Universidad Iberoamericana Puebla

Repositorio Institucional **http://repositorio.iberopuebla.mx**

Área de Publicaciones Revista Pasos

Los portafolios docentes y su eventual estandariza

Díaz Barriga Arceo, Frida

2015

http://hdl.handle.net/20.500.11777/2318

http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf

Los portafolios docentes y su eventual estandarización

Frida Díaz Barriga Arceo*

Resulta indiscutible que actualmente la evaluación docente mediante portafolios físicos y electrónicos se encuentra en auge. Un dato ilustra lo anterior: en el contexto norteamericano, hoy 90% de los programas de formación docente emplean portafolios para la toma de decisiones con respecto a los candidatos (Penny & Kinslow, 2006). Una situación similar la encontramos en el contexto francocanadiense, y en algunos países de la Unión Europea, donde los portafolios de docentes y de estudiantes han cobrado singular importancia y forman parte de diversas iniciativas (Barberà & de Martín, 2009).

Nona Lyons (2003) ubica en la década de los ochenta su origen como expresión de un nuevo profesionalismo docente y como una estrategia innovadora de evaluación, retroalimentación y reflexión dirigida al profesorado. En el marco de las reformas educativas de la década y en el contexto anglosajón, surge una fuerte crítica a los exámenes que se aplicaban en ese entonces a los docentes, consistentes en pruebas de opción múltiple y 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 escala 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 y el contenido, que conducían a la imposibilidad de valorar en contexto el saber hacer y la competencia profesional de los docentes. Al mismo tiempo, se criticaba la ausencia de los docentes 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. Resulta evidente que muchas de esas preocupaciones, al menos en el plano discursivo, siguen vigentes en nuestro medio, cuando se argumenta a favor de las evaluaciones alternativas de la docencia. Habría que enfatizar que el interés no sólo surge con la meta de diseñar nuevos instrumentos de evaluación, sino con la preocupación por arribar a una nueva concepción de la profesión docente así como a una cultura de la evaluación diferente, donde el docente tendría que participar activamente y desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente sobre su desempeño y capacidades, pudiendo plantear nuevos derroteros en su formación.

Habría que enfatizar que el interés no sólo surge con la meta de diseñar nuevos instrumentos de evaluación...

Uno de los proyectos más destacados que asume esta filosofía, es el que encabeza Lee Shulman de la Universidad de Stanford con sus colegas del Teacher Assessment Project (TAP), quienes se dieron a la tarea de elaborar prototipos para la evaluación docente, con el cometido de desafiar las concepciones tradicionales tanto de la enseñanza como de la evaluación. Shulman (2003) afirma que la manera en que se concibió y fue evolucionando lo que denominó el portafolio didáctico, partió de una crítica a las teorías prevalecientes sobre la enseñanza: consideraron que el modelo pedagógico de proceso-producto y de entrada-salida no permitía captar la complejidad y multidimensionalidad de la enseñanza y 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" (Shulman, 2003: 45-46). Por ello consideraba un gran error hablar de la enseñan-

za 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.

En 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 es que otras profesiones documentan su trabajo. Los ítems o entradas del portafolio (una "actividad guiada y conjunta") se encontraban cuidadosamente especificados, se relacionaban con los estándares nacionales que se plantearon en esa década 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 a profundidad, suficientemente informativa y esclarecedora de la labor docente. Se consideraba muy importante la labor reflexiva de los profesores en el proceso de evaluación para mejorar su formación y práctica docente, y se estaba en contra del empleo de los portafolios sólo con fines de selección del personal docente.

A partir de entonces, muchos expertos e investigadores en el tema propugnan por el uso del portafolio para mejorar la formación de los docentes y consideran que deben complementarse con otros métodos, como la observación directa, la entrevista a alumnos y profesores, la videograbación de clases y su análisis junto con el propio docente. En la literatura especializada se ha encontrado que los mayores beneficios de los portafolios residen en la posibilidad de ofrecer retroalimentación formativa al profesorado y promover procesos reflexivos y de autoevaluación, más que en la posibilidad de estandarizar sus prácticas o actuación como enseñantes (Díaz Barriga & Pérez, 2010).

Los portafolios pueden concebirse de manera restrictiva, como simple colección de producciones del docente que deben ser objeto de calificación de parte de un jurado. Sin embargo, su mayor potencial se expresa cuando se concibe al portafolio docente como una selección o colección de trabajos o producciones elaborados por el profesor –de manera individual o colectiva– que están enfocados a la planeación, conducción o evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, y que han sido realizados en el transcurso de un ciclo o curso escolar, con base en alguna dimensión temporal 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, a condición de que demuestren el conocimiento, las habilidades, el talento o las competencias docentes de su autor, pero al mismo tiempo, sean un testimonio de su identidad y de los procesos de formación en que participa o ha participado.

Así, en la valoración y autovaloración de un portafolio es menester tomar en cuenta 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 con base en una serie de objetivos, metas de desempeño o estándares de competencia 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" o neutral, 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. A nuestro juicio, no existe el portafolio docente "genérico" o "estándar", aunque es posible plantear una serie de entradas o elementos clave en su conformación, para dar cuenta de las metáforas de espejo (identidad y filosofía docente, evidencia de crecimiento a lo largo del tiempo), mapa (procesos y producciones, metas y proyectos) y soneto (creatividad, originalidad, diversidad, orientación al contexto y aprendices) que proponen Gibson & Barrett (2003).

Se ha argumentado ampliamente que evaluar por portafolios implica mucho más que introducir un instrumento innovador o auténtico en la evaluación. Requiere un cambio en la cultura de la evaluación, en los supuestos y actitudes hacia la evaluación del aprendizaje y de la docencia, acompañado de un cuestionamiento de fondo de los paradigmas de la enseñanza, aprendizaje y 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 que se manejan en la lógica de los instrumentos cualitativos, que permiten sobre todo la reflexión y retroalimentación. Lo anterior no cancela la posibilidad de cuantificar los ítems y niveles de desempeño estipulados en la evaluación de un portafolio, pero desde la mirada de los expertos en el tema, no es punto nodal del proceso de evaluación o autoevaluación.

La flexibilidad y subjetividad que subyace a 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 se evalúa y el tipo de decisiones que permite sustentar.

Cuando se parte de los supuestos de la teoría de la medida clásica que subyace a la construcción de pruebas estandarizadas de largo alcance, resulta entendible que autores como Shavelson, Klein & Benjamin (2009) consideren "poco válidos y confiables" a los portafolios de estudiantes o de profesores, mientras no reúnan los criterios de arrojar el mismo tipo de mediciones, estadísticamente equivalentes, que se puedan administrar en las mismas condiciones de prueba, tiempo y lugar, que permitan la aplicación de criterios unívocos y objetivos, neutrales y libres de contexto, y donde el sujeto de la evaluación responda sin la posibilidad de recibir asistencia alguna de parte de otros. También se ha afirmado que la evaluación por portafolios es poco "económica" porque se requiere mucho tiempo en su elaboración y también en su calificación, lo que ha llevado a algunos autores a buscar modelos e instrumentos prácticos, que sean aplicados por evaluadores no familiarizados con los autores, que deberán evaluar un número considerable de portafolios, a los que no les deberían dedicar más de "20 o 30 minutos" (Sulzen & Young, 2007).

Desde nuestra perspectiva, estas afirmaciones hoy 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. Aunque hay quienes afirman que dichas discusiones están zanjadas y todo es cuestión de emplear métodos combinados, consideramos que hay supuestos de fondo que son de difícil conciliación o que, por lo menos, generarán importantes tensiones en estas iniciativas. Por otro lado, es evidente que la preocupación principal de muchos autores –que suele coincidir con la de las administraciones educativas– consiste en el logro de una medida cuantitativa y estandarizada, en torno a una evaluación sumativa de largo alcance con fines de rendición de cuentas. Cerramos este escrito recuperando una frase de Darling-Hammond (1995) en lo que respecta a las evaluaciones auténticas, incluidos los portafolios: "hay que aplicar estándares sin estandarización", si no queremos desvirtuar su autenticidad y situatividad.

Referencias

Barberà, G. E. y R. E. de Martín (2009). Portafolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje. Barcelona: UOC.

Darling-Hammond, L., J. Ancess, & B. Falk (1995). Authentic Assessment in Action. Studies of Schools and Students at Work. Nueva York: Teachers College Press.

Díaz Barriga, F. y M. Pérez (2010). "El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado". Observar, 4, 6-27.

Gibson, D. & H. Barrett (2003). Directions in electronic portfolio development. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 2(4), 559-576.

Lyons, N. (comp.). (2003). El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires: Amorrortu.

Penny, C. & J. Kinslow (2006). Faculty perceptions of electronic portfolios in a teacher education program Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 6 (4), 418-435.

Shavelson R., S. Klein & R. Benjamin (2009, October 16). The limitations of portfolios. En: http://www.insidehighered.com/views/2009/10/16/shavelson

Shulman, L. (2003). "Portafolios del docente: una actividad teórica". En N. Lyons (comp.) El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente (pp. 44-62). Buenos Aires: Amorrortu.

Sulzen, J. & M.F. Young (2007). Fast and reliable evaluation of preservice teacher electronic portfolios. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Chicago, IL. April 9-13.

*Docente e investigadora de la Facultad de Psicología, UNAM
fdba@unam.mx