

COMPETENCIAS REFLEXIVAS Y DIDÁCTICAS EN PROFESORES UNIVERSITARIOS: CONSTRUCCIÓN DE UN PORTAFOLIOS ELECTRÓNICO

**Mónica García Hernández
María del Carmen Veleros Valverde**

RESUMEN

Se presenta una propuesta de formación en modalidad mixta o *blended learning* para la construcción de portafolios electrónicos con docentes universitarios con el propósito de desarrollar competencias reflexivas, didácticas y tecnológicas. Se trabajó con herramientas colaborativas en línea para el análisis de problemas situados como el estudio de casos de enseñanza y la escritura de incidentes críticos. Se concluye sobre el modelo competencial para la construcción de portafolios.

PALABRAS CLAVE

Competencias docentes, portafolios electrónico, reflexión, evaluación

ABSTRACT

A proposal for training in mixed or blended learning method for constructing electronic portfolios with teachers college in order to develop competencies reflective, educational and technological. Worked with online collaborative tools for the analysis of situated problems as case studies of teaching and writing critical incidents. Concludes about the competence model to build portfolios.

KEYWORDS

Teaching skills, electronic portfolios, reflection, evaluation

1. Retos de una formación docente significativa

El docente competente, entendido como aquel que muestra capacidad en su trabajo, es una aspiración educativa que muy difícilmente podría ponerse en duda, sin embargo existe una falta de acuerdo sobre lo que significa ser competente.

Desde la cultura griega antigua hasta avanzado el siglo XX, la capacidad del docente primero se relacionó con una perspectiva filosófica-ética sobre el conocimiento y el acto educativo, para luego pasar a ser enriquecida por las disciplinas sociales, entre ellas, la psicología. Desde los noventa, se ha desarrollado la visión del docente competente vinculado a las iniciativas de organismos internacionales y el diseño de políticas educativas nacionales.

El término competencia tiene gran diversidad de significados en el discurso y práctica educativa, no obstante los avances de la pedagogía y ciencias afines. Este concepto adquiere sentido desde diferentes paradigmas y tradiciones de estudio, además de responder a diferentes orientaciones y necesidades (Guzmán y Uribe, 2011). De ahí la proliferación de múltiples modelos, clasificaciones y tipologías sobre competencias.

Como constructo, las competencias son el presente y probablemente el futuro en los debates y alternativas de propuestas educativas en distintos ámbitos del quehacer educativo. Este lugar ganado por las competencias se debe a que alude a una visión cognitiva:

- Centrada más en cómo se construye el conocimiento (Cantón y Cañon, 2011) que en el aprendizaje declarativo, con énfasis en la actuación estratégica para la resolución de tareas sobre la mera posesión de conocimiento.
- Refiere al manejo de recursos cognitivos del individuo para afrontar con eficacia situaciones problemáticas, desde la activación hasta la evaluación de los mismos, lo cual involucra la integración de distintos tipos de conocimientos (Coll, 2007), entre ellos los de carácter experiencial y no sólo teórico en contextos de práctica específicos.
- De carácter holístico y significativo del conocimiento que considera las circunstancias institucionales en que éste se desarrolla, da importancia al ámbito laboral de su aplicación sin agotarse en él y favorece la gestión orientada a la innovación sobre la rutina empobrecedora de las prácticas.

Identificar plenamente lo que se entiende por docente competente es igualmente una tarea compleja, pues se encuentra estrechamente ligado al constructo que la institución o el sistema educativo de por válido. Para dar cuenta de las prácticas docentes definidas como las actividades que llevan a cabo los docentes en el aula o en relación al trabajo realizado en ella (Martínez, 2012; Larose, Grenon, Bourque y Bédard, 2011) se han desarrollado múltiples instrumentos que arrojan datos con mayor o menor objetividad, sobre el desempeño de los maestros.

En un breve recuento de los distintos artefactos para la evaluación, Martínez (2012) describe las ventajas y desventajas de los principales, entre ellos encontramos los cuestionarios y escalas como los recursos de mayor objetividad, validez y confiabilidad, sin embargo, entrañan el riesgo de ser aplicados e interpretados inadecuadamente. De distinta naturaleza se tienen los auto-reportes, las bitácoras, diarios y blogs, recursos que permiten identificar la manera en que el profesor percibe, describe y reflexiona su propio trabajo, teniendo como mayor obstáculo la parcialidad de los mismos.

En contraparte a lo anterior, la observación de clase en sus distintas modalidades y alcances permite que a través de la mirada de un tercero se conozca el trabajo docente en escenarios reales, no obstante, validar los instrumentos de observación es un trabajo de largo alcance hasta lograr la consistencia de los mismos.

Finalmente los portafolios permiten una revisión de las prácticas docentes a través de sus productos, cuya selección y reflexión se considera en primera instancia una autoevaluación. El portafolios eventualmente será objeto de revisión por pares, autoridades o ambos a partir de categorías, propósitos y competencias predefinidas.

El uso de portafolios como evidencia de las prácticas docentes y para efectos de evaluación permite hacer un enroque con la perspectiva de competencias, ya que capta las necesidades de cambio y capitaliza las oportunidades del análisis y evaluación críticos sobre el desarrollo educativo (Rueda, 2009), particularmente la resignificación de la acción docente y su formación, dado su papel central en el aprendizaje.

Las dificultades de una evaluación integral cuando se pretende realizar desde un enfoque por competencias, es mayor entre otras cosas, porque la cultura institucional en muchos casos privilegia la medida del aprendizaje sobre su cualidad, la valoración y toma de decisiones externas sobre la participación activa de los evaluados, los criterios generales sobre la contextualización de los objetos de evaluación.

En este escenario, son necesarias propuestas de formación orientadas al desempeño competente que prueben su significatividad, pertinencia conceptual y viabilidad contextual para uno de sus actores principales: el docente. De ahí que el enfoque por competencias y los portafolios como evidencia de su desarrollo representen una alternativa para la superación académica.

Primeramente se exponen el concepto de portafolio como estrategia de formación e instrumento de evaluación para la formación docente a partir de un modelo por competencias. En segundo término, se ejemplifica cómo dicho modelo se llevó a la práctica con docentes universitarios a través del análisis que hicieron de un caso de enseñanza y de la escritura de incidentes críticos con base en los cuales pusieron en juego competencias para la elaboración de portafolios. Finalmente se presenta la discusión y análisis de la experiencia de formación.

2. Los portafolios y la formación docente

El portafolios se entiende como una colección estructurada de evidencias realizada por los docentes en un período de tiempo y de acuerdo objetivos determinados; producto de la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica enriquecida por la colaboración.

Por su sentido formativo, el portafolios docente es una estrategia que (1) nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada del currículo vivido e (2) involucra un cambio de conducta, reconocer las categorías del conocimiento, una formación ética y tomar decisiones racionales sobre una base sólida de conocimiento Barberà, Bautista, Espasa y Guash, 2006; Morán, 2010; Arbesú y Argumedo, 2010; Brubacher, Case y Reagan, 2000).

Los cimientos teórico-metodológicos sobre el uso del portafolios como estrategia de formación, se fundan en la promoción de la reflexión como conocimiento en la acción del trabajo docente (Shön, 1992), cuya práctica es “compleja, inestable, incierta y conflictiva” (Lyons, 2003). El proceso reflexivo de su construcción implica entre otras cosas: (a) la promoción de habilidades para la selección, clasificación y presentación de información valiosa, así como para la vinculación de una filosofía de la educación con su puesta en práctica; y (b) el compartir los avances y resultados, pues los comentarios de los pares son también una fuente de creatividad e información (Teitel, Ricci y Coogan, 2003).

Formación y evaluación son procesos paralelos y relacionados en la construcción de portafolios. Como parte del proceso reflexivo es necesaria la definición de los conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar por el docente en las diversas entradas del portafolios, los recursos y parámetros que usará para su valoración y auto-reflexión. En este sentido, el portafolio se convierte en un instrumento de evaluación procesual sobre el desempeño docente.

Es desde esta visión de los portafolios que se realizó una experiencia de formación con docentes universitarios en la cual mediante un taller en línea desarrollaron a lo largo de 12 semanas sus portafolios electrónicos reflexivos. En una modalidad mixta, con nueve sesiones en línea y tres presenciales, más de 30 docentes trabajaron en el análisis individual y colectivo de su hacer docente.

En la plataforma de enseñanza y en las tres sesiones presenciales, se propusieron actividades que progresivamente llevaron a los participantes a observar y eventualmente intervenir para la mejora de su práctica a partir de la construcción misma del portafolios. En este sentido, se le concibió como herramienta de aprendizaje y enseñanza, la cual contribuyó a que sus autores se sintieran propietarios del conocimiento y ejercieran control sobre el contenido, el propósito y el proceso de construcción de esta herramienta (Barret, 2004). El portafolios electrónico se constituyó como un espacio dónde el docente mostró su trabajo y productos obtenidos, ejerciendo su creatividad y mejorando su autoestima.

El diseño del ambiente de aprendizaje, buscó generar un entorno en el que el docente ubicara recursos e instrucciones para la estructuración de sus ideas e

información que le permitiera desarrollar soluciones significativas a los problemas y retos en torno a su práctica, particularmente a través de incidentes críticos en el proceso de construcción reflexiva de los portafolios. En el entorno del taller se privilegió el aprendizaje significativo y colaborativo sustentado en el enfoque socio-constructivista, centrado en los usuarios, favoreciendo el desarrollo de sus competencias docentes.

2.1 Modelo de portafolios docente por competencias

Se ha partido de una visión global sobre las competencias del trabajo docente que comprende el aspecto intencional, cognitivo y contextual. Retomando a **Perrenoud (2007)** se entienden estas competencias como las capacidades para movilizar recursos cognitivos (tales como conocimientos, habilidades, actitudes y esquemas de pensamiento) por parte del docente para hacer frente a un tipo de situación problemática específica de enseñanza con acciones ajustadas para su solución.

Con base en lo anterior, para el desarrollo de los portafolios docentes se consideraron las siguientes competencias docentes:

- a) *Competencias relacionadas con el desarrollo de una secuencia didáctica.* Trata de la elaboración de una secuencia que logre ser significativa y constructiva del aprendizaje y que parta de un proceso reflexivo (de autoconocimiento) de la práctica docente. Por lo tanto comprende la fase de diseño instruccional y de su puesta en práctica.
- b) *Competencias relacionadas con la reflexión de la práctica docente.* La reflexión es una práctica renovadora autoformativa que trata de la capacidad del docente para autoevaluar su propia acción al determinar de forma crítica avances, limitaciones y ausencias en el desarrollo de su función educativa. Incluye, por una parte, el análisis del conocimiento experiencial antes, durante y después de realizado el trabajo didáctico; por otra, es un medio movilizador para la ejecución de cambios y toma de decisiones sobre la propia labor docente.
- c) *Competencias relacionadas con el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).* Trata de la capacidad para usar estas tecnologías como herramientas educativas, que favorezcan el carácter constructivo del conocimiento, la significatividad del aprendizaje y sean integrales al trabajo didáctico del docente.

Cabe mencionar que cada grupo de competencias comprende competencias más específicas como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Competencias para el desarrollo de un portafolio docente universitario

Competencias docentes	Desglose en competencias específicas
Relacionadas con el desarrollo de una secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none">• plantear objetivos de aprendizaje con vinculación a contenidos organizados desde la disciplina y profesión• construir y planificar la estrategia de enseñanza para llevar a cabo una secuencia didáctica• evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje según un enfoque formativo
Relacionadas con la reflexión de la práctica docente	<ul style="list-style-type: none">• conciencia de uno mismo y del proceso• comunicación crítica del trabajo docente• orientación del desempeño hacia metas educativas
Relacionadas con el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación	<ul style="list-style-type: none">• uso de programas de edición de documentos• comunicar a distancia mediante la telemática• empleo los instrumentos multimedia en la enseñanza

La reflexión es un proceso, producto (Fernsten & Fernsten, 2005) y práctica (Schön, 1983, Killion y Todnem, 1991 y Brubacher, Case y Reagan 2005) transversal del proceso formativo del docente competente, caracterizada por (a) implicar su pensamiento y acción antes, durante y después de la realización del trabajo en clase, (b) desarrollarse cuando se enfrenta un problema real, cuya solución intenta darse de manera racional y efectiva, (c) con una toma de conciencia de su persona y del contexto amplio del problema para generar cambios (d) orientados con un propósito político-ético-práctico de ayuda contra el obstáculo de la construcción de lo que se considere un humano mejor, digno y justo (Zeichner, 2008).

Como la reflexión involucra un proceso continuo que integra acción y pensamiento, una propuesta de formación docente no puede limitarse a la exposición declarativa de los aspectos conceptuales y metodológicos de los discursos teóricos sin la incorporación de los problemas reales que vive el docente y el contexto en que estos se dan. De ahí que la perspectiva experiencial del conocimiento docente que se construya para y por la acción y el cambio, ocupe un lugar relevante en el proceso reflexivo, que lo trastoca como sujeto tanto en su dimensión personal como colectiva.

Como parte de los estudios del pensamiento docente focalizados en indagar los procesos reflexivos, nos parece pertinente para su apoyo con TIC que se presenta

aquí, la distinción mínima que hace De Vicente (1995) sobre el despliegue de tres tipos de reflexión por parte del docente:

- Cognitiva. Aquella referida a los procesos de análisis para la planificación y mejora de su enseñanza.
- Crítica. La que se da en relación a la concepción de la enseñanza, su función social y desempeño ético como educador.
- Narrativa. Da cuenta de las percepciones de la vida cotidiana de aula y del centro.

La experiencia expuesta en este escrito se ha centrado en la reflexión cognitiva, ya que los recursos diseñados para detonar la reflexión versaron sobre acciones docentes ante situaciones reales en las cuales pusieron en práctica competencias para la resolución de problemas de enseñanza – aprendizaje, trabajo en el aula y manejo de grupos entre otros. Esto se hizo a través del análisis de un caso de enseñanza y la reconstrucción de incidentes críticos.

2.2 La estrategia de evaluación

A la luz de la definición y modelo de competencias adoptadas en esta experiencia de investigación, del método de caso, los incidentes críticos y el portafolios para la obtención de evidencias sobre el proceso formativo de docentes, la evaluación se definió como una acción contextualizada, intencionada y orientada a la toma de decisiones para el cambio y como un proceso centrado en el crecimiento intelectual, social y ético de los involucrados. De acuerdo a una visión constructivista y cooperativa del conocimiento, realizamos la autoevaluación, coevaluación y heretoevaluación del desempeño de los participantes. Para lo cual se diseñaron y adaptaron instrumentos sobre el proceso de reflexión del trabajo didáctico y de la construcción de portafolios, proporcionando retroalimentación a lo largo del curso taller a través de distintas herramientas de comunicación: foro, correo directo y consultas presenciales.

En el caso de la autoevaluación se usaron dos rúbricas; una sobre las características del portafolio adaptada de Britten y Mullen (2003) y otra que se diseñó sobre las características de una secuencia didáctica (ver cuadro 2). Se aplicó un cuestionario abierto, consistente en completar seis frases acerca de las aportaciones, aprendizajes, dificultades y recursos que implicó hacer los portafolios, además de observaciones para mejorar la propuesta de formación.

El portafolios constó de tres partes: la primera titulada *Mi ideario docente*, la segunda *Mi propuesta didáctica* y la tercera *Los portafolios y mi enseñanza*. Fue necesario para la entrega de portafolios desarrollar todas sus partes (entradas), elaborar la autoevaluación y la coevaluación de los mismos. En el caso de la última, las tutoras designaron los pares a ser evaluados. Por último se evaluó cada portafolios con la misma rúbrica empleada para la autoevaluación y coevaluación (ver cuadro 3).

Cuadro 2 Parte de rúbrica sobre competencias docentes relacionadas con la construcción de un portafolio

Competencia reflexiva	Ejemplar 4	Elaborado 3	Incipiente 2	Rudimentario 1
Conciencia de uno mismo y del proceso	Me describo, apoyándome en ejemplos, señalando los aspectos en que se manifiestan y dando las razones por las que se producen. Ofrezco información relevante sobre estas situaciones y su proyección para mi futuro como docente	Expongo información sobre mí mismo, señalando ejemplos o aspectos en que se manifiestan sin explicar las razones. Comienzo a señalar y evaluar mis experiencias sin diferenciar temas resueltos de los no resueltos	Incluyo información sobre mí mismo sin describir ejemplos concretos. Hago conclusiones ambiguas e imprecisas. Mi reflexión carece de preguntas y de problemas sobre mi actuación docente	Incluyo información sobre mí mismo (concepciones, preocupaciones, trayectoria y producciones) sin reflexionarla y si lo hago mi reflexión

Adaptado de Martin-Kniep (2007)

Cuadro 3 Parte de una rúbrica para evaluar un e-portafolio profesional docente

Criterios de evaluación	DISTINGUIDO	AVANZADO	BÁSICO	INSATISFACTORIO
Inclusión de declaraciones reflexivas	-El autor escribe en un tono personal que refleja pensamiento original e independiente. -Reflexiona sobre sus habilidades, esfuerzo, limitaciones, experiencias y metas como aprendiz o profesor, incluyendo ejemplos concretos. -Emplea efectivamente la información para mostrar su conocimiento, disposición e indicadores de desempeño en relación con las competencias profesionales, personales o de investigación que requiere demostrar	-El autor escribe en un tono personal que refleja de alguna manera pensamiento original e independiente. -Reflexiona sobre sus habilidades, esfuerzo, limitaciones, experiencias y metas como aprendiz o profesor, pero carece de detalles o no proporciona ejemplos concretos. -Emplea la información para mostrar su conocimiento, disposición e indicadores de desempeño en relación con las competencias esperadas, pero no logra conectar dicha información con una comprensión profunda y personal	-Los escritos del autor carecen de un tono personal y no logran demostrar un pensamiento original e independiente, -No logra reflejar adecuadamente sus conocimientos, habilidades, esfuerzo, limitaciones, metas y experiencias como aprendiz o profesor. -No emplea la información o evidencia incluida para mostrar su conocimiento, disposición e indicadores de desempeño en relación con las competencias esperadas	El autor del e-portafolio ha incluido información (artefactos, evidencia) de su trayectoria y producciones, pero no incluye declaraciones reflexivas acerca de ésta

Adaptado de Britten y Mullen (2003)

3. Problemas situados para la formación del docente

Se utilizó el estudio de un caso de enseñanza y la exposición escrita de un incidente crítico como las situaciones problemáticas que los participantes enfrentarían para la expresión y desarrollo de competencias conducentes a la construcción de los portafolios.

Caso de enseñanza. Entre la gran variedad de definiciones y propósitos de utilización de los casos, se puede considerar que son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas, incluyen información, material y datos de distinto tipo como psicológico, antropológico, histórico y de observación (Wasserman, 2006).

Shulman (2003) plantea que el caso es una especie singular de narrativa, una historia con algún punto por resolver, precisando que una historia se convierte en caso cuando es un “caso de algo” y se conecta con principios, políticas y valores más generales.

En concordancia con las definiciones anteriores, la Penn State University a través del Center of Teaching and Learning with Technology propone que los casos deben tener tres elementos clave: un escenario real, documentos y datos de soporte y un problema de final abierto.

Incidentes críticos. Aluden a eventualidades inesperadas que inquietan, preocupan, sorprenden, molestan y desestabilizan al educador en sus conocimientos y emociones, y con ello afectan su identidad (Monereo, 2009). Su análisis conlleva un proceso de ruptura, propio de los incidentes críticos, que le permite al docente reconocer fisuras en sus concepciones, habilidades y actitudes (Guzmán, Marín y Zezati, 2011).

De acuerdo a literatura especializada (Monereo, 2011; Guzmán, Marín y Zezati, 2010) es una herramienta didáctica de práctica reflexiva con un enfoque estratégico de la formación docente, cuya acercamiento favorece habilidades metacognitivas, así como el desarrollo y evaluación de competencias profesionales docentes (Bilbao y Monereo, 2011), ya que el análisis integral del proceso de ruptura propio de los incidentes conlleva una movilización intensa de recursos personales del docente y diversas formas de afrontamiento, desde inhibirlos hasta el fortalecimiento de la acción para solucionarlos.

El incidente crítico constituye un instrumento para la estimulación de la capacidad de decisión del profesor, especialmente cuando se presenta a modo de problemas didácticos (Rosales, 1990).

En el trabajo de formación puede trabajarse con dos tipos de incidentes: los reales y los simulados. Los primeros son narraciones propias del docente o que han pasado otros colegas, un caso de enseñanza involucra este tipo de incidentes. Los segundos son narraciones realistas construidas con el propósito de favorecer la reflexión.

En el marco de la experiencia de formación desarrollada con docentes, se plantearon tres momentos reflexivos para la construcción del portafolio: el análisis de un caso de enseñanza que dispare la reflexión, la exposición escrita de un incidente escrito para continuar esta reflexión y la parte de construcción de propuestas. A continuación se presentan algunos ejemplos de tales momentos con

base en una de las competencias reflexivas del modelo de portafolio descrito (ver fragmento de rúbrica cuadro 2 y 3).

1.- Análisis de un caso de enseñanza por medio de la empatía apoyada por preguntas guía en que los docentes trabajen el conflicto, expliciten concepciones y pongan en juego conocimientos.

El caso diseñado para el taller relata la experiencia de un docente que enfrenta un grupo difícil con poco interés en el aprendizaje de la asignatura, por lo que se ve obligado a replantear su estrategia didáctica. Con la orientación de preguntas reflexivas, la tarea de los participantes del taller consistió en proponer una alternativa que propicie un aprendizaje efectivo, motive a los estudiantes y facilite el logro de los objetivos educativos. Para ello era necesario que establecieran un propósito, una estrategia de enseñanza y la correspondiente evaluación.

Abajo se presentan respuestas representativas de docentes respecto al caso que ilustran cómo pusieron en juego de manera declarativa la competencia reflexiva *conciencia de uno mismo y del proceso* con relación al ideario que expresan sobre su labor educativa.

¿Tú qué harías en lugar del profesor?

- *El desarrollo de un proyecto a lo largo del semestre **y he visto como los estudiantes se enfrentan y resuelven situaciones reales ... , creo que todo método** que conlleve a enfrentar al estudiante a una realidad tan cambiante como la que nos está tocando vivir será la mejor fuente de enseñanza, aprendizaje y adquisición de experiencias (docente L).*
- *Cuando me encuentro ante este grupo de estudiantes,... empiezo a dar mi presentación de la clase... entro en estrés, ¿Qué hago? ... empiezo a modular la voz, ya no hablo tan alto, hago preguntas relacionadas con sus intereses de proyecto de vida,...los invito a discutir en equipo del porqué están aquí... que hagan una reflexión si de verdad lo que se va a impartir va a tener un impacto en su futuro profesional. Después escucho sus intervenciones. **Y me doy cuenta que pude librar este primer día. Pero necesito modificar la planeación de un grupo homogéneo a uno heterogéneo** (docente J).*

En el primer testimonio desde su experiencia el docente da cuenta de su papel. En el segundo, el autoanálisis de sus acciones lo lleva a plantearse las necesidades de cambios.

¿Cuál tiene que ser tu papel como profesor para lograr los objetivos?

- *Implicar a un grupo en una experiencia "auténtica", fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica y fijar nuevos*

saberes; **El profesor puede utilizar** el proyecto de trabajo para conocer y para comprender mejor a sus alumnos y también para identificar mejor sus logros y sus dificultades, **puesto que él los ve en la práctica**, en sus múltiples y complejas tareas (Docente A).

- **De guía y coach** de su propio camino y aprendizaje, propiciar **“confrontar a mis estudiantes a situaciones reales”**, **generando escenarios** que le permita construir a partir de lo que “sabe” e “indagándose de lo que no sabe”; **es aquel que motiva a sus estudiantes a generar problemas y a través de su construcción, análisis y toma de decisiones pueda darles respuesta a ellos. Motivarlo hacia la creatividad, haciéndolos sensibles al autoconocimiento de sus fortalezas que lo motivarán y formarán a ser competente (docente S).**

La docente A expresa de manera impersonal los aspectos que a ella le parecen necesarios para cumplir su papel educador, mientras que *la conciencia asumida sobre uno mismo* queda explicitada por la docente S al visualizarse como guía y apoyo.

2.- Continuidad y profundización del análisis sobre la acción con la reconstrucción de un incidente crítico real y personal del docente.

Una vez que los participantes revisaron el material de apoyo acerca de lo que son los incidentes críticos, sus características y papel en el desarrollo del trabajo docente, recibieron una serie de instrucciones para que escribieran un relato de algún incidente que hubiesen vivido, la secuencia didáctica que habitualmente manejan cuando sucedió el incidente y la creación de una nueva secuencia para darle solución.

La competencia *la conciencia asumida sobre uno mismo* empieza a se manifestarse en la explicitación de la perplejidad del incidente, como se muestra en la siguiente cita recuperada de la participación de un docente del taller de portafolios:

En una ocasión proyecté la película Historia Americana X a un grupo de último año de bachillerato para ilustrar el prejuicio y otros contenidos de la unidad de psicología social. Me parece que hay dos escenas en especial muy importantes que son:

Cuando asesina a su rival de una forma por demás violenta.

Cuando lo violan en la cárcel.

¡Cuál fue mi sorpresa de que ya habían visto la película, y que **ansiaban el momento** en que se proyectaran estas dos escenas!. Ante la segunda **¡incluso les dio risa a algunos!**, lo que aproveché para señalar lo inadecuado del comportamiento puesto que muestra poca empatía y que lo mismo podrían hacer con ellos. Ante lo cual respondieron con una indiferencia espeluznante:

-Estarían en su derecho- me contestó (docente M)

El docente plantea una situación didáctica y obtiene de sus estudiantes una respuesta inesperada, la cual le genera sorpresa y desestabiliza su acción docente..

También esta competencia se expresa en el señalamiento del conflicto que el incidente mismo significa en las concepciones de docentes. El extracto de abajo ilustra como el mismo docente reconoce el contraste de las actitudes de su generación con la de sus estudiantes respecto a la violencia:

Fue un aprendizaje para mí de una forma por demás inesperada Lo que concluí fue que el medio en el que muchos jóvenes viven hoy es por demás violento, que no es por mucho, lo que yo viví en mi generación, que ya muchos no conocen, ni mucho menos practican varios valores que en otro momento se daban por sentado en casa. ¿Mecanismo de defensa? ¿Ignorancia? El caso es que no volvía proyectar esa película, elegí de ahora en adelante “Cadena de favores” y analicé con ellos los prejuicios a los que se veían expuestos, tanto por ser jóvenes como por otras circunstancias (docente M).

El ejemplo de abajo ilustra cómo la reflexión crítica del incidente moviliza o activa la competencia sobre *la conciencia asumida sobre uno mismo* del propio trabajo docente, además de enfatizar el cómo la socialización del conocimiento es el antecedente de una solución contextualizada para la mejora colectiva del trabajo educativo.

¿Por qué el desinterés?

*el curso al cual me referiré es con jóvenes de nivel medio superior quienes **en la mayoría de los casos tenían buena disposición y cooperaban en las actividades requeridas.** Sin embargo, tuvimos una temporada en la que su actitud era de total indiferencia, por ejemplo, llegaban tarde a la clase, una vez en el salón estaban con el celular, con los audífonos puestos escuchando música, las actividades que realizaban las hacían con indiferencia, etc. Varias veces les preguntamos de forma individual y en grupo si algo estaba pasando en la escuela, en su familia, con sus amigos, en fin **más allá de ser profesores tratamos de ser amigos y compañeros de ellos. El tratar de platicar con ellos no dio resultado pues seguían igual.***

*Cuando nosotros **como equipo docente** también nos sentíamos cansados y un poco desanimados **hablamos con ellos** pero de forma muy seria, fue entonces que ellos hablaron sobre sus inconformidades en el curso y sobre aquellas cosas en los que no se sentían contentos. A partir de esa conversación se modificaron algunas estrategias; por ejemplo, a la largo de la clase teníamos varias actividades a las cuales todos debían que entrar, ahora se hicieron 2 grupos y cada uno escogía, por otra parte **la forma de evaluar***

fue a través de proyectos los cuales intentamos se recuperaran en exposiciones dentro y fuera de la escuela (docente F).

En el análisis del incidente, el docente explicita lo implícito de sus concepciones y creencias, tiene la oportunidad de seleccionar de la teoría lo que requiere para entender, afrontar el incidente y de pensar en su propia actuación, por eso puede desarrollar habilidades metacognitivas que proporciona la reflexión sistemática. Tales habilidades en conjunto con los conocimientos teóricos y los recursos emocionales que emplea le llevan eventualmente a ser “competente” en la búsqueda de soluciones al conflicto o problema que le plantea la criticidad del incidente en una espiral de análisis y soluciones, evaluación y mejora de su desempeño.

3.- Hecha esta reconstrucción profunda del incidente, un momento final es que el docente expone una alternativa. El grado de conciencia del propio trabajo manifiesto en la reflexión de las metas y visiones, es un antecedente para la posterior exposición de competencias relacionadas con el desarrollo de una secuencia didáctica como son el planteamiento de objetivos de aprendizaje, planificación de estrategias de enseñanza, y evaluación con un enfoque formativo.

En los siguientes fragmentos, los docentes expone de manera concreta la alternativa de actuación para abordar la problemática que le implica la reflexión sobre un incidente crítico de su práctica.

¿Qué secuencia didáctica diseñarías para abordar el tema con este grupo?

- Promovería el trabajo en equipos, así como la realización de un proyecto que abarcara las distintas etapas relacionadas con la obtención de un empleo, desde la elaboración del curriculum vitae, entrevistas, hasta la aceptación o contratación del sujeto. Esta actividad me parece podría realizarse tanto en el salón de clase, para que haya retroalimentación entre compañeros y con el profesor, así como en el campo laboral real (docente L).
- Antes de entrar de lleno al tema, involucraría al grupo en una actividad que les permita reflexionar sobre su proyecto de vida y de cómo impacta su toma de decisiones a favor o en contra de sus metas personales.

Después, contextualizaría la necesidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes dándoles a conocer el clima de empleabilidad nacional y local, acercándoles experiencias de personas en situación de búsqueda de empleo, exponiéndolos a una investigación de campo sobre los atributos deseables en los profesionistas de su área de

conocimiento, y dándoles a conocer la experiencia de diferentes casos de emprendimiento.

Por último, los expondría a una experiencia de aprendizaje real en donde puedan autoevaluar la presencia y el nivel de desempeño de las habilidades que poseen y que necesitan desarrollar para hacer frente de manera exitosa a la problemática expuesta. Para ello diseñaría un ejercicio práctico que los exponga a una entrevista laboral, a la conformación y dirección de equipos de trabajo, que les demande asumir favorablemente compromisos y responsabilidades (individuales y de grupo), en donde valoren procesos de comunicación efectiva y reconozcan la importancia de la tolerancia (docente L).

Los portafolios y mi enseñanza

Los docentes reconocieron en el apartado “Los portafolios y mi enseñanza”, que el portafolios les había ayudado a identificar elementos fundamentales de su práctica los cuales aplicaban intuitivamente en su trabajo cotidiano.

Igualmente se dieron cuenta de la posibilidad que les ofreció la construcción del portafolio, para poner en práctica y mejorar sus habilidades en el manejo de tecnología al incorporar el uso de nuevas herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, valoraron ampliamente la oportunidad de reflexionar sobre sus propias prácticas, su postura ante el aprendizaje y el significado de ser docente, su trascendencia en la institución y sobretodo su impacto en la vida de los estudiantes. Veamos algunas opiniones.

*- El portafolios fue útil ya que aprendí cómo elaborar un Portafolio, el uso de nuevas tecnologías de la información en educación superior, trabajo por competencias, estrategias didácticas, métodos y modelos de enseñanza-aprendizaje, autores de esta disciplina como Barrett y sobre todo **CÓMO SER UN DOCENTE REFLEXIVO** !!!!! (docente T)*

- En primer lugar he podido confrontar mi práctica docente con algunas ideas de los teóricos de la psicología de la educación; resultado de dicha confrontación puedo afirmar y mejorar las acciones con las que he coincidido. Asimismo estoy pensando cómo mejorar aquella práctica de la que me he convencido estaba aplicando de manera deficiente y justifico aquella en la que considero los autores no están de todo en lo correcto, porque el contexto específico en el que laboro no permite efectuar sus consideraciones. El aprendizaje significativo que logré en este curso se refiere sobre todo a la utilización de la tecnología de la información (docente G)

- He notado después de realizar el portafolio que en realidad sí he adoptado diferentes enfoques y sus correspondientes estrategias a lo largo de mi carrera como docente, pero el que prevalece es el tratar de que siempre apliquen el conocimiento. (docente O)

Conclusiones

El desarrollo del portafolios electrónico permitió la puesta en marcha de estrategias como el método de casos y los incidentes críticos para el desarrollo de competencias reflexivas y didácticas, así como tecnológicas.

Los incidentes críticos son recursos que problematizan la tarea docente y abren la puerta a alternativas de mejora propuestas desde el sujeto mismo de la acción, quien asume un papel activo.

Se identifica que los profesores otorgaron un alto valor a la posibilidad de observar su acción en el aula y contemplar a la distancia el replanteamiento de mejores prácticas. Las reflexiones giraron en torno a su manejo de grupo ante situaciones inesperadas, la organización del tiempo, actividades y tareas, así como sobre su labor como docentes y el sentido de la misma.

En el mismo tenor, los profesores valoraron ampliamente el portafolios como recurso para recuperar evidencias del trabajo en el aula, visualizar los enfoques de la didáctica en los cuales se sustenta su labor y como espacio para la auto observación y eventual mejora.

La propuesta de analizar en primera instancia incidentes simulados en un estudio de caso, seguido por incidentes reales vividos por el docente y finalmente la exposición de soluciones, fue pertinente para la movilización de la diversidad de recursos que pone en juego el docente, lo que condujo no sólo a la explicitación de la problemática, sino también de las fisuras y del manejo estratégico de sus conocimientos para el afrontamiento de los incidentes hacia el cambio en la acción, integrando discurso y práctica educativa.

Los incidentes críticos como recurso reflexivo movilizan competencias de distinto orden y alcance, referidas al uso de estrategias de enseñanza, manejo de grupos, decisiones administrativas sobre tiempos, espacios y de negociación con los estudiantes sus comportamientos y significaciones, lo que se refleja en los incidentes narrados por los docentes.

La socialización de las percepciones sobre la problemática docente genera propuestas más eficientes para la mejora, pues al hacer explícito el conocimiento implícito de los grupos de profesores se da pie a las innovaciones e integración de mayor número de ellos al cambio.

Referencias

- Arbesú, M.I., y Argumendo, G. (2010) Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia. *Revista Observar*. Consultado el 3 de abril, 2011 en: www.odas.es/site/magazine.php
- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., Guash, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. En: Badia, A. (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, n.º 2. UOC. Consultado el 27 de diciembre, 2010 en: http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf
- Barrett, H. (2004). Directions for ePortfolio research. Consultado el 10 de diciembre, 2010 en: <http://electronicportfolios.org/research.html>
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación docente. *Revista de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.pdf>
- Britten, S. J. y Mullen, J. L. (2003). Interdisciplinary Digital Portfolio Assessment: Creating Tools for Teacher Education. *Journal of Information Technology Education*, 2, <http://informingcience.org/jite/documents/Vol2/v2p041-050-82.pdf>
- Brubacher, J.W., Case, C.W. y Reagan, T.G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*, España: Gedisa.
- Cantón, M. I. y Cañon, R.R. (2011). La profesión de maestro desde la dimensión competencial. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 1-20.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 161. Recuperado de http://educacion.tamaulipas.gob.mx/formacion/cursos_2011/PB17/C%E9sar%20Coll%20Las%20competencias.pdf
- De Vicente R., P.S. (1995). *La formación del profesorado como práctica reflexiva*. En: Villar, Luis M. Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular. España: Ediciones Mensajero.
- Fernsten, L. & Fernsten, J. (2005). Portfolio assessment and reflection: Enhancing learning through effective practice. *Reflective Practice*, 6(2), 303-309.
- Guzmán, I. y Marín, Uribe, R. M. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 151-163. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf
- Guzmán I., Marín, I. y Zezati, P.G.I. (2011). Los incidentes críticos en la formación/evaluación de competencias docentes: elementos para una práctica reflexiva. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México: COMIE.
- Killion, J. y Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.

- Larose, F., Grenon, V., Bourque, J. y Bédard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. En *Revista española de pedagogía*. LXIX (248). Enero-abril, pp. 81-100
- Lyons, N. (2003). Construir narrativas para la comprensión: entrevistas sobre el portafolios como andamios para la reflexión docente. En: Lyons, N. (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu. Pp. 143-164.
- Martin-Kniep, G.O. (2007). Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. Barcelona: Paidós.
- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *RELIEVE*, v. 18, n. 1, art. 1, http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm
- Monereo, C. (Septiembre-diciembre, 2009). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie52a08.htm>
- Monereo, C. (2011) Las competencias profesionales de los docentes. Recuperado de http://www.sinte.es/identites/wp-content/uploads/2011/04/competencia-profesional_Monereo_2011.pdf
- Morán, O., P. (2010) Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolios como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente. *Perfiles educativos*. Vol. XXXII, No. 129. Pp. 102-128.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Shön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals Think action*. Nueva York, Basic Books.
- Shön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
- Shulman, L. (2003) Portafolios del docente: una actividad teórica. En Lyons, N. (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu. Pp 44-62
- Teitel, RL., Ricci, M. y Coogan, J. (2003) Docentes experimentados construyen portafolios didácticos: cultura de la obediencia versus cultura del desarrollo profesional. En Lyons, N. (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu. Pp. 195-210.
- Wasserman, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Zeichner, K.M. (2008). Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturabtena FormaÇÃo docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554 Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>