabajo del profesor de un modo más minucioso y productivo.»<sup>26</sup>

<sup>23</sup> FERNÁNDEZ 2004: 131.

<sup>24</sup> SHULMAN 2003.

<sup>25</sup> BIRD 1997: 336.

<sup>26</sup> BIRD 1997: 337.

De ahí que estamos de acuerdo con el autor en que el problema de cómo emplear adecuadamente un portafolio docente no se resuelve sólo con definir su constitución en cuanto a las entradas o ítems a considerar.

Puede decirse que la conformación de un portafolio docente conlleva un importante elemento de subjetividad y reflexión personal sobre el propio trabajo que se ha venido realizando. Por otro lado, es una forma de evaluación que se ubica en los modelos recientes de evaluación auténtica del desempeño y, en este sentido, involucra no sólo la tarea de compilar, sino de organizar, sintetizar e interpretar las diversas producciones que se evalúan, como un apoyo a la toma de decisiones sobre el trabajo realizado en el aula. El portafolio docente ofrece además de la oportunidad de una auto-crítica del propio trabajo en el aula, la posibilidad de evaluar la efectividad de las clases impartidas y de explorar las interacciones interpersonales con los estudiantes.

#### 4. La inclusión de materiales o artefactos en el portafolio docente

Se ha dicho que el portafolio implica una evaluación de tipo *semiformal* y ante todo de índole cualitativa —aunque también puede integrar criterios cuantitativos— y que debe permitir dilucidar el progreso logrado en términos procesales, destacando el aprendizaje de habilidades complejas que se evalúan de forma longitudinal e integral<sup>27</sup>. Nótese una vez más cómo se tiene que ir más allá de la presentación del currículum vitae formal y de los respectivos documentos probatorios que suelen acompañarle. El énfasis reside en las producciones del profesor, en la propia interpretación del sujeto, así como en la visión que quiere compartir de su trayectoria y trabajo docente. Una cuestión central consiste en cómo

<sup>27</sup> HERMAN; ASCHBACHER; WINTERS 1992.

mo transmitir una imagen positiva pero no sesgada y a la vez sustentada en evidencias de los logros y capacidades de un profesor. Al respecto, Fernández advierte que una tentación que se debe evitar en la elaboración del portafolio docente es realizarlo a partir de acumular la información disponible o los datos de más fácil acceso, ya que esto puede conducir a un portafolio que indique *qué* hace el docente pero no *por qué* lo hace:

«[...] lo importante es explicar por qué hacemos lo que hacemos en nuestras aulas y fuera de ellas con nuestros estudiantes para que aprendan.»<sup>28</sup>

No existe un modelo de organización único para presentar el portafolio de un profesor; antes se ha insistido en que ello depende del propósito y sentido, de la opción teórica, de los fines del proceso formativo y/o evaluador, del contexto educativo de interés, del momento en que se ubica el docente en su trayecto profesional y de vida. Sin embargo, en las propuestas de los autores revisados en este artículo, encontramos algunas coincidencias. En primera instancia, se espera que el punto de partida del portafolio consista en una exploración y exposición que dé cuenta de la propia identidad del autor, del contexto educativo donde enseña, de su biografía y filosofía de enseñanza que dará sentido a la explicación de su perspectiva didáctica, de las metodologías y estrategias específicas que emplea. Sobre esta base, se entenderá mejor el porqué de la selección de documentos, materiales o artefactos que se incluyen como evidencias.

El lector podrá encontrar diversos modelos de estructuración de portafolios docentes, ya sea en su versión física o digital. Sin embargo, algunos contenidos que se incluyen con frecuencia son los siguientes<sup>29</sup>:

<sup>28</sup> FERNÁNDEZ 2004: 133.

<sup>29</sup> DÍAZ BARRIGA 2004.

- Un relato autobiográfico que indique quién es el autor y qué ha hecho en su trayecto como enseñante, los incidentes críticos que ha vivido y han sido determinantes en su profesión.
- Una descripción del tipo de cursos que imparte, de su estilo de enseñanza, de su filosofía educativa, del cómo enseña, a quiénes y por qué.
- Documentos o artefactos diversos que avalen experiencias clave de índole formativa, de educación continua o perfeccionamiento y creatividad en la docencia.
- Programas, unidades didácticas o materiales de enseñanza elaborados por el docente, que demuestren su originalidad y la calidad de sus aportaciones a la docencia en el ámbito particular en que se desenvuelve.
- Trabajos, testimonios y pruebas de sus alumnos, con comentarios y retroalimentación del profesor.
- Material digital, gráfico y audiovisual que dé testimonio de su labor docente —fotografías, videograbaciones de sesiones de clase, audiograbaciones, entre otros.
- Observaciones y evaluaciones que ha recibido respecto de su labor como profesor, cartas de recomendación, reconocimientos o premios, testimonios de otros docentes, de sus tutores o mentores, o de otros integrantes de la comunidad educativa.

Es interesante observar que, en algunos casos, es el docente el que elige qué incluir en su portafolios, y en otros, hay producciones prescritas que debe incorporar a solicitud del claustro docente, de la administración escolar o bien de un docente tutor o supervisor pedagógico que lo tiene bajo su asesoría. También es posible incorporar la «voz» o la evidencia aportada por los alumnos o en determinadas circunstancias en el nivel básico y medio, aun de sus padres.

Por otro lado, los elementos o ítems a incluir pueden variar sustancialmente según el tipo de programa de desarrollo docente dado. También suelen variar el nivel de participación y apoyo colegiado que recibe el profesor, la posibilidad de controlar o corroborar los datos que aporta el docente o los otros involucrados, la profundidad de la retroalimentación y apoyos que se pueden dar al propio profesor cuando elabora y muestra su portafolio. En todo caso, las producciones docentes incluidas no aseguran por sí mismas el uso adecuado y ético del portafolio docente, ni que se vaya a dar una interacción profesional y una supervisión de calidad. Para ello se requiere plantear e instaurar un proceso de evaluación en sentido amplio, con propósitos claros y transparentes, con los debidos apoyos metodológicos y con personas cualificadas como evaluadores y supervisores.

En la literatura reportada, hemos visto que los portafolios se emplean tanto con fines de evaluación formativa —vinculados sobre todo a procesos de perfeccionamiento docente— como con fines de evaluación sumativa —vinculados principalmente a la rendición de cuentas. En el primer caso, el encuadre suele residir en un enfoque de evaluación auténtica y lo que se busca es ofrecer retroalimentación al docente para que pueda mejorar la enseñanza y elevar su nivel de profesionalización. En el segundo caso, se busca valorar la efectividad de la enseñanza o las competencias que se poseen con la intención de tomar decisiones respecto al empleo o la promoción del profesorado de una institución o, en última instancia, para juzgar la pertinencia del currículo o la enseñanza. Es decir, el propósito del portafolio es demostrar a un lector o audiencia en particular —i.e. un supervisor, un comité evaluador o promotor, un empleador potencial, una agencia o instancia que otorga financiamiento o estímulos económicos o de otra índole— cuál es el perfil, nivel de desempeño y/o producción alcanzado por una persona en su actividad

como profesional de la enseñanza. De esta manera, el portafolio se convierte en una manera de documentar la propia carrera profesional en la docencia.

En principio, se podría pensar que ambas opciones pueden complementarse, pero hay que tomar conciencia de que pueden surgir tensiones y controversias no sólo en el plano de la teoría y método subyacentes sino, y principalmente, de orden político y ético. Al mismo tiempo, encontramos que son más los autores que plantean el empleo del portafolio docente con fines de evaluación formativa, sobre todo con la idea de que el mismo profesor piense críticamente acerca de su trabajo, lo evalúe con honestidad y pueda relacionar lo que ha venido haciendo en el pasado con lo que puede revisar para mejorar su forma de enseñar.

## 5. Los portafolios docentes en formato electrónico

Con el creciente desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) y su franca incursión en la educación, se ha impulsado la elaboración de portafolios en formato electrónico. Bronwyn considera que aproximadamente en una década los portafolios físicos o impresos en papel han desaparecido prácticamente y que, semejante a un sueño de ciencia ficción, los portafolios electrónicos se han convertido en una realidad debido a que su rasgo más sobresaliente es que conducen al estudiante o al profesor que los elabora a mostrar su *verdadero yo*, por lo que permiten no sólo expresar sino reflexionar sobre la construcción y devenir de la propia identidad<sup>30</sup>. No obstante, se previene sobre una realidad: la de acentuar la disparidad educativa entre los que tienen y los que no tienen acceso a las tecnologías informáticas.

<sup>30</sup> BRONWYN 2007.

El portafolio electrónico —e-portfolio o e-folio— puede entenderse como una colección de evidencias diversas, extraídas de un archivo más grande, que representa el aprendizaje a lo largo del tiempo de una persona o una organización, o lo que una persona u organización ha reflexionado al respecto. Dicha colección es diseñada para ser presentada ante una o más audiencias con un propósito retórico particular<sup>31</sup>.

Actualmente, se encuentra en la red una oferta impresionante de formatos, plataformas o sistemas informáticos diseñados para la conformación de e-folios docentes<sup>32</sup>. Por lo general, los modelos de portafolio docente en versión electrónica se basan en una serie de estándares y descriptores del desempeño docente planteados por profesionales de la educación y grupos colegiados de diversas universidades. Proporcionan a los docentes un espacio en la red para incorporar a su portafolio ítems relativos a información personal, metas profesionales, filosofía educativa, experiencia, historia académica, etc. como evidencia de primera mano de sus habilidades y competencias.

Por lo general, en un e-folio se puede capturar y posteriormente desplegar información referida a una diversidad de dimensiones relativas al trabajo y competencias docentes. Se aprovecha al máximo posible el entorno multimedia —i.e. sonido, gráficos, video, hipertexto, demostraciones por computadora, etc.— y cada vez más se integran las herramientas sociales de internet para potenciar la interacción e intercambio con otros —wikis, blogs, foros, etc. Lo habitual es que se incluyan seccio-

nes de entrevistas en audio o video realizadas con el propio docente, sus estudiantes, mentores y otras personas relevantes, fotografías digitales, planes de lecciones y unidades didácticas, proyectos del profesor y de sus alumnos, videos de las actividades en clase, u otros ítems que se consideren relevantes. En todos los casos, se incluyen espacios para describir los objetos o evidencias mostradas, para añadir reflexiones o auto-evaluaciones, así como observaciones de otros evaluadores, supervisores u observadores. Se puede imprimir un reporte personal con la información relevante de cada profesor, aunque por lo general ésta se encuentra protegida con una clave de acceso confidencial.

Hoy en día es posible el acceso a software libre y comercial que permite crear un sistema de e-folios en las instituciones educativas, ya sea en la versión para estudiantes o para profesores; asimismo, existen empresas e instancias educativas encargadas de apoyar el diseño e instauración del proyecto. A semejanza de los proyectos de elaboración de portafolios físicos, los e-folios de docentes se están empleando en la evaluación de los profesores, la supervisión de su trabajo en aula, la formación y la tutoría a profesores que se inician en la enseñanza, o bien como opción para la reflexión y autoevaluación de docentes en servicio.

La expectativa es que el advenimiento y diseminación de los e-folios permita nuevos usos y paradigmas innovadores para el aprendizaje y la evaluación. La posibilidad de almacenar y visitar los materiales digitalizados ha facilitado el surgimiento de una línea de investigación sobre su desarrollo e impacto, como veremos a continuación. Sin embargo, consideramos que ya sea en el caso del portafolio físico o del electrónico, siguen

<sup>31</sup> KALZ 2005: 2.

<sup>32</sup> Sugerimos al lector la revisión del sitio de Helen Barrett de la Universidad de Alaska en Anchorage (<http://electronicportfolios.com>), el cual incluye herramientas para el diseño de e-folios, literatura especializada y reportes de investigación, ejemplos de portafolios de docentes y de estudiantes, entre otros recursos.

siendo válidas las notas precautorias de Bird<sup>33</sup> y Shulman<sup>34</sup> que se han venido comentando en este artículo.

## 6. ¿Existe evidencia empírica a favor del empleo de portafolios docentes?

Desde los noventa, existe gran preocupación por generar base empírica sobre los efectos de los portafolios en el aprendizaje y el desempeño. Esta línea de investigación resulta compleja debido a la existencia de múltiples formatos y propósitos, a la diversidad de contextos y factores relacionados con la implantación de los portafolios, así como a la falta de consenso respecto a qué variables y resultados son los más valiosos o deseables e incluso respecto a cómo medir el impacto.

Los artículos de investigación actuales dan cuenta de la diversidad de escenarios y formas en que se utilizan los portafolios docentes. En ellos se reportan los esfuerzos especiales que se requieren para su elaboración y también se destacan los objetivos logrados o las ventajas en el desarrollo de profesionales reflexivos y con mejores habilidades docentes. Ante la imposibilidad de ofrecer un estado de la cuestión, en este apartado hemos seleccionado algunos estudios que dan muestra de la relevancia actual del portafolio en el caso de docentes en formación, en fase de preservicio o servicio.

Milman describe un estudio cualitativo con docentes en formación y su experiencia en la creación de portafolios digitales<sup>35</sup>. En su estudio, recabó información durante un semestre mediante entrevistas, observación participante y diarios tanto del investigador como de los participantes, así como mediante un cuestionario. Entre los

<sup>33</sup> BIRD 1997.

<sup>34</sup> SHULMAN 2003.

<sup>35</sup> MILMAN 2005.

resultados obtenidos destaca que, en el proceso de creación del portafolio, los docentes en formación no sólo debieron dominar habilidades técnicas, sino que lograron cuestionar sus creencias, filosofías y propósitos de enseñanza al elegir los materiales que debían incorporar. En este estudio se observó que, mediante el portafolio en formato electrónico, los docentes en formación tenían mayor facilidad de acceso a sus datos, y en algunos casos constituyó un factor que propició propuestas de empleo para algunos de ellos. Pero al mismo tiempo, se encontraron marcadas diferencias en el manejo de la tecnología, que fueron una desventaja para otros participantes.

El estudio de casos realizado por Penny y Kinslow con profesores que estaban implantando un sistema de evaluación mediante portafolios electrónicos con docentes en formación en el nivel universitario muestra resultados interesantes que permiten comprender el valor que cobran los portafolios, así como desentrañar algunas de las condiciones requeridas para su empleo exitoso e innovador<sup>36</sup>. Estos autores encuentran que es necesario lograr un balance entre las necesidades de rendición de cuentas y promoción/valoración de aprendizaje profundo en los docentes en formación. Los principales resultados, relativos a la percepción de los profesores responsables del proceso de adopción de los portafolios docentes en la universidad —los podríamos identificar como los formadores de formadores—, indican que se requiere entender la iniciativa y por qué es importante el cambio hacia la cultura del portafolio. Además, los docentes en formación necesitan determinadas condiciones para que la experiencia resulte exitosa: necesitan oportunidades para aprender y colaborar entre sí, recursos y soporte adecuados, y sobre todo, tiempo para el cambio. Cabe mencionar que la principal creencia que preside los esfuerzos de los profesores

<sup>36</sup> PENNY; KINSLOW 2006.

reside en que el e-folio tendrá un efecto positivo en el aprendizaje de sus alumnos, y el mayor valor que otorgan a la experiencia reside en su potencial como recurso de aprendizaje y reflexión.

Farías y Ramírez reportan un estudio realizado con profesores normalistas mexicanos, en el que se contrastó el desarrollo de cualidades reflexivas en estudiantes que documentaron su práctica a través de diarios y otros que construyeron portafolios electrónicos para documentar sus prácticas docentes<sup>37</sup>. Las cualidades reflexivas fueron constructos agrupados en las dimensiones personal, interpersonal, institucional y social. La metodología utilizada fue el estudio de casos múltiples y los resultados obtenidos muestran que la construcción de un portafolio electrónico de evidencias, dentro de un entorno colaborativo, favorece la reflexión en los estudiantes. Así, se detectaron diferencias particulares en el desarrollo o fortalecimiento de las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal entre los alumnos que utilizaron portafolios electrónicos y los que no los utilizaron. La plataforma tecnológica fue el mecanismo para facilitar el intercambio de diversos contenidos y el diálogo entre los estudiantes, lo que propició la reflexión personal. La principal diferencia que se observó en el portafolio de trabajo con respecto al diario fue la intención de escribir para otros, no sólo para sí mismo.

Mellado realizó un estudio para evaluar el grado de satisfacción con respecto al portafolio en línea como herramienta para la evaluación del desempeño inicial docente de una muestra al azar de treinta estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de una universidad chilena<sup>38</sup>. Se conformó un grupo experimental que trabajó con el portafolio en línea y un grupo

de control que implementó el portafolio físico. El grado de satisfacción expresado por los usuarios del portafolio se evaluó al final de la experiencia de práctica docente. Para realizar esta medición se construyó una escala de diferencial semántico. El grupo que trabajó con el portafolio en línea presentó una diferencia significativamente mayor que el grupo de control en la variable grado de satisfacción respecto de la herramienta portafolio. Se observó una correlación positiva y significativa entre el grado de satisfacción expresado por los estudiantes y el puntaje obtenido en el portafolio de desempeño docente.

En la investigación de Hallman se analizaron los procesos de construcción de la identidad en profesores de inglés en la etapa de preservicio<sup>39</sup>. Los datos que reporta forman parte de una investigación etnográfica con duración de un semestre conducida con seis profesores en formación. Éstos tenían que elaborar un portafolio electrónico cuyas evidencias respondieran a determinados estándares y, además, expresaran un proceso reflexivo de su práctica docente. El portafolio funcionó como una herramienta para representar el dominio de las prácticas y la capacidad de indagación sobre las mismas, así como para negociar su identidad como profesores principiantes. Los estudiantes tomaron conciencia de que un portafolio puede elaborarse para múltiples audiencias que en ocasiones entran en conflicto, y en particular, mostraron una representación simultánea de sí mismos como docentes competentes y como estudiantes inquisitivos. Esto último llevó a la autora a la conclusión de que existe una tensión y una cierta disonancia en la construcción de la identidad docente de los participantes en esta etapa formativa.

Quatroche, Duarte, Huffman-Joley y Wakins describen el proceso en que un grupo de futuros profesores debí-

<sup>37</sup> FARÍAS; RAMÍREZ 2010.

<sup>38</sup> MELLADO 2010.

<sup>39</sup> HALLMAN 2007.

an elaborar sus portafolios para presentarlos ante tres evaluadores —que realizaban la evaluación del mismo sobre una rúbrica—, así como un video de una clase impartida<sup>40</sup>. Después de haber iniciado la experiencia, también se aplicó una encuesta a los docentes que actuaban como evaluadores para conocer sus impresiones sobre los alumnos y sobre la utilización del portafolio. Los resultados fueron favorables y destacaron los procesos reflexivos generados mediante esta forma de evaluación.

Tomando como sustento la teoría de la actividad de Engeström enraizada en la tradición histórico-cultural, Fiedler, Mullen, y Finnegan realizaron el seguimiento durante un semestre de doce profesores en formación que realizaban su portafolio electrónico, provenientes de dos instituciones y distintas áreas de conocimiento<sup>41</sup>. Condujeron grupos focales, entrevistas individuales, observación y revisión de documentos. Los autores detectaron que el contexto y demandas de acreditación influyen poderosamente en la experiencia de los futuros docentes. Los estudiantes reportaron que la actividad les provocaba estrés debido al tiempo que consume la elaboración del portafolio. Su expectativa era la de contar con un sistema flexible que les permitiera generar un portafolio similar al de los artistas, como una expresión de sí mismos, de sus creencias y logros. Sin embargo, los administradores y los evaluadores no daban la misma importancia a la expresión personal y la creatividad, pues anteponían la exigencia de datos estandarizados, válidos y confiables que permitieran hacer juicios encaminados a mejorar el currículo. Esta investigación pone en evidencia las tensiones existentes entre la acreditación y rendición de cuentas y las expectativas de los estudiantes en torno al portafolio como expresión única y personalizada.

<sup>40</sup> QUATROCHE 2002.

<sup>41</sup> FIEDLER; MULLEN; FINNEGAN 2009.

## 7. Alcances y restricciones de los portafolios docentes

A lo largo del artículo se han destacado los alcances y ventajas del empleo de portafolios docentes, principalmente con fines de formación y mejora de la enseñanza, pero al mismo tiempo, con la posibilidad de permitir la rendición de cuentas. Hay que subrayar que el portafolio cambia el centro de la actividad, que deja de estar a cargo de un observador o evaluador externo para volver a manos del practicante, en este caso el docente en formación o en servicio. Los docentes son quienes poseen y utilizan los portafolios, son quienes los organizan y deciden qué incluir en ellos. En ese sentido, un sistema apropiado de portafolios puede conducir a institucionalizar formas de colaboración, reflexión y análisis. También conviene destacar que permiten el seguimiento y la documentación de episodios más prolongados de enseñanza y aprendizaje, sin perder demasiado su dinamismo y la comprensión del contexto, condiciones y momento en que han transcurrido<sup>42</sup>.

Los diversos autores revisados en este artículo coinciden en que la adopción de los portafolios del docente o del alumno como estrategia de evaluación auténtica requiere, para ser realmente efectiva y congruente, que se produzca un cambio de concepción en ellos mismos, pero también en la cultura de la evaluación de la institución educativa. La «cultura del portafolios» requiere y soporta a la vez una comunidad de docentes y alumnos, según sea el caso, que asumen la responsabilidad de demostrar lo que saben y pueden hacer. Dicha cultura favorece también una dimensión ética de sus propias autoevaluaciones y el desarrollo de una filosofía educativa congruente; todo lo cual debe verse apoyado por políticas institucionales que faciliten el cambio.

<sup>42</sup> SHULMAN 2003.

Es así que la evaluación mediante portafolios necesita un cambio de actitudes respecto de la evaluación del aprendizaje y de la docencia, acompañado de un cuestionamiento de fondo de los paradigmas de la evaluación imperantes. Sobre todo, cambia el énfasis tradicional en la evaluación de resultados medida a través de puntuaciones comparativas o normativas, hacia una evaluación del desempeño focalizada en estándares cualitativos que fomentan sobre todo la reflexión y la retroalimentación. Además, la evaluación mediante portafolios puede ser la oportunidad de una evaluación auténtica, que permita la puesta en práctica de un supuesto constructivista importante: la posibilidad de vincular la instrucción con la evaluación, que por lo general se conciben como aspectos separados.

La flexibilidad y subjetividad que subyace en la evaluación por portafolios, la variabilidad de contenidos y opciones de construcción, son ventajas de estos instrumentos, pero a la par entrañan problemas a la hora de evaluar. Así, una cuestión controvertida en la discusión actual sobre el empleo de portafolios es la manera en que éste se evalúa y el tipo de decisiones que permite sustentar. De la presentación anterior ha quedado claro que lo que se busca con el portafolio docente es proponer indicadores de desempeño contextualizados, que la evaluación en este caso sea más cualitativa que cuantitativa, que el interés se centre en los procesos de crecimiento y avance en los participantes, o que integre elementos de autoevaluación y reflexión. Sin embargo, para poder emitir un juicio acerca de las producciones generadas por alguien en torno a un proceso formativo dado, se requiere la especificación de estándares de desempeño apropiados, así como la mirada calificada del evaluador, sea éste el propio autor o bien otras personas.

Lo anterior nos remite a problemas que ya se han discutido en este capítulo: la visión de la docencia y el

aprendizaje que se vehicula en ella, su carácter multidimensional, la dificultad que entraña el descomponer en comportamientos o indicadores discretos los logros más relevantes de un proceso educativo, el dilema de quién, cómo y para qué se emite un juicio sobre el otro. Nuevamente, reaparece la carencia de acuerdos acerca de lo que un profesor debe conocer y saber hacer, aunque en algunos contextos o comunidades educativas esta situación se ha afrontado mediante la construcción por consenso de los niveles de desempeño o los estándares de competencia esperados en el profesorado.

Si se parte de que la construcción de un portafolio es un reflejo de la docencia de un profesor particular ante un grupo de alumnos y en un contexto educativo singular, debería concluirse que cada portafolio es único y debe juzgarse como una producción individual. Esto resulta muy apropiado cuando el portafolio se emplea con fines formativos, como instrumento de desarrollo profesional, pero esta falta de estandarización genera muchos dilemas cuando lo que interesa a la institución es tomar decisiones sobre la planta docente. La situación anterior dista mucho de estar resuelta, pero algunos autores consideran que lo más conveniente es definir claramente los fines del instrumento y desarrollar con amplitud y precisión una serie de estándares cualitativos mínimos a cumplir que sean susceptibles de calificarse según las propiedades de una escala ordinal.

Por el contrario, Shavelson, Klein y Benjamin plantean que existen razones por las cuales los portafolios no son instrumentos apropiados para la evaluación a nivel de la educación superior<sup>43</sup>. Afirman que los portafolios, al no estar estandarizados ni ser susceptibles de convertirse en pruebas de evaluación a gran escala, debido a problemas administrativos y a lo que implica la asig-

<sup>43</sup> SHAVELSON; KLEIN; BENJAMIN 2009.

nación de puntajes, se encuentran sujetos a sesgos. Estos autores consideran que para establecer comparaciones válidas en el nivel de aprendizaje o desempeño logrado por los individuos, se requieren las mismas mediciones, estadísticamente equivalentes, como es el caso de los tests tipo SAT<sup>44</sup>, que se administran a los estudiantes en las mismas condiciones de prueba, tiempo y lugar, que permiten la aplicación de criterios unívocos y objetivos, neutrales y libres de contexto, y donde el estudiante responde sin la posibilidad de recibir asistencia alguna de parte de otros. Estas afirmaciones dan cuenta de una contraposición importante, que está en la raíz de los debates en torno a la evaluación educativa: el paradigma psicométrico-estadístico y los supuestos de la teoría de la medida positivista y del funcionalismo en oposición a los paradigmas cualitativo-fenomenológicos y las perspectivas interpretativas en educación. Por otro lado, es evidente que la preocupación principal de estos autores —que suele coincidir con la de las administraciones educativas— consiste en el logro de una medida cuantitativa y estandarizada en la lógica de una evaluación sumativa de largo alcance con fines de rendición de cuentas.

Pero, por otro lado, es bien cierto que si no hay acuerdos y estándares apropiados, o si no se entrena de forma apropiada a los profesores a valorar este tipo de instrumento, es muy probable que se genere ambigüedad, controversia y conflicto en el proceso de evaluación. Estos problemas pueden ser incluso mayores cuando se tiene que emitir una calificación numérica para un portafolio que cuando se califica una prueba objetiva de opción múltiple. Por ello es que Sulzen y Young proponen que se requiere desarrollar un sistema prácti-

co, confiable y válido que conduzca a una evaluación efectiva de los portafolios elaborados por docentes en formación<sup>45</sup>. Consideran que dicho sistema debe contar con instrumentos que puedan usar no sólo los mentores o los formadores de los docentes, sino otros evaluadores no familiarizados con los estudiantes, distintos a los autores del sistema de evaluación, quienes probablemente deberán revisar un número considerable de portafolios y dispondrán de un tiempo para ello. Se requiere no sólo el muestreo de conocimientos y habilidades de los estudiantes, sino lograr una confiabilidad alta entre evaluadores y controlar, como principal componente de error, el juicio del evaluador.

En nuestra opinión, es un error considerar que dado el carácter cualitativo de la evaluación mediante portafolios y debido a que se reconoce el peso de la subjetividad en su construcción y de la intersubjetividad en su valoración, no hay que asegurar la validez ni la confiabilidad del sistema o de los instrumentos que permiten ponderar el nivel de logro alcanzado. Por el contrario, existen una serie de cuestiones a considerar en torno a éste y otras estrategias de evaluación auténtica. Desde nuestra perspectiva y en relación con la validez, hay que ofrecer una respuesta precisa y satisfactoria a cuestiones como las siguientes:

- ¿El modelo del portafolio y el o los instrumentos empleados en su valoración/calificación —rúbricas, escalas, etc.— permiten evaluar el conocimiento en acción del docente en la o las áreas de contenido de interés?
- Si el portafolio está vinculado a procesos formativos, ¿se están evaluando las habilidades o competencias docentes clave y son éstas las que se han enseñado?

<sup>44</sup> Scholastic Aptitude Test, la prueba más popular de College Board que se administra con fines de selección en el nivel universitario en los Estados Unidos y que se ha estandarizado en otros países o bien ha servido como modelo para el desarrollo de instrumentos similares.

<sup>45</sup> SULZEN; YOUNG 2007.

- ¿Resulta clara la mirada teórica sobre la docencia asumida en el modelo de portafolio docente adoptado? ¿Existe acuerdo y consistencia en la traducción de lo anterior en las dimensiones a evaluar y las evidencias o artefactos a incluir en el portafolio?
- ¿Se ha llevado a cabo una validación de expertos —generalistas y/o especialistas?
- ¿Se evalúa de manera sesgada sólo un tipo de producciones docentes o se aporta evidencia suficiente de productos/respuestas así como de procesos/explicaciones? ¿Se aporta evidencia contundente respecto a los estándares de competencia docente esperados?
- Los artefactos, situaciones e instrumentos de evaluación y reflexión: ¿son importantes en términos de las metas de profesionalización docente?, ¿incluyen los componentes de las prácticas auténticas en el campo de conocimiento y nivel educativo de interés?, ¿se pueden valorar aprendizajes o saberes del docente que trascienden la actividad, tarea o producto puntual?, ¿se refleja esto en los criterios de valoración cualitativa y en los sistemas de puntuación?, ¿se considera la auto y co-evaluación?

Ahora bien, debido a que, como antes se dijo, el principal componente de error en la evaluación mediante portafolios radica en el juicio del evaluador, se requiere que exista una plena comprensión del sistema, de sus fines, dimensiones, instrumentos y criterios, etc. Los evaluadores deben recibir el entrenamiento debido, tanto si estamos hablando del propio autor del portafolio —en el papel de autoevaluador—, como de sus mentores, de sus supervisores o de evaluadores externos. Para asegurar la confiabilidad entre evaluadores, hay que disponer por lo menos de dos evaluadores independientes y entrenados, que procedan de acuerdo con criterios acordados y niveles de desempeño que resul-

ten claros y precisos y así permitan analizar discrepancias y lograr consensos. Asimismo es importante la consistencia intraevaluador, lo que implica analizar cambios y sesgos en el proceso de evaluación de parte de un mismo evaluador en el tiempo, ante distintos alumnos/docentes, producciones, tareas, etc.

La controversia y contradicciones entre los paradigmas de evaluación se extienden a la formación de profesores. Al respecto, Casas menciona programas de formación docente que están exigiendo a los profesores que incorporen las teorías del aprendizaje más recientes y efectivas dentro de su enseñanza, lo que incluye la necesidad de variar las estrategias instructivas, introducir el aprendizaje cooperativo, el currículo integrado, el fomento de las habilidades de pensamiento de alto nivel, así como el empleo del aprendizaje situado y la evaluación auténtica<sup>46</sup>. No obstante, a la hora de recibir el certificado de enseñanza respectivo, los docentes en la fase de preservicio tienen que aprobar un examen estandarizado. La gran contradicción consiste en que los formadores de docentes pasan incontables horas enseñando a los futuros docentes la importancia del empleo de las evaluaciones auténticas y el cómo del diseño de portafolios, rúbricas, evaluaciones holísticas, registros anecdóticos, etc., pero a final de cuentas, la comprensión de los futuros docentes de enfoques como el constructivismo y la evaluación auténtica termina siendo evaluada mediante pruebas estandarizadas afincadas en los supuestos del conductismo.

De acuerdo a Ladson-Billings, las dimensiones morales y éticas de la enseñanza son las que constituyen «la entrada faltante» en la mayoría de los portafolios<sup>47</sup>. Esta autora considera que, a pesar de las bondades de

<sup>46</sup> CASAS 2003.

<sup>47</sup> LADSON-BILLINGS 2003.

los portafolios, los elementos esenciales de la tarea docente quedan al margen en comparación con los aspectos técnicos. Por el contrario, se debería prestar más atención a cuestiones como la práctica reflexiva, la referencia cultural y la empatía fundamentada que muestran los educadores con sus alumnos. En la revisión de un portafolio, se debería tomar en cuenta si los docentes consideran a sus estudiantes como asimiladores o como productores de conocimiento, y analizar cuáles son las finalidades sociales de la escolarización que proponen, así como las prácticas de enseñanza con referencia cultural que promueven. Una pregunta clave debería ser ¿cómo los docentes vinculan de forma significativa el conocimiento y las experiencias escolares con la vida cotidiana de sus alumnos?

Finalmente, el propio Shulman afirma que todas las prácticas pueden ser víctimas de un mal uso o abuso, por eso menciona algunos peligros en la utilización del portafolio<sup>48</sup>. En primera instancia, que se convierta en mera exhibición, en una especie de aviso publicitario; que se trivialice el contenido, ya que se corre el peligro de documentar cosas sobre las que ni siquiera vale la pena reflexionar. También puede suceder que el sistema se pervierta y, en aras de emplear un sistema objetivo de puntuación, se convierta en un examen de elección múltiple sumamente engorroso. Un peligro más reside en la representación errónea, es decir, existe el peligro de que las muestras aisladas de trabajos o artefactos incluidos estén lejos del trabajo típico del docente.

## 8. Conclusiones

Es innegable que los portafolios docentes representan una de las formas de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y formación profesional más

promisorios. Sin embargo, para no desvirtuar su sentido originario y para evitar una versión «anémica» de su empleo, debe entenderse que el trabajo con portafolios requiere del análisis y construcción de un sistema de evaluación amplio, en el que se identifique un escenario o contexto de evaluación, y en el que se estipule una propuesta o modelo de portafolio docente que incluya su construcción y validación, puesta en práctica, seguimiento y realimentación. Resulta fundamental la participación activa de los actores involucrados como resultado de un esfuerzo colectivo y de metas claras encaminadas a la profesionalización docente y la mejora de la enseñanza.

Ya sea para el maestro novato o para el experimentado, la creación de un portafolio puede significar una vivencia personal convincente, una oportunidad para reflexionar sobre el propio aprendizaje en la profesión y desvelar su identidad. Ya que puede convertirse en «un retrato sumamente individualizado de una persona como profesional»<sup>49</sup>, habrá que prevenir que para otros represente una experiencia atemorizante o anodina, o peor aún, la oportunidad de simular un saber hacer no consolidado o unos valores que no se han interiorizado pero que aparecen como políticamente correctos.

Con la aparición de los portafolios electrónicos se abren perspectivas prometedoras, que por una parte residen en la posibilidad del empleo de las TIC con fines educativos, pero que además abarcan la propuesta de elaborar portafolios colectivos. También se vislumbra el alcance que tendrá la comunicación de los mismos ante diversas audiencias, a manera de producciones sociales, en torno a los cuales pueden promoverse procesos de interacción, colaboración y aprendizaje social. Pero al mismo tiempo, emergen algunas cuestiones poco exploradas, como los asuntos

<sup>48</sup> SHULMAN 2003.

<sup>49</sup> LYONS 1999.

éticos del manejo de los portafolios, la confidencialidad de la información, los riesgos del acceso libre al trabajo de los otros, la autoría del proyecto.

Los portafolios, incluso con la complejidad y tiempo que implica su diseño y desarrollo, requieren integrarse en sistemas de evaluación más amplios y holísticos, en conjunción con otros instrumentos como rúbricas, que permitan valorar niveles de desempeño, entrevistas, observaciones, videograbaciones u otro tipo de técnicas de obtención de la información e instrumentos propios de la investigación-acción. Se requiere asimismo de tiempo, soporte, condiciones institucionales de implantación y de la realización de un trabajo colegiado encaminado al profesionalismo docente. Queremos insistir en que el trabajo con portafolios, al igual que con otras estrategias de evaluación auténtica, no puede de ninguna manera reducirse a una simple sustitución de instrumentos en un contexto inalterado de evaluación; es decir, no puede pensarse como una aplicación de instrumentos «en frío». El gran riesgo consiste en la proliferación de una mirada exclusivamente técnica, centrada en los instrumentos per se, con poca teorización e investigación empírica.

La investigación educativa en este campo comienza apenas a dar sus frutos, algunos estudios aportan evidencia a favor del empleo de portafolios docentes, pero al mismo tiempo se plantean los factores que condicionan su uso efectivo. Tal como lo han previsto los especialistas en el tema, los resultados parecen confirmar que cuando los portafolios se emplean para promover la actividad reflexiva e interpretativa del propio autor y lo conducen a una toma de conciencia y una autocrítica en perspectiva, es cuando se cumple el propósito más importante de este recurso pedagógico: funcionar como andamiaje para una formación docente reflexiva. Su empleo como instrumento de evaluación estandarizado de largo alcance y con fines de rendición de cuentas,

continúa en entredicho, no sólo por motivos de rigor metodológico, sino porque pierde en buena medida algunas de sus mayores cualidades como las de su carácter situado, procesal, autocrítico y autoregulado, y su potencial para poner de relieve las identidades profesionales. Deseamos cerrar este artículo con una frase que Ladson-Billings aplica a ésta y las demás innovaciones educativas en boga, ya que nos previene acerca de su uso indiscriminado e incluso ingenuo: «no debemos enamorarnos de esta nueva tecnología hasta perder la capacidad de criticarla»<sup>50</sup>.

<sup>50</sup> LADSON-BILLINGS 2003: 320.

## Bibliografía

AIRASIAN, P. W. (2001). *Classroom assessment*. Boston: McGraw Hill.

BARBERÀ, G. E.; DE MARTÍN, R. E. (2009). *Portafolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: UOC.

BIRD, T. (1997). «El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades». In: MILLMAN, J.; DARLING-HAMMOND, L. (eds.). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla, 332-351.

BRONWYN, T. W. (2007). «I'm ready for my close-up now: Electronic portfolios and how we read identity». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 50, núm. 6, 500-504.

CANO, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro-ICE.

CASAS, M. (2003). «The use of standardized tests in assessing authentic learning. A contradiction indeed» [documento en línea]. *Teachers College Record* [sitio web]. [Fecha de consulta: 15 de abril de 2007].  
<http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=11211>

COOPER, J. M. (1999). *Classroom teaching skills*. Boston: Houghton Mifflin.

DANIELSON, C.; ABRUTYN, L. (2002). *Una introducción al uso del portafolios en el aula*. México: FCE.

DARLING-HAMMOND, L.; ANCESS, J.; FALK, B. (1995). *Authentic Assessment in Action. Studies of Schools and Students at Work*. Nueva York: Teachers College Press.

DENYER, M. et al. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.

DÍAZ BARRIGA, F. (2004). «El portafolio docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores». In: RUEDA, M.; DÍAZ BARRIGA, F. (coords.). *Evaluación de la docencia en la universidad. Una perspectiva desde la investigación*. México: CESU-UNAM/ Plaza y Valdés, 154-173.

DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

DIEZ, M. (1996). «The portfolio: Sonnet, mirror and map». In: BURKE, K (ed.). *Professional portfolios: A collection of articles*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Pub, 17-26.

- FARÍAS, G. M.; RAMÍREZ, M. S. (2010). «Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 15, núm 44, 141-162.
- FERNÁNDEZ, A. (2004). «El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional». *Educar*. Vol. 33, 127-142.
- FIEDLER, R.; MULLEN, L.; FINNEGAN, M. (2009). «Portfolios in context: a comparative study in two preservice teacher education programs». *Journal of Research on Technology in Education*. Vol. 42, núm. 2, 99-122.
- GIBSON, D.; BARRETT, H. (2003). «Directions in electronic portfolio development». *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. Vol. 2, núm 4, 559-576.
- HALLMAN, L. H. (2007). «Negotiating teacher identity: exploring the use of electronic teaching portfolios with pre-service English teachers». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 50, núm. 6, 474-485.
- HERMAN, J. L.; ASCHBACHER, P. R.; WINTERS, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- KALZ, M. (2005). «Building eclectic personal learning landscapes with open source tools». In: DE VRIES, F. *et al.* (eds.). *Open Source for Education in Europe. Research & Practice*. Proceedings of the Open Source for Education in Europe Conference. Heerlen: The Netherlands, 163-168.
- KLENOWSKI, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el Aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea.
- LADSON-BILLINGS, G. (2003). «El caso de la entrada faltante en un portafolio: las dimensiones morales y éticas de la enseñanza». In: LYONS, N. (comp.). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 313-321.
- LYONS, N. (comp.). (2003). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MARTIN-KNIEP, G. O. (2001). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos: la sabiduría de la práctica*. México: Paidós.
- MELLADO, M. E. (2010). «Portafolio en línea en la formación inicial docente». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 12, núm 1, 1-32. [Fecha de consulta: 20 de mayo de 2010].  
<http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-melladohdez.html>

MILMAN, B. N. (2005). «Web-based digital teaching portfolios: fostering reflection and technology competence in preservice teacher education students». *Journal of Technology and Teacher Education*. Vol. 13, núm. 3, 373-393.

MILMAN, B. N. (2007). «Developing a digital portfolio». *Distance Learning*. 4 (4), 93-96.

PENNY, C.; KINSLOW, J. (2006). «Faculty perceptions of electronic portfolios in a teacher education program». *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. Vol. 6, núm. 4, 418-435.

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

QUATROCHE, D. *et.al.* (2002). «Redefining assessment of preservice teachers: standards-based exit portfolios». *The Teacher Educator*. Vol. 37, núm. 4, 268-281.

SHAVELSON R.; KLEIN, S.; BENJAMIN, R. (2009). «The limitations of portfolios» [documento en línea]. *INSIDE HIGHER ED>Views* [sitio web]. [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2010]  
<http://www.insidehighered.com/views/2009/10/16/shavelson>

SHULMAN, L. (2003). «Portafolios del docente: una actividad teórica». In: LYONS, N. (comp.). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 44-62.

SULZEN, J.; YOUNG, M. F. (2007). «Fast and reliable evaluation of preservice teacher electronic portfolios». *Paper presented at the Annual Meeting of the AERA* (Chicago, IL. April 9-13). [Fecha de consulta: 7 de abril de 2010].  
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED498266.pdf>

YAOYING, X. (2004). «Teacher portfolios: An effective way to assess teacher performance and enhance learning». *Childhood Education*. Vol. 80, núm 4, 198-201.