



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

Los e-portafolios de aprendizaje como recurso para formar docentes reflexivos

Andrea Débora Samper Richard

Directora: Mag. Rebeca Anijovich
Codirectora: Dra. Désirée Pointer Mace
Buenos Aires, Septiembre 2017



A mis padres, a quienes amo y admiro profundamente.

A mis hijos Ezequiel, Sofía y Marcos, los responsables de las cosas lindas que vivo cada día y de que quienes estoy absolutamente orgullosa.

A Matías, mi compañero de vida, que compartió conmigo cada esfuerzo y apoyó incondicionalmente cada paso.

Universidad de
San Andrés

AGRADECIMIENTOS

Mirar hacia atrás y detener la mirada en el camino recorrido, inevitablemente te exige reconocer los valiosos aportes de un gran número de personas. No puedo mencionar a todos pero, al menos, quiero agradecer muy especialmente a quienes, sin su apoyo y colaboración, esta investigación nunca hubiera sido posible.

En primer lugar, a Rebeca Anijovich, por sus sabias palabras y su retroalimentación constante que guió paso a paso mi trabajo. En esta misma línea, a Graciela Cappelletti por sus comentarios que -entre café y café- fueron contribuciones imprescindibles.

En segundo lugar, al colegio Michael Ham Memorial College por otorgarme recursos indispensables para llevar a cabo esta tesis. Doy gracias, de manera particular, a Diana Ballester de Hyland, por el apoyo, por la paciencia y la vida institucional compartida.

A los docentes de la Maestría de Educación de UDESA que, dotados de un fuerte compromiso pedagógico, supieron prender mi llama e invitarme a pensar. Mi enorme agradecimiento a Inés Aguerrondo, maestra incondicionalmente generosa, quien me inició en un camino de búsqueda y me contagió su entusiasmo y curiosidad permanentes. Ella es la responsable de mi “pasión” por Alverno.

Por último y en forma destacable agradezco a Désirée Pointer Mace y a la comunidad de Alverno College quienes me abrieron las puertas y compartieron conmigo, su historia, su recorrido de aciertos y desafíos, y tantísimos conocimientos más. Fundamentalmente gracias a cada una de las exalumnas por su tiempo, sus reflexiones y sus valiosos portafolios.

Quienes conocen la “trastienda” de esta investigación y de mi vida, saben que no puedo dejar de mencionar a mi familia. Gracias por el tiempo robado, por las palabras de aliento, por los mimos recibidos que llenan sentido toda tarea.

Introducción	5
Capítulo 1: Teorías sobre los e-portafolios y prácticas reflexivas en la formación docente.....	13
1.1. La formación del profesorado y los retos que plantea el Siglo XXI.....	13
1.2. Portafolios en educación.....	15
1.2.1. Origen y evolución de los portafolios.....	16
1.2.2. Beneficios educativos de los portafolios.....	17
1.3. La competencia reflexiva.....	19
1.3.1. Primeras aproximaciones al concepto de práctica reflexiva.....	20
1.3.2. Antecedentes de la práctica reflexiva.....	22
1.3.3. Formalización y sistematización de la práctica reflexiva.....	25
1.3.4. Implicancias de estas ideas en la formación inicial de docentes reflexivos....	36
1.3.5. Descriptores que permiten identificar etapas o niveles de reflexión.....	37
1.4. A modo de cierre.....	39
Capítulo 2: Nuestro diseño de investigación.....	41
2.1. Caso de estudio: una oportunidad para comprender en profundidad.....	41
2.2. Universo y unidades de análisis.....	42
2.3. Desarrollo de la investigación.....	45
Capítulo 3: Los e-portafolios como eje estructurante de un curriculum que se orienta a desarrollar una práctica reflexiva.....	51
3.1. El modelo del Alverno College: un curriculum basado en aptitudes para formar docentes reflexivos.....	52
3.1.1. De los principios a la práctica.....	55
3.2. La importancia de los e-portafolios de aprendizaje en la propuesta pedagógica del Alverno College.....	57
3.2.1. Los e-portafolios como instrumentos para documentar el proceso de aprendizaje y reflexionar sobre él.....	57
3.2.2. Los e-portafolios como instrumentos que integran conocimientos y facilitan la construcción de sentido sobre el aprendizaje.....	60
3.2.3. Una estructura de trabajo: amplia libertad personal dentro de un	

marco reglamentado.....	62
3.2.4. La importancia de hacer visible el proceso de aprendizaje y el de enseñanza.	64
3.2.5. Vivencias de una práctica.....	65
3.3. Consideraciones finales.....	70
Capítulo 4: Los e-portafolios como registro de evidencias de una práctica reflexiva.....	73
4.1. Todos pueden aprender. Tener en cuenta la perspectiva del estudiante, admitir y explorar la diversidad.....	73
4.2. Postura autocrítica. Una mirada sobre sí mismo para reflexionar sobre aciertos, desaciertos y posibilidades de mejora.....	77
4.3. Significación de los marcos teóricos (pedagógicos, disciplinares, antropológicos, éticos) y del contexto socio-cultural. Visión amplia del proceso educativo y posibilidad de realizar adecuaciones.....	80
4.4. Conciencia y responsabilidad sobre los resultados. Reconocer el impacto que tiene la acción docente sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos.....	84
4.5. Aprendizaje continuo y mejora de la práctica. Compromiso con la mejora constante del quehacer pedagógico.....	87
4.6. Reconocimiento de las implicancias sociales, éticas y políticas de la enseñanza. Considerar sus consecuencias y promover valores.....	90
4.7. Conclusiones.....	92
Capítulo 5: Estrategias de los e-portafolios que favorecen la formación de una práctica reflexiva.....	95
5.1. El valor de las evidencias de aprendizaje y de los criterios de evaluación.....	95
5.2. Instrumentos que permiten transparentar los criterios: rúbricas y listas de cotejo...	100
5.3. La autoevaluación como camino para el desarrollo de habilidades metacognitivas.	105
5.4. La retroalimentación como enseñanza.....	108
5.5. Consignas que integran desempeños de comprensión y tareas auténticas.....	113
5.6. Palabras finales.....	115
Conclusiones.....	119
Referencias bibliográficas.....	129

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Caracterización de niveles de reflexión según Larrivee.....	39
Cuadro 2. Datos de los portafolios analizados.....	44
Cuadro 3. Datos de los portafolios analizados con descripción de desempeños.....	44
Cuadro 4. Instrumento para valorar el nivel de práctica reflexiva de los docentes.....	48
Cuadro 5. Extracto tomado de criterios para brindar retroalimentación – ED 201.....	99
Cuadro 6. Lista de cotejo correspondiente a la autoevaluación de ED 492.....	101
Cuadro 7. Rúbrica de desarrollo, extracto de criterios de expresión escrita.....	102
Cuadro 8. Rúbrica de desarrollo, extracto de criterios de expresión oral.....	102
Cuadro 9. Rúbrica analítica de un solo elemento para la escritura.....	103
Cuadro 10. Rúbrica de la Aptitud Docente.....	103
Cuadro 11. Autoevaluación – ED 201.....	106
Cuadro 12. Extracto de autoevaluación – ED 475.....	106
Cuadro 13. Mensaje final – ED 492.....	106
Cuadro 14. Ejemplo de retroalimentación – ED 201.....	110
Cuadro 15. Extracto de consiga Evaluación de la eficacia de la enseñanza – ED 315...	114
Cuadro 16. Extracto de desempeño de enseñanza inclusiva – ED 396.....	114
Cuadro 17. Extracto de documento de investigación sobre la práctica – ED 492.....	114

En este trabajo presentamos los resultados de una investigación sobre los e-portafolios de aprendizajes de alumnos que finalizaron su carrera docente en el Alverno College, ubicado en Milwaukee (estado de Wisconsin, USA). Indagamos la naturaleza de este proceso educativo para obtener evidencias que den cuenta de la potencialidad de los e-portafolios para formar docentes reflexivos.

Los portafolios académicos se vienen empleando desde hace varias décadas en otras latitudes -norteamericanas y europeas principalmente- con una función que es certificadora en la mayoría de las ocasiones (Rigo, 2013). Poco a poco se están incorporando usos alternativos orientados hacia la comprensión y la mejora del trabajo educativo que pueden contribuir a favorecer procesos reflexivos. La integración de la tecnología en los portafolios permite una expansión sustancial de las funcionalidades y los alcances que atribuimos normalmente a estos instrumentos, acerca de los cuales, a pesar de que representan una opción prometedora desde el punto de vista tanto técnico como pedagógico, sabemos muy poco y disponemos de pautas todavía endebles para su elaboración.

Nuestro interés por estudiar de qué manera el uso de e-portafolios puede favorecer el desarrollo de prácticas reflexivas se basa en la necesidad de diseñar dispositivos de formación que mejoren la capacidad reflexiva de los estudiantes –futuros docentes- y con ella desarrollen competencias para “mejorar el statu quo de las cosas y de las personas” (Zabalza, 2012: 23) y se reconozcan como profesionales que generan conocimiento pedagógico como fruto de su práctica docente (Perrenoud, 2010). Acordamos con Zabalza (2012) que esta idea de práctica se enriquece aún más cuando la pensamos como *praxis* que incluye componentes éticos y se orienta a mejorar las situaciones en las que se analiza¹. En términos de Freire (1970) *praxis* es la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Al mismo tiempo, en un mundo que está atravesando transformaciones profundas cuyas características futuras ni siquiera podemos imaginar, donde “las fronteras de lo conocido se funden y confunden” (Rolón, 2010: 1) y emergen nuevas maneras de vincularse, de estar y de ser (Serres, 2013), debemos formar docentes que sean capaces de tomar decisiones en situaciones de incertidumbre e inmediatez y puedan gestionar adecuada-

¹ Veremos en el capítulo 2 que Bárbara Larrivee (2008) retoma esta idea y la incluye en el instrumento que construye para valorar el nivel de práctica reflexiva de los docentes como cualidad que garantiza haber alcanzado un nivel de reflexión crítica.

mente el aula en un contexto que se caracteriza por su complejidad, singularidad y conflicto de intereses. Por consiguiente, resulta imprescindible volver la mirada sobre la práctica para sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción (Roget, 2009) que permita, a la vez, poder seguir aprendiendo y brindar respuestas creativas e innovadoras frente a los nuevos desafíos que se plantean.

En síntesis, la formación para una práctica reflexiva constituye, sin duda, una condición necesaria e ineludible pues es inherente al rol docente (Schön, 1991 y Perrenoud, 2004) y resulta un punto de inflexión en un mundo que se perfila en constante cambio. Postulamos que en la medida en que el estudiante sea iniciado en esta metodología durante su etapa de formación inicial podrá, en un futuro profesional próximo, ejercitarse como un docente que aprende reflexionando sobre su propia experiencia,

Dada esta línea argumentativa, consideramos valioso poder analizar una experiencia ampliamente reconocida en el ámbito de la formación docente inicial – ha recibido innumerables distinciones estadounidenses e internacionales² - que promueve prácticas reflexivas apoyadas en el uso de portafolios. El Alverno College implementa desde hace varios años un sistema de portafolios digital que constituye un registro de los aprendizajes de los alumnos a lo largo toda de su formación docente y permite dar cuenta del recorrido académico: las dificultades y los avances obtenidos en la construcción del saber y respecto del desarrollo de las aptitudes específicas. Más allá de las posibilidades de valoración y certificación que este conjunto de evidencias genera, nos interesa destacar que permite *ver* cómo piensan los alumnos para poder juzgar sus logros y orientar su desarrollo (Alverno, 1994)³, mientras enmarca la propuesta de enseñanza y resulta una estructura que obliga a una reflexión sistemática sobre la práctica.

Nuestro trabajo de investigación se propone *indagar de qué manera el proceso de cuatro años de elaboración de e-portafolios les proporciona a los estudiantes que cursan*

² Los programas de Alverno fueron seleccionados entre los siete centrados en el estudiante y en el aprendizaje para ser analizados por el National Center for Structuring Education, Schools and Teaching y fueron galardonados por el Departamento de Educación estadounidense en la convocatoria de premios del año 2000. Linda Darling-Hammond (2006) en su libro *Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs*, menciona entre otras cualidades, que los graduados de Alverno son reflexivos, abiertos y tolerantes y Denise Valliant en *Formación y desarrollo profesional docente para una buena enseñanza* (2009) destaca que el programa de formación de profesores de Alverno se centra en el aprendizaje de habilidades necesarias para poner el conocimiento en práctica. Por su parte, Arne Duncan (2009), el Secretario de Educación de los Estados Unidos durante la gestión de Barack Obama, denominó a Alverno como una “estrella luminosa” [*shining star*] por la calidad de la formación docente que brinda y que se caracteriza por su coherencia, actualización, estar basada en investigaciones, y proporcionar a los estudiantes dominio del contenido. Asimismo, George Lucas Education Foundation nombró a Alverno como uno de los diez mejores programas de formación docente inicial en los Estados Unidos y la Art Levine Research Corporation entre las cuatro escuelas que mejor preparan a los docentes.

³ “We realized that if we wanted to judge how well students think, we would need to see their thinking.”

la formación docente en el Alverno College una estructura para desarrollar una práctica reflexiva. Se plantea responder las siguientes preguntas de investigación: ¿En qué medida el uso de los e-portafolios refleja y promueve una práctica reflexiva? ¿Qué cualidades institucionales y condiciones de práctica enmarcan las experiencias de aprendizaje? ¿Qué evidencia un proceso de apropiación de una práctica reflexiva al finalizar los cuatro años de formación? ¿Qué modos y tipos de reflexión se pueden identificar? ¿Qué estrategias y factores contribuyen? Para ello *describimos el contexto y las condiciones que enmarcan el uso de los portafolios y promueven una reflexión sistemática sobre la práctica.* Asimismo, *analizamos las producciones de los estudiantes incluidas en los portafolios, los modos y el tipo de reflexiones que muestran acerca de su práctica pedagógica al finalizar los cuatro años de formación, y también analizar las estrategias de los portafolios que favorecen una práctica reflexiva.* A partir del conocimiento generado por esta investigación profundizamos nuestra comprensión sobre cómo los e-portafolios de aprendizaje pueden ser recursos para formar docentes reflexivos, y qué condiciones y estrategias facilitan esta formación.

El término e-portafolios alude a un conjunto significativo de producciones y recursos didácticos digitalizados que permiten dar cuenta de un proceso educativo. Los desempeños realizados por los alumnos son tomados como evidencias de su aprendizaje. “Los portfolios profesionales son colecciones de trabajos orientados hacia un objetivo que capta un proceso imposible de apreciar plenamente a menos que uno pudiese estar dentro y fuera de la mente de una persona [...] constituyen una historia en desarrollo” (Martin Kniepp, 2001: 17). Se trata de una buena herramienta para el registro y documentación de los procesos que posibilita llevar a cabo una reflexión sistemática sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan.

Ahora bien ¿qué implica poder reflexionar sobre las prácticas? Tal como sostiene Schön (1987), la “reflexión en la acción” y la “reflexión sobre la acción” son mecanismos que posibilitan aprender de las propias experiencias. Los desempeños se interpretan y aprecian examinándolos a la luz de ciertos criterios y tomando en cuenta teorías y conocimientos ya adquiridos. Las acciones futuras se construyen a partir de ese saber. Un docente reflexivo es aquel que –entre otras características- se pregunta continuamente acerca de su práctica con vistas a detectar cuáles son los puntos débiles que debe mejorar y cuáles debe seguir manteniendo y reforzando porque dan buenos resultados. Fullan y Hargreaves (2008) afirman que lo que define en buena parte el profesionalismo de un docente es la aplicación de una habilidad, una experiencia y un saber acumulado, en las cir-

cunstancias específicas y variables de la clase: su capacidad para tomar decisiones autorizadas e informadas en el medio complejo y rápidamente cambiante del aula. Por el contrario, cuando le falta este hábito analítico y no revisa su accionar ni se cuestiona acerca de la realidad educativa en general no puede avanzar, lo cual supone un perjuicio para él, para sus alumnos y para la comunidad educativa en su conjunto.

Estos conceptos de *reflexión en la acción* y *sobre la acción* se basan en una visión del conocimiento y de cómo se concibe la relación entre la teoría y la práctica muy distinta de la que ha predominado en nuestras instituciones educativas. Al mismo tiempo, se contraponen a una concepción del docente aún vigente que lo considera un técnico que aplica –siguiendo reglas establecidas– teorías, derivadas de una investigación científica realizada por otros, para resolver problemas prácticos. Por otro lado, implementar una propuesta pedagógica en la dirección planteada supone una cultura institucional que promueva hacer visible el pensamiento y una estructura que demande reflexionar constantemente sobre las prácticas pedagógicas que desarrollan.

En este contexto, la experiencia del Alverno College nos ofrece una verdadera didáctica para la “construcción” de un docente reflexivo, cuyo enfoque por aptitudes potencia la formación no sólo en el saber y el hacer, sino fundamentalmente en el aprender a ser.

De lo anterior se desprende nuestro interés por estudiar en profundidad este caso singular. Consecuentemente este trabajo consiste en una investigación cualitativa que aborda la complejidad y especificidad de un caso único. En línea con las ideas de Stake (1998) nos proponemos llegar a conocerlo bien para ver qué es, qué hace y comprender cómo lo hace. La muestra está constituido por los e-portafolios de seis egresadas en el marco de un programa que incluye el uso de portafolios digitales como instrumento de evaluación diagnóstica a lo largo de los cuatro años de su formación docente inicial. A través del análisis de las reflexiones que los estudiantes dejan registradas en los e-portafolios y de las correspondientes estrategias metodológicas que dieron lugar a tales producciones se intenta comprender y valorar en qué medida estos dispositivos promueven y reflejan una práctica reflexiva que contribuya a lograr que los futuros docentes construyan y otorguen sentido a su práctica pedagógica.

Conviene aclarar que en Alverno los e-portafolios son instrumentos centrales en su propuesta pedagógica basada en el desarrollo de aptitudes que están intrínsecamente relacionadas con los contenidos específicos de las distintas disciplinas académicas. Todos los cursos “validan” en los portafolios la adquisición de cierto nivel de desarrollo de una ap-

titud y los logros alcanzados también son tomados en cuenta en función de evaluaciones externas. Asimismo dichos dispositivos constituyen una fuente valiosa de datos que permiten investigar las prácticas institucionales y los programas de trabajo en función de su mejora constante y del enriquecimiento del currículum.

Un supuesto básico que guía nuestra indagación refiere a que la dinámica de toda acción educativa entre el educador, el alumno, y el saber (contenidos de aprendizaje / currículum) está mediada por las decisiones metodológicas que se plantean y se produce dentro un contexto espacio temporal que lo condiciona. Esta concepción acerca de la relación didáctica nos obliga, en primer lugar, a considerar el entorno institucional y cuáles son los principios que subyacen al enfoque pedagógico del Alverno College y encuadran las experiencias de aprendizaje. Por tal razón, incluimos el estudio de los documentos institucionales. Solo cuando se conoce las condiciones de práctica y el núcleo de supuestos y fundamentos que guían la propuesta curricular, puede comprenderse el lugar que ocupan los portafolios como dispositivos de formación.

En nuestra búsqueda de un mejor conocimiento del impacto que el portafolios tiene en el desarrollo de una práctica reflexiva decidimos entrevistar a las egresadas, autoras de los portafolios analizados, para conocer sus opiniones sobre el instrumento y su valoración de la experiencia de formación. Incluimos sus aportes como elementos que encuadran, ilustran o completan el análisis documental.

En síntesis, si bien el foco de esta investigación es la indagación del contenido de los portafolios consideramos también el estudio de los documentos institucionales y la narrativa de los propios sujetos. Creemos que esta metodología nos permite dar mayor consistencia a las conclusiones a las que hemos llegado.

Para analizar los modos y el tipo de reflexiones que los estudiantes tienen acerca de su práctica examinamos las producciones de los estudiantes incluidas en los portafolios en tanto productos tangibles que evidencian sus comprensiones y procesos reflexivos. Con el propósito de orientar la tarea, tomamos en cuenta los niveles de reflexión de la práctica descritos por Bárbara Larrivee (2008).

Coherentes con nuestro propósito, también exploramos con cierto detalle las estrategias puestas en juego por los distintos actores en la construcción de esta herramienta. Conocer las consignas de trabajo, el tipo de acompañamiento y retroalimentación que se brinda; saber cuál es el sentido que se le otorga a los criterios de evaluación o el lugar de autoevaluación, son pasos imprescindibles para poder valorar de qué manera los portafolios

lios permiten apropiarse de saberes, desarrollan disposiciones y construyen capacidades para una acción reflexiva.

Ahora bien, para que podamos inferir la existencia de una práctica reflexiva debe haber, en términos de Rodríguez Moneo (1999), un “cambio conceptual” y no solo de acción, es decir, la persona modifica el modo en que percibe, y la toma de conciencia es un componente esencial de este proceso. En este punto, la comparación entre los primeros desempeños y los desarrollados al finalizar los cuatro años de formación docente nos da algunos indicios para considerar el desarrollo y apropiación de una práctica reflexiva.

Esta tesis de maestría está organizada en tres grandes bloques: la introducción, cuatro capítulos que corresponden al cuerpo del trabajo y las conclusiones. En el capítulo 1, presentamos los conceptos centrales del marco conceptual. La indagación parte del debate actual sobre la formación docente inicial -sus tendencias y retos- y plantea que en un mundo que se perfila en constante cambio, la formación de docentes reflexivos constituye uno de los principales desafíos que enfrentamos. Frente a la pregunta sobre cómo promover los procesos reflexivos, proponemos los portafolios digitales como dispositivos que podrían contribuir con el desarrollo de esta competencia durante la carrera de formación. Consideramos que el proceso de elaboración de los portafolios y la reflexión acerca de ese proceso permiten a los estudiantes construir y otorgar sentido a su propio conocimiento y a su práctica pedagógica. Con el propósito de poder visualizar las potencialidades del uso del portafolios en un proceso educativo realizamos un breve recorrido por sus características, tipos, origen y evolución, también por la introducción de la tecnología y los beneficios que ella conlleva. Asimismo ofrecemos algunas experiencias e investigaciones asociadas. A continuación, encuadramos la noción de competencia reflexiva, sintetizamos aportes relevantes de distintos pensadores que han contribuido a conceptualizar y posicionar a la práctica reflexiva y planteamos las implicancias de estas ideas en la formación inicial de docentes. Finalmente, como cierre de este capítulo, retomamos y ponemos a disposición del lector los conceptos que guían nuestro análisis de los portafolios.

En el capítulo 2, exponemos nuestro diseño de investigación, fruto de las decisiones teóricas adoptadas y los objetivos planteados.

En los capítulos siguientes, el lector se introduce de lleno en el análisis de los datos y la información recolectada durante el trabajo de campo: contenido de los portafolios, documentos institucionales y entrevistas. En el capítulo 3, presentamos a los e-portafolios de aprendizaje y su importancia en la propuesta educativa del Alverno College. En el capítulo 4, analizamos las producciones de los estudiantes incluidas en los portafolios en

tanto registro de evidencias de una práctica reflexiva. Nos interesa poder hacer visible el pensamiento de los estudiantes al finalizar los cuatro años de formación para valorar los modos y el tipo de reflexiones que tienen sobre sus prácticas educativas. En el capítulo 5, nos abocamos a analizar cuáles son las estrategias explicitadas en los portafolios que apoyan la formación de una práctica reflexiva.

En las conclusiones presentamos los resultados de esta investigación y retomamos los objetivos planteados. Por último, y a modo de cierre, mostramos los alcances y las limitaciones del presente trabajo, enumeramos algunas líneas de investigación que quedan abiertas y proponemos recomendaciones para futuras experiencias de estudio similares.



Teorías sobre los e-portafolios y prácticas reflexivas en la formación docente

El título de esta investigación da cuenta de nuestro interés por indagar sobre las oportunidades que origina el uso de e-portafolios de aprendizaje como recurso para formar docentes reflexivos. La lectura de diversas investigaciones producidas sobre las potencialidades del uso de los portafolios de aprendizaje y sobre la práctica reflexiva como propuesta metodológica formativa, nos han servido de inspiración para la elección del tema de estudio.

En este primer capítulo presentamos el andamiaje teórico que nos permitió desarrollar nuestro plan de trabajo: diseñar el modo de aproximación a la realidad de análisis, interpretar los datos recogidos y otorgar sentido a los hallazgos obtenidos. Comenzamos haciendo una breve descripción de cuáles son los desafíos que hoy se le plantean a la formación docente; este escenario da cuenta de la importancia de considerar el desarrollo de competencias reflexivas en la formación inicial de los docentes. A continuación, realizamos una breve exposición del estado del arte en relación al uso de portafolios en la enseñanza. En tercer lugar, sintetizamos aportes relevantes de distintos pensadores que han contribuido a conceptualizar y posicionar a la práctica reflexiva con el objetivo de encuadrar la noción de competencia reflexiva y explicitar las condiciones que deben tomarse en cuenta, los beneficios y los riesgos que presenta la práctica reflexiva en la formación docente. Por último, ponemos a disposición del lector los conceptos centrales y los descriptores de logro de una práctica reflexiva que orientarán nuestro análisis de los portafolios.

1.1. La formación del profesorado y los retos que plantea el Siglo XXI

Durante mucho tiempo enseñamos para lo conocido, para la ciencia y el saber establecido, para las habilidades y rutinas consideradas valiosas. Por un largo tiempo eso fue suficiente. Pero hoy vivimos en un tiempo de cambios intensos. Las rápidas transformaciones sociales, políticas, económicas y los nuevos retos de la sociedad del conocimiento requieren desarrollar en primera instancia una capacidad de adaptación constante que exige apertura, flexibilidad, saber pensar y una actitud positiva ante el cambio y la incertidumbre. En vez de educar para lo conocido, necesitamos –algo que suena paradójico– “educar para lo desconocido” (Perkins, 2013). Sabemos que lo que nuestros alumnos aprenden hoy debe prepararlos para un mundo y una vida personal que puede tener múltiples direcciones y que no podemos imaginar en su totalidad; al mismo tiempo, “en las

sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva” (Perrenoud, 2009: 9). Ya en 1996, Delors señalaba en su informe a la UNESCO la importancia de concebir una educación como un todo y un proceso permanente: la escuela del Siglo XXI debe enseñar para que los alumnos logren “aprender a pensar” y “aprender a aprender”. Dada esta línea argumentativa, resulta una necesidad impostergable poder encaminarnos hacia un nuevo currículum centrado en el enseñar a pensar y en desarrollar competencias para seguir aprendiendo. Trabajar en esta dirección significa lograr que los alumnos sean protagonistas de su propio aprendizaje, que adquieran un pensamiento crítico y habilidades metacognitivas. Al mismo tiempo, exige que la propia institución educativa genere los espacios y las oportunidades para que toda la comunidad pueda seguir aprendiendo. ¿Por dónde debemos comenzar a transitar los cambios?

Sabemos que no es posible hablar de mejora en la educación sin atender al desarrollo profesional de los docentes. A pesar de múltiples intentos de cambio, la formación docente inicial continúa atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje (Murillo Torrecilla, 2006) y es considerada uno de los campos más difíciles de transformar (Machado, 2006). Es necesario brindar una propuesta innovadora que no sea, en palabras de Vaillant (2004) “más de lo mismo pero mejor”, y esto implica una reformulación estructural de las características de la formación docente inicial. En este contexto, el desafío de la formación docente es lograr que sus egresados no sólo reciban una sólida educación profesional sino también adquieren competencias para seguir aprendiendo, tal como sostiene Perrenoud (2004) que se transformen en profesionales que reflexionen con intensidad sobre lo que hacen y aprendan rápidamente de su propia experiencia favoreciendo, de esta manera, la construcción de nuevos saberes.

Ahora bien, valorar al docente como un profesional reflexivo implica reconocer su participación activa en la toma de decisiones que refieren a la planificación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza, y su capacidad para construir un saber en torno a su práctica pedagógica. En consecuencia, esta imagen del docente se confronta con la figura del *enseñante* (Aguerrondo, 2002) o del *maestro explicador* (Rancière, 2003), a prácticas entendidas como “aplicar/ bajar lo aprendido en el profesorado al aula” (Alliaud, 2014: 2), y a experiencias aún vigentes que lo convierten en un administrador y ejecutor de propuestas diseñadas por fuera del aula. Por otro lado, requiere que el docente pueda disponer de un saber que le permita crear y recrear los conocimientos formalizados al servicio de situaciones específicas de enseñanza. En otras palabras, exige “cambiar la

lógica *aplicacionista* originaria incrustada en las prácticas de formar”. (Alliaud, 2014: 3) y posicionar la práctica reflexiva como un aspecto básico de la formación docente inicial que potencie las capacidades de los futuros profesionales para la reflexión en la acción y sobre la acción y contribuya de esta manera a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza que pueda enriquecer las propuestas pedagógicas.

“El currículo de formación docente debe desarrollar en los futuros profesores una gran curiosidad por conocer lo nuevo, sobre la base de un sólido conocimiento del estado del arte en materia de conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como la responsabilidad en la elección de los fundamentos de sus acciones, huyendo tanto del dogmatismo como de la improvisación y la rutina” (Camilloni, 2014:14)

En síntesis, las configuraciones socio-culturales planteadas obligan repensar algunas cuestiones en torno al conocimiento que debería enseñar la escuela en un escenario siempre cambiante. Si se asume que la enseñanza es una de las claves para el logro de buenos aprendizajes, y que el pensamiento reflexivo constituye el “punto de inflexión” en un mundo que se perfila en constante transformación, la formación de docentes reflexivos constituye uno de los principales desafíos que enfrentamos. Nos preguntamos cómo podemos contribuir a facilitar los procesos reflexivos de los docentes en formación, cómo pensamos la formación inicial si esperamos que sean productores de conocimiento sobre la enseñanza y no solo transmisores de las ideas de otros o instrumentadores de reformas educativas, qué estrategias podemos proponer, con qué instrumentos contamos. Creemos que el portafolios es un dispositivo educativo que puede coadyuvar en esta línea por eso buscamos comprender las oportunidades que puede aportar a la formación de docentes reflexivos.

1.2. Portafolios en educación

En las siguientes páginas presentaremos los portafolios y sus usos y beneficios en el ámbito educativo. Comenzamos con una aproximación al concepto de portafolio explicando el origen y la evolución del concepto y su introducción en el ámbito educativo. Describimos las principales características y su uso como dispositivo de aprendizaje, particularmente como instrumento de evaluación. Nos interesa destacar cuáles son las ventajas que ofrece como fuente primaria que permite recuperar la historia del recorrido educativo de cada alumno posibilitando una visión amplia, integradora y a la vez profunda de los desempeños realizados, junto a la reflexión consciente sobre las propias experiencias pedagógicas. En otras palabras, qué sabe, qué puede hacer con eso que sabe y cómo reflexiona en torno a ese saber.

De esta manera, la reflexividad exige el empleo de dispositivos que permitan el congelamiento de lo que es en sí mismo dinámico, es decir, las acciones. Sabemos que la reflexión sobre las acciones debe desplegarse principalmente antes o después pues son pocas las posibilidades de la reflexión en el transcurso de la acción. En este contexto, el portafolios proporciona un registro de lo dicho y hecho, en virtud de lo cual puede llevarse a cabo la auto observación e interpretaciones fundadas (Ricoeur, 1995).

1.2.1. Origen y evolución de los portafolios

Etimológicamente el término portafolio o portafolios (según la RAE ambos son correctos) se refiere a “cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.” En el ámbito profesional, este término se ha utilizado para designar instrumentos con características y utilidades distintas. Así, por ejemplo, para los artistas plásticos (pintores, dibujantes, fotógrafos, diseñadores) el portafolios constituye una colección de los mejores trabajos, seleccionados con el propósito de mostrar evidencias de las aptitudes del artista y el valor de sus obras. En este contexto, los portafolios sirven para dar a conocer aquello que no se puede comprobar únicamente por medio de un curriculum vitae. (Prendes y Sánchez, 2008). Por su parte, el mundo de las finanzas vio en el uso de los portafolios un buen modo de monitorear las evoluciones de inversiones bursátiles; y en el área de salud y medicina resultan útiles para recopilar información sobre los pacientes y poder elaborar un mejor diagnóstico de cada caso. En ambos casos, el portafolios resulta un instrumento que permite monitorizar un proceso.

La educación ha tomado ambas ideas, la que refleja el producto pero también la que hace referencia al proceso (García Doval, 2005) y ha implementado el uso del portafolios tanto para procesos de enseñanza como de aprendizaje. El concepto de portafolios didáctico -más acabado y completo- que hoy manejamos se fue construyendo en el tiempo en la medida en que como instrumento fue evolucionando y asumiendo nuevas funciones. Algunos autores (Prendes y Sánchez, 2008) sostienen que la introducción de los portafolios en el ámbito educativo respondió a la necesidad de buscar nuevas estrategias de evaluación de los aprendizajes, como alternativa a aquellas de corte puramente cuantitativo. Lyons (1999) señala que en Estados Unidos el portafolios surgió alrededor de 1970 como un elemento innovador ante una escuela demasiado técnica y su uso se extendió como estrategia evaluativa -que permitiera certificar y valorar los desempeños de docentes y alumnos- y también como herramienta para reflexionar sobre el proceso de construcción del conocimiento.

En la actualidad, la utilización de los portafolios con fines educativos se ha expandido a distintos países y se aprecia como un instrumento muy útil para el desarrollo personal, profesional y organización (Barberá y de Martín, 2009). La utilización de las nuevas tecnologías multimedia y de Internet permitió la creación de portafolios electrónicos que pudieran ser compartidos a distancia. Con ello, se facilitaron las tareas de archivo, clasificación y ordenamiento de los materiales, se incluyó la oportunidad de utilizar programas informáticos y registros de sonido e imágenes, y se posibilitaron los intercambios y la colaboración sin límites de tiempo y espacio. El surgimiento de los portafolios digitales supone una serie de ventajas importantes que potencia la cualidad formativa del portafolios tradicional y permite “asumir funciones de gestión de aprendizaje” (García Doval, 2005: 115) en la medida en que permite encauzar los procesos de enseñanza-aprendizaje, canalizando actuaciones y haciendo que productos y procesos puedan ser visibles para todos.

Si bien hay diferentes ámbitos donde usa el portafolios didáctico, que responde a propósitos distintos (capacitación docente, instrumento de investigación, elemento de diagnóstico para la implementación de proyectos educativos, estrategia para analizar y resolver problemas concretos, de servicio comunitario), y puede ser elaborado por personas o por instituciones (presentación personal, de un producto o institucional) y estar dirigidos a públicos diversos (distintos niveles de enseñanza, profesionales, empresarios, público en general), aquí nos centraremos en el portafolios como instrumento de evaluación de los aprendizajes. El sistema de evaluación por portafolios es considerado “un sistema de enseñanza y aprendizaje que confunde (en el mejor sentido de la palabra) los procesos de enseñar, aprender y evaluar” (Barberá, 2009: 335).

1.2.2. Beneficios educativos de los portafolios

Los portafolios constituyen una fuente primaria de información en tanto que incluyen producciones concretas (textos, relatos, material audiovisual etc.), y resultan una forma de evaluación auténtica (Anijovich y González, 2011) pues se centran en los desempeños de aprendizaje de los alumnos permitiendo analizar las formas de actuación en base a tareas relevantes donde se aplican los saberes adquiridos. Se trata de una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo. El uso de portafolios brinda la oportunidad de documentar “experiencias, pensamientos, acciones y ... aprendizajes” (Kilbane & Milman, 2003: 565). Y si bien en un primer momento

se entendió como producto, como colección de trabajos, como historia documental, progresivamente se ha ido incorporando la dimensión reflexiva, de espacio para la elaboración personal, tendiendo a concebirlo como una experiencia de aprendizaje en sí mismo y valorando más su dimensión procesual y dinámica. Captan un proceso que es, como afirma Giselle Martin-Kniep (2001: 17), “imposible de apreciar plenamente a menos que uno pudiera estar dentro y fuera de la mente de otra persona”. Estas dos miradas (la visión de productos de la enseñanza y la visión procesual o formativa) se interrelacionan y complementan dentro de una misma acepción.

En relación con los sujetos en formación, la implementación de portafolios promueve su compromiso activo, autónomo y reflexivo en tanto posibilita descentrar la heteroevaluación del profesor y compartirla con el estudiante permitiéndole asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje en la medida en que puede monitorearlo; autoevaluar y evaluar conocimientos, habilidades y actitudes; tomar conciencia sobre procesos y resultados del aprendizaje, reconociendo fortalezas y debilidades y permitiendo fijar metas para el futuro que permitan gestar una línea de desarrollo personal; integrar teoría y práctica; y desarrollar capacidades metacognitivas.

En esta línea, Gerbic, Lewis y Norhover (2009) analizan las perspectivas de los estudiantes con relación a los e-portafolios a partir de un estudio longitudinal. Resaltan la capacidad potencial de estos dispositivos pedagógicos para apoyar la reflexión y el aprendizaje a partir de las oportunidades que ofrece para reunir evidencias y demostrar el desarrollo logrado. Taylor y Brunvand (2014) también se refieren a la potencialidad de los e-portafolios para promover una práctica reflexiva. La investigación que llevaron a cabo con educadores del área social les permitió concluir que los e-portafolios favorecen una reflexión significativa, la evaluación y el desarrollo profesional.

Edith Litwin (2008) considera que los beneficios de los portafolios tienen que ver con las producciones sostenidas que favorecen mejores procesos de construcción del conocimiento y resignifica de esta manera la posibilidad que brinda el portafolios de hacer, rehacer y completar paulatinamente. Asimismo afirma que la construcción de un portafolios, si bien no lo asegura, constituye una oportunidad para una “buena evaluación”, aquella que otorga confianza, provee seguridad y permite que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, lo que “posibilita reconocer nuestros límites, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar el sentido de lo humano en el acto de aprender” (Litwin, 2008: 178).

Corresponde destacar también que los portafolios favorecen el aprendizaje colaborativo y mejoran las habilidades comunicativas dado que implican un intercambio de ideas más intenso y fructífero entre el alumno y el docente y entre pares. Los estudiantes pueden hacer aportaciones significativas a los proyectos de sus compañeros.

Pensemos qué oportunidades genera para el docente. Al docente le brinda una visión más amplia, integradora y profunda de lo que el alumno sabe y puede hacer y le otorga la posibilidad no sólo de valorar productos sino también reconocer y analizar procesos contextualizándolos en el desarrollo de un curso, carrera, etc. junto a las reflexiones del propio alumno que los dotan de sentido.

En relación con estas ideas, Anijovich y González (2011: 119) afirman que “conlleva historicidad y memoria con relación al tratamiento de los contenidos disciplinares y al desarrollo cognitivo de los estudiantes (...) Es un documento que permite analizar aspectos significativos de su historia escolar”. Constituye un instrumento de comunicación y diálogo que permite profundizar en el proceso personal de aprendizaje de cada uno. Se trata de “un punto de partida de gran valor para realizar una orientación individualizada, incluso en grupos masificados donde la relación con el alumno en el aula es en el mejor de los casos puntual y anecdótica” (Hernández, Guerra, García y González, 2006: 2). Permite ofrecer una retroalimentación continua, posibilitando que el alumno retome las sugerencias del docente para introducir modificaciones a sus desempeños y lograr los estándares de calidad apropiados. Al mismo tiempo, posibilita realizar un diagnóstico de las necesidades formativas concretas de los alumnos para ajustar las prácticas de enseñanza y los programas de estudio. Según Santos Guerra (1993) preguntarse por “el valor educativo de los programas” es una función sustancial de la evaluación que debe orientarse a “entenderlos y mejorarlos” (p. 33).

En relación al sistema de evaluación, los portafolios permiten certificar las aptitudes de los alumnos basada en evidencias. Particularmente posibilitan que la evaluación sea “más rica, precisa y ajustada a las competencias profesionales que acreditan una determinada titulación académica” (Hernández, Guerra, García y González, 2006: 2).

1.3. La competencia reflexiva

Nos preguntamos qué significa reflexionar, a qué denominamos “práctica reflexiva”, qué características debe presentar una práctica pedagógica para promover una reflexión que dé lugar a un aprendizaje profundo y significativo, qué implica ser “docentes reflexivos”. En este apartado encuadramos la noción de competencia reflexiva y sintetiza-

mos aportes teóricos de distintos pensadores sobre el concepto de práctica reflexiva que tienen especial relevancia para los procesos educativos. Buscamos poder mostrar la importancia de la práctica reflexiva, sus propósitos y alcances en el quehacer docente. A continuación, por ser de especial interés para este estudio, focalizamos en las implicaciones que estas ideas tienen en la formación inicial de docentes reflexivos. Creemos que si se inician en esta metodología siendo estudiantes, podrán convertirse en profesionales reflexivos que aprendan de su propia práctica. Hacia el final, presentamos descriptores de calidad que permiten identificar etapas o niveles de reflexión. Nos interesa definir lineamientos para la elaboración de categorías de análisis que permitan mirar críticamente los portafolios como recursos formadores de la competencia reflexiva.

1.3.1 Primeras aproximaciones al concepto de práctica reflexiva

La capacidad de reflexión es una característica inherente a la persona, por lo tanto, es innata y espontánea. Existen distintos tipos de pensamiento (analítico, crítico, metódico, creativo, errático, desordenado, disperso) y no sólo se pueden enunciar las rasgos de las diversas maneras pensar sino también las razones que determinan cuáles son superiores. Asimismo, quien lo desee, puede aprender maneras más eficaces de pensar.

Dewey afirma que la mejor manera de pensar, que él denomina pensamiento reflexivo, es un “tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio en todas sus consecuencias” (1989: 21). Explica que para que una persona desarrolle su potencial reflexivo debe ejercitar ciertos hábitos y disciplina. Se requiere, por ejemplo, desarrollar la habilidad para realizar definiciones precisas, un examen cuidadoso, clasificaciones rigurosas y generalizaciones comprensivas; también se necesita un pensar alerta y cauteloso, seguir un curso ordenado y poner a prueba las opiniones resultantes. En otras palabras, exige un compromiso con la reflexión; de lo contrario, desarrollará un pensamiento vago, desorganizado y por lo tanto incoherente. Anijovich y Mora (2006: 20) sintetizan estas ideas de la siguiente manera: “Dewey definía la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce.”

Zabalza (2014) comenta que Dewey es el primero en rebelarse contra la dicotomía existente en su época que distanciaba la teoría de la práctica, el conocimiento de la experiencia, y genera de esta manera que el pensar se desvinculara del actuar. Por el contrario, dice Zabalza, Dewey planteó que el pensamiento y la acción son procesos intrínsecamen-

te vinculados, que se precisan mutuamente para construirse y darse significado y coherencia. En otras palabras, el pensamiento necesita de la acción para convertirse en conocimiento y, en esa vinculación, la reflexión juega un papel central. De ahí que el conocimiento profesional se produce solo cuando la práctica es una práctica pensada, “cuando la reflexión hace que la práctica se proyecte sobre el espejo del pensamiento para analizarla y reajustarla” (Zabalza 2014: 10).

Un poco más adelante en ese texto, Zabalza expresa que reflexionar es pensar con detenimiento para sacar conclusiones y lograr mejoras. Implica analizar la experiencia a partir de evidencias recogidas y luego valorarla contrastándola con referentes que sean pertinentes, tales como la experiencia de los otros, el avance del conocimiento, la literatura especializada. Este proceso permite entender lo que hacemos, verlo en perspectiva, genera “un bucle de feedback autosuministrado” que posibilita el aprendizaje y el progreso. La experiencia se convierte entonces en un recurso para el propio crecimiento.

Por lo tanto, el concepto de práctica reflexiva implica mucho más que una reflexión sobre la práctica. Reflexionar sobre la práctica es tan solo una parte pues, al menos que dicho proceso genere aprendizaje y cambios en la conducta, es discutible si la práctica reflexiva realmente ocurrió.

Hegarty (2011) define la práctica reflexiva como un proceso asociado al aprendizaje profesional que incluye reflexión efectiva y el desarrollo de la metacognición, y se orienta a la toma de decisiones en función del logro de metas gestando cambios en la práctica inmediata o futura y permitiendo aprender. Corresponde aclarar que desarrollar la capacidad metacognitiva significa adquirir una mayor conciencia del propio accionar, lo que posibilita el análisis y el control del proceso de aprendizaje para alcanzar las expectativas de logro planteadas.

A diferencia de la reflexión natural que puede ser casual e improvisada, la práctica reflexiva constituye una postura intelectual que exige una actitud metodológica, sistemática y una intencionalidad de parte del sujeto que la ejercita.

“Desarrollar la práctica reflexiva representa adoptar un habitus que permitirá una intervención más rápida, más concreta o más segura, un refuerzo de la imagen de uno mismo como profesional reflexivo en proceso de evolución y un saber integrado que permitirá comprender y dominar otros problemas profesionales” (Perrenoud, 2007: 49)

En esta misma línea Roget (2013) afirma que la práctica reflexiva refiere a la actividad de pensamiento aprendida que requiere de “un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo (...) que se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (Roget, 2013: 144). Esta práctica implica el involucramiento de la persona que ob-

serva críticamente; define objetivos; acepta desafíos; tiene en cuenta creencias, conocimientos, opiniones y juzga las consecuencias de su actuar antes de tomar decisiones. Sin lugar a dudas, “la pereza intelectual inhibe la práctica reflexiva” (Perrenoud, 2007: 49): no podrá ser un practicante reflexivo quien no asuma una postura autocrítica, desarrolle un método, sea perseverante y posea marcos conceptuales que posibiliten una apertura cognitiva consistente.

1.3.2 Antecedentes de la práctica reflexiva

Si bien no es hasta principios del siglo XX cuando se inicia la formalización y sistematización del proceso reflexivo con los trabajos de John Dewey y su enfoque pragmático de la educación, podemos reconocer a lo largo de la historia filósofos, matemáticos, educadores que se han preocupado y ocupado de la reflexión y de enseñar a pensar. Entre ellos destacamos en la Edad Antigua las contribuciones de Sócrates, Platón y Aristóteles dada la herencia griega que subyace en nuestras raíces culturales y, en el Siglo XVIII, el aporte de Jean Jacques Rousseau por las consecuencias de sus planteos al pensamiento educativo de la época y la vigencia de muchas de sus ideas. En todos los casos, solo mencionaremos aquellas ideas que se relacionan directamente con el tema de nuestro estudio.

Particularmente nos interesa mencionar “las dos grandes contribuciones de **Sócrates** al desarrollo de la lógica que son la inducción y la definición” (Bowen, 1976: 136) por medio de un diálogo metódico que él mismo denominó con el nombre de Mayéutica⁴ (“dar a luz”). Este método, aún vigente, consiste en un interrogatorio a quien previamente confiesa su ignorancia frente a un determinado tema, para que descubra por sí mismo la verdad. Las preguntas formuladas por un interlocutor guían a la persona para llegar al conocimiento por medio de las propias conclusiones y no a través de un saber aprendido. Supone la idea que la verdad está oculta en el interior de cada uno y cada uno tiene capacidad intrínseca para poder develarla. A través de la dialéctica, el individuo va desarrollando nuevos conceptos a partir de sus respuestas.

En esta misma línea, **Platón** en *Los Diálogos* reconoce la importancia del diálogo como clave del pensamiento crítico. Según Bowen (1976) Platón admitía la utilidad del método socrático para poner de manifiesto los prejuicios y creencias u opiniones carentes de base sólida gracias a la constante interrogación sobre los significados y a la insistencia en lograr la clarificación de los términos.

⁴ Mayéutica: del griego *maieutiké* significa el arte de la partería intelectual.

Es importante también hacer referencia al dualismo antropológico que defendía Platón pues nos permite comprender creencias y prácticas que aún persisten en la vida académica. Platón creía que en el hombre encontramos dos principios opuestos: 1) el cuerpo que pertenece al “mundo sensible” y nos vincula a la realidad material y 2) el alma de carácter inmaterial, divino, inmutable e inmortal que nos enlaza al “mundo de las ideas”. Platón desvaloriza el mundo de la materia que es temporal, cambiante, de apariencias y corruptible. Creía que la encarnación del alma era una situación transitoria y contraria a su destino; de su doctrina procede la imagen del cuerpo como cárcel del alma. Ahora bien, dado que hay dos mundos, también hay dos formas de conocerlo: la doxa (u opinión) definido como un conocimiento superficial, parcial, limitado, vinculado a la percepción sensorial, versa sobre lo fenoménico y puede ser engañoso o falso, de ahí que sea considerado inferior y la episteme (que hoy se traduce como ciencia y filosofía) es un saber objetivo explicativo, organizado, sistemático, crítico, riguroso y bien fundamentado. En este contexto, la tarea del maestro es ayudar a develar las ideas universales ya presente en el espíritu humano. Coincidimos con Roget (2008) respecto a que esta visión aún persiste, está presente en muchos aspectos del aprendizaje y puede observarse en la preocupación por la “cosa pensante”, con la desvalorización de los factores materiales, el afecto y la acción.

Las investigaciones de **Aristóteles** abrieron una nueva era en el desarrollo intelectual. En varios aspectos Aristóteles se opone al platonismo. Considera que el conocimiento sensible es el punto de partida de todo conocimiento, las ideas universales son conceptos elaborados por la mente a partir de la experiencia y por medio de un proceso discursivo que incluye demostración e inducción lógica, y reconoce el saber práctico. El método adecuado para construir generalizaciones –fundamental en la búsqueda del saber- constituyó uno de los temas centrales de sus estudios. Dado que las generalizaciones son producto de la actividad intelectual, la acción y la práctica presentan un lugar principal en el proceso de aprendizaje. La noción de que el aprendizaje se logra por medio de la acción resulta central para nuestro trabajo. En su obra *Ética Nicomáquea*, en el libro II capítulo 1 explicita con claridad esta idea:

...adquirimos las virtudes como resultado de actividades anteriores. Y éste es el caso de las demás artes, pues lo que hay que hacer después de haber aprendido, lo aprendemos haciéndolo. Así nos hacemos constructores construyendo casas, y citaristas tocando la cítara. De modo semejante, practicando la justicia nos hacemos justos; practicando la moderación, moderados, y practicando la virilidad, viriles. (161)

Y agrega en el capítulo 2: “...debemos examinar lo relativo a las acciones, cómo hay que realizarlas, pues ellas son las principales causas de la formación de los diversos modos de ser, como hemos dicho”. (162)

El cuarto aporte que nos parece importante destacar es el de **Jean Jacques Rousseau** por la profunda influencia que han tenido sus ideas sobre las teorías educativas modernas. En su obra filosófica *Emilio o de la educación* publicada en 1762 expone su modelo de educación. Si bien sus ideas dieron lugar a diversas controversias y fueron fuertemente resistidas en su época, posteriormente generaron profundas transformaciones, por lo que es considerado uno de los libros más influyentes sobre educación (Boyd y King, 1977; Doyle y Smith, 2007). Realizamos un punteo de los conceptos que consideremos afines a nuestro tema.

- Naturalismo pedagógico y educación en función de etapas evolutivas: la educación debe llevarse a cabo conforme a la naturaleza y colaborar con ella; deben tomarse en cuenta las etapas del crecimiento del niño y sus necesidades: “tratad a vuestro alumno según su edad” (Rousseau, 1981: 98). “El desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos es la educación de la naturaleza” (36) de ahí que las vivencias naturales y espontáneas sean generadoras de aprendizaje. En este marco la tarea del preceptor es servir de guía y facilitar las oportunidades para aprender respetando la ley de la naturaleza.
- Educación paidocéntrica, centrada en el niño. No considera la infancia como una etapa en la preparación de un adulto sino como un estadio con características y reglas propias; el niño ve, siente y piensa distinto al adulto. El educador debe tomar en cuenta las características, disposiciones, necesidades e inclinaciones de los niños, por eso, se le sugiere “comenzad pues por conocer a vuestros alumnos” (Rousseau, 1981: 32).
- Aprendizaje por la experiencia: “la educación del hombre comienza en su nacimiento [...] la experiencia previene las lecciones” (Rousseau, 1981: 65). “La experiencia o la impotencia deben por sí mismas ocupar el lugar de la ley” (91). Esta idea acerca del impacto que la experiencia tiene es tan importante que la denomina “educación de las cosas” y la considera un tercer maestro. Sugiere “no deis a vuestro alumno ninguna especie de lección verbal; él no debe recibir sino la de la experiencia” (99). En esta misma línea, se presenta como fundamental que el educando desarrolle ideas por sí mismo, que llegue a sus propias conclusiones a partir de sus descubrimientos y de la experiencia propia y de esta manera aprenderá a pensar.

- El educando como agente de su propio proceso formativo y el aprendizaje a través de la acción: “nuestra educación comienza con nosotros [...]. La verdadera educación consiste menos en preceptos que en ejercicios” (Rousseau, 1981: 41). El niño debe ser educado por medio del hacer pues “los niños olvidan fácilmente lo que ellos dicen y lo que se les dice, pero no lo que ellos hacen y aquello que se les hace” (109). Por tal razón, es necesario generar oportunidades para que realicen actividades que integren los distintos sentidos y sugiere que las “lecciones deben basarse más en acciones que en discursos” (109). Asimismo considera importante tener en cuenta la curiosidad natural, los sentimientos y el “lenguaje del espíritu” para lograr un obrar comprometido: “Los argumentos fríos pueden determinar nuestras opiniones, no nuestras acciones; nos hacen creer y no obrar; nos demuestran lo que es necesario pensar, y no lo que es preciso hacer.” (373)

1.3.3. Formalización y sistematización de la práctica reflexiva

Aun cuando resultan insoslayables los aportes de estos pensadores al discurso sobre la reflexión y la formación del pensamiento crítico, **John Dewey** (1859-1952) es uno de los primeros en plantear la importancia del desarrollo de la reflexión en los procesos de enseñanza y en atribuir al docente la responsabilidad de formar el hábito reflexivo en sus alumnos.

La referencia al pensamiento reflexivo aparece en el texto *How we think* (1989):

“fijar la mente en un tema se asemeja a mantener un barco en su ruta, pues implica un cambio constante de posición junto con cierta unidad de dirección. El pensamiento reflexivo es coherente y ordenado.” (57)

“La función del pensamiento reflexivo es la de transformar una situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa”. (98)

Dewey se refirió a la práctica reflexiva como el proceso sistemático, riguroso y comprometido que conduce a la conclusión, idea o significado. La reflexión comienza a partir de una perplejidad, una confusión, una pregunta que genera un movimiento de búsqueda, algo debe provocarla. Esta situación inquietante genera la búsqueda de algún camino que posibilite una exploración sistemática de ideas, creencias, conocimientos previos; obliga a revisar datos con mayor atención y a buscar en la memoria situaciones análogas que ayuden a replantear el problema. En el planteo de Dewey este punto es central pues permite el salto de lo conocido a lo desconocido -considera que es completamente inútil urgirle a alguien a pensar si no tiene experiencias anteriores que incluyan algunas de las situaciones presentes-. Por otro lado, sólo se puede pensar reflexivamente cuando se está dispuesto a “soportar el suspenso” y continuar con una “búsqueda fastidio-

sa”. La conversión de “fastidio” inicial a “idea rectora” que orienta la investigación, se efectúa mediante el registro de las condiciones que provocan la dificultad. La idea de la solución es continuamente controlada por el diagnóstico que se lleva a cabo y que finaliza con la confirmación o la negación de la idea en cuestión. No se debe aceptar ninguna creencia o realizar una afirmación hasta que no se hayan encontrado las correspondientes justificaciones. “Cuando el examen y la prueba se convierten en investigación, precisamente entonces, aparecen las diferencias entre el pensamiento reflexivo y el pensamiento defectuoso.” (1989: 31)

Plantea cinco fases o aspectos del pensamiento reflexivo que pueden superponerse a lo largo del proceso sin mantener el orden establecido. Tal como sostiene Serrano Castañeda (2005), haciendo referencia a que Dewey no plantea una vía determinada, el camino de la reflexión no es único y cerrado; los senderos se multiplican y la vara del éxito dependerá de la capacidad de los sujetos para disipar la duda.

Estas fases son:

- 1° fase: Sugerencia – actitud de vacilación y/o confusión frente a una situación inquietante que provoca el detenimiento de la acción.
- 2° fase: Intelectualización – comienza una inspección para comprender. A medida que la dificultad se localiza y se define se va convirtiendo en un auténtico problema, en algo intelectual y deja de ser un fastidio de cualidad emocional.
- 3° fase: Hipótesis o idea conductora – definido el problema, tenemos una mejor idea de la clase de solución que necesita y ésta se transforma en hipótesis operativa que orienta en la búsqueda de datos, observación de condiciones y comprobación de suposiciones.
- 4° fase: Razonamiento (en sentido estricto) – el desarrollo de una idea a través de un razonamiento contribuye a proporcionar términos intermedios que conducen la mente hacia una cierta deducción permitiendo integrar elementos que en un primer momento parecían en conflicto. Razonar ayuda a ampliar el conocimiento pero al mismo tiempo depende de los conocimientos previos del sujeto y del estado cultural y científico de una época y lugar.
- 5° fase: Comprobación de la hipótesis por la acción – comprobación experimental activa o corroboración de la conclusión sugerida.

Es importante tener en cuenta que en toda actividad reflexiva la persona está ante una situación dada, actual, real, a partir de la cual tiene que concluir algo que no está presente. El objeto de pensar es ayudar a alcanzar esa conclusión, proyectar una terminación posible sobre la base de lo que está ya dado. No se piensa en general ni las ideas surgen

de la nada. El pensamiento está contextualizado, la naturaleza de la situación formula los interrogantes y desencadena la reflexión, es decir, la reflexión se funda sobre la existencia de evidencias.

De lo anterior se desprende el valor fundamental que Dewey concede a la experiencia en su teoría del conocimiento. La mera actividad no constituye experiencia. Aprender por la experiencia implica

“establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas, y lo que gozamos o sufrimos de las cosas como consecuencias. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es, y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas” (1967: 154).

La experiencia es la situación iniciadora del pensamiento; de ahí la importancia de motivar al aprendiz a que pregunte, explore, examine. Desde esta perspectiva consideraba al aprendizaje como un proceso de acción sobre las cosas (*learning by doing*) y aspiraba a la unificación de teoría y práctica, de reflexión y acción.

Es importante considerar que la acción reflexiva requiere ir más allá de los procesos racionales y lógicos de resolución de problemas, involucra intuición, emoción y pasión. Ser reflexivo implica “ser lógico” pero también ser cauteloso -no impulsivo-, cuidadoso, preciso, riguroso, ordenado, exige deliberar, ponderar, poner a prueba, no bajar los brazos ni quedarse en la superficie. Para educar el hábito de pensar de manera reflexiva también hay que formar ciertas actitudes como mentalidad abierta, entusiasmo, responsabilidad por las consecuencias, honestidad, entre otras. Las actitudes personales son tan importantes como el conocimiento de los principios del razonamiento y la habilidad técnica para manipular los procesos lógicos.

Otro aspecto interesante que plantea Dewey es el valor que otorga al fracaso como instructivo: “la persona que realmente piensa, aprende casi tanto de los fracasos como de los éxitos” (1989: 108). En efecto, no alcanzar el resultado previsto, cometer errores y equivocaciones si se ha realizado un proceso de pensamiento consciente, puede considerarse un “estímulo” y una “orientación” en la medida en que indica qué modificaciones hay que introducir al proceso y cuáles son los pasos a seguir o qué puede estar faltando.

De las ideas expuestas surge el papel que Dewey asigna al docente y a la institución educativa para crear un entorno adecuado para el aprendizaje. Es responsabilidad de la institución crear condiciones que despierten la curiosidad de los alumnos y organizar un escenario que favorezca el pensamiento reflexivo. El docente, por su parte, tiene que garantizar con sus métodos de enseñanza la relación de la teoría con la práctica, para lo cual debe estar especialmente atento a brindar problemas reales sobre los cuales reflexionar -

las situaciones deben ser auténticas a fin de inducir y orientar el pensamiento- y generar oportunidades para que los alumnos exploren, indaguen y puedan poner a prueba sus ideas y descubran por sí mismos la validez de sus hipótesis. Si les da a sus alumnos “algo que hacer, no algo que aprender; y si el hacer es de tal naturaleza que demanda el pensar o la toma de conciencia de las conexiones, el aprendizaje es el resultado natural” (1916: 154).

Dewey considera que uno de los principales errores educativos deriva de la falsa separación entre hechos y significado, entre práctica y teoría. En esta escisión, el hecho se vuelve pura información verbal y mecánica y las ideas se alejan tanto de los objetos y de los actos de experiencia que terminan quedando vacías. Incluso, algunas veces, la experimentación resulta una actividad inconexa y azarosa. Por el contrario, un experimento auténtico implica un problema en el que hay que descubrir algo y en donde la acción que se desarrolla está guiada por la idea que funciona como hipótesis operativa y da sentido y propósito a toda la actividad. Según Serrano Castañeda (2005), Dewey proyecta al maestro como artista (que veremos más adelante que es una idea sustantiva de Schön) pero su analogía no está centrada en la idea de creatividad o espontaneidad sino por la necesaria articulación entre medios y fines.

En los años 60 **Lawrence Stenhouse** (1926-1982) plantea en el Reino Unido, frente al modelo rígido de objetivos propio de la época, una vía alternativa de comprender la construcción del curriculum y atribuye al profesor la responsabilidad de su desarrollo efectivo: el curriculum “descansa en el trabajo de los profesores” (1985: 195). Su pensamiento origina un nuevo enfoque respecto de la forma de elaborar y aplicar el curriculum que resulta un elemento clave, tanto para el aprendizaje del alumno, como para la continua formación del profesor en el arte de la enseñanza, la renovación de la escuela y la mejora de la calidad de la educación.

Stenhouse concebía al curriculum como una pauta ordenadora de la enseñanza, que invita más a una comprobación crítica que a la aceptación directa por parte del docente. A través de los recursos que ofrece y los criterios de enseñanza que plantea, el curriculum expresa una visión sobre el conocimiento y el proceso educativo y proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas habilidades relacionándolas con las concepciones de conocimiento y aprendizaje. En otras palabras, el curriculum constituye un medio de comunicar los principios y rasgos esenciales de una propuesta educativa que está abierto a una discusión crítica y permite ser aplicado efectivamente en el aula de

forma tal que capacita al docente para experimentar y comprobar ideas resultando, de esta manera, un instrumento potente para la transformación de la enseñanza.

Esta visión supone considerar al profesor como un investigador de su experiencia de enseñanza en la medida en que examina con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica, para “desarrollar positivamente su enseñanza y hacer mejor las cosas” (208) De ahí que se considera que “cada aula es un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica” (194). La investigación puede ser individual o de una escuela o de un grupo que trabaja dentro de un proyecto de nivel jurisdiccional. Pero para que una idea educativa pueda resultar una contribución a la práctica necesariamente debe “encontrar una expresión en la currícula” (1991: 11).

Stenhouse identifica algunas características críticas que estos educadores, a quienes denomina “profesionales amplios”, deben poseer (196): el compromiso de cuestionar sistemáticamente la propia práctica; la capacidad para estudiar el modo de enseñar propio y de otros profesores, el interés por comprobar ideas y teorías mediante procedimientos de investigación en el aula; una disposición para permitir que otros profesores observen la propia labor en forma directa o mediatizada por medio de grabaciones y discutir con ellos con sinceridad y confianza. En síntesis, una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis y un comprobar la teoría en la práctica. Insta a que los profesores comuniquen sus trabajos para contribuir de esta manera a conceptualizar ideas y desarrollar un lenguaje teórico.

Ahora bien, considerar en el profesor una “actitud investigadora” de su propia situación docente, implica necesariamente desarrollar sus capacidades reflexivas a la vez que permite mejorar la comprensión del desempeño personal y las características de la propia aula, que redundará en lograr mayor autonomía en sus juicios y en “perfeccionar su arte a través del ejercicio de su propio arte” (11) pues la mejora de la enseñanza sólo puede darse por vía experimental, nunca en forma dogmática o por la mera lectura de libros. No es sorprendente entonces que concluya que serán los profesores quienes en definitiva cambiarán la escuela, entendiéndola.

Más tarde **Donald Schön** (1930-1997 1983/1991,1987) contribuirá con sus aportes a clarificar la noción de reflexión en el campo de la enseñanza y a posicionar la práctica reflexiva como una condición necesaria en la formación docente. Schön afirma que la praxis docente se caracteriza por la incertidumbre, la singularidad, el desorden y el conflicto de valores, de ahí que la perspectiva de la racionalidad técnica –que se preocupa por problemas instrumentales y está “gobernada por reglas” que no admiten ambigüeda-

des- no resulta adecuada para abordar las situaciones que se plantean en las aulas. Por el contrario, la tarea que realiza un docente se asemeja más a una actividad reflexiva y artística que requiere del uso de algunas técnicas. Para poder dar respuestas a las situaciones complejas de su práctica pedagógica el docente debe, en la mayoría de los casos, realizar un análisis del problema y “recurrir a algún tipo de improvisación, inventando y probando en la situación concreta estrategias de su propia cosecha” (1992: 19). En otras palabras, dado que la práctica pedagógica no acepta soluciones técnicas estándares el docente debe reflexionar en la acción: “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo” (Prefacio).

Desde esta perspectiva, Schön propone la búsqueda de una nueva epistemología práctica que “se entiende en términos de reflexión en la acción y desempeña un papel central en la descripción de la competencia profesional” (1992: 43). Este enfoque tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico -considerado superior- y una práctica de aula supeditada a éste. El modelo de la racionalidad técnica predominante en la época entiende que “la práctica profesional es una actividad instrumental” (1998: 33). Según esta lógica la competencia profesional consiste en la aplicación de teorías y técnicas derivadas de una investigación científica a la resolución de problemas prácticos, siguiendo reglas establecidas. Se crea así una dicotomía entre los investigadores que desarrollan un saber y los profesionales que aplican ese saber. Como respuesta a esta concepción de la figura del docente y su praxis, los programas de formación profesional se centran en suministrar conocimientos teóricos básicos y aplicados.

El modelo de *profesional reflexivo* propuesto por Schön se basa en la integración del pensamiento práctico en el proceso de formación inicial y continua de los docentes. Considera relevante vincular la práctica profesional con la investigación. Entiende que la formación eficiente debe partir de la práctica, de un aprender haciendo con un apoyo y acompañamiento sistemático de profesores tutores que inicien a los aprendices en las “tradiciones de la profesión” (convenciones, lenguajes, sistemas de valoración, repertorios de ejemplos, patrones de conocimiento en la acción, entre otros), ayuden a unir la teoría a esta práctica de una forma significativa y orienten en la creación de diversos modelos de interacción según los diferentes contextos y tipos de aprendizaje. Aboga por un *practicum reflexivo* como elemento central del curriculum que permita a los estudiantes adquirir “las formas de artes que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica” (1992: 30). Estas actividades formativas deben posibilitarles

tener experiencias sobre las problemáticas concretas que afrontarán en su vida profesional.

La descripción de este modelo exige comprender qué entiende el autor por *pensamiento práctico*. Para adentrarnos en su pensamiento diferenciamos los tres niveles o componentes del pensamiento práctico. Estos tipos de pensamiento no deben ser considerados como elementos independientes, por el contrario se necesitan entre sí para garantizar una intervención práctica racional.

- *Conocimiento en la acción*: se refiere al tipo de conocimiento que revelamos en nuestras acciones inteligentes que se encuentra en el saber hacer. Se trata de un conocimiento implícito, dinámico, inherente a la actividad práctica que se muestra a través de la ejecución rápida, hábil, rutinaria sin una reflexión consciente y que paradójicamente no siempre podemos expresar verbalmente. Independientemente del lenguaje que utilizemos, las descripciones de este conocimiento son siempre construcciones, es decir, un intento de hacer explícito un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. En este conocimiento en la acción pueden distinguirse dos componentes: por un lado, un saber proposicional de carácter teórico (*saber de libro*, aquello que se ha estudiado) y por otro lado, el saber-en-la-acción procedente de la experiencia y la práctica profesional)
- *Reflexión en y durante la acción*: se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Es un conocimiento de segundo orden y también puede ser denominado metaconocimiento en la acción. Schön describe este momento como una “conversación reflexiva con los materiales de una situación” (1992: 40) que se realiza sin necesidad de interrumpir la acción. Se trata de una reflexión que surge frente a algo inesperado, una variación que obliga a pensar de una manera crítica la situación, revisar el propio accionar y tomar decisiones conscientes sobre la marcha. En otras palabras, se cuestiona su conocimiento en la acción y da lugar a la experimentación *in situ* para explorar los fenómenos, verificar la comprensión de los mismos y poner a prueba nuevas estrategias para corregir, reorientar y mejorar los planteamientos previos y las propias acciones. “Se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto que como el “experto” cuyo comportamiento está modelado.” (44) De este proceso deriva un aprendizaje significativo. Un buen práctico puede integrar la reflexión en la acción con la tranquila realización de la tarea en curso con un efecto tan inmediato que cuesta darse cuenta. Por último, corresponde aclarar que

se puede ser competente en la reflexión en y durante la acción pero no ser capaz de describirla o explicarla.

- *Reflexión sobre la acción*: Este nivel de reflexión de tercer orden corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre las características de la acción y los procesos llevados a cabo e incluye el pensamiento que ha acompañado su desarrollo. Puede realizarse en una pausa en medio de la acción o al finalizar todo el proceso, en cualquier caso, la reflexión está desconectada de la acción presente por lo tanto no incide sobre ella. Este tipo de conocimiento constituye un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente en la medida en que posibilita la puesta en consideración de todos los elementos del proceso (características de la situación problemática considerada, definición de metas, procedimientos realizados, recursos elegidos, esquemas de pensamiento, creencias, etc.).

En síntesis, la propuesta de Schön implica una nueva epistemología de la práctica a la vez que un replanteamiento de la formación docente para una práctica reflexiva. Coincidimos con él en que lo que más necesitan aprender los estudiantes es lo que los centros de preparación profesional parecen menos capaces de enseñar. Cada día resulta más necesario aprender a manejar la complejidad y a tomar decisiones en situaciones de incertidumbre. Creemos que las escuelas profesionales deben replantearse los supuestos pedagógicos sobre los que se asientan los planes de estudio y dar lugar a una integración inteligente y creativa del conocimiento y la técnica que abogue por convertir a los profesionales en investigadores reflexivos. Asimismo, deben favorecerse cambios en las instituciones de modo que den cabida a un *practicum reflexivo* que ponga el énfasis en la formación tutorizada y en el aprendizaje en la acción.

Otro aporte relevante es el **Philippe Perrenoud** (1944-...) quien profundiza en algunos aspectos de la formación, tanto inicial como continua, del docente reflexivo. Considera la práctica reflexiva como clave de la profesionalización del oficio en la medida en que le permite al docente ser cada vez más autónomo y responsable de su praxis y le da un control, “un poder”, sobre su trabajo y su organización. “La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción.” (2004: 12)

Plantea que es necesario que la formación inicial prepare a los futuros docentes para reflexionar sobre su práctica y aprender con la experiencia, también que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente realizaron y los resultados de tales acciones. “El reto estriba en proporcionar a la vez actitudes, *habitus*, saber

hacer en el método y en las posturas reflexivas” (17). Ello implica que los estudiantes abandonen su “oficio de alumnos” y se conviertan en verdaderos actores de su proceso educativo, pues sólo se conseguirá formar practicantes reflexivos a través de un entrenamiento intensivo y voluntario en prácticas reflexivas. La formación inicial resulta un momento crucial pues modela de forma durable la capacidad de aprender, de reflexionar sobre su acción y de ser capaces de transformarla consecuentemente. Concluye que, poder reflexionar sobre lo planificado y lo realmente sucedido, analizando los resultados logrados, las dificultades enfrentadas, etc. y contrastándolo con sus paradigmas pedagógicos, puede contribuir a “capitalizar la acción” y transformarla en conocimiento que podrá orientar decisiones futuras.

¿Por qué formar docentes reflexivos? Perrenoud enuncia algunas razones. Entre ellas, compensar la superficialidad de la formación profesional, acrecentar la acumulación de saberes de experiencia, preparar para asumir una responsabilidad política y ética en la medida en que ayuda a analizar los problemas y hacerse cargo de las decisiones tomadas, hacer frente a la complejidad creciente de la tarea; proporcionar los medios para trabajar sobre uno mismo, favorecer la cooperación entre compañeros, y aumentar la capacidad de innovación entre otros (46). El preguntarse por qué hacemos lo que hacemos, desde qué valores, con qué intenciones, permite recuperar el sentido de la tarea.

Perrenoud señala que formar docentes reflexivos debe ser un propósito explícito en los planes de formación y que los formadores deben especializarse en análisis de la práctica, estudios de casos, supervisión de prácticas, seguimiento de proyectos, coordinación de debates, talleres de escritura clínica, metodología de la observación. Asimismo enumera algunos desafíos que deben considerarse, entre ellos, trabajar sobre el sentido y las finalidades de la escuela, partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ella formulando preguntas e interpretaciones que permitan ir más allá de una primera comprensión, considerar las representaciones de los aprendices, ayudar a construir competencias, combatir la resistencia al cambio, articular enfoques transversales y didácticos y mantener la mirada sistémica. Para llevar adelante una propuesta de estas características no hay que sobrecargar el currículo académico de conocimientos disciplinares y metodológicos y así se dejará espacio para la “construcción de experiencias formadoras” como la resolución de problemas y el aprendizaje práctico de la reflexión profesional con tiempos de intervención sobre el terreno y tiempos de análisis pues “es acerca de las facetas importantes de la práctica cuando aprendemos a reflexionar, y no en el vacío ni con ejemplos irrelevantes.” (51)

Según De Vicente (2002), las investigaciones sobre la reflexión acerca de la práctica docente cobran fuerza como respuesta a cuatro factores: 1) las limitaciones que presenta la racionalidad tecnicista cuyo auge se dio entre años 1960 y 1970; 2) el avance de la psicología cognitiva; 3) el reconocimiento de la investigación etnográfica y los estudios relacionados al pensamiento del profesor; 4) la profesionalización docente. En este último grupo podemos, por ejemplo, encontrar a Smyth (1989) quien desde el modelo de reflexión que propone, busca empoderar a los profesores para que asuman la supervisión de su desempeño en forma responsable.

Poco a poco la pregunta fue focalizándose en el contenido y los modos de acceso a la reflexión. Algunos investigadores incluso señalan la importancia de considerar el componente emocional del proceso reflexivo (Boyd y Fales, 1983; y Boud y Walker, 1993), otros refieren al análisis de algunas estrategias que favorecen la reflexión de los docentes como llevar un diario para documentar la práctica (Zeichner y Liston, 1987), técnicas de observación y análisis, el rol del tutor, ateneos de práctica, entre otras.

Argyris y Schön (1974) plantean que el comportamiento deliberado de un individuo es consecuencia de teorías de acción. Las teorías de acción son los marcos, patrones, conjunto de reglas, programas maestros, que las personas utilizan para orientarse y operar en distintas situaciones. Hay una teoría compatible con lo que las personas dicen y afirman creer (“teoría adoptada” o *espoused theory*) y otra consecuente con lo que hacen (“teoría en uso” o *theory in use*). Puede haber una ruptura entre ambas y no existir coincidencia entre cómo los individuos quieren pensar lo que desean hacer y cómo realmente se comportan. Corresponde aclarar que desde este enfoque, no hay distinción entre teoría y acción sino entre dos diferentes teorías de acción.

Ahora bien, la formación o modificación de una teoría en uso es en sí misma un proceso de aprendizaje. Los autores sugieren dos respuestas posibles para superar la ruptura: el aprendizaje de bucle simple (*single-loop learning*) y el de bucle doble (*doublé-loop learning*). En el primer caso, la persona aprende y adopta nuevas estrategias de acción que se suman al conocimiento existente, pero este nuevo aprendizaje no modifica sus percepciones, valores y supuestos. Se trata de una respuesta unidimensional que se focaliza en la relación entre medios y un fin. Por el contrario, el aprendizaje de bucle doble refiere a la posibilidad de examinar, cuestionar críticamente y poner a prueba las percepciones, supuestos y valores que subyacen a las decisiones y acciones, lo que genera cambios de conciencia y, por lo tanto, puede modificar las variables gobernantes del comportamiento. Así por ejemplo, conocer una estrategia e implementarla es un aprendi-

zaje de bucle simple. Poder fundamentar las razones de por qué se decidió utilizar una estrategia y no otra en una determinada asignatura con un grupo de alumnos, implicaría un aprendizaje de bucle doble. Como podemos concluir, la práctica reflexiva se presenta como una clave para revelar la teoría en uso y reducir la brecha entre la prédica y la práctica.

A manera de cierre de esta síntesis de aportes recuperamos algunas ideas clave que nos interesa valorar especialmente. En primer lugar destacamos el rol activo que Dewey atribuye al docente en la formulación de la propuesta de enseñanza. En contraposición a una idea de administrador y ejecutor de técnicas definidas por fuera del aula, el docente es un artista que crea a partir de un proceso de indagación y reflexión en busca de una mejora constante de su práctica. En esta misma línea, Stenhouse promueve la investigación educativa y el desarrollo curricular como responsabilidad de los docentes. Schön, por su lado, nos presenta un camino para repensar cómo entendemos la práctica profesional y nos desafía a seguir buscando vínculos entre la teoría y la práctica en los procesos formativos. Perrenoud avanza un paso más y plantea la importancia de una formación inicial que desarrolle una práctica reflexiva para permitir a los docentes ser cada vez más autónomos y responsables de su praxis.

Tal como sostienen Anijovich y Mora (2006) en las últimas décadas las expresiones “profesional reflexivo” y “profesor como investigador” se han transformado en ideas fuerza para promover mejoras en la enseñanza y en la formación docente. Son muchos los autores que han realizado aportes para clarificar, profundizar y enriquecer estos conceptos. Sabemos que el recorrido presentado está lejos de poder brindar una base sistematizada sobre el desarrollo de estas ideas y estamos en deuda con Andrea Alliaud (2007), Mario Carretero (1998), Christopher Day (1999), María Cristina Davini (1995), Gilles Ferry (1990), Paulo Freire (1975), David Kolb (1995), Fred Korthagen (2001), Daniel Liston (1996), Lee Shulman (1987), David Smith (1995), y tantos otros. Desde variadas perspectivas de análisis, estos pensadores han ayudado a formalizar y consolidar la competencia reflexiva y su relación con la formación y el quehacer docente. A manera de ejemplo, mencionamos algunas de sus contribuciones como el reconocimiento del protagonismo que juegan los profesionales en su propio proceso formativo, la importancia de considerar las teorías que subyacen a la práctica para facilitar la mejora del proceso de enseñanza, la necesidad de hacer foco en la reflexión permanente y crítica sobre la práctica docente y el modo de actuar con los educandos y el peso que tiene la propia biografía escolar sobre el desempeño docente.

1.3.4. Implicancias de estas ideas en la formación inicial de docentes reflexivos

El recorrido realizado da cuenta de que son varias las voces académicas que abogan por el desarrollo de una práctica reflexiva en la docencia. Si bien esta práctica debe estar presente en el quehacer cotidiano y continuar a lo largo de toda la carrera docente, la formación inicial resulta un espacio privilegiado para formar al docente como un profesional reflexivo. En este apartado focalizamos en las implicancias de estas ideas.

Un rápido recorrido por la bibliografía consultada, nos permite afirmar que el desarrollo de la práctica reflexiva ha sido reconocido como un componente de vital importancia en la formación inicial del docente. Los fundamentos son variados. Borko y Putnam (1996) sostienen que esta formación es necesaria para que el futuro docente pueda afrontar los desafíos que presenta la realidad diversa, múltiple y versátil del aula; Berliner (1985) pone el foco en estar preparado para aplicar los conocimientos teóricos a la práctica cotidiana; Shulman (1987), por su parte, refiere la importancia de poder tomar decisiones que consideren las dimensiones morales y políticas de la enseñanza. Borko y Putnam (1996) también sugieren que la complejidad inherente a la interacción enseñanza-aprendizaje requiere que el docente examine críticamente sus intervenciones y se cuestione por qué hace lo que hace y Domingo Roget (2013) agrega que la práctica reflexiva proporciona una metodología que mejora la capacidad de gestionar adecuadamente el aula.

Por otro lado, Rodrigues (2013: 62) considera que puede contribuir a que el docente “tome conciencia de que deberá seguir analizando su ejercicio profesional para garantizar un perfeccionamiento constante” Kenneth Zeichner (1982) acuerda con esta idea y destaca que durante su preparación inicial debe interiorizar la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente, perfeccionarse y comprometerse a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional, dado que –como ya vimos– para que el crecimiento ocurra la mera experiencia es insuficiente, pues el crecimiento surge de la experiencia y la reflexión sobre esa experiencia. (Schön, 1993)

En síntesis, la introducción a la práctica reflexiva durante el proceso formativo inicial coadyuva a que el docente se forme como un profesional autónomo ya que desarrolla un pensamiento crítico, reconoce la complejidad del entorno y las dinámicas que se desarrollan en el aula, relaciona teoría pedagógica y práctica, analiza críticamente la enseñanza, considera las implicancias éticas, sociales y políticas del proceso educativo y se esfuerza por mejorar su práctica pedagógica.

Es importante tener en cuenta que, como afirma Martha Stone Wiske (2006), la reflexión es un proceso que exige apartarse de la experiencia y examinarla de forma tal que genera sentido; para quienes aprenden es un “modo de formular la evolución de sus ideas de una manera que les permite inspeccionarlas, analizarlas, discutir las y modificarlas para desarrollar una comprensión significativa” (2006: 198). En esta misma línea, Pérez, Roa, Vargas y Isaza (2014) sostienen que aprender de la práctica implica tomar distancia, ver desde fuera las situaciones de enseñanza que se proponen y reflexionar continuamente sobre el propio quehacer; exige una actitud de disposición frente a los errores y a los cambios, contraria a percibirlos como amenazantes y tal como sostiene Zeichner (1982) un estado de alerta para examinar de manera constante los fundamentos que subyacen a lo que se toma como natural y correcto. En este marco, la práctica docente se piensa como un lugar de incertidumbre e inestabilidad que se construye y reconstruye constantemente (Schön, 1998).

Frente a un panorama tan prometedor corresponde preguntarse por los posibles riesgos. Zeichner (1982) nos advierte sobre el peligro de tratar a la reflexión como un fin en sí misma desconectada de los objetivos que la justifica. No porque el maestro reflexione la enseñanza es necesariamente mejor. La reflexión pueda ayudar a justificar prácticas contraproducentes para los alumnos. También es cierto que una postura por completo contemplativa no es adecuada ni posible para los maestros. En relación a este punto, Dewey (1933) señala la importancia de lograr un equilibrio entre la reflexión y la rutina, entre pensamiento y acción. Un último aspecto que debemos tener en cuenta es la necesidad de considerar la reflexión no sólo como práctica individual sino también como práctica social. Sabemos que es el propio sujeto quien concede un significado personal a los contenidos que vivencia y sobre los que reflexiona y como afirma Barnett (1992) la práctica reflexiva constituye un medio para favorecer el desarrollo de la capacidad de auto observación que permite un diálogo crítico con uno mismo interrogando los propios pensamientos y acciones. Si tenemos en cuenta esto debemos rechazar un enfoque individualista y promover espacios colectivos de reflexión donde los docentes puedan pensar juntos sobre su trabajo y apoyarse mutuamente ya que el habitual aislamiento del maestro en su aula, limita en gran medida las posibilidades de ese desarrollo.

1.3.5. Descriptores que permiten identificar etapas o niveles de reflexión

Hemos expuesto ideas y teorías que enfatizan la práctica reflexiva como una de las principales aptitudes para el desarrollo profesional del docente. Pero ¿cómo podemos

valorar la calidad reflexiva? ¿Cómo podemos orientar una mayor profundización reflexiva a partir del nivel personal de desarrollo de cada uno? Bárbara Larrivee (2008) desarrolló una herramienta que da respuesta a estas preguntas.

A partir de la contribución de distintos autores -Van Manen (1977), Schön (1998), Hatton y Smith (1995), Jay y Johnson (2002) entre otros- Larrivee identifica tres niveles comunes⁵ de reflexión que utilizará para definir el marco de su instrumento. También, incluye un nivel de pre-reflexión. En el siguiente cuadro se describe cada uno de los niveles mencionados.

Cuadro 1. Caracterización de niveles de reflexión según Larrivee

Niveles de reflexión	
Nivel 1 Pre-reflexión	Opera en forma automática y rutinaria. Reacciona de manera refleja sin análisis previo. Atribuye la responsabilidad de los problemas a otros: considera que las circunstancias que los originan están fuera de su control. Sus creencias y su posición en relación a las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en pruebas, experiencia, investigaciones o marcos teóricos. No considera las necesidades particulares de los estudiantes.
Nivel 2 Reflexión Superficial	Se focaliza en métodos y técnicas para alcanzar objetivos determinados. Sus creencias y su posición en relación a las prácticas de enseñanza se basan en la experiencia sin tomar en cuenta las teorías pedagógicas. Se preocupa por la eficacia de las acciones pero no considera la finalidad, ni los valores y creencias que las fundamentan. Reconoce las necesidades de los alumnos y realiza algunos ajustes a su práctica.
Nivel 3 Reflexión pedagógica	Piensa constantemente en su práctica pedagógica para optimizar las experiencias de aprendizaje. Su objetivo es lograr una mejora constante y que todos los alumnos aprendan. Su reflexión está encuadrada en marcos pedagógicos que contemplan la finalidad educativa, los fundamentos y la relación entre teoría y práctica. Sus creencias y su posición en relación a las prácticas de enseñanza se basan tanto en evidencias de la experiencia como en investigaciones y teorías pedagógicas. Su mirada sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje es multidimensional y puede analizar un acontecimiento desde perspectivas distintas. Considera la mirada y opinión del alumno.
Nivel 4 Reflexión crítica	Investiga tanto las acciones de enseñanza como los procesos de pensamiento. Reflexiona sobre las implicancias éticas y morales y las consecuencias que sus acciones pueden generar. Evalúa tanto las concepciones filosóficas como las prácticas de enseñanza. Es consciente que las creencias personales, valores, posicionamientos, impronta familiares y las condiciones culturales impactan en los estudiantes. Está atento a las condiciones sociales que sus prácticas desarrollan y se preocupa por la equidad, la justicia social y por promover ideales democráticos.

Fuente: Larrivee (2008: 342-343)

Un primer análisis del contenido del cuadro nos permite reconocer que en el segundo nivel el proceso reflexivo se centra en las funciones, técnicas y estrategias de enseñanza para alcanzar los objetivos de aprendizaje y que el foco está puesto en lo que su-

⁵ El nivel 2 coincide con el nivel técnico (Jay y Johnson) y el descriptivo (Hatton y Smith, Van Manen); el 3 con el práctico (Van Manen), comparativo (Jay y Johnson) y dialógico (Hatton y Smith); el 4 con el crítico (Van Manen, Hatton y Smith, Jay y Johnson)

cede en el aula, pero las acciones pedagógicas –generalmente- se piensan como hechos aislados. En el tercer nivel se consideran los conocimientos pedagógico didácticos y las teorías que encuadran la práctica. La voz del alumno es buscada y reconocida a la hora de tomar decisiones. Por último, el cuarto nivel se caracteriza por la posibilidad de reflexionar sobre las implicaciones éticas, sociales y políticas de las prácticas educativas y se percibe una mirada más amplia y multimedial del proceso educativo posibilitando distintas perspectivas de análisis. En otras palabras, hay una visión más integral lo que permite un aprendizaje situado, comprometido y pertinente.

Mientras que los descriptores de cada nivel pueden resultar útiles para caracterizar los logros alcanzados en una determinada etapa, también esto puede pensarse como un proceso que se desarrolla en forma creciente desde un estado trivial, pasando por un momento significativo y culminando en un estado de dominio que implica formas superiores de pensamiento que son potencialmente profundas. Asimismo se puede trazar un paralelismo con el crecimiento del docente de novato, a competente y experto.

En el capítulo 2 incluiremos una adaptación del instrumento desarrollado por Larivee que utilizamos para valorar el nivel de práctica reflexiva evidenciado en las producciones de los portafolios.

1.4. A modo de cierre

Con los aportes de los distintos autores mencionados en este trabajo, definimos la práctica reflexiva del docente como una aptitud, es decir, una combinación de conocimiento, valores, disposiciones, habilidades y autopercepciones que se orienta a analizar y valorar sistemáticamente el propio quehacer docente para tomar decisiones ajustadas y desarrollar estrategias que incidan positivamente en el aprendizaje de sus alumnos.

Este planteamiento se sustenta en una visión constructivista del aprendizaje, según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser “construido” por el propio sujeto en formación de un modo real y auténtico, y no creado y transmitido por otros. En otras palabras, el proceso de comprender y perfeccionar el ejercicio profesional comienza con la reflexión sobre la propia experiencia entendiendo que, como bien clarifican Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009), no es la práctica en sí misma la que genera conocimiento sino su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural. La práctica reflexiva tiene sentido en la medida en que contribuye a que los docentes hagan un esfuerzo profundo por analizar su práctica para enseñar con calidad.

Finalmente no queremos dejar de destacar que considerar las prácticas docentes teniendo como eje la reflexión, las estrategias de acción sobre éstas y la producción de conocimientos, implica reconocer la riqueza de la maestría que encierran las buenas prácticas docentes y que el saber acerca de lo que constituye una enseñanza de calidad no es exclusivo de los centros universitarios y/o de investigación. En este sentido, Zeichner afirma que debemos hacer “un reconocimiento de que también los profesores tienen teorías que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza.” (1993: 45).

Lo expuesto en este primer capítulo nos permite concluir, coincidiendo con Miguel A. Zabalza (2014: 12), que la reflexión es “una técnica que posee su propia lógica y cuyo buen uso requiere de un proceso formativo y un entrenamiento adecuado”. En este escenario, el uso de portafolios en el marco de un proceso de formación docente resulta una herramienta fundamental para documentar el trayecto personal recorrido, un proceso vivencial a través del tiempo – en nuestro caso, los hitos centrales en una historia de aprendizaje de cuatro años – que transita entre la teoría y la práctica y toma en cuenta tanto el encadenamiento de experiencias como las reflexiones que lo acompañan enmarcándolos en un entorno institucional y socio-político determinado. Este registro significa una oportunidad para recuperar el itinerario de formación que permite entablar conversaciones en base a evidencias sobre el saber adquirido y lo que aún debe aprenderse, y genera un contexto especialmente propicio para un ejercicio profesional bien articulado. De esta manera, la reflexión se desarrolla como una de las aptitudes básicas del perfil de los docentes que posibilita convertir la experiencia en aprendizaje. Ya finalizada la formación inicial, esta metodología formativa resulta un recurso personal y profesional que facilita la mejora continua en el propio contexto de trabajo y posibilita también, a través de procesos colectivos donde los docentes puedan discutir sus prácticas y teorías, aprender de otros y con otros.

Nuestro diseño de investigación

En este capítulo ponemos a disposición del lector las consecuencias teórico-metodológicas de nuestros puntos de partida, el diseño de investigación y especificamos la naturaleza global de la intervención realizada. Tal como plantea Stake (1995), el diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes teóricos que relacionen lo ya conocido con lo nuevo a explorar, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y modos de comunicar nuestras interpretaciones a otras personas. A continuación, se ofrecen los detalles de las decisiones adoptadas.

2.1. Caso de estudio, una oportunidad para comprender en profundidad

Acordamos con Ives de Champlain (2014; 7) en que “todo paradigma de investigación constituye una forma especial de observar y entender el mundo que nos rodea. Su componente metodológico se centra específicamente en la manera de implementar esta visión.” Esta investigación cualitativa consiste en el estudio de un *caso único*: el proceso de elaboración de e-portafolios en el marco de la formación docente inicial en el Alverno College. Tenemos un “interés intrínseco”, es decir, no nos importa porque representa a otros casos o porque sea ilustrativo de un determinado problema, sino porque tiene valor por sí mismo. El cometido es poder comprender su particularidad y complejidad; en términos de Stake (1995), necesitamos aprender sobre ese caso particular, conocerlo bien, ver qué es, qué hace para poder entender en su totalidad.

Para ello nos proponemos *indagar de qué manera el proceso de cuatro años de elaboración de los e-portafolios les proporciona a los estudiantes que cursan la formación docente en el Alverno College una estructura para desarrollar una práctica reflexiva*. Coherente con este objetivo general, la investigación se focaliza en el análisis documental. Los objetivos específicos son:

- 1) *Describir el contexto y las condiciones que enmarcan el uso de los portafolios y promueven una reflexión sistemática sobre la práctica.*
- 2) *Analizar producciones de los estudiantes incluidas en los portafolios, los modos y el tipo de reflexiones que muestran acerca de su práctica pedagógica al finalizar los cuatro años de formación.*

3) *Analizar las estrategias de los portafolios que favorecen una práctica reflexiva.*

La situación a investigar es compleja. La perspectiva de estudio que elegimos nos permite abordar el fenómeno de investigación en su escenario concreto, de manera holística lo que implica “un proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (Rodríguez, Gil y García; 1999: 92). En términos de Neiman y Quaranta (2006) esta estrategia

“consiste en una forma de investigación empírica que aborda fenómenos contemporáneos en términos holísticos y significativos, en sus contextos específicos de acontecimiento, orientada a responder preguntas de *cómo* y *por qué* suceden las cuestiones bajo examen” (223)

En síntesis, el estudio de un caso único facilita la comprensión del fenómeno y puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia conocida o confirmar lo que ya se sabe.

2.2. Universo y unidades de análisis

La muestra está constituida por los e-portafolios de seis egresadas del Alverno College. Estos portafolios digitales recogen evidencias de los aprendizajes logrados en las distintas unidades curriculares de los cuatro años de estudios correspondientes a la formación docente. Los portafolios son un instrumento central de la propuesta académica basada en aptitudes que están intrínsecamente relacionadas con los conocimientos disciplinares; todos los cursos “validan” la adquisición de un cierto nivel de aptitud por medio de producciones incluidas en el portafolios.

¿Por qué elegimos estudiar los portafolios de aprendizaje del Alverno College? Un primer motivo responde a los años de implementación de esta propuesta académica que promueve prácticas reflexivas apoyadas en el uso de portafolios. En 1999, Alverno implementó el sistema *Diagnostic Digital Portfolio* (DDP), para evaluar el progreso de cada estudiante y apoyar el aprendizaje, que no sólo enmarca la propuesta de enseñanza, sino también resulta una estructura que obliga a una reflexión sistemática sobre la práctica. Por otro lado, como ya hemos mencionado, se trata de una experiencia ampliamente reconocida en el ámbito de la formación docente inicial que ha recibido innumerables distinciones estadounidenses e internacionales. Un tercer aspecto que nos motiva deviene de las características socioeconómicas de su población estudiantil: “la mitad de la población proviene de grupos étnicos sub representados, el 75% son los primeros de sus familias en asistir a la universidad, un porcentaje similar son elegidos por *Pell grant*,⁶ un indicador

⁶ Aclaración: una beca Pell es dinero que el gobierno federal de Estados Unidos ofrece a los estudiantes que lo necesitan para pagar la universidad.

del bajo estatus económico de muchos de nuestros estudiantes” (Pointer Mace y Luebke, 1914: 1). Recordemos que en América Latina las carreras docentes

“se caracterizan por un bajo prestigio [...]. Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a docentes reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación.” (Vaillant, 2009: 3)

Este aspecto no es menor si queremos que esta investigación pueda contribuir a la construcción de una teoría que nos permita revisar nuestras prácticas pedagógicas y pensar propuestas superadoras. Pues como expresa Rodríguez et al (1999; 1994) “el estudio de un caso único puede tener una importante contribución al conocimiento y para la construcción teórica.” Nos parece importante aclarar que no se trata de replicar o trasladar experiencias valiosas e innovadoras como la del Alverno College sino de comprender en qué radica su aporte para que puedan convertirse en fuentes inspiradoras. Dado que cada experiencia constituye un todo inseparable de su contexto, para poder ahondar en ella necesitamos poder visualizar el escenario sobre la cual se monta y entender el marco desde la cual es pensada con todos los elementos que la constituyen.

Las fuentes primarias que se utilizan son los contenidos de los portafolios que incluyen tanto las producciones escritas y videos realizados por las exalumnas, como los recursos didácticos y las estrategias metodológicas diseñadas por los docentes (consignas de trabajo, expectativas de logro, criterios de valoración, matrices, retroalimentaciones brindadas, etc.) que dan lugar a tales producciones. Como materiales complementarios consideramos entrevistas realizadas a las autoras de los portafolios, documentos y material bibliográfico suministrado por Alverno. También con el propósito de tener una mirada más completa sobre la institución tuvimos la oportunidad de visitar Alverno en mayo de 2016 y conversar con docentes, autoridades y alumnos. Asimismo visitamos algunas escuelas en la zona de Milwaukee donde observamos a exalumnas en su campo de acción docente. Si bien no incorporamos un registro de estas observaciones y/o conversaciones en el presente trabajo, corresponde mencionar que esta experiencia nos ayudó a encuadrar la tarea y tener una mirada más acabada sobre la vida institucional.

Uno de los requisitos exigidos por las autoridades del Centro de Evaluación e Investigación Educativa de Alverno consistía contactarse personalmente con los autores de los portafolios para obtener su consentimiento para poder acceder sus producciones. Con la ayuda de Désirée Pointer Mace que es Decana Asociada de la Escuela de Educación de

Alverno College y codirectora de esta tesis, convocamos a exalumnos a participar de esta investigación por medio de la página de Facebook de Exalumnos de la Escuela de Educación de Alverno. Trece exalumnas, egresadas en distintos años y con distintas especialidades⁷, manifestaron su interés en participar y nos pusimos en contacto con ellas para precisar expectativas y condiciones. La única condición que nos importaba era su deseo de compartir su experiencia de formación y esto ya estaba asegurado por el tipo de convocatoria. Finalmente decidimos entrevistar por Skype a un primer grupo de seis egresadas y, si posteriormente evaluábamos la necesidad de incluir más portafolios, recurriríamos a la “lista de espera” por más candidatas.

Para el análisis del contenido de los portafolios se decidió focalizar la mirada en tres desempeños y en las correspondientes estrategias y recursos didácticos asociados. El primero corresponde al primer año de carrera, los otros dos se llevan a cabo al finalizar el cuarto año. Dos desempeños son comunes a todas las carreras docentes. El tercero, que varía según la especialidad elegida, lo incorporamos también porque creemos que complementa la mirada sobre práctica reflexiva dado que incluye otras variables. El siguiente cuadro presenta esta información en relación a las unidades de análisis.

Cuadro 2. Datos de los portafolios analizados

Nº de portafolios	Autora	Desempeños seleccionados
1	Ivelisse	201 – 315 - 396
2	Courtney	201 – 315 - 475
3	Natalie K	201 – 315 - 475
4	Carrie	201 – 315 - 492
5	Natalie P	201 – 315 - 475
6	Sara	201 – 315 - 396

Fuente: elaboración propia

La tabla que se presenta a continuación describe sintéticamente los distintos desempeños que analizaremos correspondientes al primero y último año de la carrera.

Cuadro 3. Datos de los portafolios analizados

Nombre del desempeño	Descripción
ED 201 Video/Análisis	Se filma una actividad de enseñanza desarrollada por el estudiante y se la evalúa junto a la correspondiente planificación. Los criterios de valoración se basan en una serie de preguntas de los Estándares de Enseñanza del Es-

⁷ Los recorridos se diferencia por nivel de enseñanza (Early Childhood, Middle Childhood, Early Adolescence, Adolescence) o disciplina elegida (Historia, Ciencias, Matemática, Alfabetización, Arte, Discapacidad, etc.)

	tado de Wisconsin y de las Aptitudes Docentes de Alverno. Las preguntas se organizan en las siguientes categorías: planificación y preparación, entorno de aprendizaje, instrucción en el aula, evaluación, responsabilidades profesionales y reflexión.
ED 201 "Tengo lo necesario"	Los estudiantes autoevalúan su crecimiento en distintas disposiciones de enseñanza (considerando los Estándares de Wisconsin para la Capacitación y Desarrollo Docente) y explicitan sus conclusiones por medio de una representación visual, una presentación oral y una defensa escrita.
ED 315 Clase/Reflexión	Se les pide a los estudiantes que elijan una clase que haya sido observada y suban al campus una filmación de 5 a 7 minutos de esa experiencia, la correspondiente planificación, su autoevaluación y la evaluación realizada por el Maestro Cooperador. Luego deben reflexionar sobre el proceso de enseñanza desarrollado y el impacto que éste tuvo en el aprendizaje de los alumnos. Por último, deben dar cuenta de su desarrollo y crecimiento en relación al perfil docente.
ED 315 Proyecto final	Los estudiantes aprendieron a identificar las características de un contexto, reconocer las diversas habilidades de los estudiantes, planificar clases que respondan a las necesidades detectadas, aplicar estrategias de instrucción y evaluación. Durante el último semestre desarrollan un proyecto que integre estos componentes. Para ello planifican una unidad didáctica, la implementan, diagnostican, retroalimentan y evalúan la enseñanza y su efecto en el aprendizaje de los alumnos.
ED 396 Enseñanza inclusiva	Este desempeño se focaliza en demostrar la capacidad del estudiante para interactuar y responder a las necesidades particulares de un alumno que requiere Educación Especial. Los estudiantes deben elegir una clase observada que dé cuenta de estas habilidades y subirla al campus junto a la correspondiente planificación, autoevaluación y evaluación realizada por el Maestro Cooperador.
ED 475 Portafolios de salida	Proyecto que requiere documentar una secuencia didáctica (análisis del contexto, planificación, implementación y evaluación) que demuestre las competencias docentes adquiridas por el estudiante. Se consideran los Estándares de Wisconsin para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Docentes como criterios de valoración También se recogen y toman en cuenta los resultados de aprendizaje alcanzados por sus alumnos.
ED 492 Documento de investigación	Los estudiantes deben llevar a cabo un proyecto de investigación y demostrar aptitudes analíticas, diagnósticas y de resolución de problemas. Este proyecto les brinda la oportunidad de explorar el sentido y la finalidad de la investigación educativa y familiarizarse con un proceso de investigación acción y con métodos e instrumentos de investigación.

Fuente: elaboración propia

2.3. Desarrollo de la investigación

Con la propuesta de tesis aprobada y la designación de directoras y co-directora comenzó la tarea de investigación propiamente dicha. Consideramos importante señalar que se solicitó la designación de Désirée Pointer Mace como co-directora de la tesis en función de lograr la factibilidad y confiabilidad del estudio. Su aporte no solo permitió un acercamiento a las autoras y sus portafolios, sino también permitió profundizar en aspectos de la formación académica y de la organización institucional del Alverno College que enriquecieron el estudio. Además, cabe aclarar que acceder a Alverno como investi-

gadora externa no fue una tarea fácil. Más allá de una serie de documentaciones que tuvimos que presentar, personalmente necesitaba una certificación externa que me habilitara para llevar a cabo la presente investigación. Debí realizar un curso en línea y en noviembre de 2014 obtuve el certificado de *Jaeb Center for Health Research's Investigator Education* para la *Protection of Human Research Subjects with HIPAA Privacy Rule Component*.

Nuestro punto de partida en enero 2015 fue la selección, lectura y análisis de textos bibliográficos, investigaciones y tesis sobre portafolios y prácticas reflexivas, a partir de lo cual realizamos un ajuste a los objetivos de investigación planteados y los primeros borradores del estado del arte, marco teórico y metodológico. Un segundo momento lo constituyó la lectura de diversos documentos institucionales del Alverno College y la elección de los que finalmente utilizaríamos. Con la ayuda del software AtlasTi fuimos clasificando según temas, y traduciendo, aquellos apartados o frases que creímos más pertinentes para nuestro estudio en función de develar el enfoque pedagógico, el contexto institucional y las condiciones de práctica que enmarcan la tarea académica. Esta información nos sirvió para desarrollar el punto 3.1 y 3.2 del capítulo 3.

Durante abril y mayo de 2016 realizamos las entrevistas a las egresadas con dos propósitos: tener algunas pistas para comprender con mayor profundidad el corpus de sus portafolios y conocer la valoración de la experiencia de cada una como alumnas de Alverno, particularmente, si consideran que la práctica reflexiva contribuyó a sedimentar su formación profesional. Elaboramos un cuestionario para orientar la conversación que enviamos previamente por mail. En todos los casos les pedimos que al responder hicieran referencia a los portafolios o buscaran ejemplos tomados de su experiencia de formación para fundamentar sus opiniones. Todas las entrevistas fueron en inglés, salvo una. Pero aún en esa entrevista, a pesar de ser una egresada latinoamericana, debimos recurrir al inglés para poder hacer referencia a situaciones particulares o temáticas específicas. Presentamos a continuación la lista de preguntas traducidas al castellano que estructuraron los encuentros y que se formularon con la intención de obtener respuestas genuinas.

- ¿Qué aprendiste al utilizar el Alverno Diagnostic Digital Portfolio? ¿Qué es lo más valorás? Menciona dos o tres beneficios o ideas que considerarás especialmente valiosas en relación a su uso.
- ¿Qué te hace pensar que el programa de estudios está orientado hacia el desarrollo de una práctica reflexiva?

- ¿Qué impacto creés que tuvo la utilización de DDP en tu proceso de aprendizaje? ¿De qué manera este dispositivo apoyó tu formación?
- ¿Qué te resultó más útil en el uso del DDP? ¿De qué manera creés que mejoró el proceso de enseñanza?
- ¿Qué desempeño del DDP te pareció más significativo?
- ¿Te autoevaluás y reflexionás sobre tus prácticas para guiar tu propio crecimiento y desarrollo profesional? ¿De qué manera esto se ha modificado durante los cuatro años de tu formación inicial como docente?
- ¿Podés definirte como una profesional reflexiva? ¿Por qué?
- ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre tu experiencia como alumna de Alverno, particularmente en relación a cómo la utilización del DDP te proporcionó una estructura para desarrollar una práctica reflexiva?
- ¿Qué aprendiste de esta instancia de reflexionar sobre tu experiencia de formación? ¿En qué te quedás pensando?

Al regresar de USA nos abocamos a conocer el sistema *Diagnostic Digital Portfolio* (DDP) donde se encuentran los portafolios de aprendizaje: sus componentes, los modos de acceso y la organización y secuencia de los materiales. Elegidos los desempeños sobre los que focalizaríamos nuestro estudio, realizamos una lectura general de todo el material que nos permitió ver plasmado en elementos concretos las ideas expresadas en los documentos institucionales. Decidimos agrupar los archivos digitales según correspondieran a estrategias de enseñanza (consignas de trabajo, criterios de valoración, matrices, etc.) y producciones de los alumnos, y realizamos las traducciones del inglés al castellano.

El siguiente paso fue la relectura y análisis del material clasificado. Para ello decidimos considerar dos caminos distintos: por un lado, *categorías a priori fundadas en los conocimientos teóricos* explicitados en el Capítulo 1, por otro, construir nuevas *categorías a partir de la base empírica*, también denominadas *códigos abiertos*, por ejemplo a partir de temáticas recurrentes. Ambas categorías fueron puntos de referencia durante la selección de los datos y en la redacción del informe. En todo momento tuvimos muy en claro que, dado que el estudio de caso se basa en el razonamiento inductivo, las generalizaciones, conceptos o hipótesis debían surgir de un examen minucioso de los datos. Constantemente fuimos realizando una ida y vuelta entre la teoría que iba nutriendo la investigación, el contenido de los portafolios y las decisiones que fuimos tomando.

Como *categorías a priori* utilizamos los indicadores de práctica del instrumento desarrollado por Bárbara Larrivee (2008) para valorar el nivel de práctica reflexiva docente. Consideramos que esta herramienta es la que mejor refleja el enfoque teórico adoptado en este estudio e integra aspectos claves contemplados en otros modelos valorados como los de Van Manen (1977), Hatton y Smith (1995), Jay y Johnson (2002). Al mismo tiempo, posibilita analizar tanto las estrategias de enseñanza como los modos y el tipo de reflexiones que los estudiantes tienen acerca de su práctica pedagógica.

A continuación presentamos una adaptación de dicha herramienta

Cuadro 4. Instrumento para valorar el nivel de práctica reflexiva de los docentes

Indicadores de las prácticas	F
Nivel 1: Pre-reflexión	
Opera en forma rutinaria, reaccionando automáticamente sin considerar respuestas alternativas.	
Lleva adelante procedimientos preestablecidos sin adecuarlos a las posibilidades de los alumnos.	
No fundamenta sus afirmaciones y creencias en marcos teóricos, experiencias y/o investigaciones científicas.	
Da por sentado ciertas situaciones sin cuestionamientos.	
Se preocupa por administrar, controlar y que los alumnos obedezcan.	
No reconoce la interdependencia entre las acciones del docente y de los alumnos.	
Considera que las circunstancias que originan los problemas en el aula y/o en el aprendizaje están por fuera del control del docente.	
Atribuye la responsabilidad de los problemas de sus estudiantes a otros.	
No considera la heterogeneidad de sus alumnos.	
Se ve a sí mismo como víctima de las circunstancias.	
No toma en cuenta la mirada de los estudiantes.	
No vincula las prácticas de enseñanza con el aprendizaje y/o el comportamiento de los alumnos.	
Describe los problemas de manera simple o desde una perspectiva unidimensional.	
Solo identifica la demanda inmediata que una situación origina.	
Nivel 2: Reflexión superficial	
Limita el análisis de la práctica a consideraciones técnicas relacionadas con la enseñanza.	
Modifica estrategias de enseñanza sin cuestionar los fundamentos pedagógicos o las concepciones teóricas que las sustentan.	
No vincula las técnicas y métodos con los supuestos teóricos subyacentes.	
Fundamenta sus creencias exclusivamente en evidencias de la práctica.	
Realiza modificaciones limitadas a su práctica para responder a diversos estilos de aprendizaje.	
Reacciona ante las distintas respuestas de los estudiantes pero no reconoce los patrones.	
Ajusta las prácticas de enseñanza a situaciones actuales sin desarrollar un plan a largo plazo.	
Resuelve problemas focalizándose exclusivamente en resultados a corto plazo.	
Realiza ajustes basados en su experiencia pasada.	
Cuestiona la utilidad de prácticas pedagógicas específicas pero no evalúa políticas y/o prácticas educativas más amplias.	
Brinda algunas instancias de enseñanza diferenciadas para responder a las características particulares de sus estudiantes.	

Nivel 3: Reflexión pedagógica	
Analiza la relación existente entre las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.	
Procura lograr que todos los estudiantes aprendan	
Busca formas de conectar los nuevos conceptos a los conocimientos previos de sus alumnos.	
Muestra una curiosidad genuina acerca de la eficacia de sus prácticas de enseñanza, experimenta y asume desafíos.	
Realiza un análisis crítico de su enseñanza.	
Ajusta las estrategias metodológicas en función del desempeño estudiantil.	
Analiza el impacto de las distintas propuestas de trabajo en el aprendizaje de los alumnos.	
Busca patrones, relaciones y conexiones para profundizar la comprensión.	
Está comprometido con el aprendizaje continuo y la mejora de su práctica.	
Identifica caminos alternativos para enseñar.	
Reconoce la complejidad de las dinámicas de clase.	
Valora los aportes de los alumnos y sus experiencias anteriores.	
Tiene en cuenta la perspectiva del estudiante en el momento de tomar decisiones.	
Considera las prácticas de enseñanza como posibles de instancias de investigación.	
Nivel 4: Reflexión crítica	
Sitúa la práctica pedagógica en el marco de su contexto social, cultural, político e histórico.	
Considera las implicancias éticas de las políticas y prácticas del aula.	
Aborda asuntos de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del aula.	
Desafía las prácticas y normas establecidas, especialmente en relación al control y al poder.	
Se observa a sí mismo en el proceso de pensar.	
Está atento a la incongruencia entre el pensar y el actuar y realiza acciones para evitarlas.	
Reconoce las consecuencias sociales y políticas de la enseñanza.	
Es un investigador activo que critica ideas existentes y genera nuevas hipótesis valiosas para la enseñanza.	
Desafía las expectativas y los supuestos sobre los estudiantes.	
Considera una variedad de opciones antes de emitir un juicio.	
Reconoce las concepciones y las premisas subyacentes a las creencias.	
Cuestiona creencias comunes.	
Sabe que las prácticas de enseñanza y las políticas pueden contribuir a, u ocultar la realización de una sociedad más justa y más humana.	
Promueve acciones de responsabilidad social en sus estudiantes.	

Fuente: Bárbara Larrivee (2008)

El proceso de codificación de la información se realizó con la ayuda del software AtlasTi. Hicimos lo que Simons (2011: 169) denomina una “reducción de los datos” en función de obtener una síntesis relevante –con citas textuales- que nos ayudara a responder a nuestros objetivos de investigación. La exigencia de organizar el argumento para la escritura del informe contribuyó a articular las distintas dimensiones de análisis. En los próximos capítulos se presenta el análisis realizado y los resultados obtenidos en función del marco teórico que orientó nuestro estudio.



Universidad de
San Andrés

Los e-portafolios como eje estructurante de un currículum que se orienta a desarrollar una práctica reflexiva

Entender los portafolios como “documentos sustanciales” (Giselle Martin-Kniep, 2001) que permiten el registro de un proceso de formas de actuación y reflexiones -tal como lo enunciamos en el capítulo 1- implica presentar los hechos en el escenario en el cual se producen. Sabemos que las prácticas siempre son en contexto y se dan bajo ciertas condiciones (Zabalza, 2012). En otras palabras, los e-portafolios, las prácticas reflexivas, el currículum no pueden disociarse y juzgarse en forma independiente unos de otros, si queremos comprender su sentido, determinar su valor y sus consecuencias.

Consiguientemente, en este capítulo presentamos las características de los e-portafolios estudiados haciendo referencia al contexto institucional y a las condiciones que enmarcan las experiencias de aprendizaje. Nos interesa poder clarificar cómo se comprende la enseñanza y el aprendizaje y qué lugar ocupan los e-portafolios en la propuesta educativa del Alverno College. En particular, queremos hacer visible el pensamiento que está por detrás de las prácticas explicitadas en los e-portafolios.

Comenzamos por describir el contexto institucional y los principios rectores de la propuesta educativa del Alverno College. Compartimos algunos indicios de cómo a lo largo de cuarenta años la comunidad académica fue definiendo los rasgos esenciales de su propuesta curricular a partir de la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas. Poco a poco iremos develando la importancia que los e-portafolios adquieren en esta propuesta pedagógica y de qué manera se constituyen en un eje estructurante del plan de estudios. La posibilidad de hacer visible el proceso de aprendizaje y enseñanza, característica propia de los portafolios, resulta una oportunidad para promover la práctica reflexiva en los estudiantes, a la vez que sistematiza una forma de trabajo docente que capitaliza la experiencia, reflexiona y aprende de ella.

Para poder presentar de qué manera el pensamiento institucional se convierte en acciones concretas que impactan sobre el aprendizaje de los alumnos analizaremos los documentos institucionales, consideraremos evidencias de los e-portafolios y también las opiniones vertidas por sus autoras en relación a la importancia que le atribuyen a los e-portafolios en su formación docente.

3.1. El modelo del Alverno College: un curriculum basado en aptitudes para formar docentes reflexivos

Alverno College es una institución de educación superior fundada por la orden de Hermanas de San Francisco en 1887. En la actualidad, además de la Escuela de Educación posee escuelas de Negocios, de Enfermería y de Artes y Ciencias que ofrecen programas de grado, y posgrados en más de 60 áreas de estudio.

Más allá de los innumerables reconocimientos y distinciones que Alverno College ha recibido que lo constituyen como un lugar de referencia mundial en temas de enseñanza y formación docente, nos interesa enfatizar que la mayoría de los alumnos son la primera generación de la familia en ingresar a la educación superior, el 25 % pertenece a grupos minoritarios, y la mitad son mujeres adultas que trabajan. A pesar de ello, la tasa de retención de la matrícula es muy alta y el 85 % de los graduados continúa enseñando después de cinco años, aun cuando las escuelas donde trabajan son ambientes desafiantes donde la pobreza y la violencia están presentes en las aulas⁸.

¿Cuáles son las claves del éxito? ¿Qué características tiene este modelo de formación docente inicial? En 1973, después de cinco años de revisión y planificación, el Alverno College llevó a cabo una sustancial reestructuración de su programa educativo. La dinámica se basó en “despertar la cooperación, la autorreflexión y la autoevaluación en el ámbito de toda la institución” (Alverno College Office of Academic Affairs, 1998: 5), “creando una organización con una fuerte práctica reflexiva y una base de investigación en educación para asegurar el logro de su propósito primario, el aprendizaje del alumno” (5). En este proceso el cuerpo docente tiene desde el inicio un compromiso fuerte con las metas propuestas y no sólo participó en la creación del plan de estudios sino que sigue compartiendo la responsabilidad por su implementación y ajuste constante. “Aunque pueda parecer que el programa educativo está definitivamente cristalizado esto no es más que una ilusión creada por la letra impresa” (5) pues sigue en construcción. Es decir, qué y cómo aprenden los alumnos, qué debe hacerse para promover ese aprendizaje y cuál es el impacto de las acciones emprendidas sobre su desarrollo, son temáticas de debate permanente.

Desde la visión de Alverno College para formar buenos docentes, hay ciertos factores claves que deben respetarse:

“objetivos claros de aprendizaje; un plan de estudios y un proceso de evaluación para construir el saber, las aptitudes y las destrezas actitudinales señalados en dichos objetivos; experiencias clínicas bien diseñadas que ofrezcan la posibilidad de asumir de modo gradual una mayor responsabilidad con el trabajo con estudiantes;

⁸ Datos tomados de diversas publicaciones del Alverno College, entre ellas 5*

autoevaluación y retroalimentación intencionales y continuadas; y atención al fin moral de la educación en el desarrollo de las destrezas actitudinales del docente en su sentido más profundo.” (Diez, Athanasiou y Pointer Mace, 2010: 20)

Este enfoque pedagógico se basa en una serie de supuestos fundamentales:

- “el conocimiento es inseparable de su aplicación; los estudiantes deben poder pensar y actuar flexiblemente con lo que saben” (Alverno College Institute, 2001: 1). En otras palabras, “la educación va más allá del saber, implica ser capaz de hacer algo con lo que uno sabe” (Alverno College Faculty, 1994: 4);
- el programa se centra en el desarrollo de aptitudes entendidas como “combinaciones complejas de conocimientos, valores, disposiciones, habilidades y autopercepciones” (Alverno College Institute, 2001: 1) y cuidadosamente identificadas para que se correspondan con las exigencias de la vida profesional. Esto implica “enfocarse no sólo en el estudio del contenido de las disciplinas, sino también sobre las formas de pensar y actuar propias de cada ámbito científico y de la práctica profesional” (Alverno College Faculty, 2005: VII).
- “la evaluación es parte integral del aprendizaje, como mecanismo tanto para ayudar a los estudiantes a aprender como para validar sus logros” (Alverno College Institute, 2001: 1). La mejor manera en que un educador puede juzgar cuánto ha avanzado un alumno respecto de las aptitudes que espera que desarrolle es evaluar la conducta correspondiente, por ejemplo:

“si queremos valorar cómo piensan los estudiantes, es preciso buscar mecanismos para que su pensamiento se vuelva visible. Si queremos evaluar su aptitud para resolver problemas, debemos observarles solucionando un problema.” (Alverno College Faculty, 1994: 19).

Estos principios que sustentan el plan de estudios son importantes para entender el sentido que el equipo docente quiso darle cuando se propuso modificarlo en la década del 70. Los docentes plasmaron en él la convicción de que “la enseñanza debe apuntar al desarrollo de las aptitudes de los estudiantes en el contexto de las disciplinas” (Diez, 1988: 4). Desde esta perspectiva, aprender implica usar el conocimiento para pensar, decidir, interactuar, crear, etc. y el aprendizaje aumenta progresivamente cuando los estudiantes tienen claro qué deben aprender, cuáles son los estándares que deben cumplir y cuánto han aprendido.

Paralelamente, a lo largo de los años, fue haciéndose evidente que “había muchos denominadores comunes en las distintas disciplinas respecto de lo que los estudiantes necesitaban aprender y ser capaces de hacer” (Alverno College Office of Academic Affairs, 1998: 5). Seleccionaron ocho aptitudes generales para los egresados de todas las carreras que se corresponden con los atributos esenciales de un profesional con formación huma-

nista: *comunicación, análisis, resolución de problemas, valoración en la toma de decisiones, interacción social, desarrollo de una perspectiva global, ciudadanía efectiva y sensibilidad estética* (Alverno College Institute, 2001) y cinco aptitudes específicas docentes:

- “*Conceptualización*: integrar el contenido del saber con los marcos educativos y con un entendimiento más amplio de las humanidades a fin de planificar e implementar la instrucción.
- *Diagnóstico*: relacionar el comportamiento observado con los marcos pertinentes a fin de planificar e implementar estrategias de aprendizaje.
- *Coordinación*: manejar recursos de modo eficaz a fin de respaldar objetivos de aprendizaje.
- *Comunicación*: usar medios verbales, no verbales y de multimedia a fin de crear el clima del aula y estructurar y reforzar el aprendizaje.
- *Interacción inclusiva*: actuar como un tomador de decisiones situacional; adaptarse a las necesidades cambiantes del ambiente a fin de lograr que los estudiantes se conviertan en aprendices” (Diez et al, 2010: 20).

Estas cinco aptitudes no constituyen un ideal ni una mera declaración de principios sino que expresan el compromiso de estructurar e implementar un plan de estudios centrado en aptitudes que los aspirantes desarrollarán y que se concretan en las áreas de desempeño exigidas para un docente eficiente (Alverno College Institute, 2001: 2). En otras palabras, estas aptitudes representan los *resultados* del aprendizaje de los estudiantes y explicitan los mapas conceptuales, los procedimientos, las actitudes y los valores profesionales que sustentan el desarrollo docente. Más aún, definen el crecimiento profesional continuo, comenzando por el nivel deseado para un docente principiante y continuando con las aptitudes esperadas una vez ganada cierta experiencia hasta llegar el nivel de experto (2).⁹

Las aptitudes se caracterizan (Alverno College Faculty, 1994: 15-16) por ser: *integradoras* en la medida en que combinan múltiples componentes en el desempeño y en la persona¹⁰ y se implican mutuamente (se las diferencian entre ellas con el único propósito de facilitar su enseñanza); *progresivas* dado que pueden distinguirse distintos niveles y procesos cada vez más complejos para su aprendizaje y evaluación; *transferibles* por cuanto preparan a los estudiantes para numerosos roles y escenarios de desempeño.

Ahora bien, para que los estudiantes puedan desarrollar las aptitudes, Alverno considera que necesariamente el aprendizaje debe ser (15-16) *vivencial*, (es decir, se aprende a partir de la experiencia usando el conocimiento) y *progresivo* por medio de una secuen-

⁹Si cambiamos de perspectiva y, en vez de mirar las aptitudes como los efectos esperados, las visualizamos como las metas que impulsan el desarrollo podríamos denominarlas *objetivos*, si por el contrario las consideramos cualidades o características intrínsecas de la persona que lo hace idóneo para ejecutar una determinada tarea las definiríamos como *competencias*. De hecho, al principio en Alverno se usaba indistintamente los términos: resultados, objetivos, competencias. Finalmente se optó por aptitudes para reconocer que el valor del aprendizaje radica en el efecto duradero que tiene en cada estudiante.

¹⁰ Por ejemplo, utilizar hábilmente un medio de comunicación para transmitir un mensaje implica conocer el contenido del mensaje y el destinatario de la comunicación, tener habilidad para dominar el medio, percibirse como una persona capaz de hacerlo, valorar lo que se va a comunicar lo suficiente para poder esmerarse, disponer lo mejor de sí para obtener un buen resultado, entre otras cuestiones.

ciación de niveles de desempeño. Asimismo se deben generar oportunidades para que los alumnos establezcan conexiones, *integren* los conocimientos y puedan *transferir* lo aprendido a situaciones distintas. También debe caracterizarse por ser *activo* para que se comprometan con el proceso y lleven a la práctica los saberes, e *interactivo* pues no pueden aprender cabalmente en forma aislada sino que requieren poder interactuar con otros para confrontar ideas, enriquecerse con aportes distintos y cooperar en acciones comunes. Este enfoque se completa con una última nota que destacamos particularmente pues da sentido a nuestra investigación: el supuesto de *reflexividad* que explicita que el estudiante aprende mejor cuando sabe exactamente qué ha logrado, cómo lo ha conseguido, por qué actuó como actuó y qué puede hacer para mejorar. Supone que “más allá de la valiosa importancia de conocerse a uno mismo, la mejora es inherente al proceso de autoconocimiento” (Alverno College Faculty, 1994: 16).

Como las aptitudes son comunes a todas las disciplinas y niveles, todo el equipo docente de Alverno está comprometido y trabaja *colaborativamente* para ayudar a los estudiantes en el desarrollo de las aptitudes a lo largo de su formación afianzando el proceso de “llevar a la *práctica* las disciplinas” y de *integrar* los conocimientos. Dado que la naturaleza de las aptitudes puede observarse mejor cuando se ponen en acción, se busca que la comprensión teórica de los estudiantes se materialice en aplicaciones realistas y vivenciales. Las asignaturas retoman intencional y *explícitamente* los marcos teóricos y conceptos ya vistos en una suerte de iteración *progresiva* cada vez más compleja, en lugar de considerarlos experiencias aisladas (Diez, 1988). De esta forma resulta un currículo secuencial y basado en un conjunto espiralado de contenidos que atraviesan los diferentes cursos y experiencias de campo. A medida que avanzan en su formación, los estudiantes observan cómo estos aspectos pueden combinarse de diversas maneras y cómo se plasman en múltiples contextos (Diez et al, 2010).

3.1.1. De los principios a la práctica

¿De qué manera estas ideas impactan en el aprendizaje real? ¿Qué dicen las exalumnas? Las exalumnas se piensan a sí mismas como practicantes reflexivas. Frente a la pregunta: ¿te considerarás una practicante reflexiva? La respuesta es unívoca:

“Absolutamente. Constantemente me pongo objetivos para desarrollar y para que alcancen mis estudiantes y evalúo el proceso. No sólo yo reflexiono mucho sobre mi trabajo sino que trato y enseño a mis estudiantes para que ellos también lo hagan.” (Courtney)

“Sí, constantemente reflexiono sobre lo que hago, lo que me pasa, mi trabajo y cómo mejorar la clase para mis alumnos, pensando desde lo que ellos necesitan.” (NatalieK)

“Me pienso como una practicante reflexiva porque constantemente me estoy hacienda preguntas sobre mi tarea y hago preguntas a otros sobre creencias y supuestos que muchos asumen como incuestionables.” (Carrie)

Para la totalidad de ellas la práctica reflexiva “es una ventana abierta para seguir aprendiendo” (Ivelisse), que te “obliga a preguntarte constantemente por lo que hacés” (Carrie), a “autoevaluarte” (Courtney) y buscar evidencias” (NatalieK), a descubrirte como “un aprendiz toda tu vida” (NatalieP). Al mismo tiempo, te ayuda a ser flexible y adaptarte a situaciones distintas y lograr una “enseñanza más significativa” (Sara).

Reconocen que la reflexión no fue algo esporádico o anecdótico en la formación recibida sino que -por el contrario- se realizaba con frecuencia y de manera sistemática.

“En cada desempeño del portafolio había una pregunta específicamente relacionada a reflexionar ¿Qué aprendiste de esta experiencia? ¿De qué manera aprovecharás esta información y realizarás algo nuevo?” (Carrie)

“En todo lo que hacés tenés que reflexionar. Al graduarse, los estudiantes de Alverno hacen chistes en torno a la auto-evaluación. Te obliga a estar siempre preguntándote ¿qué hice bien? ¿Qué podría hacer mejor? Esta práctica de reflexionar constantemente sobre lo que hacés y buscar evidencias, te ayuda a desarrollar una actitud reflexiva y hoy lo sigo haciendo.” (NatalieK)

“¡Absolutamente! Todos las partes del DDP tienen una autoevaluación relacionada a ella. El propósito es que reflexiones sobre cada cosa que hacés.” (NatalieP)

Destacan la significatividad de la propuesta, que va más allá de la transmisión de un contenido, busca desarrollar aptitudes y se orienta a lograr una práctica reflexiva.

“El Alverno, las clases que tuvimos y la estructura de todo tiene sentido. Siempre sentí que cada tarea, cada proyecto era para prepararnos para desarrollar cada una de esas aptitudes y estándares y tener herramientas para ser maestra.” (Ivelisse)

“Lo que es lindo del portafolio es que tiene distintos niveles y te permite seguir creciendo. Constantemente te exige reflexionar pero no es una reflexión superficial para cumplir sino una propuesta significativa que te obliga a pensar sobre tu práctica. No es larga necesariamente; incluso podría estar escrita en un único párrafo. ¡No podés ser no reflexivo en este tipo de proceso! Las consignas, la retroalimentación de los profesores te guían necesariamente a reflexionar. Es una plataforma, un andamiaje, para que seas cada vez más reflexivas, y más significativa en tu aprendizaje.” (Sara)

Consideran que esta formación en la práctica reflexiva se diferencia mucho lo que pensaban con anterioridad a su llegada a Alverno College y también de formaciones brindadas por otras instituciones:

“Por el contrario, antes no pensaba mucho sobre estos temas. Era más un tema de aprobar y continuar con el curso siguiente. Solo se trataba de obtener el certificado. En cambio ahora estoy constantemente pensando ¿Qué puedo aprender de esto? Hoy me doy cuenta que algunas instituciones te dan un mapa, pero en cambio Alverno, por la forma que enseña utilizando el DDP, te ayuda a que vos confecciones tu propio mapa para que te orientes en un territorio inexplorado en educación y puedas avanzar. ¡Estoy preparada para recoger mis cosas y avanzar!” (Carrie)

“Este año cambié de institución, a una muy distinta, más grande, con alumnos diversos, con programa IB. La transición fue difícil al principio. Me facilitó ser reflexiva.” (Sara)

... y valoran la formación recibida que respalda el profesionalismo como sello característico: “*So Alverno!*”

“No me hubiese formado tan bien si no hubiese tenido ese tipo de experiencia reflexiva. Es importante desarrollarla antes de ser maestro.” (Ivelisse)

“Pienso: ¡Qué natural me resulta reflexionar ahora y cómo me ayudó a lo largo de toda mi carrera! Creo que Alverno tiene un programa estupendo de formación docente. El DDP no solo me sirvió en los años de preparación sino también en los años posteriores para la obtención de algunos certificados donde se exigía este tipo de trabajo. Yo estaba en mejores condiciones que el resto de mis compañeras.” (Courtney)

“Alverno nos formó muy bien, nos dio una buena experiencia, me siento muy bien preparada para el mundo real, con muchas herramientas.” (NatalieK)

“Alverno te prepara para ser evaluada constantemente, ya sea por medio de los portafolios o de un programa educativo.” (Sara)

En definitiva, piensan que la práctica reflexiva se constituye, como afirma Perrenoud (2001: 13), en “una forma de identidad” o “*habitus*”.

“En fin, a lo largo de todas las actividades que debía presentar en el DDP me pedían que reflexionara una y otra vez. Para mí eso fue algo bueno y me transformó en una practicante reflexiva porque constantemente me preguntaba: ¿qué sé? ¿Qué puedo hacer ahora? ¿Con quién podría hablar para saber más de este tema? Estas son preguntas naturales para mí ahora.” (Carrie)

“En mi vida profesional me evaluó constantemente, reflexiono con otros en distintos momentos del año. En mi vida personal y familiar soy la que hablo y reflexiono constantemente. También me convertí en una mejor oyente y puedo cambiar mi rol en distintas situaciones a partir de la retroalimentación que recibo.” (NatalieK)

“Creo que reflexionar es algo importante. Yo constantemente estoy mirando desde una perspectiva del afuera hacia adentro sobre mi práctica porque estoy acostumbrada a ello. Siempre encuentro algo para cambiar, pensando hacerlo mejor porque reflexiono constantemente en mi vida y en mi enseñanza. Todo el tiempo estoy buscando nuevas cosas y nuevas formas de aprender para seguir creciendo. La reflexión personal te ayuda a ser un aprendiz toda la vida, siempre estás tratando de ser mejor. No es un requerimiento externo sino es algo natural ahora. ¡Parte de mí es reflexionar, aprender y crecer!” (NatalieP)

3.2. La importancia de los e-portafolios de aprendizaje en la propuesta pedagógica del Alverno College

Los supuestos acordados sobre el aprendizaje llevaron a la comunidad de Alverno a replantear el sistema de evaluación. El sistema tradicional de exámenes no permitía valorar el uso que los estudiantes hacían del conocimiento. Por otro lado, necesitaban poder tener una mirada más amplia pero a la vez más personalizada del progreso de cada estudiante que les posibilitara discernir hasta dónde había llegado cada estudiante en el desarrollo de las aptitudes y “poder *ver* lo que pensaban” (Alverno College Faculty, 1994: 15) y cómo aprendían. Poco a poco fueron resignificando el término “*assessment*” (que etimológicamente refiere a “sentarse a un lado”), descubriendo los modos en que la evaluación permitía reforzar el aprendizaje de los estudiantes, elaborando una evaluación orientadora en función del desempeño y concibiendo la tarea del docente como un acompañamiento y tutoría a fin de que el alumno pueda ir aprendiendo según sus tiempos y su propia reflexión. En este escenario, el uso de portafolios como recurso para una evaluación reflexiva y continua fue adquiriendo concreción y un lugar central como motor del aprendizaje. Hoy –como se adelantáramos en el apartado anterior desde las voces de las ex-alumnas- es uno de los rasgos que diferencia el programa educativo de Alverno.

3.2.1. Los e-portafolios como instrumentos para documentar y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje

Ahora bien para entender el valor que tienen los portafolios necesitamos comprender qué significa evaluar desde esta concepción pedagógica y conocer los pasos del proceso y elementos involucrados.

Los documentos institucionales definen evaluación como “un proceso multidimensional que forma parte integral del aprendizaje y que implica observar el desempeño de cada estudiante en acción, valorarlo en función de criterios progresivos y públicos y proporcionar al estudiante la consiguiente retroalimentación” (Alverno College Faculty, 1994: 4). “Las técnicas de evaluación tienen que instar a cada estudiante a que *muestre las aptitudes* que está desarrollando de la mejor manera de la que sea capaz” (Alverno College Faculty, 1994: 18) con un doble propósito: *acreditar* el desempeño, es decir, justificar frente a otros la validez del proceso y el resultado logrado, y al mismo tiempo *diagnosticar* para que cada estudiante y su docente tengan un cuadro personalizado suficientemente detallado y completo de los logros, estilos de aprendizajes, dificultades y necesidades que les permita tomar decisiones acerca de la continuidad del aprendizaje: qué revisar; cómo proceder; qué nuevas experiencias resultarían efectivas. Corresponde aclarar que evaluar las *aptitudes en acción*, implica situar al estudiante en situaciones complejas típicas de la vida de un profesional docente.

Para poder comprender las fases de elaboración del portafolios consideraremos como ejemplo el desempeño final “*Tengo lo que se Necesita*” de la asignatura “*ED 201, Fundamentos de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación*” que evalúa la capacidad de diagnóstico que tiene el estudiante para analizar su enseñanza. En función de poder ser observado interactuando en dicha situación el estudiante deberá:

1. Filmar un video de una experiencia de enseñanza llevada a cabo con un grupo de alumnos, elegir y recortar un fragmento de 5 a 7 minutos.
2. Describir y valorar el proceso desarrollado considerando los criterios de la “*Planilla de autoevaluación*¹¹” y mostrando evidencias que justifiquen sus afirmaciones.
3. Realizar una declaración sintética que incluya objetivos específicos para sus futuras experiencias de enseñanza, en función de las oportunidades y dificultades detectadas.
4. Incluir todo el material elaborado en su portafolios del DDP¹².

¹¹ La planilla de autoevaluación está elaborada en base a los Estándares docentes de Wisconsin y los descriptores de Aptitudes de Alverno

¹² El *Diagnostic Digital Portfolio* (DDP), un sistema de portafolios digital. Técnicamente, se trata de una base de datos relacional que permite incluir materiales de formatos diversos (documentos, imágenes, videos, audios) y establecer interconexiones entre la información guardada para poder realizar búsquedas, analizarla de acuerdo con distintos criterios, mostrarla de maneras diferentes y/o interactuar con los datos. Dado que está conectada a la Web se puede ingresar en cualquier momento y desde cualquier lugar.

Corresponde aclarar que todas las evaluaciones, aún las más simples y habituales, presentan estas mismas características con una consigna de trabajo que incluye los componentes específicos de las aptitudes que se busca evaluar y los criterios según los cuales se juzgará el desempeño de la estudiante. La secuencia de etapas para su resolución también es similar. La segunda fase del proceso refiere a:

5. La retroalimentación dada por sus profesores, compañeros y, a veces, por observadores externos que posibilitan al estudiante resignificar su mirada, valorar sus fortalezas, descubrir debilidades y detectar aquello que es preciso revisar y ajustar.

“Como si se tratara de un espejo que refleja su desempeño, la retroalimentación le brinda al estudiante elementos para reflexionar (...) puede revelarle sus puntos fuertes e iluminar las causas de sus puntos más débiles así como mostrarle aspectos singulares de su desempeño (...) al permitirle tomar más conciencia de lo que sabe y es capaz de hacer puede motivarle a cambiar y a reemplazar una vaga aspiración por un meta realista.” (Alverno College Faculty, 1994: 21).

6. El ciclo finaliza con la lectura de las distintas retroalimentaciones recibidas y la identificación de nuevos objetivos para el aprendizaje por parte del estudiante.

Ahora bien, el ejemplo presentado permite varias lecturas:

- Lo primero a resaltar es el *valor del registro* del proceso que posibilita recuperar lo vivido, “congelar” la experiencia para su análisis (qué sabe, qué puede hacer con eso que sabe y cómo reflexiona en torno a ese saber) y brinda la oportunidad de realizar distintos tipos de articulaciones (verticales, horizontales, transversales, entre contenidos, experiencias, estrategias, etc.).
- La escritura como mediadora y el tiempo destinado a pensar sirven para interactuar con el material y establecer múltiples conexiones. Por medio de la escritura su *pensamiento se vuelve visible*.
- El desempeño evaluado es *interactivo*, no se da en forma aislada, incluye otros, incorpora recursos diversos, contextos distintos y el estudiante participa en un valioso intercambio sobre su desempeño con sus docentes y con sus pares.
- La plantilla de autoevaluación proporciona criterios explícitos sobre el desempeño que describen cuál es la calidad esperada, por lo tanto la reflexión no sólo está encuadrada en marcos pedagógicos sino que convierte a la evaluación en una *experiencia de aprendizaje* en sí misma en la medida en que orienta y *modela prácticas*.
- Emplear criterios y ofrecer evidencias para juzgar su desempeño, permite al estudiante observar su práctica desde cierta distancia. Esta *externalidad*, que le posibilita mirar

desde distintas perspectivas y lograr cierta *objetividad*, respalda el concepto de retroalimentación.

- El estudiante reflexiona sobre la acción y autoevalúa su propio desempeño (juzga lo qué ha logrado, cómo lo ha conseguido, por qué actuó como actuó) en función de optimizar experiencias futuras (qué debería hacer distinto la próxima vez), es decir, se desarrolla una *práctica reflexiva orientada a la mejora*.
- La retroalimentación unida a la autoevaluación proporciona al estudiante la *oportunidad constante de su crecimiento* en la medida en que le permite ser consciente de cómo está desarrollando sus aptitudes y qué necesita hacer para seguir mejorando, promoviendo un compromiso activo y autónomo.

En suma, a partir de lo descripto, el e-portafolios exige al estudiante una participación responsable y reflexiva durante su construcción. Requiere un proceso atento de recopilación y selección de evidencias significativas que manifieste el camino que ha recorrido y los aprendizajes que adquirió a lo largo de un período determinado, también una reflexión rigurosa sobre su acción y sus producciones dando cuenta de las dificultades existentes, los progresos obtenidos y las decisiones tomadas y un diálogo con otros que se establece de distintas maneras para enriquecer el proceso. Según Anijovich y Gonzalez, (2011) todo ello implica un proceso cognitivo importante que permite desarrollar procesos de autocrítica, promueve habilidades metacognitivas y propicia la consciencia de los resultados obtenidos y de los propios procesos de aprendizaje.

3.2.2. Los e-portafolios como instrumentos que integran conocimientos y facilitan la construcción de sentido sobre el aprendizaje

Para poder evaluar el progreso de cada estudiante y apoyar el desarrollo de las aptitudes, en 1999 Alverno College implementó el *Diagnostic Digital Portfolio* (DDP), un sistema de portafolios digital. Entre sus múltiples funciones distinguimos:

- a) Almacenar y hacer accesible a la comunidad académica la trayectoria completa de formación de cada estudiante. Así, por ejemplo, permite consultar las expectativas de logro y las consignas de trabajo, los criterios de valoración, el registro de evidencias de los desempeños que desarrollan los estudiantes a lo largo de los cuatro años – es decir, las muestras de sus logros-, la retroalimentación que reciben, su autoevaluación y la evaluación que brindan los propios profesores y los consultores externos en relación a los desempeños.

- b) Facilitar el trabajo poniendo a disposición los distintos recursos para hacer asequible la conformación de comunidades de aprendizaje.
- c) Dar cuenta de los resultados alcanzados, también en función de evaluaciones externas¹³, pues todos los cursos “validan” en los portafolios la adquisición de cierto nivel de desarrollo de una aptitud.

¿Qué otras ventajas presenta el DDP para los estudiantes? Los estudiantes pueden utilizarlo para conocer mejor el programa de estudio, encauzar la retroalimentación que reciben de sus propios compañeros, profesores y evaluadores externos realizando las revisiones y ajustes necesarios a las producciones para mejorar la calidad de los desempeños; analizar su desarrollo académico buscando estilos y patrones comunes entre las distintas experiencias de aprendizaje, delimitar un área disciplinar o aptitud específica para definir objetivos de mejora y plantear una estrategia de trabajo; realizar una síntesis de información sobre los conocimientos disciplinares trabajados, armar una presentación personal a partir de sus desempeños destacados y mejores producciones. En otras palabras, les permite tomar más control de su propio desarrollo y convertirse en aprendices más autónomos.

El DDP brinda a los docentes una plataforma de información que resulta valiosa tanto para orientar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de manera personal, como para ajustar sus propuestas de enseñanza en función de las necesidades que cada grupo plantea o tomar decisiones en relación al diseño del currículum, el diseño de nuevos recursos, la articulación de los criterios, entre otros. De igual manera, ofrece un espacio abierto para interactuar con pares, compartir recursos didácticos e información variada en torno al proceso de enseñanza y llegar a acuerdos sobre cuestiones disciplinares o intereses compartidos. En tanto base de datos institucional, el DDP también sirve como medio de comunicación que hace visible el aprendizaje colectivo y brinda información para orientar el desarrollo profesional y la transformación de la institución.

En resumen, como observamos en el apartado anterior (3.2.1.) la construcción de un e-portafolios a partir de la selección de evidencias que posibiliten documentar el aprendizaje es un proceso muy potente en términos de promover la *integración de conocimientos* y la reflexión sobre el propio aprendizaje. Al mismo tiempo, el registro de los logros alcanzados impacta directamente sobre la autoestima del sujeto permitiendo reconocer sus avances y plantear como “desafíos pendientes” lo no logrado aún.

¹³ Por ejemplo: *In TASC Standards, the Council for Exceptional Children Standards, the International Reading Association Standards.*

En este apartado complementamos esta característica haciendo referencia a los e-portafolios como fuente primaria que permite recuperar la historia del recorrido educativo de cada alumno. Resultan un *instrumento integrador* del proceso de aprendizaje en la medida en que obligan tener una mirada completa de todo el proceso educativo desarrollado a lo largo de un lapso de tiempo. Posibilitan una visión amplia y a la vez profunda de los desempeños realizados por los alumnos pero también de los saberes disciplinares que se abordan, de las estrategias metodológicas empleadas, de las intervenciones docentes, junto a su valoración en relación con las intencionalidades pedagógicas planteadas, y de esta manera *construyen sentido* sobre el proceso llevado a cabo.

3.2.3. Una estructura de trabajo: amplia libertad personal dentro de un marco reglamentado

Como se puede apreciar, las experiencias de evaluación incluidas en los portafolios, que exigen “poner en acción la aptitud” (Alverno College Faculty, 2-1878), están intrínsecamente vinculadas al aprendizaje y son -en sí mismas- experiencias de aprendizaje; por lo tanto, presentan sus mismas cualidades:

- La evaluación *valora el desempeño* ya que el aprendizaje es integrador y vivencial.
- La evaluación se caracteriza por la plena conciencia e incluye la *autoevaluación* sobre los resultados esperados *en función de criterios progresivos y públicos* porque el aprendizaje implica reflexividad.
- La evaluación incorpora *retroalimentación* y elementos de *externalidad* pues se concibe que el aprendizaje es activo e interactivo.
- La evaluación es *acumulativa* y *expansiva* porque el aprendizaje es progresivo. Asimismo, intenta garantizar que las aptitudes demostradas por el alumno comiencen a consustanciarse con su personalidad y constituyan una manera habitual de desenvolverse en las situaciones de su vida personal;
- La evaluación es *variada* en modalidad y contexto porque le corresponde la posibilidad de transferencia del aprendizaje.

Consideremos ahora como dichos principios modelan las prácticas de enseñanza. Si los estudiantes deben aprender y demostrar que saben hacer algo con lo que aprendieron, la enseñanza debe incluir además de *información*, *recursos* y *experiencias* para que los alumnos puedan llevar a la práctica las aptitudes que están desarrollando y *recibir retroalimentación*. Para lograr integrar los conocimientos y una *vivencia* que resulte *significativa*, las experiencias de aprendizaje deben originarse a partir de *tareas que desafíen inte-*

lectualmente a los estudiantes y deben darse en *situaciones auténticas*, lo más parecidas posibles a aquellas en las que se aplicarán los conocimientos en la vida real. Para lograr reflexividad, hay que *enseñar a comprender y evaluar las propias acciones y reacciones*. Por otro lado, un aprendizaje será *trasferible* sólo si los alumnos logran discernir qué aspectos de una aptitud en la que se desempeñaron exitosamente puede trasladarse a otros escenarios. Es tarea del docente ayudarlos a que obtengan estas comprensiones.

A manera de síntesis, las *aptitudes en acción* son -al mismo tiempo- lo que demuestra el conocimiento desarrollado y lo que permite construir nuevo conocimiento. En otras palabras, son lo que los evaluadores juzgan (incluyendo al propio alumno en la instancia de autoevaluación) y también material para seguir aprendiendo. Por otro lado, sobre la base de los *criterios* identificados, generan la oportunidad de la retroalimentación. Todo lo cual constituye un proceso que se evalúa en su conjunto y en sus partes con vistas a la mejora continua. En otras palabras, “enseñanza, aprendizaje y evaluación son parte del mismo proceso y cada una le da forma a la otra” (Alverno College Faculty, 1994: 48).

Afirmamos, entonces, que *existe un marco estructurante que subyace a todas las prácticas de evaluación incluidas en los portafolios* que revela la importancia de cada elemento, la interdependencia de todos, la recurrencia del proceso, y la posibilidad de comprenderlo como sinónimo de aprendizaje. Dichas prácticas responden a acciones conscientes e intencionales a partir de un marco teórico consolidado que exige enseñar y aprender cumpliendo normas y estándares vigentes y que plantea modos de hacer en base a principios y protocolos de “buenas prácticas” previamente establecidos.

Podemos pensarlo como un protocolo del trabajo profesional fundamentado en un enfoque pedagógico o en términos de Baeriswyl (2008) como “coreografías didácticas”. Se trata de prácticas que si bien están sistematizadas y bien pautadas posibilitan un amplio margen de libertad que permite responder a las particularidades de cada caso. Por otro lado, la responsabilidad de la calidad de los aprendizajes no es de los docentes considerados individualmente sino de la institución en su conjunto. La propuesta curricular, el modelo didáctico, la dinámica y forma de trabajo, son las que garantizan una práctica reflexiva. En este sentido puede afirmarse que es la institución (considerada como conjunto y unidad) la que forma el criterio común e imprime su “sello” en los egresados.

Esta afirmación sólo se comprende en la profundidad de su enunciado cuando se la contextualiza. Por tal razón, creemos oportuno retomar la línea histórica planteada en relación a las reformas que la comunidad de Alverno introdujo en su curriculum y comentar que esta visión del aprendizaje y de la enseñanza requirió definir una nueva estructura

institucional administrativa-académica que posibilitara un sistema dinámico e interactivo que colocara el aprendizaje y el desarrollo del estudiante en el centro del escenario. En las últimas décadas, el personal de Alverno estuvo trabajando para lograr la convergencia y articulación necesarias. Poco a poco ha emergido una suerte de cultura que sostiene y asegura su continuidad. “El marco integrador de todo el sistema está dado por nuestros valores y principios educativos, que revisamos constantemente para comprenderlos mejor a la luz de lo que aprendemos de nuestra propia práctica” (Alverno College Faculty, 1994: 12). En términos de Schön, se trata de una “reflexión sobre la acción” a nivel institucional.

Un segundo aspecto que queremos destacar es que la necesidad de repensar constantemente el modo de enseñar exigió que la comunidad académica sostenga sistemáticamente el estudio y la investigación de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. En otras palabras, tal como propone Stenhouse, coadyuvó a promover la investigación educativa y el desarrollo curricular como responsabilidad de los docentes.

3.2.4. La importancia de hacer visible el proceso de aprendizaje y de enseñanza

Ahora bien, identificar una *aptitud* como resultado significa por un lado, que ya se cuenta con una formulación inicial de lo que se está evaluando; por otro, requiere de un *desempeño* que haga visible la aptitud. Como vimos, los portafolios muestran que los desempeños son las aptitudes en acción acompañadas de mucha *reflexión*. A través de ellos los estudiantes hacen visible su pensamiento y su comprensión, ante el profesor, ante otros y, más importante aún, ante ellos mismos.

Como pudimos apreciar, en el caso de Alverno College utilizar e-portafolios como recurso de aprendizaje y evaluación fue una decisión que devino de una comprensión distinta sobre el sentido de aprender y enseñar y, a su vez, demandó una secuencia de ajustes y transformaciones curriculares, de gestión, administrativos, etc. En este apartado destacamos que la cualidad propia de los portafolios de *hacer visible el proceso de aprendizaje y de enseñanza* conlleva en sí misma la necesidad de un cambio en la profundidad del planteamiento curricular. Implica, en coherencia con el marco teórico planteado en el capítulo 1, apostar por una evaluación formativa y auténtica que se encuadra dentro de los procesos de investigación- acción- reflexión, promueve la resolución de problemas, y da lugar a prácticas reflexivas y colaborativas. Se trata de una herramienta que al ser usada como instrumento de evaluación, ayuda a repensar la propuesta pedagógica y a resignificarla en función de la nueva situación.

Tiempo atrás Arturo de la Orden (2000) afirmaba que la influencia de la evaluación sobre el producto y el proceso de la educación es decisiva y afecta directamente su calidad. Las producciones de las alumnas de Alverno incluidas en sus portafolios demuestran que una de las herramientas más útiles que dispone el docente para influir sobre los modos de estudiar de sus alumnos es la propuesta de evaluación. Es decir, el sistema de evaluación, la estrategia en sí misma, guía y condiciona la manera en que los estudiantes aprenden.

En síntesis, como dispositivo pedagógico el e-portafolios presenta potencial para impulsar un cambio en la cultura de la evaluación y de las prácticas pedagógicas. Y, en Alverno en particular, refuerza los acuerdos asumidos como comunidad y se transforma en una vidriera al acceso de todos que sistematiza las buenas prácticas y permite capitalizar la experiencia, para reflexionar y aprender de ella porque como afirma Ángels Domingo Roget:¹⁴ “el cambio educativo nace y se hace en y desde las aulas”.

3.2.5. Vivencias de una práctica

Para poder juzgar el lugar central que ocupan los e-portafolios en la propuesta pedagógica de Alverno, nos parece importante escuchar las opiniones de las exalumnas. Por tal razón en este apartado incluimos sus voces en relación al sentido y valor que reconocen en los e-portafolios y al impacto que les atribuyen en su formación. También incluiremos algunos ejemplos extraídos de sus e-portafolios para mostrar evidencias y permitir al lector comprender con mayor profundidad el contenido de sus palabras.

Las seis exalumnas consideran que haber utilizado e-portafolios durante cuatro años tuvo un impacto muy positivo en su formación docente.

“Haber pasado por la experiencia de utilizar el DDP no solo me ha brindado herramientas para la educación sino también para la vida. Hoy sigo buscando formas para seguir aprendiendo constantemente y creo que el DDP tiene mucho que ver con esto y ha impactado en todo lo que he hecho hasta el momento. Cuando algo no me gusta, reflexiono sobre hacia dónde quiero ir, defino metas para cambiar, decido los pasos a seguir.” (Carrie)

Coinciden en la importancia que los portafolios tienen como recursos que -al hacer visible el aprendizaje- les permitió reconocer los avances en su propio proceso de aprendizaje y les exigió reflexionar constantemente.

“Que esté registrado, que sea visible, te posibilita descubrir dónde empezaste y hasta dónde llegaste y te permite estar orgulloso de tus logros. Este tipo de evaluación te ayuda a ser reflexiva y a ser honesta en tu trabajo. La significatividad está en relación a la posibilidad de reflexionar sobre el material.” (Sara)

“Poder ver mi propio crecimiento como aprendiz. Me permitió observar dónde estaba cuándo comencé y a dónde llegué -en qué me convertí- al finalizar mi formación. (Carrie)

¹⁴ Reseña realizada del libro “De la práctica docente tradicional a la construcción de una práctica reflexiva” que publica una experiencia liderada por Ana Ma. Mata, Arturo Ramírez y Gerardo Centeno (Consultada el 20/4/2017 en <http://www.practicareflexiva.pro/de-la-practica-docente-tradicional-a-la-construccion-de-una-practica-reflexiva/>)

“Me forzó a reflexionar muchísimo sobre el trabajo que habíamos hecho durante los cuatro años. Y también poder identificar específicamente cómo me desarrollé en cada una de las diferentes áreas de los requisitos para ser maestra en Wisconsin. Pude mirar todo el trabajo que habíamos hecho y tomar evidencias.” (Ivelisse)

“Para mí fue motivador. Te permite ver el trabajo que hiciste. Ayuda a darte cuenta qué pasos hiciste y dónde estás ahora., ver a qué nivel accediste. También te orienta a darte cuenta qué cosas te faltan, que necesitas hacer. Y te dan una idea de quién sos como estudiante.” (NatalieK)

“Me permitió ver mi crecimiento, desde dónde crecí y qué logré. También me permitió ver el proceso de mi enseñanza y que otros también lo vieran. (Courtney)

“Lo más importante fue el *video reflection* - Sentirse cómoda con poder escucharse y verse enseñando. Lo segundo importante fue la recolección de evidencias a lo largo del tiempo que permitió ver mi crecimiento en un período de tiempo de principio a fin.” (NatalieP)

Cabe destacar, en los comentarios anteriores, el valor que se le atribuye al portafolios como instancia de autoevaluación que permite hacer consciente el camino transitado y los logros alcanzados. Ivelisse, haciendo referencia a la última producción que incluyó en su portafolios pone en palabras una emocionalidad que es compartida:

“La parte del DDP más significativa fue el proyecto final antes de graduarnos. Fue el que me permitió ver cuánto había adquirido, cuánto había crecido desde que empecé y hasta dónde me preparé. ¡Qué emoción!”

Las exalumnas también identifican otros beneficios adicionales. Así, por ejemplo, afirman que les ayudó a ser organizadas, les exigió autoevaluarse constantemente, las orientó para hacer foco, las motivó a continuar con el esfuerzo, y las obligó a tomar decisiones en base a evidencias.

“La exigencia de tener que incluir todo el material de trabajo que utilizaba en las prácticas de enseñanza me ayudó a realizar ajustes constantemente durante el proceso. A su vez, realizar una autoevaluación al final me permitió ver la totalidad del recorrido y también mostrárselo a otros.” (Courtney)

“Te permite aprender mucho y organizar todo tu trabajo, tus ideas. Es una buena manera para ver tu crecimiento como estudiante y como maestra. Te da una idea clara de la totalidad de tu trabajo y de tus buenas prácticas. Inclusive lo podés compartir con tus empleadores.” (NatalieK)

“Cuando era chica era muy inquieta, hablaba mucho y me distraía con facilidad. Constantemente me pedían que me callara y me concentrara. Entendía lo que me pedían y sabía lo que tenía que hacer pero no encontraba la motivación para hacerlo. El DDP me ayudó a encontrar mi propia motivación. Me pregunté: ¿a dónde querés ir? ¡Seguí intentando! Me ayudó a focalizar mis esfuerzos, a cambiar mi perspectiva en relación al aprendizaje y me permitió también crecer como educadora.” (Carrie)

Este efecto positivo no se reduce al pasado, al proceso de aprendizaje concluido, sino que se extiende al momento presente y tiñe las prácticas cotidianas. En la actualidad muchas exalumnas utilizan portafolios con sus propios alumnos.

“Hoy, cuando algo no me gusta, reflexiono sobre hacia dónde quiero ir, defino metas para cambiar, decido los pasos a seguir. Por eso ahora estoy trabajando en desarrollar un DDP para mis alumnos. ¿Cómo puedo utilizar lo que aprendí en este proceso?” (Carrie)

“Utilizo constantemente la autoevaluación no solo respecto a mí misma sino también como práctica que utilizo con mis alumnos. Considero que la reflexión y la autoevaluación son súper poderosas y por eso mis alumnos también desarrollan portafolios y reflexionan sobre ellos y luego los comparten con sus padres.” (Courtney)

“Tanto como estudiante o como docente es muy importante ver la calidad de la progresión. Ver como las reflexiones son cada vez mejores y el trabajo se vuelve más significativo. Todo mejora: la calidad del trabajo, el tiempo que se le asigna, el compromiso. Actualmente estoy desarrollando y adaptando portafolios con mis alumnos. Me ayuda a documentar sus trabajos y a orientarlos en sus reflexiones para que sean más metacognitivos.” (Sara)

También rescatan como aspecto significativo la oportunidad que el sistema DDP gestó en relación a un proceso educativo más personalizado y con una propuesta de traba-

jo más autónoma que se basa en conocerse, establecer metas de trabajo claras, ser consciente de los propios avances, teniendo en cuenta las evidencias de cada paso dado.

“Permite que el proceso de aprendizaje sea más personal porque los docentes pueden conocerte y hacer un seguimiento más individualizado. El portafolios es algo bien personal, hacés lo que necesitás hacer.” (NatalieK)

“¿Qué me enseñó el DDP? La importancia de reflexionar sobre el trabajo de uno. El portafolios me ayudó especialmente a mirar evidencias. Participar en el portafolios me exigió reflexionar más profundamente y sinceramente: qué hice bien, qué tendría que desarrollar.” (Ivelisse)

“Constituye una reafirmación sobre la importancia de reflexionar acerca de tener claridad sobre las expectativas y metas personales, el camino realizado para alcanzarlas, cuánto avancé, cuánto crecí, cómo me doy cuenta de ese crecimiento. (Carrie)

“Soy una estudiante muy visual: me ayuda a ver dónde empiezo y a dónde llego. Poder escribir, registrar me ayuda mucho. Me permite ser consciente de mis avances y de dónde estoy. A veces vamos tan rápido en los procesos que no tenemos el tiempo suficiente para darnos cuenta de nuestros logros. El DDP te lo permite.” (Sara)

En este sentido rescatan como fundamental el proceso de diálogo obligado con uno mismo y la retroalimentación brindada por los profesores.

“Una de las cosas que más aprecié del DDP es que no sólo me permitió una conversación conmigo misma sino también con mis profesores. Antes de incluir algo en el portafolios obviamente me aseguraba de que fuera algo de lo cual me sintiera orgullosa y también fuera algo que demostrara mi aprendizaje y me permitiera recibir feedback para avanzar un poco más. Además resultó un lugar donde atesorar todo el feedback recibido.” (Courtney)

“Leer las retroalimentaciones de mis profesores me ayuda mucho.” (Sara)

“Para mí fue una oportunidad de ser yo misma. Me permitió reflexionar sobre mi trabajo a partir de la retroalimentación que me ofrecían. Si bien en la Escuela Media recibía retroalimentación de mis profesores, ésta nunca fue tan reflexiva y profunda. Al principio no sabía qué hacer con todo eso, pero con el transcurrir de los cuatro años se hizo parte de mí y me resultó invaluable ¡Tenés que tenerlo! Al principio simplemente estaba ahí, al final lo usaba yo – me pertenecía-, no eran ellos quienes lo hacían por mí.” (NatalieK)

A continuación, mostramos algunos evidencias de cómo se visualizan estas ideas en los portafolios, tanto en las consignas de trabajo como en las retroalimentaciones brindadas.

“Interactuás de una manera positiva y perceptiva con tus alumnos. Brindás escucha atenta y reflexiva.” [ED 475 TPAC_Assessing Student Learning Task 3 2:9 (104:105)]

“Brindás respuestas efectivas y respetuosas con estrategias que encauzan la atención y el comportamiento de los estudiantes.” 2:12 (107:107)

La clase fue diseñada para responder a las metas de aprendizaje tomando en cuenta los conocimientos previos y las necesidades específicas de los estudiantes. [ED 315 Rubric - Determining the effective of teaching 9:3 (33:33)]

“El análisis aborda los cambios que son apoyados por pruebas de evaluación que indican lagunas en el aprendizaje de toda la clase y se enfoca en lo que los estudiantes hicieron bien y mal.”9:6 (51:51)

Las exalumnas señalaron el valor del portafolios como recurso que permite una pedagogía centrada en el alumno y una propuesta de enseñanza personalizada.

El lugar de importancia que le atribuyen a la autoevaluación no es casual. Todas las instancias de evaluación incluyen como primer momento una autoevaluación. Este proceso resulta esencial porque para Alverno “contribuir a despertar la reflexión y la determinación, son pilares del ejercicio docente profesional” (3-571).

“Después de enseñar la lección, escribí una autoevaluación en la que respondas a las siguientes preguntas...” [ED 396 Phase III Self Assessment 31:1 (5:5)]

“¿Qué aprendiste de su retroalimentación?” [ED 201 Lesson Self Assessment 20113:10 (27:27)]

“Algunas disposiciones para la enseñanza pueden desarrollarse y la reflexión se convierte en una lente para mirar el crecimiento personal en relación con las expectativas del programa.” [ED 315 Profesional Behaviour explanation of use of chart 8:1 (28:28)]

Las consignas de autoevaluación exigen a los alumnos buscar patrones, relaciones y conexiones para profundizar la comprensión y reflexionar sobre sus prácticas.

“¿Qué aprendiste de escuchar las respuestas de los alumnos y de observar sus interacciones?” [ED 201 Lesson Self Assessment 2011 3:9 (23:23)]

“¿Qué aprendiste en esta lección sobre la enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes y la evaluación?” 3:12 (31:31)

“Por favor, revisá tu autoevaluación, tus diarios de reflexión y la retroalimentación brindada por el docente supervisor y el docente cooperativo para ayudarte a crear una narrativa reflexiva de 3 a 5 páginas que sintetice lo que aprendiste durante este semestre de enseñanza”. [ED 475 TPAC_Exit Portfolio Self Assessment 22:1 (35:35)]

Esta exigencia de observarse a sí mismo en relación a su actuar o respecto al proceso de pensar, ayuda a que los estudiantes revisen las concepciones y las premisas subyacentes a sus creencias y estén atentos a posibles incongruencias entre el pensar y el actuar, y puedan realizar acciones para corregir.

“¿Cuán efectivas resultaron tales estrategias y procedimientos? ¿Qué cambios o ajustes debiste hacer durante la clase?” [ED 201 Lesson Self Assessment 2011:6 (19:19)]

“¿Qué estrategias has aprendido que te ayudarían a ser más eficaz para satisfacer las necesidades de los alumnos en esta lección?” [ED 396 Phase III Self Assessment 30:3 (51:51)]

“¿Qué aprendiste acerca de ti mismo como maestro en desarrollo y sobre tu impacto en el aprendizaje de los estudiantes? (Referite a las aptitudes de enseñanza de Alverno y las normas de enseñanza de Wisconsin)” [ED 315 Self Assessment 10:3 (13:13)]

Pasar del automatismo, de la creencia que las situaciones están fuera del propio control a tomar conciencia sobre el impacto que las propias acciones producen y responsabilizarse de sus consecuencias es un proceso de formación que implica entre otras cuestiones: múltiples reconocimientos, recoger evidencias y reflexionar sobre las prácticas para poder percibir sus implicancias. La mirada y el acompañamiento de un otro, junto a orientaciones precisas ayudan en el proceso de hacerse cargo. Esto se visualiza con claridad en algunos comentarios:

“Preparaste tu propuesta con anticipación y buscaste retroalimentación de tu supervisor académico y del docente cooperador. Organizaste e integraste materiales y recursos didácticos relevantes.” [ED 201 Video – Self Assessment & Primary Feedback Supervising Teacher 2:8 (97:98)]

“Responde de manera oportuna y efectiva cuando suceden los problemas.” [ED 396 Cooperating Teacher Evaluation 29:5 (17:17)]

“Anticipa potenciales problemas.” 29:4 (16:16)

“Utilizás la observación de campo de la clase para reflexionar y revisar tu práctica.” 2:29 (231:231)

“Evaluás el efecto de las actividades de clase, recogiendo información por medio de la observación de las interacciones y preguntas.” 2:30 (228:228)

También algunas consignas promueven este “hacerse cargo” y dan indicaciones precisas en esta línea.

“Utiliza evidencias explicitadas en el video para describir tu proceso de planificación/preparación, ambiente de clase, instrucción, evaluación, y profesionalismo docente. En cada sección, reflexiona sobre la relación entre tus acciones y las respuestas de tus alumnos.” [ED 201 Video - Selfassessment & Primary feedback Supervising Teacher 2:3 (28:28)]

“Describe la evidencia obtenida de los trabajos de los estudiantes que demuestran hasta qué punto son capaces de entender y / o utilizar el lenguaje - asociado con la demanda de lenguaje identificada (vocabulario, función / forma y lenguaje de instrucción)- en formas que desarrollan comprensión del contenido.” [ED 475 TPAC_Assessing Student Learning Task 3 16:13 (92:92)]

“¿Qué oportunidades fueron / serán proporcionadas para que los estudiantes apliquen las recomendaciones sugeridas en

la retroalimentación para mejorar su trabajo, ya sea dentro de sus clases o en un momento posterior?”[ED 475 TPAC_Assessing Student Learning Task 3 16:8 (72:72)]

“Al evaluar los desafíos inherentes a satisfacer las necesidades de su estudiante en la planificación de su lección, describa cómo aplicó la premisa de que discernir los rasgos sociales, emocionales, conductuales y académicos del alumno es un factor clave para crear una experiencia de aprendizaje exitosa.” [ED 396 Phase III Self Assessment 31:2 (8:8)]

Poco a poco el estudiante podrá analizar la relación existente entre las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

“Explique cómo los apoyos educativos planificados ayudarán a los estudiantes a entender el lenguaje disciplinar para expresar y desarrollar el aprendizaje del contenido.” [ED 475 TPAC_Planning Instruction & Assessment Task 1 Part C 24:7 (80:80)]

“Describa el éxito de la lección en términos del aprendizaje de los estudiantes. ¿Cuáles fueron sus estrategias de evaluación y los resultados de las mismas?”[ED 315 Video Self Assessment 11:2 (8:8)]

“Usando esta evidencia, explicita que tan bien tu andamiaje puede promover el desarrollo de un lenguaje disciplinar para estudiantes con distintos niveles de lenguaje.” [ED 475 TPAC_Assessing Student Learning Task 3 16:14 (94:94)]

Y con el tiempo aceptará su responsabilidad sobre los resultados de aprendizajes, experimentará y asumirá desafíos.

“Comprobás que los alumnos hayan aprendido lo que les enseñaste.” [ED 315 Dispositions Self Assessment - Chart Form 710 6:3 (85:87)]

“Conectás la instrucción con la experiencia de los alumnos.” [ED 201 Video - Self assessment & Pimary feedback Supervising Teacher 2:11 (116:116)]

“Vinculás los resultados obtenidos con los objetivos planteados.” 2:18 (129:129)

Comprometerse con el aprendizaje continuo y la mejora de su práctica son rasgos de un docente reflexivo. En los portafolios podemos encontrar múltiples ejemplos de cómo se orienta la formación en este sentido. Comenzar por el análisis crítico sobre la propia práctica es un primer paso en un camino de búsqueda de mejora.

“¿Qué aprendiste de su retroalimentación? ¿Cómo la aplicaste a tu lección?” [ED201 Lesson Self Assessment 2011 3:11 (27:27)]

“¿De qué manera aprovecharás lo aprendido en experiencias pedagógicas futuras? Basándote en esta lección ¿cuál es tu área de mayor crecimiento en este semestre? ¿Cuál es la que representa mayor desafío para vos? ¿Por qué?” 3:13 (31:31)

Se trata de un esfuerzo constante que mira las acciones de enseñanza desde los resultados de aprendizaje de los alumnos.

“Sobre la base de los datos de esta evaluación, ¿cómo planificaría la instrucción futura? (próxima clase / ajustes a la misma)” [ED 315 Self Assessment 10:2 (9:10)]

“¿De qué manera la información anterior influenciará el diseño de la asignatura y la clase?” ED 315 Context chart 5:2 (66:66)

“¿Qué cambios haría, si pudiera, a esta lección?” [ED 315 Video selfassessment 11:3 (11:11)]

“Para las indicaciones a continuación, considere lo que sabe acerca de sus estudiantes y el diseño de los próximos pasos del proceso de enseñanza. Asegúrese de relacionar sus próximos pasos con el análisis de los desempeños de los estudiantes.” [ED 475 TPAC_Assessing Student Learning Task 3 16:9 (79:79)]

“Describa cualquier modificación o adaptación a las herramientas o procedimientos de evaluación planeados que permitan a los estudiantes con necesidades específicas demostrar su aprendizaje.”[ED 475 TPAC_Analyzing Teaching Task 4 24:9 (88:88)]

La preocupación por la eficacia de las propias acciones puede requerir investigación, asesoramiento, compartir con pares e involucrarse en una crítica constructiva sobre

la propia práctica. Pero, por sobre todo, exige comprometerse con los resultados del aprendizaje de los alumnos.

“Explique cómo siguen los siguientes pasos a partir del análisis de aprendizaje de sus estudiantes. Apoye su explicación con principios de investigación y / o teoría.” [ED 475 TPAC_Assessment17:9 (50:50)]

“Describa errores matemáticos comunes o malentendidos en relación al contenido que enseñará y cómo lo abordará” [ED 475 TPAC - Planning Instruction & Assessment Task 1 Part C 24:3 (65:65)]

“Explique cómo en este período de tiempo ayudará a los estudiantes a establecer conexiones entre hechos, conceptos, cálculos/procedimientos, y estrategias de razonamiento/resolución de problemas para profundizar el aprendizaje de las matemáticas.” 24:6 (67:67)

“¿Qué oportunidades fueron / serán proporcionadas para que los estudiantes apliquen las recomendaciones sugeridas en la retroalimentación para mejorar su trabajo, ya sea dentro de sus clases o en un momento posterior?” [ED 475 TPAC_Assessing Student Learning Task 3 16:8 (72:72)]

En este marco ser un aprendiz permanente implica considerar las prácticas de enseñanza como posibles instancias de investigación. En Alverno estas ideas han contribuido al surgimiento del concepto del *docente como investigador*. “La investigación sistemática y crítica de nuestra práctica nos conduce a procesos recurrentes de mejora de todas las partes de nuestros planes de estudios” (Alverno College Institute, 2001: 11). Los portafolios también reflejan esta concepción de investigación acción y promueven la formación de un investigador activo que analice con ojos críticos las ideas existentes y genere nuevas hipótesis.

“Creo que ser un practicante reflexivo significa seguir desarrollando mi propio pensamiento. Por ejemplo, desarrollé un proyecto de investigación original investigando _____.” [ED 492 Final Prompt 12:1 (10:10)]

“Para obtener más información sobre cómo este problema afecta a la enseñanza y el aprendizaje, yo _____ y descubrí que _____.12:3 (13:13)

“Las conclusiones se basan claramente en el análisis de la investigación y relacionan los hallazgos con las implicaciones del aula.” [ED492 Research Paper Feedback 13:3 (60:60)]

3.3. Consideraciones finales

El recorrido realizado nos mostró que uno de los rasgos esenciales del modelo educativo del Alverno College es una evaluación reflexiva que es el *corazón del proceso de aprendizaje* y –en cuanto tal- su centro y motor. Las experiencias de evaluación, que están completamente entrelazadas con las experiencias de aprendizaje, son activas, progresivas, integradoras y se caracterizan por la plena conciencia.

En el primer párrafo de este apartado expresamos que la evaluación es un recurso clave que forma parte del aprendizaje; *no es un momento aislado*. Creemos que las reflexiones aquí expuestas llenan de sentido esa afirmación. Ahora bien, este ser parte de un todo más amplio resulta de dos maneras: a través de la evaluación del aprendizaje del estudiante y a través de la evaluación institucional y de los programas, es decir, de la enseñanza. Ambas constituyen un engranaje de un sistema que se basa en la colaboración del

equipo docente que está comprometido con la mejora institucional, y -como también comenzamos a percibir- comparten prácticas reflexivas.

Este proceso que proporcionó una estructura potente para la transformación de la enseñanza da cuenta de profesionales de la educación que “se piensan” a sí mismos como investigadores reflexivos, que documentan sus prácticas, debaten ideas, aprenden de la experiencia y se comprometen con las líneas de acción acordadas. Otro aspecto a tener en cuenta en el análisis de este derrotero – tan en línea con las ideas de Dewey, Stenhouse y Schön – es que el equipo docente llegó a la elección de los e-portafolios como recurso para lograr una evaluación reflexiva, continua e integrada como centro y motor del proceso educativo, por una ruta cuyo punto de partida fue el aprendizaje de los estudiantes. Si esperaban que los alumnos desarrollaran aptitudes, necesitaban poder saber (tanto los docentes como los propios alumnos) cómo estaban desempeñándose a lo largo del proceso; hacer visible el proceso de aprendizaje era la condición para poder acompañarlos y orientarlos.

Nuestra última reflexión es para el e-portafolios como instrumento que permite documentar el proceso de aprendizaje. A manera de álbum que de foto en foto permite recuperar la vida -congelada en la imagen- y cuenta una historia, el portafolios muestra el paso a paso de la trayectoria educativa: cómo se avanzó, qué obstáculos surgieron, quién acompañó, de qué manera se resolvieron las dificultades y al permitir tener una mirada completa de todo el recorrido, es la puerta de entrada para poder reflexionar sobre las prácticas. En los siguientes capítulos profundizamos esta visión.



Universidad de
San Andrés

Los e-portafolios como registro de evidencias de una práctica reflexiva

La información que presenta este capítulo corresponde a las producciones incluidas en los portafolios que las estudiantes realizaron en su último año de formación docente. Nos interesa especialmente hacer visible el pensamiento de los estudiantes para valorar los modos y el tipo de reflexiones que muestran acerca de sus prácticas pedagógicas: ¿sobre qué reflexionan? ¿cómo reflexionan? ¿qué modos y tipos de reflexión se pueden identificar?

Los datos se organizan conforme a los indicadores definidos por Bárbara Larrivee (2008) para los distintos niveles de práctica reflexiva de los docentes. Para facilitar el análisis los agrupamos en categorías que conceptualizan diferentes dimensiones de la reflexión.

Realizaremos un análisis descriptivo e interpretativo de los datos y, junto a nuestras reflexiones, dejaremos “hablar” al objeto. Pues, como afirma Hans Georg Gadamer (1996), todo comprender es interpretar, y toda interpretación implica la “fusión de horizontes” donde el investigador encuentra la vía que la historia del texto articula en relación con el propio trasfondo cultural e histórico. Nos interesa que el lector pueda realizar sus propios recorridos y de esta manera resignifique los nuestros.

A lo largo del informe haremos algunos señalamientos de conceptos que si bien pertenecen a otros marcos teóricos, como “aprendizaje significativo” o “pedagogía diferenciada”, nos ayudarán a encuadrar con mayor precisión la noción de práctica reflexiva. Asimismo, esbozaremos algunas conclusiones que retomaremos con mayor detalle en el apartado Conclusiones finales.

4.1. Todos pueden aprender. Tener en cuenta la perspectiva del estudiante, admitir y explorar la diversidad

Prestar atención pedagógicamente a las diferencias entre los alumnos es un proceso que da cuenta de una práctica reflexiva. El instrumento desarrollado por Bárbara Larrivee (2008) para valorar los niveles de práctica reflexiva de los docentes define como Pre-reflexión prácticas que no reconocen la heterogeneidad de los alumnos o que son indiferentes frente a sus necesidades, estilos de aprendizaje, fortalezas o dificultades personales. Llevar adelante procedimientos sin tomar en cuenta la mirada de los estudiantes o su emocionalidad, así como preocuparse excesivamente por el manejo y el control de la dis-

ciplina, significa estar en el Nivel 1. Acceder al Nivel 2 exige “reaccionar” ante las distintas respuestas de los alumnos y brindar algunas instancias de enseñanza diferenciada aunque no se reconozcan los patrones de comportamiento o no se comprendan los motivos.

En los portafolios analizados no hemos encontrado evidencias que nos permita considerar estos niveles como característicos de las estudiantes de Alverno. Por el contrario, sí apreciamos múltiples ejemplos que corresponden a indicadores de las prácticas de los siguientes dos niveles. A continuación presentaremos evidencias que muestran cómo las estudiantes de Alverno piensan y resuelven la heterogeneidad de su alumnado y desarrollan incipientes prácticas de enseñanza diferenciada con el objetivo que todos los alumnos aprendan. La observación reflexiva del alumno es un primer paso para conocer al estudiante y su entorno y poder así comprender y acompañar su proceso de aprendizaje.

- **Valoran los aportes de los alumnos y sus experiencias anteriores**

Reconocer que cada sujeto y grupo de alumnos tiene un bagaje de experiencias distinto desde donde construyen sus propios esquemas de interpretación de la realidad es el punto de partida para desarrollar una propuesta de enseñanza que resulte significativa. Para las estudiantes de Alverno conocer la institución en la cual realizan sus prácticas y particularmente a su grupo clase (quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, necesidades o fortalezas) son tareas esenciales, y por lo tanto, obligatorias para iniciarse en la enseñanza.

“Una de las tareas más importantes que debe desarrollar un profesor es realmente llegar a conocer a cada estudiante en el aula. Esto significa no sólo saber cuál es su deporte o su comida favorita, sino conocer sus antecedentes, de dónde vienen, sus fortalezas, sus desafíos, etc. Conocer esta información posibilita saber qué hacer para que los estudiantes participen en el aprendizaje y cómo ayudarlos y acompañarlos a satisfacer sus necesidades. [ED 315 NatalieK – Final Project 68:1 (58:58)]

“Al elegir este ejemplo demuestro tener conciencia de la audiencia dado que para todos resulta familiar. El baseball es una analogía que funciona bien pues todos han hecho referencia en algún momento a este deporte.” [ED 315 Carrie - DDP - Self Assessment 47:1 (6:6)]

“Tenés una mirada clara del grupo y del entorno escolar”. [ED 315 Sara – Project Final Evaluation 82:2 (37:37)]

“Al planificar mi lección y cómo iba a satisfacer las necesidades de Davon, tomé en consideración lo que aprendí acerca de él a través de observaciones y conversaciones con mi TC. Sabía que Davon es muy sociable para hablar y bromear con los amigos. También sabía que a veces su comportamiento puede llegar a ser un poco inadecuado cuando está molesto. Por lo general, eso se desencadena cuando se aburre, está cansado o se siente frustrado. En estas ocasiones, abandona lo que está haciendo, sale de la habitación y se queja. Cuando trabajé con él individualmente observé que cuando recibe una atención personal y tiene más tiempo realiza grandes progresos y logra buenos resultados. En el diseño de esta experiencia de aprendizaje he utilizado todos estos conocimientos para lograr una propuesta que le resulte interesante y responda a su ritmo de trabajo.” [ED 396 Ivelisse – Self Assessment Phase III 118:1 (7:7)]

“No sólo los conoce académicamente, sino que trata de conocerlos más integralmente. Sabe cuáles son las actividades que realizan después de la escuela y asiste cuando puede. Conocerlos de esta manera crea un vínculo de confianza entre ella y los niños. Saben que ella se preocupa por ellos.” [ED475 NatalieP - CTEVALQ2 - 192:3 (62:62)]

Consideran fundamental tener una actitud de escucha atenta y buscar estrategias que permitan obtener información valiosa para orientar el proceso de aprendizaje.

“Sé mucho sobre cada uno de los estudiantes a quienes enseño. Escucho cuando hablan, me contacto con sus familias, presto atención en el patio de recreo, y busco cada día maneras de relacionar lo que sé sobre ellos con lo que estoy enseñando.” [ED 475 NatalieP – QISA 128:3 (38:38)]

“Comencé evaluando informalmente a los estudiantes. La información obtenida fue sumamente valiosa para orientar a los estudiantes y poder adaptar las conferencias a sus necesidades específicas.” [ED 315 Courtney – Final Self Assessment 55:4 (3:3)]

“Previamente les di a los estudiantes una lección de escritura en la que hice una evaluación formativa de sus habilidades. Descubrí que la mayoría podrían beneficiarse de una revisión del uso de lenguaje descriptivo para apoyar sus ideas.” [ED 315 Carrie – Lesson 8 DDP 49:3 (9:9)]

“La primera parte fue evaluar a los estudiantes de manera informal utilizando listas de verificación. Consideré los resultados de estas evaluaciones para ajustar la instrucción. Mediante el uso de listas de verificación, registros anecdóticos y comentarios verbales mis lecciones progresan de forma apropiada en función del desarrollo evolutivo de los alumnos.” [ED 475 NatalieK – Exit Portafolio 141:11 (45:45)]

Saben que es responsabilidad del docente crear un clima de respeto y confianza en el aula para que los estudiantes puedan interactuar entre ellos y con el conocimiento y les permita asumir riesgos y responsabilidades sobre su aprendizaje.

“Considero una de mis fortalezas más importantes como un maestro es el cuidado y la preocupación por los estudiantes y crear un ambiente cálido que estimule el aprendizaje. Conocer a cada uno posibilita una enseñanza individualizada.” [ED 347 NatalieP – Exit Portafolio SA 129:2 (44:44)]

“Apoyás a Davon para que pueda discernir entre distintos homófonos y facilitás una manera interactiva de participación. También le proporcionás explicaciones claras como respuestas.” [ED 396 Ivelisse – Primary Feedback 117:1 (29:29)]

“Courtney desarrolló un plan de unidad que interesó a los estudiantes y le permitió desarrollar interacciones positivas. También implentó este proyecto muy bien, permitiendo a los estudiantes construir confianza con ella como profesora.” [ED 315 Courtney – Final CT Evaluation 54:1 (14:14)]

• **Procuran lograr que todos los alumnos aprendan**

Las practicantes parten de la convicción que el estudiante es el centro del proceso educativo y que para poder aprender debe involucrarse activamente. En función de responder a las múltiples inteligencias y a las distintas necesidades ofrecen diversas estrategias, recursos y escenarios para que puedan desarrollar sus capacidades. Buscan generar un entorno educativo rico en oportunidades para lograr un aprendizaje con sentido.

“A través del uso de las manos en las experiencias, la integración del arte y las conexiones que fueron significativas para ellos, fui capaz de mantener un alto nivel de compromiso por parte de mis alumnos a lo largo de mi tiempo aquí.” [ED 475 NatalieK – Exit Portafolio 141:7 (43:43)]

“En mi clase no solo proporcioné oportunidades para que los estudiantes participaran activamente, sino que también respondí a las diversas necesidades del grupo.” [ED 315 Courtney – Self Assessment 1 58:3 (9:9)]

“Coloqué a estudiantes de alto nivel con alumnos de bajo nivel para asegurar que todos puedan comprender el significado del poema. La inclusión del cuadro comparativo durante el video especialmente a los aprendices visuales. Quienes aprenden de forma kinestésica también tuvieron oportunidades para moverse.” [ED 315 Courtney – Self Assessment 1 58:4 (9:9)]

“He descubierto que mis estudiantes de ELL / ESL son especialmente visuales y kinestésicos. Si tienen oportunidades para tocar, ver, sentir o crear logran una mejor comprensión de los conceptos científicos. A Thomas le cuesta comunicar y explicar lo que está sucediendo. Si le permito que explique a través de acciones puede demostrar su comprensión y alcanzar el objetivo planteado.” [ED 396 Sara –Phase 3 ATEP_SA 112:2 (20:20)]

“Respondí a necesidades de los estudiantes explicando los problemas, revisando los conceptos, permitiendo que sus compañeros explicaran, usando distintos materiales, y trabajando con ejercicios variados para repasar.” [ED315 Ivelisse]

- Lesson Plan 8 Self Assess. - 61:2 (11:11)]

“Estaba claro que la capacidad de comprender los conceptos que estaba enseñando variaba mucho dentro de este grupo de estudiantes. No cambiaría la forma planteada para los estudiantes de nivel inferior porque la propuesta de enseñanza satisfacía sus necesidades de manera adecuada y todos los estudiantes eran capaces de cumplir con los objetivos. Pero sí haría modificaciones para los estudiantes de nivel superior que no fueron desafiados por las actividades que se les presentaron.” [ED475 NatalieP - TPAC_REFLECTION - 136:5 (43:43)]

- **Buscan formas de conectar los nuevos conceptos a los conocimientos previos de los alumnos**

Sabemos que para adquirir nuevos significados se deben establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y los ya adquiridos (Ausubel, 1976). En esta misma línea, las intervenciones que las practicantes desarrollan están orientadas a brindar oportunidades para que los estudiantes vinculen los conocimientos entre sí e integren los aprendizajes.

“Mi plan ofrecía oportunidades para que los estudiantes participen respondiendo preguntas sobre sus conocimientos previos de Probabilidad.” [ED 315 Ivelisse– Lesson Plan 8 Self Assess 61:1 (7:7)]

“Trato de encontrar maneras de conectar el contenido día a día, aunque el plan de estudios que estoy enseñando es cíclico; busco grandes ideas que puedan vincular un tema con el siguiente. [...] Busco formas de relacionar el contenido a través del currículo e involucrar a los estudiantes en formas auténticas de aprendizaje.” [ED 475 NatalieP – Q2SA 129:3 (103:103) y 130:1 (38:38)]

“Mi clase comenzó con conexiones a experiencias de aprendizaje pasadas e incluyó estímulos para revelar conocimientos previos. Pretendía diagnosticar dónde estaban los estudiantes para poder continuar con mis planes desde allí.” [ED 475 NatalieK – Exit Portfolio 141:8 (44:44)]

- **Ajustan las estrategias metodológicas en función del desempeño estudiantil**

Las propuestas pedagógicas presentan una organización flexible del tiempo y del espacio y un panorama claro de tarea que se desea desarrollar.

“Debido a que el análisis del poema no tomó tanto tiempo como yo esperaba, pudimos empezar a leer la obra de teatro en clase.” [ED 315 Courtney – Self Assessment I 58:1 (9:9)]

“Siempre planifico una variedad de actividades de aprendizaje para que puedan ser ajustadas, omitidas o añadidas según sea necesario. Realizo una lista del vocabulario de cada lección y defino las palabras nuevas o desconocidas para expandir el lenguaje de los estudiantes. Brindo andamiaje a los estudiantes en función de sus necesidades, variando el nivel de apoyo en función de su aprendizaje.” [ED 475 Natalie P – Q1SA 128:9 (106:108)]

“Explicito con claridad los objetivos de cada clase. Permito los desvíos cuando las preguntas y conexiones de los estudiantes los están llevando en una dirección diferente, pero siempre redirecciono el pensamiento hacia los objetivos originales.” [ED 475 Natalie P – Q1SA 129:4 (105:105)]

Las practicantes sostienen una mirada atenta sobre los desempeños de los estudiantes que les permite realizar ajustes oportunos a las prácticas de enseñanza en función de poder alcanzar los propósitos planteados.

“A lo largo de toda la unidad, estuve constantemente haciendo ajustes para satisfacer las necesidades de los estudiantes. En otras palabras, cómo enseñé el contenido en la tercera hora fue ligeramente diferente de cómo enseñé en la quinta hora y muy distinto de cómo enseñé en la séptima hora. Estar a cargo de la planificación, implementación y evaluación durante todo un mes me hizo comprender cuánto tiene que pensar un maestro en cada momento. Es imperativo que cada clase “empuje” a los estudiantes al siguiente nivel.” [ED 315 Courtney – Self Assessment 103:5 (19:19)]

- **Tienen en cuenta la perspectiva del estudiante al tomar decisiones**

Es la enseñanza la que debe “adaptarse” a la diversidad y respetar las capacidades, ritmos, y necesidades de los alumnos y no viceversa. Este principio es claro para las estudiantes de Alverno. Diseñan las propuestas de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje.

“Elegí esta lección después de recopilar información sobre la escritura de los estudiantes. Quería saber cuáles eran sus habilidades de escritura. Después de analizar ese trabajo y mis notas de las observaciones realizadas con respecto a otros escritos, pensé que los estudiantes podrían beneficiarse de una revisión de cómo los buenos escritores escriben mostrando al lector sus ideas.” [ED 315 Carrie – Lesson 8 DDP 49:1 (7:7)]

“Ella adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes procurando ayudarles a enfrentar los desafíos que surgen.” [ED 475 NatalieP – CTEVALQ 3 193:3 (2:2051 – 2:2160)]

“Cuando enseñamos, siempre debemos tener en cuenta los rasgos sociales, emocionales, académicos y de conducta de nuestros alumnos para asegurarnos de que están aprendiendo lo mejor posible y actuando en su máximo potencial.” [ED 396 Sara –Phase 3 ATEP_SA 112:1 (7:7)]

“Las estrategias que he aprendido y que podrían ayudarme a satisfacer las necesidades de Davon y apoyar sus fortalezas y habilidades son: involucrarlo en la presentación de la lección, permitirle tiempo extra para completar el trabajo y mantener lejos los estímulos que distraen.” [ED 396 Ivelisse – Preamble Preparation 116:1 (100:100)]

“Elijo materiales basados en los intereses de los estudiantes para involucrarlos en las asignaturas que enseño.” [ED475 NatalieP - Q4SA - 131:1 (38:39)]

4.2. Postura autocrítica. Una mirada sobre sí mismo para reflexionar sobre aciertos, desaciertos y posibilidades de mejora

Realizar un análisis crítico sobre la propia práctica pedagógica que examine la relación existente entre la enseñanza y su impacto sobre el aprendizaje de los alumnos, permite reconocer la interdependencia existente entre las respuestas de unos y otros, y -por consiguiente- no sentirse inocente o víctima de las circunstancias. Según Larrivee (2000) este proceso de autoreflexión obliga a observar -detenidamente y sin juzgar- lo que está sucediendo en el aula y reconocer que el significado que le atribuimos es resultado de nuestra interpretación de la experiencia y está condicionado por múltiples factores personales y sociales que pueden distorsionar la mirada: sistema de creencias, experiencias pasadas, expectativas, prejuicios, sentimientos, estados de ánimo, aspiraciones personales, motivos. Observarse a sí mismo en el proceso de pensar, estar atentos a las incongruencias entre el pensar y el actuar, reconocer la brecha entre lo logrado y lo aún pendiente, coadyuva a la posibilidad de cambiar de perspectiva y replantear o “reposicionar” la situación. Mirar de otro modo permite ir más allá de los condicionamientos iniciales y genera apertura a potenciales oportunidades de mejora.

- **Analizan la relación existente entre las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos**

Los siguientes registros muestran distintas instancias en que las practicantes resignifican su práctica a partir del impacto que genera en el aprendizaje de sus alumnas.

“Esta serie de lecciones fue en general bastante exitosa. El 24% de los estudiantes superó las expectativas, el 68% cumplió con las expectativas y el 8% mostró un entendimiento mínimo. Creo que este éxito se debió en parte al tiempo dedicado a la actividad y a la profundidad con la que abordamos el estudio. Sobre la base de estos resultados, mantendría esta actividad presente para futuras lecciones en cualquier área. Esto demuestra que los estudiantes tienen mayor éxito cuando se les da tiempo para profundizar en un área de contenido.” [ED315 *NatalieP - ProjectSA - 79:1 (7:8)*]

“Porque yo sólo estoy allí una vez por semana, no podía darles la ayuda que necesitaban o responder a las preguntas que tenían. Tal vez si hubiese discutido este tema con más detalle y les hubiera proporcionado más ejemplos, los estudiantes hubieran tenido más éxito.” [ED315 *Sara - Phase3 Self Assessment. - 84:2 (6:6)*]

“De acuerdo a los resultados obtenidos, mi plan de unidad y las estrategias de enseñanza fueron extremadamente efectivos porque todos menos dos estudiantes cumplieron o excedieron los criterios establecidos. Si bien esta evaluación fue válida y confiable, todavía haría ajustes -antes de repetirla- sólo con la intención de lograr más claridad.” [ED315-*Courtney - Self_assessment - 103:1 (3:3)*]

“Los problemas que diseñé eran largos y algunos bastante abstractos. Si tuviera que recrearlos, los mantendría cortos y sencillos. Creo que al hacerlos largos y tratar de escribirlos en forma creativa, afecté negativamente el rendimiento de los estudiantes.” [ED315 - *NatalieK - FINAL PROJECT 104:3 (249:249)*]

“Para esta lección, las estrategias de instrucción que elegí tuvieron el efecto que pretendía y las necesidades de los alumnos fueron satisfechas. Como mencioné en la sección *Pre-evaluar* del plan de lección, los estudiantes disfrutaban realmente trabajando juntos; Por lo tanto, traté de proporcionar tantas oportunidades de trabajo en grupo como fuera posible.” [ED315- *Courtney - SelfAssessment . - 58:8 (13:13)*]

- **Realizan un análisis crítico de su enseñanza**

Stenhouse (1985) considera que una característica propia de los profesionales reflexivos es el compromiso por poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza que imparte. Los extractos que presentamos muestran que éste también es un atributo que define a las estudiantes de Alverno.

“Cuando hablas con los estudiantes, son capaces de identificar el problema, la solución y explicar el proceso que hicieron para llegar al resultado final, pero tienen dificultades para expresar estas ideas por escrito. Luchan mucho con las diferencias lingüísticas. Puedo ver a algunos de ellos “traducir en sus cabezas” antes de responder. Esto me ha hecho pensar en el tiempo que les doy para responder las preguntas.” [ED315 *Sara - Phase1 Carmen High School - 83:1 (111:111)*]

“Mientras que la hoja de trabajo de conflictos fue útil, la hoja de símbolos no estaba directamente relacionada con la evaluación del desempeño, a pesar de que era interesante. En el futuro, pensaré más críticamente sobre cada temática y me preguntaré a qué propósito sirve antes de asignarla.” [ED315- *Courtney - Final Self Assessment - 55:8 (7:7)*]

“En las lecciones pasadas he usado listas de verificación y registros anecdóticos para tomar notas de las respuestas de los estudiantes. Sin embargo, durante estas lecciones me alejé de eso. Si miro hacia atrás habría sido genial tener información adicional al dar retroalimentación para orientarlos mejor.” [ED475 *NatalieK - TPAC_Reflection - 140:2 (37:37)*]

“Definitivamente haría cambios en la rúbrica de evaluación. Creo que si estuviera escrita en lenguaje coloquial sería mucho más fácil de entender para los estudiantes. Este es un aspecto importante de la validez y la confiabilidad del instrumento.” [ED315 *Carrie - DDP Self Assessment - 47:4 (16:16)*]

“Usar palitos de paletas con los nombres de cada estudiante y decirles que iban a ayudarse unos a otros en la revisión de toda la clase los mantuvo más comprometidos. Sabían que tenían que estar listos porque su nombre podría ser llamado en cualquier momento. También aprendí que las evaluaciones de papel / lápiz tienen que contener orientaciones muy específicas y problemas bien redactados que los estudiantes puedan entender con claridad. Ayuda revisar las consignas entre todos para que los estudiantes tengan una comprensión clara de las expectativas.” [ED315 *Ivelisse - Lesson Plan_8 Self Assess - 61:4 (31:31)*]

“Utilicé el modelado para demostrar lo que quería que los estudiantes hicieran en esta actividad. Les mostré qué hacer y les pedí que lo hicieran más tarde, en lugar de hacer que trabajaran conmigo para que les resultara más fácil recordar qué hacer.” [ED315 *Natalie P - Lesson 5 SA - 108:2 (16:16)*]

- **Reconocen la brecha entre lo logrado y lo que debería haberse logrado**

Miran la distancia entre lo deseado y planteado y lo que realmente sucedió. Valoran los logros y descubren caminos para alcanzar lo aún pendiente.

“Me di cuenta de lo importante que es que cada estudiante participe en la clase. Por lo tanto, en las lecciones futuras, mantendré un registro de los estudiantes a los que estoy invitando y de los que están participando voluntariamente. Entonces, podré centrar mi atención en los estudiantes que no están contribuyendo tanto con el grupo.” [ED315- Courtney - *Self Assessment 1* - 58:13 (19:19)]

“Específicamente, siento que fui capaz de desarrollar mejores preguntas para evaluar la comprensión de conceptos. Y también crecí en el área de producir pruebas de papel y lápiz.” [ED315 Ivelisse - *Culminating reflection* - 60:3 (7:7)]

“Un componente que realmente quiero desarrollar es la evaluación. Soy capaz de crear lecciones que están bien planificadas. Siempre tienen una instancia de evaluación, pero a veces ésta no es tan válida y genuina como podría ser. A veces las evaluaciones no recogen el tipo de información sobre el aprendizaje que quiero. Otro componente que quiero desarrollar es cómo transmitir las consignas de actividades. Algunas veces me apresuro al dar las instrucciones y los estudiantes quedan confundidos. Me gustaría poder proporcionar instrucciones claras y detalladas.” [ED315 NatalieK - *Culminating Reflection* - 66:2 (6:6)]

“Un estándar de enseñanza de Wisconsin que me gustaría desarrollar más es WTS # 6, que establece que el profesor se comunica bien. Tengo tendencia a ser tímido para solicitar favores a los demás. Necesito ser más directo con mis pedidos para asegurarme que se comprendan. Mi maestra colaboradora me brindó poca retroalimentación. Como practicante reflexivo, he observado que ella tampoco brinda retroalimentación a sus propios estudiantes. Tenía miedo de generarle demasiada presión. Debería haber comunicado mejor mis necesidades trabajaré para ser más transparente con mis necesidades en el futuro.” [ED315 Natalie P - *Reflection* - 109:3 (9:9)]

- **Se observan a sí mismas en el proceso de pensar**

El recorrido realizado nos permite afirmar que autoevaluarse y llevar a cabo un proceso metacognitivo puede convertirse en una de las mejores vías de formación permanente y perfeccionamiento docente, si se realiza con rigor y en forma sistemática. Los portafolios registran múltiples instancias de estos procesos.

“Reflexionaste minuciosa y cuidadosamente sobre tu crecimiento y metas futuras.” [ED 315 NatalieK – *Project Evaluation Final* 105:4 (54:54)]

“Una capacidad en la que demostré crecimiento es el diagnóstico. Al planificar lecciones, siempre consideraba lo que sabía que funcionaba para los estudiantes y lo que observaba en el aula.” [ED315 NatalieK - *Culminating Reflection* - 66:5 (8:8)]

“También he crecido en WI Teaching Standard # 9 y en la Capacidad de Comunicación de Alverno Education, autoevaluando continuamente mi desempeño durante la instrucción y mi planificación de lecciones para analizar cómo impactaron el aprendizaje de los estudiantes. También busqué la opinión de la Sra. Sander varias veces preguntándome qué áreas podría mejorar o cualquier sugerencia que ella sentía podría ser útil.” [ED 315 Ivelisse – *Culminating Reflection* 60:4 (9:9)]

“Estoy aprendiendo más sobre la gestión del comportamiento y desarrollando nuevos métodos de empoderar a los estudiantes para que actúen de una manera que se beneficie a ellos mismos y a sus compañeros. Sé que siempre seré un alumno y seguiré adaptando mis filosofías de enseñanza a lo largo de mi carrera, pero estoy orgulloso del maestro que soy.” [ED 475 NatalieP – *Q2SA* 129:2 (73:73)]

“Al final, esta investigación me dejó con la impresión de que puedo apoyar a un niño con TEA en mi aula aunque no sea un experto en el tema del autismo. Aunque todavía tengo preguntas, sé que puedo encontrar la manera de contestarlas. A pesar de la una gran cantidad de trabajo que tendré que hacer, siento que vale la pena. Yo.” [ED 492 Carrie – *Senior Research* 190:6 (26:37)]

“Durante las primeras clases, evaluar informalmente a los estudiantes era incómodo para mí pero cuando descubrí una técnica que funcionó, rápidamente se convirtió en una segunda naturaleza” [ED315 Courtney - *Final Self Assessment* - 55:3 (3:3)]

- **Están atentas a la incongruencia entre el pensar y el actuar y realizan acciones para evitarlas**

Argyris y Schön (1974) plantean que los individuos cuentan con dos teorías de la acción que se implican: *teorías en uso* (implícitas en el hacer, gobiernan las conductas) y *teorías adoptadas* (lo que se afirma y cree; se conceptualizan y explicitan por medio de la palabra). Los docentes que alcanzaron un nivel de reflexión pedagógica pueden determinar cuando existe discrepancia entre lo que dicen y lo que practican y buscan promover la consistencia entre ambas teorías. Podemos incluir a las practicantes en este nivel.

“Esta experiencia me enseñó que tengo que estar preparado para cambiar mi propuesta de trabajo y para variar el plan de estudios si quiero tener éxito. Fue muy gratificante ver el crecimiento en mis estudiantes, y ¡ésta es la primera oportunidad que he tenido de sentirme responsable de este crecimiento!” [ED475 NatalieP – ExitPortfolio SA - 126:3 45:45]

“Debido a que planeé hacia atrás, hice mucho andamiaje para hablar sobre los temas pues sabía en qué se centraría la evaluación de rendimiento. Sin embargo, muchas de mis estrategias de instrucción fueron similares: por ejemplo, los estudiantes hicieron mucho trabajo de grupo y discusión. Cuando enseñé en la séptima hora, utilicé más imágenes visuales. En el futuro, me gustaría usar una variedad de estrategias instructivas que comprometan a todos mis estudiantes y sean apropiadas para quienes están por encima y también para quienes están por debajo del nivel esperado.” [ED315 Courtney - Final Self Assessment. - 55:7 (6:6)]

Nos parece importante resaltar también la mirada atenta sobre las necesidades de los estudiantes que conduce a “experimentaciones” *in situ*, lo que demuestra capacidad para reflexionar mientras se está produciendo la acción y flexibilidad para corregir, reorientar o mejorar la propuesta de trabajo, lo que Schön (1983) denomina: *reflexión en y durante la acción*.

“Mientras enseñé cada lección, voy donde las preguntas de los estudiantes me lleven, permitiendo que lo planificado se altere para seguir sus conexiones en función de los objetivos de aprendizaje. Si se dispersan, cambio la actividad para mantenerlos interesados.” [ED 475 Natalie P – QISA 128:2 (37:37)]

“Esta lección fue una de las primeras en este campo y sentí que el contenido era muy difícil para los estudiantes. Por lo tanto tuve que hacer algunos ajustes y trabajar más con ellos en algunas áreas que no había planeado originalmente para ayudarlos a entender el contenido.” [ED315 NatalieK - LESSON 8 SA. - 72:1 (18:18)]

4.3. Significación de los marcos teóricos (pedagógicos, disciplinares, antropológicos, éticos) y del contexto socio-cultural. Visión amplia del proceso educativo y posibilidad de realizar adecuaciones

Larrivee (2000) considera que poder establecer relaciones entre teoría y práctica implica haber alcanzado un nivel de reflexión pedagógica. La problematización de la práctica desde un marco teórico o saber constituido permite una mirada crítica sobre las acciones llevadas a cabo y una comprensión de los aciertos y/o errores resultados, de las nuevas situaciones problemáticas que surgieron, de las posibles soluciones que se viabilizan y de todos aquellos elementos que son constitutivos de la práctica (por ejemplo: la forma como se relaciona el docente con el educando, el docente con el conocimiento, los alumnos entre sí). En otras palabras, a partir de su práctica y de la teoría el sujeto puede encontrar caminos para resolver problemas y en la medida en que los resuelve -si va haciendo un registro de este proceso-, va acumulando los elementos para construir teoría

pedagógica, es decir un nuevo conocimiento. Si no hay ejercicio permanente de problematizar la práctica o no hay registro de los procesos, es difícil poder construir nuevos conocimientos. Para avanzar en esta línea se necesita –además- un diálogo con otros actores, una interlocución con otras fuentes (teoría pedagógica, antropología, sociología, etc.) e investigaciones científicas que permitan pasar la vivencia por una criba de saberes para contrastarlos y resignificarlos.

- **Reconocen la complejidad de las dinámicas de clase**

Dewey (1933) menciona la necesidad de cultivar una actitud de apertura intelectual que refiere -entre otras cuestiones- al deseo activo de prestar atención a variados puntos de vista, considerar distintas alternativas posibles, preguntarse constantemente. Perrenoud por su parte afirma que los enseñantes deben prepararse para “asumir la complejidad del oficio” (2001: 179), es decir, deben renunciar a un dominio total, construido definitivamente, fundado en saberes sin error alguno.” Ambos autores reconocen la complejidad de los procesos educativos ligados no solo a la gran cantidad de variables que intervienen en él sino también asociadas a la forma en que éstas interactúan entre sí. Las estudiantes de Alverno muestran tienen una mirada multidimensional sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje y pueden analizar un mismo acontecimiento desde distintas perspectivas.

“Hay muchas personalidades diferentes en el aula y muchos niños activos. Al mirar hacia atrás veo casos en los que la integración de artes kinestésicas o un uso más acentuado del arte visual (más allá de ejemplos visuales) podría haber sido muy beneficioso para el aprendizaje de los estudiantes.” [ED475 NatalieK – TPAC reflection - (37:37)]

“Trato de involucrar a los estudiantes en un proceso aprendizaje activo. Explicito las expectativas en cada lección, y cuando se distraen repito las expectativas y los ayudo a realizar las tareas para asegurar un ambiente de aprendizaje productivo” [ED475 NatalieP - QISA - 128:7 (75:76)]

“Mientras que agrupar a estudiantes de alto y bajo rendimiento juntos es más efectivo cuando los estudiantes están trabajando con un material nuevo, agruparlos por nivel de rendimiento resulta más eficaz cuando quiero trabajar uno a uno con asuntos específicos.” [ED315 Courtney - Phase I. - 98:2 (72:72)]

“Los estudiantes necesitan sentirse seguros y cómodos, así pueden asumir riesgos y ser ellos mismos. Durante el tiempo que estuve enseñando en esta clase, pude crear un ambiente de aprendizaje positivo, relaciones genuinas y generar entusiasmo. Los estudiantes y yo nos sentimos cómodos y trabajamos bien juntos.” [ED475 NatalieK – Exit Portfolio - 141:3 (43:43)]

- **Desafían las concepciones de los estudiantes y sus expectativas de logro**

Distintas investigaciones, Rosenthal y Jacobson (1968) entre otros, han demostrado que las expectativas que los docentes tienen de los estudiantes impactan sobre sus aprendizajes. De acuerdo con Anijovich (2014: 41), “si confían en la capacidad de los estudiantes de aprender, estos desarrollarán un concepto positivo de sí mismos que aumentará su autoestima y los estimulará a asumir nuevos desafíos durante su proceso de aprendizaje”. En este mismo sentido, las practicantes de Alverno plantean retos exigentes y tareas estimulantes ofreciendo apoyo constante a sus alumnos.

“Su habilidad para integrar estrategias visuales, auditivas y kinestésicas facilitó, apoyó y desafió el pensamiento y la comprensión de los estudiantes y logró un aprendizaje muy activo. Utilizó rúbricas para proporcionar una retroalimentación oportuna y específica. Y desarrolló una comprensión aguda de las necesidades individuales de los estudiantes analizando el trabajo de cada uno, y aprovechando las experiencias pasadas para orientar la instrucción y realizar ajustes pertinentes.” [ED 475 NatalieK – Exit Portfolio Feedback 142:2 (32:32)]

“Sabía que esto sería un reto para ellos, pero yo quería empujarlos a descubrir por sí mismos las relaciones que existen, antes de que yo se los "enseñe". Sentí que era necesario darles la oportunidad de acercarse a la ciencia por medio del descubrimiento y ver si podían construir las conexiones por su cuenta, una vez que todos los "ladrillos" fundamentales les fueran dados. [ED 315 Sara – Lesson Plannig Phase2 88:2 (479:479)]

“Brindo ayuda a los estudiantes en función de sus necesidades, variando el nivel de apoyo según el aprendizaje. Involucro a los estudiantes en diversas propuestas de aprendizaje, incluyendo actividades manuales y juegos prácticos.” [ED 475 NatalieP – Q2SA 129:45 (108:109)]

Para favorecer el desarrollo de alumnos autónomos, que se responsabilicen de su propio aprendizaje, las practicantes les ofrecen oportunidades para elegir y tomar decisiones. En función de lo cual, procuran que las metas y los procedimientos sean suficientemente claros.

“Favorezco que los estudiantes elijan, alentándolos a seleccionar actividades que pertenezcan a las áreas en las están realizando progresos, no en las que ya dominan.” [ED 475 NatalieP – QISA 128:4 (69:70)]

“También necesitan conocer las expectativas y los procedimientos para que aprovechen el tiempo de clase, que las transiciones no presenten problemas y el aprendizaje pueda tener lugar. También me aseguro de explicitar las expectativas de cada propuesta. De esa manera los estudiantes saben de antemano lo que se espera de ellos y trabajan en consecuencia.” [ED 475 NatalieK – Exit Portfolio 141:4 (43:43)]

- **Cuestionan creencias comunes**

Para Dewey (1933) la auténtica libertad es intelectual y descansa en la habilidad de “poner las cosas patas arriba” mirando deliberadamente las cosas y poniendo en duda nuestras ideas preconcebidas y aquello que es conocido y aceptado por todos y considerado como lo obvio y evidente. Si las acciones del hombre no se guían por conclusiones reflexivas que exijan revisar la calidad de las evidencias antes de tomar decisiones, quedan a merced de impulsos precipitados, impresiones, caprichos o de las circunstancias del momento. Larrivee (2000) retoma esta idea y afirma que cuando los docentes se animan a cuestionar el statu quo, comienzan a buscar su propia verdad y “permanecen abiertos” a examinar los supuestos que subyacen a sus prácticas pedagógicas.

Desde este enfoque la práctica pedagógica debe estar acompañada de una revisión permanente del sistema de creencias, de una problematización constante de la misma y de un permitirse “romper” algunas disposiciones.

“He administrado una evaluación y he utilizado los datos recopilados para cambiar inmediatamente la dirección del plan de estudios de matemáticas basándome en las habilidades variadas que demuestran este grupo de estudiantes.” [ED475 NatalieP - QISA. - 128:11 (131:131)]

“Usted reflexionó sobre cómo las características de los estudiantes influirían en su planificación y en sus decisiones educativas.” [ED315 NatalieK - Project Eval Final NK sp 11 - 105:1 (15:15)]

“Mi Maestro Tutor confiaba suficientemente en mi confidencialidad y me permitió participar en una sesión del IEP.” [ED315 Carrie - Feedback Display File CR - 46:1 (48:48)]

- **Reconocen las concepciones y las premisas subyacentes a las creencias**

En consonancia con el punto anterior los docentes reflexivos tornan explícitos los conocimientos implícitos y evalúan constantemente las suposiciones, expectativas y convicciones a la luz de los datos y evidencias obtenidas en evaluaciones, investigaciones, etc. Según Larrivee (2000) ser verdaderamente reflexivos exige integridad, apertura y responsabilidad para explorar con profundidad las propias creencias y volverlas conscientes. Observamos en los portafolios que las estudiantes se apropiaron de un modo de indagar sobre su práctica cotidiana y se involucran tanto en su crítica como en la generación de nuevas hipótesis.

“No quise revisar los documentos antes de la observación. Me preocupaba centrarme más en lo que había leído que en lo que estaba viendo en ese momento. En otras palabras, no quería que la observación se transformara en una búsqueda de una determinada información, sino más bien una oportunidad para documentar lo que parecía más relevante en la situación dada.” [ED492 Carrie - Senior Research - 190:3 (21:62-21:675)]

“Se dio cuenta de las limitaciones de la prueba que diseñó. Pensó cuidadosamente y descubrió que desarrolló muchas estrategias sólo a partir de un pequeño fragmento de información.” [ED315 - NatalieK - Project Eval Final NK sp 11 - 105:3 (50:50)]

Y son capaces de “poner sobre la mesa” sus teorías, explicitar los fundamentos y realizar ajustes en su práctica en función de la consideración de nuevas perspectivas o variables de análisis.

“Si bien tiene valor *la instrucción de grupo entero* en función de la construcción de una comunidad y asegurar que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de aprender, esta metodología plantea un rango demasiado amplio de habilidades. En el caso de mis estudiantes, esta propuesta les resultó demasiado simple a quienes tienen un nivel de rendimiento más alto y por lo tanto no participaron. Si pudiera enseñar este segmento nuevamente, dividiría la clase en dos secciones y enseñaría dos versiones breves de la misma lección ajustando el tipo de cuestionamiento y variando el nivel de desafío en los ejemplos que doy. De esta manera, todos los estudiantes estarían ganando el mismo aprendizaje, pero los estudiantes de rendimiento más altos se involucrarían en un pensamiento de nivel superior.” [ED475 NatalieP - TPAC Reflection - 136:3 (37:37)]

- **Sitúan la práctica pedagógica en el marco de su contexto social, cultural, político e histórico**

Oponiéndose a la idea de “copiador”, “transmisor”, es decir de alguien que repite un texto desarrollado por otro, los portafolios dan cuenta que las alumnas de Alverno diseñan sus clases sobre la base de una lectura crítica del contexto y de una permanente revisión del contenido que enseñan. Hay consignas con indicaciones explícitas que orientan la tarea de las alumnas en esta línea y claras evidencias que demuestran que se tiene en cuenta el entorno social, cultural, económico, espiritual que contextualiza la acción educativa.

“Usted reflexionó sobre cómo las características de los estudiantes y su contexto influirían en su planificación y decisiones educativas”. [ED315 - Sara - Project Eval Final sp11 - 85:1 (16:16)]

“Estoy trabajando en las mejores formas de transición, ya que los alumnos de primer grado todavía se están acostumbrando a las rutinas. Permito una cantidad apropiada de tiempo para que los alumnos lleguen a donde deben estar e incorporen estrategias que canalicen su pensamiento hacia el siguiente estadio.” [ED475 NatalieP - Q2SA - 129:1 (72:72)]

“Antes de empezar a planear la unidad que enseñé, tuve una conversación con mi TC acerca de cuáles son sus metas para los estudiantes, cuáles son los objetivos de la escuela, que cosas ya lograron y en qué necesitan trabajar más. En lugar de planificar mis clase día a día, usé el marco de *Understanding by Design*. En otras palabras, planeé la evaluación del desempeño y las pruebas escritas antes de planificar las actividades diarias. Esto aseguró que cada clase tuviera el propósito de ayudar a los estudiantes a tener éxito en las distintas instancias de evaluación.” [ED315 Courtney - Final Self Assessment - 55:2 (2:2)]

4.4. Conciencia y responsabilidad sobre los resultados. Reconocer el impacto que tiene la acción docente sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos

El sentido que atribuimos a nuestras vivencias depende de múltiples factores: experiencias pasadas, creencias, expectativas, suposiciones, sentimientos, aspiraciones, estados de ánimo, entre otros. La manera como reaccionamos frente a las circunstancias y situaciones está determinada por nuestra capacidad para “filtrar” y hacer consciente la influencia de esos factores en nuestras percepciones. La posibilidad de analizar críticamente estos factores y cómo nos afectan, ayuda a tomar decisiones más libres (menos condicionadas) y más efectivas en relación a las necesidades del entorno. Bárbara Larrivee (2008) afirma que en el nivel más básico podemos encontrar prácticas que no están mediadas por la reflexión, que muestran reacciones automáticas, rutinarias, con poco o sin cuestionamientos. Claramente en este nivel el sujeto se siente víctima de las circunstancias, sin control ni responsabilidad sobre la situación. Su mirada es simplista y su perspectiva unidimensional.

- **Identifican caminos alternativos para enseñar**

“Explicaste lo que harías de manera diferente y cómo cambiarías tu propuesta de enseñanza para este grupo.” [ED315 Sara - Project Eval Final SZ sp11 - 85:3 (51:51)]

La expresión anterior aparece repetidas veces a lo largo de distintos portafolios y da cuenta de la posibilidad de las alumnas de considerar un amplio abanico de alternativas posibles frente a una determinada situación. Más allá de la rica acumulación de conocimiento pedagógico adquirido en los años de formación debemos reconocer la flexibilidad para mirar la propia práctica, analizarla y a partir de ello construir una nueva propuesta de intervención que se oriente a una mejora.

En los siguientes extractos se visibiliza la capacidad de las estudiantes de Alverno para buscar nuevas estrategias de acción o para revisar y ajustar las ya utilizadas.

“Si tuviera que repetir esta evaluación, revisaría toda la tarea paso a paso, leyendo en voz alta, y proporcionando ejemplos. También creo que ayudaría enormemente dividirla en dos partes. La primera semana elegiría dos elementos para describir y luego la siguiente semana les pediría que utilicen esos elementos. Separarla en dos habría hecho que pareciera menos trabajo y quizás más estudiantes habrían terminado la tarea.” [ED315 Sara - Phase3 Self Assessment - 84:4 (15:15)]

“Otro cambio que haría sería graficar los datos de la evaluación formativa para guiar mi instrucción cada día.” [ED475 NatalieP – TPAC Reflection - 136:1 (38:38)]

“Cada clase que enseñé me desafió a planificar, instruir y evaluar de manera diferente. Implementé actividades prácticas y experiencias de aprendizaje muy activas y diversas para motivar a mis estudiantes.” [ED315 Sara - Lesson Reflection Reflection - 93:3 (9:9)]

“Algunos estudiantes pueden sentirse incómodos admitiendo que no conocen la definición de algunas palabras del poema. Por lo tanto, definiré las palabras diciendo: “cuando leí este poema por primera vez, quise saber el significado exacto de estas palabras”. Durante la lección, estaré circulando la sala para ofrecer asistencia y evaluar informalmente a los estudiantes.” [ED315 Courtney - Lesson Plan 1 - 56:2 (64:64)]

- **Consideran una variedad de opciones antes de emitir un juicio**

En línea con el punto precedente los portafolios muestran que las alumnas de Alverno toman en cuenta múltiples facetas (criterios, perspectivas de análisis) y opciones diversas (recursos, técnicas, actividades) antes de tomar una decisión.

“Creo que la rúbrica fue una manera efectiva de evaluar su aprendizaje. Al identificar los criterios de organización, la exactitud de los hechos y la claridad del problema, realmente evalué lo que fueron capaces de extraer de la historia y su capacidad para recordar los sucesos clave.” [ED315 NatalieP - ProjectSA. - 79:2 (9:9)]

“Cuando se trataba de enseñar lecciones, ya fuera a un grupo pequeño o un grupo completo, siempre me aseguré de estar preparada. Escribía planes que incluían lo que necesitaría, cómo enseñaría el material y lo que estaba buscando. Planificando detalladamente, pude diseñar experiencias de aprendizaje atractivas que estaban listas para cuando llegara el momento.” [ED475 NatalieK - Exit Portfolio - 141:2 (42:42)]

“Antes de presentar esta evaluación de desempeño a los estudiantes, había recopilado -por medio de tareas, discusiones en clase y presentaciones informales- una gran cantidad de información sobre la comprensión de los temas y las fortalezas y debilidades en la expresión de las ideas. Estos datos fueron cruciales cuando me reuní con los estudiantes para dialogar uno-a-uno, porque yo era capaz de ajustar la propuesta para satisfacer sus necesidades específicas. Además, pude llevar la información que reuní durante estos encuentros individuales para aprovecharla en la instancia grupal.” [ED315 Courtney - Self Assessment. - 103:3 (17:17)]

- **Aceptan la responsabilidad sobre los resultados de aprendizaje alcanzados**

Entendemos la reflexividad como la conciencia que los docentes adquieren sobre su propia práctica. Una práctica pedagógica es una acción reflexionada: exige preguntarse sobre *qué* es lo que se pretende, *por qué* y *para qué* se busca tal intervención. De esas tres primeras preguntas, se derivan el *cómo* se realiza la práctica. Hacerse cargo -no sentirse víctima de las circunstancias- “parecería” ser la situación natural. Las alumnas de Alverno manifiestan tener conciencia de sus acciones y sentirse responsables por los resultados alcanzados.

“Me doy cuenta de que podría haber hecho un poco más para mejorar la eficacia de la propuesta de esta unidad,” [ED315- Courtney - Final Self Assessment - 55:1 (1:1)]

“Después de enseñar los dos temas evalué el conocimiento adquirido por medio de una prueba de lápiz de papel que incluía tres partes: combinar fórmulas, etiquetar cuadros y resolver. Al brindarles feedback, noté que no que los resultados no eran tan buenos como esperaba. Parte de esto es era mi responsabilidad. Creo que se debería haber dedicado más tiempo a trabajar con el material especialmente en la resolución de problemas.” [ED315 NatalieK - PROJECT SA. - 74:1 (3:3)]

“Mirando los resultados tendría que concluir que mi diseño no fue eficaz porque la mayoría de la clase no tuvo éxito con esta evaluación. Pensé que estaba dando suficiente dirección y detalle, pero creo que todas esas palabras eran realmente demasiado abrumadoras y los confundió. Por otro lado una gran mayoría no estaban entusiasmados con la propuesta.” [ED315 Sara - Phase3 Self Assessment.- 84:3 (15:15)]

Y se sienten libres para introducir modificaciones a sus prácticas en busca de mejoras.

“Trato de respetar el tiempo pautado, pero comprendo que mis lecciones deben ser flexibles para seguir las necesidades de los estudiantes. Cuando no alcanza el horario planificado, priorizo los factores más importantes y tomo decisiones sobre lo que se puede dejar de lado.” [ED475 NatalieP - QISA. - 128:6 (74:74)]

“Me di cuenta de los puntos débiles de esta lección y he considerado cuidadosamente cómo lo cambiaría para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes.” [ED315 Carrie - DDP Self Assessment - 47:5 (20:20)]

- **Desafían las prácticas y normas establecidas, especialmente en relación al control y al poder**

Larrivee (2000) sostiene la necesidad de crear verdaderas comunidades de aprendizaje. Para ello considera necesario transformar el “poder sobre” entendido como control en “poder con” los estudiantes. Es decir, empoderar a los estudiantes para que sean participantes activos de su propio aprendizaje y que el docente adquiera un rol de facilitador y mediador. Estos cambios exigen un docente que tenga conciencia de sí mismo, investigue y reflexione sobre su práctica y, al mismo tiempo, llene de sentido la tarea y posea una visión clara del propósito que la anima.

En línea con estas ideas, en los portafolios aparecen registros que sugieren una búsqueda por gestar algunos recursos que permitan cierta autonomía en el trabajo de los alumnos, la preparación consensuada de los materiales de trabajo y la posibilidad de para incluir propuestas más innovadoras.

“Al crear rúbricas, pude hacer que los estudiantes autoevaluaran su trabajo de la misma manera que yo lo evaluaría más tarde. A través de las múltiples formas de evaluación que usé, ayudé a que los estudiantes se enfocaran en los procesos que hicieron durante el semestre.” [ED475 NatalieK - Exit Portfolio - 141:12 (45:45)]

“Todas las propuestas de enseñanza y los materiales didácticos son preparados y discutidos con anterioridad a la clase.” [ED475 NatalieP - QISA. - 128:15 (34:34)]

“Ella supo, por medio de los padres, que sus estudiantes eran usuarios activos de las redes sociales. Por esa razón creó un Twitter privado para compartir el trabajo que realizaban en el aula cada día.” [ED475 NatalieP - Exit Portfolio Feedback.- 127:4 (28:28)]

- **Analizan el impacto de las distintas propuestas de trabajo en el aprendizaje de los alumnos**

Las transcripciones siguientes hablan por sí mismas. Los portafolios muestran múltiples ejemplos que evidencian que las practicantes toman en cuenta los resultados del aprendizaje de sus alumnos para evaluar sus prácticas de enseñanza.

“Siempre considero el ambiente de clase en mi autoevaluación como un área en la que podría seguir creciendo. Este semestre, me di cuenta de que la gestión del aula es una capacidad que siempre está en desarrollo. Lo que funciona con un grupo no siempre funciona con otros, y lo que funciona para un niño puede no funcionar para otros. Es por eso que es importante adquirir una variedad de técnicas y estar listo para implementar nuevas estrategias en cualquier momento.” [ED 475 NatalieP - Exit Portafolio 126:1 (44:44)]

“Si tuviera que repetir esta lección me movería más por la habitación mientras los estudiantes trabajan en el tablero. Esto me ayudaría a ser más consciente de las diferentes cosas que ocurren en la clase y así ayudar a los estudiantes a permanecer más centrado en la tarea.” [ED315 Ivelisse - Lesson Plan 8 Self Assess - 61:3 (19:19)]

“En las lecciones pasadas he usado listas de verificación y registros anecdóticos para tomar notas de las respuestas de los estudiantes. Sin embargo, durante estas lecciones me alejé de eso. Mirando hacia atrás pienso que habría sido genial tener información adicional al dar retroalimentación para orientarlos mejor.” [ED475 NatalieK - TPAC_ Reflection - 140:2 (37:37)]

“En general, la mayoría de los estudiantes cumplieron con el objetivo o mostraron mejoría en relación a la última lección sobre redacción. Para hacer esta afirmación, estoy considerando los resultados de los escritos realizados por los es-

tudiantes en relación al texto: *No me rías de mí.*” [ED315 Carrie - DDP Self Assessment. - 47:2 (11:11)]

“Las orientaciones que di a los estudiantes en relación a la de evaluación de rendimiento destacan mi fortaleza para comunicar. El primer día que presenté la evaluación, vi un montón de miradas inquietantes y caras abrumadas. Por eso tranquilicé a mis estudiantes asegurándoles que todo tendría sentido al final de la lección. Les di una amplia oportunidad para hacer preguntas, e hice variadas evaluaciones informales para asegurarme que todos entendieran las expectativas de logro. Debido a que sólo dos de mis más de cuarenta estudiantes no cumplieron lo previsto, estoy segura cuando digo que sobresalí en Comunicación.” [ED315- Courtney - Final Self Assessment - 55:5 (4:4)]

“Creo que los estudiantes no pudieron cumplir con los criterios de la evaluación porque estaban inseguros. Esta fue la primera vez que los estudiantes fueron evaluados de tal manera, y creo que fue demasiado abrumador para ellos y yo no les proporcioné orientaciones adecuadas para tener éxito. Pensé que los criterios estaban suficientemente detallados y el diseño bien organizado para que lo entendieran, pero cuando hablé con ellos sobre la evaluación muchos dijeron que estaban confundidos y no sabían qué hacer.” [ED315 Sara - Phase3 Self Assessment. - 84:1 (6:6)]

4.5. Aprendizaje continuo y mejora de la práctica. Compromiso con la mejora constante de su quehacer pedagógico

Un modo de pensar la enseñanza reflexiva consiste en mirar las prácticas como fuente de conocimiento y oportunidades para aprender. Ello supone tomar las prácticas pedagógicas para someterlas a un análisis y a una discusión crítica, que las confronte con marcos teóricos y permita identificar fortalezas, debilidades o contradicciones y revele caminos para proponer acciones de mejoras. Los portafolios dan cuenta de un esfuerzo sistemático orientado en esta dirección y evidencian el papel activo que se les otorga a las practicantes en la reflexión, la sistematización y el compartir aportes sobre sus propias experiencias. Al mismo tiempo, expresan un compromiso constante con la mejora del quehacer pedagógico.

- **Buscan patrones, relaciones y conexiones para profundizarla comprensión**

José Serrano Castañeda (2005) alega que uno de los aspectos valiosos del pensamiento reflexivo es poder salir de la inmediatez y de la rutina, de liberarse de la influencia de los sentidos, y ensanchar la experiencia. “Todo pensamiento reflexivo es un proceso de detección de relaciones” (157) Cuando Dewey y Schön se refieren al maestro como un artista no se centran en la cualidad de espontaneidad sino en la articulación necesaria entre medios y fines.

“Después de analizar el diseño de la evaluación y los resultados de los estudiantes en detalle, creo que esta evaluación del desempeño fue válida y confiable. La validez es la coincidencia entre lo que el profesor pretende evaluar y lo que los resultados de la evaluación muestran sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Como se analizó en la Fase II de este proyecto de diseño de evaluación, las normas generales, los objetivos, el procedimiento y la evaluación estaban directamente relacionados entre sí, lo que contribuyó a la validez de la evaluación. Además, el primer día de la evaluación, los estudiantes recibieron indicaciones sobre la visión general de la evaluación de desempeño, el cronograma, los criterios, orientaciones para ayudarles a organizar sus presentaciones, una autoevaluación y rúbricas.” [ED315 Courtney - Self_assessment - 103:2 (7:7)]

“La necesidad de incluir a los padres en el apoyo y educación de un estudiante con ASD –o de cualquier estudiante en general - se reafirmó para mí como resultado de esta investigación [...]. Los padres conocen mejor a su hijo y a menudo han pasado por los dolores que surgen del proceso de responder a sus necesidades. Más que verlos como un problema potencial debo considerar qué consejo e información tienen para ofrecerme. Después de todo, sólo tendré el honor de trabajar con su hijo por un corto período de tiempo.” [ED492 Carrie - Senior Research - 190:5 (25:863-25:1726)]

“Natalie colabora con el equipo de primer grado, compartiendo sus opiniones y conocimientos; Ella ha llegado a conocer a otras personas del staff durante el tiempo de preparación y la hora del almuerzo, demostrando ser amable y profesional. Usa distintos recursos para complementar la propuesta curricular. Consulta al CCSS al planificar y presentar sus clases. Natalie que ha leído mucho bibliografía pedagógica, ofrece opiniones y comentarios para apoyar al equipo docente y acompañar a los niños” [ED475 NatalieP - CTEVALQ1 - 191:7 (142:143)]

“Mi autoevaluación personal tomó muchas formas. A lo largo del semestre completé diarios semanales que reflejaban mi trabajo de la semana, realicé autoevaluaciones formales trimestrales en las cuales me enfoqué en momentos específicos y también me autoevalué con mi maestro colaborador de manera formal e informal. Esto me permitió ver lo que he estado haciendo en relación con lo que quería hacer a continuación.” [ED475 NatalieK - Exit Portfolio - 141:13 (45:45)]

- **Consideran las prácticas de enseñanza como posibles instancias de investigación**

Según Dewey (1933, 1938) el proceso de reflexión se inicia con el reconocimiento de un problema o dilema y la aceptación de la incertidumbre. La necesidad de encontrar una respuesta, involucra al sujeto en una investigación activa que lo lleva a revisar supuestos existentes y a plantear nuevas hipótesis. Un docente reflexivo constantemente revisa su práctica a la luz de los resultados obtenidos y está siempre en búsqueda de posibles mejoras.

“El profesor es el encargado de la toma de decisiones y por eso recoge constantemente información que lo guiará en proceso de decidir. Cuando se enfrenta a problemas, utiliza los comportamientos observados para analizar la situación y pensar posibles soluciones. En relación con esta aptitud de Diagnóstico, estoy considerando mis observaciones de cómo los estudiantes a menudo se apresuran a finalizar su trabajo. Me alegro de poder darles una oportunidad de demostrar su comprensión sin que el tiempo los apremie.” [ED315 NatalieP - ProjectSA. - 79:3 (10:10)]

“Sus autoevaluaciones siempre son correctas. Toma una perspectiva crítica inusualmente honesta que no es la norma para alguien que aún no ha enseñado. Sus ideas para la mejora y los próximos pasos se basan en la buena información que recopiló y analizó.” [ED315 Carrie - Feedback - 48:1 (3:3)]

“Si fuera a enseñar esta lección nuevamente, me gustaría mejorar la forma en que realizo las preguntas. En función del video y de la retroalimentación de mi profesor, me di cuenta de que muchas de las preguntas que hago suscitan respuestas afirmativas o negativas exclusivamente.” [ED315- Courtney - Self Assessment 1 - 58:9 (13:13)]

- **Están comprometidas con el aprendizaje continuo y la mejora de su práctica**

A través de la autoevaluación de sus prácticas y del diálogo continuo con sus tutores las alumnas de Alverno van construyendo y resignificando su experiencia. Como fuimos observando a través de los registros en los portafolios, no se trata de una sumatoria de acciones sino de la decantación reflexiva sobre su actuación, revisando acciones, corrigiendo errores, afrontando riesgos, interactuando con otros.

“Mi crecimiento en la Instrucción se relaciona directamente a mi crecimiento en la Evaluación. Sin evaluación, no habría podido ser capaz de ver mi crecimiento porque no habría tenido datos para comparar. Este semestre, he evaluado a menudo y de muchas maneras, desarrollé el hábito de tomar notas y aprendí a organizar la información que recogí para guiar mi aprendizaje.” [ED475 NatalieP - Exit Portfolio SA. - 126:4 (46:46)]

“La evaluación es otra pieza importante del rompecabezas educativo. La evaluación debe adoptar muchas formas, ser consistente, orientar la instrucción y proporcionar retroalimentación al maestro, a los estudiantes ya sus familias. Los educadores eficaces también tienen que evaluarse a sí mismos. Siempre he establecido metas para desarrollar mi uso de las evaluaciones y estar en el aula a tiempo completo me permitió lograrlo.” [ED 475 NatalieK - Exit Portfolio 141:10 (45:45)]

“También he crecido en WI Teaching Standard # 9 y en la aptitud de Comunicación, autoevaluando continuamente mi desempeño para analizar cómo impacta en el aprendizaje de los estudiantes. También busqué la opinión de la Sra. Sander varias veces preguntándole qué áreas podría mejorar o cualquier sugerencia que ella sentía podría ser útil para mí.” [ED 315 Ivelisse - Culminating reflection 60:4 (9:9)]

Según Perrenoud (2004) la “lucidez profesional” también consiste en saber cuándo buscar otros recursos de autoformación. En esta línea, también encontramos evidencias de otras instancias -que son proyectos personales- para seguir aprendiendo.

“Comenzaré a desarrollar un plan para mejorar mis conocimientos y habilidades en relación con el autismo y la educación de habilidades.” [ED 492 Carrie – Senior Research 190:7 (26:649)]

“Ella asiste a las asambleas, reuniones de departamento y reuniones de personal. Siempre es amable y responde de manera profesional y comprometida. Courtney es una estudiante reflexiva, que toma la retroalimentación de manera constructiva y hace cambios en consecuencia.” [ED315 Courtney - Final CT Evaluation - 54:3 (17:17)]

“Asisto a todas las reuniones requeridas, así como a las oportunidades adicionales de desarrollo profesional que estén disponibles. Siempre estoy entusiasmada en el seminario y ávida por escuchar las experiencias de mis compañeros y compartir las mías.” [ED 475 NatalieP – QISA 128:13 (161:62)]

- **Muestran una curiosidad genuina acerca de la eficacia de sus prácticas de enseñanza, experimentan y asumen desafíos**

“Durante esta experiencia de campo probé muchas cosas nuevas, tuve muchos primeros intentos y siempre analicé mi trabajo y reflexioné sobre mí misma como maestra. Esto me ayudó a continuar con las cosas que funcionaban y a ajustar inmediatamente las prácticas de enseñanza cuando los resultados no eran ideales.” [ED315 NatalieK - Culminating Reflection - 66:3 (7:7)]

“Natalie enseña sobre la base de los resultados de las evaluaciones, por esta razón evalúa y reevalúa constantemente mientras enseña. Los estudiantes reciben retroalimentación que apoya y ayuda a fomentar la adquisición de nuevos aprendizajes.” [ED475 NatalieP - CTEVALQ2 - 192:7 (111:111)]

“Cuando realicé el plan de clase, no consideré la posibilidad de que los estudiantes llenen un cuadro comparativo mientras vieran el video. Decidí incluirlo en el último minuto para que escuchen con atención el video y después la discusión resultara más exitosa.” [ED 315 Courtney – Self Assessment I 58:2 (9:9)]

En los párrafos anteriores reconocemos indicios de lo que Schön (1991) denomina una “reflexión en la acción”, es decir, una reflexión que, aunque sea de forma fugaz sobre la acción en curso, mantiene un diálogo con las situaciones en las que desarrolla la actividad, encuadrando y permitiendo resolver problemas sobre la marcha, anticipar contratiempos o realizar los ajustes que sean necesarios a medida que surgen situaciones inesperadas.

- **Son investigadoras activas que critican ideas existentes y generan nuevas hipótesis valiosas para la enseñanza**

Pero también hay claras evidencias de una “reflexión sobre la acción” (Schön, 1991) que posibilita poder mirar retrospectivamente la práctica y reconstruirla o resignificarla. Se trata de tomar la propia acción como objeto de investigación, para comprenderla, para compararla con un modelo prescriptivo, para explicarla, para criticarla y/o para aprender de ella.

“Sus conclusiones están basadas en el análisis de investigaciones y a partir de ellas realiza recomendaciones para el aula.” [ED492 Carrie – Feedback - 188:2 (1:827-1:934)]

“Mientras analizábamos el poema, estaba claro que los estudiantes tenían dificultades para comprender su significado. A medida que avancemos en la novela, formularé preguntas que demanden un pensamiento de orden superior, según la taxonomía de Bloom. Además, daré más pistas verbales cuando estén trabajando en grupos.” [ED315- Courtney - Self Assessment 1 - 58:10 (13:13)]

“Por lo tanto, el uso de un mejor sistema de registros me habría permitido tener elementos más concretos para guiar la instrucción y formas narrativas para retroalimentar a los estudiantes” [ED475 NatalieK - TPAC_Reflection - 140:3 (43:43)]

4.6. Reconocimiento de las implicancias sociales, éticas y políticas de la enseñanza. Considerar sus consecuencias y promover valores

Alcanzar el nivel de reflexión crítica implica el desarrollo de una conciencia que va más allá de las circunstancias inmediatas y exige cuestionar las normativas y los criterios morales y éticos que están inmersos en la vida del aula. Los docentes que desarrollan este nivel de reflexión saben que las prácticas pedagógicas no pueden separarse de las condiciones sociales y políticas de su contexto real, por lo tanto se esfuerzan por estar atentos a los efectos políticos, sociales y culturales de sus actos. Asimismo, procuran suscitar valores e impulsar acciones de responsabilidad social en los alumnos que contribuyan al desarrollo de una sociedad más justa y más humana.

A diferencia de los descriptores correspondientes a los puntos 1 a 5, en los desempeños analizados hemos encontrado pocas evidencias que den cuenta de que las alumnas de Alverno alcanzan en su profundidad las características identificadas en este apartado que corresponden al nivel de reflexión crítica. Pero hay claros indicios de un planteo en esta línea que está en vías de desarrollo.

- **Abordan asuntos de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del aula**

Les preocupan cuestiones relacionadas a la equidad y justicia social particularmente aquellas que devienen de situaciones propias de contextos vulnerables y que condicionan las posibilidades de acceder a una educación de calidad. Para subsanar estas diferencias procuran tener un conocimiento más acabado de las condiciones estructurales e implementan distintas estrategias para generar mejores condiciones.

“Conocer esta información me ha hecho consciente del esfuerzo que tendré que hacer para prestar atención a la forma en que me comunico con mis alumnos, tanto en formato escrito como oral. Debido a que la mayoría de mis estudiantes son bilingües y muchos todavía están aprendiendo inglés, tendré que asegurarme de que cuando les hablo o escribo les doy el tiempo suficiente para entender o traducir la información. Saber que muchos de sus padres no hablan inglés me ha hecho revisar los tipos de asignaciones o evaluaciones que les envío a casa para completar. Fuera de la clase podrían no recibir la ayuda y el apoyo que reciben otros estudiantes.” [ED 315 Sara - Phase1 Carmen High School with Explanation - 81:1 (112:112)]

“Ella se involucró activamente en su comunidad escolar mucho antes del comienzo del año escolar, conociendo a los padres, aprendiendo sobre los estudiantes e imaginando maneras creativas de usar la tecnología para tender un puente entre el hogar y la escuela.” [ED475 NatalieP – Exit Portfolio Feedback - 127:1 (28:28)]

“Me gustaría aprender y practicar más estrategias de participación estudiantil en contextos que no proporcionan buenas condiciones para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. También quiero aprender más acerca de “diferenciación” para poder adaptar la instrucción a estudiantes con necesidades especiales. Siento que esto es crucial para poder desarrollar la mejor instrucción posible para satisfacer eficazmente las necesidades de diversos estudiantes, no importa cómo sea su entorno.” [ED315 Ivelisse - Culminating Reflection - 60:2 (8:8)]

“Ella busca nuevas maneras de modelar o apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Los involucra tratando que se diviertan mientras aprenden y aprendan de manera divertida. Los niños de primer grado estuvieron bien acompañados durante su estadía como Pasante. Su cuidado y profesionalismo trasciende la instancia de clase. Desafía a los niños a descubrir lo que ya saben o entienden.” [ED 475 NatalieP – CTEVALQ 4 194:4 (2:1768 – 2:2157)]

- **Consideran las implicancias éticas de las políticas y prácticas del aula**

El docente se enfrenta constantemente con distintos dilemas éticos. Las practicantes de Alverno no son una excepción y actúan en consecuencia. Así por ejemplo, Carrie comprende que si se tienen altas expectativas sobre un alumno que no está en condiciones de alcanzarlas puede afectar su autoestima e interviene para encauzar la situación.

“Observaste a la alumna y realizaste entrevistas con algunos de los adultos responsables de su educación. Analizaste críticamente algunos de los desafíos que el equipo pretendía que ella pudiera alcanzar y te diste cuenta de que algunas de las metas declaradas en el IEP eran inadecuadas para ese momento.” [ED492 Carrie - Feedback - 188:1 (1:1567-1:1853)]

- **Reconocen las consecuencias sociales y políticas de la enseñanza**

Son conscientes del conjunto de consecuencias derivadas de sus prácticas. Saben que las prácticas del aula pueden trascender ese espacio y delinear un modo de vincularse con consecuencias futuras.

“Las expectativas de comportamiento son modeladas y explicadas a los niños; trabajamos juntos para construir una comunidad fuerte de estudiantes y amigos.” [ED475 NatalieP - CTEVALQ1 - 191:1 (65:65)]

Consideran el valor de ciertos gestos y acciones para gestar un clima de trabajo que resulte beneficioso para el aprendizaje. Así por ejemplo, el elogio oportuno fortalece y ayuda a capitalizar los buenos resultados, el diálogo sobre aspectos a revisar y corregir permite que el error se transforme en una oportunidad para aprender.

“El reconocimiento y la retroalimentación son otra parte importante de un ambiente de clase. A menudo, durante el tiempo de instrucción uso elogios verbales y comentarios. En las conversaciones con el grupo entero de estudiantes me gusta utilizar la retroalimentación verbal para evaluar sus respuestas. Con esto los estudiantes saben cuál es la calidad de sus aportes y yo puedo ver hacia donde necesitamos ir.” [ED475 NatalieK – Exit Portfolio - 141:5 (43:43)]

- **Promueven acciones de responsabilidad social en sus estudiantes**

Conocemos los programas de Alverno College que se orientan a promover acciones de responsabilidad social en los estudiantes pero en los desempeños seleccionados de los portafolios no pudimos identificar señalamientos respecto a este punto.

- **Saben que las prácticas de enseñanza y las políticas pueden contribuir a, u ocultar la realización de una sociedad más justa y más humana**

La decisión de Natalie P muestra su comprensión sobre cómo las prácticas escolares pueden impactar la construcción de una sociedad justa y humana y muestra la dimensión que ella atribuye a la situación planteada

“Cuando me enfrenté a una situación en la que me sentí responsable por los estudiantes, hice lo correcto, que fue comunicar lo que había visto a alguien que pudiera hacer algo al respecto. Los profesores deben abogar por los niños y nunca dejarlos estar en una situación como he observado. Cada niño merece una educación de calidad y sentirse seguro en la escuela. Fue difícil ser removida del lugar que me fue asignado inicialmente y esta situación causó muchas dificultades técnicas. Pero simplemente no podía ver que los estudiantes eran maltratados.” [ED315 Natalie P - Reflection. - 109:6 (7:7)]

4.7. Conclusiones

En este capítulo analizamos las producciones de los portafolios a la luz del instrumento desarrollado por Larrivee (2008). Poder ubicar una producción en un determinado nivel nos permitió identificar cuáles son los aspectos que se están tomando en cuenta, cuáles son los puntos más débiles y cuál es el “salto” necesario para poder acceder al nivel siguiente.

Una primera conclusión en relación al análisis presentado es que los seis portafolios proporcionan evidencias que sus autoras han alcanzado un nivel reflexión pedagógica y muestran algunos rasgos de reflexión crítica en la medida en que se formulan preguntas sobre su práctica y están atentas a sus implicancias éticas y sociales. Los portafolios revelan una postura autocrítica, con diversas instancias de autoevaluación de las prácticas pedagógicas y un compromiso con la mejora continua. Se reconoce el impacto que la acción docente tiene sobre la calidad de los aprendizajes y se visualiza una constante preocupación por lograr que todos los alumnos aprendan. En la toma de decisiones, se considera la perspectiva del alumno y las características del contexto socio-cultural e institucional en función de responder a sus necesidades particulares y realizar adecuaciones oportunas. También muestran claras evidencias de la significación que se atribuye a los marcos teóricos en la medida en que la reflexión está encuadrada pedagógicamente y las experiencias de las prácticas de enseñanza, creencias y posiciones se resignifican y fundamentan en investigaciones y teorías científicas.

Una segunda afirmación que nos animamos a enunciar refiere al e-portafolios como instrumento que, al facilitar la organización de la información y permitir la interacción entre estudiantes y docentes en tiempo y forma, posibilita mayor sistematicidad en la tarea, un acompañamiento oportuno y el ajuste de las estrategias de enseñanza. Si bien profundizaremos estos aspectos en el capítulo 5, nos parece importante señalar aquí que para que las estudiantes pudieran llegar a niveles de reflexión pedagógica y crítica sobre su práctica requirieron de ciertos elementos y condiciones que se hacen visibles en los portafolios analizados. Mencionamos a manera de ejemplos: un entorno de trabajo centrado en el aprendizaje, objetivos y expectativas de logro claros, criterios de valoración explícitos,

una retroalimentación ajustada y la disposición de marcos teóricos para analizar las prácticas.

Un aspecto no menor relacionado al punto anterior es la presencia de sentido a lo largo de todo el proceso para que no se convierta en un ritual vacío de contenido que hay que cumplir por imposición externa. En todos los casos, los escritos de las alumnas revelan que conocen las expectativas que deben cumplir, saben lo que hacen y por qué lo hacen. En esta misma línea las evaluaciones de los docentes, con las correspondientes instancias de retroalimentación formal e informal, coadyuvan a que se focalice en el significado de la propuesta, en su valor y alcance.

El recorrido realizado demuestra que formar un docente reflexivo implica mucho más que ayudarles a: adquirir conocimientos disciplinares actualizados, diseñar estrategias metodológicas efectivas y desarrollar habilidades convenientes. Si el docente en formación no se replantea sus propias creencias; si no es capaz de reflexionar sobre las implicancias éticas y morales de su enseñanza y el impacto de sus intervenciones en el aprendizaje de los alumnos; si no logra la flexibilidad suficiente para ajustar constantemente su práctica y así poder responder a las necesidades del contexto; si no se piensa a sí mismo como un investigador activo que constantemente genera y pone a prueba nuevas hipótesis, sólo habrá aprehendido elementos importantes sí pero insuficientes para desarrollar una enseñanza legítima y valiosa. Comprometerse con el desarrollo de una práctica reflexiva significa un primer paso para lograr una enseñanza de calidad. Los practicantes reflexivos pueden integrar y modificar las habilidades adquiridas para adaptarlas a los diferentes contextos, y eventualmente podrán adquirir la confianza necesaria que les permita crear respuestas estratégicas e innovadoras para solucionar las situaciones problemáticas que se les presenten. Acordamos con Perrenoud (2004) en que la reflexividad es el eje para convertir la enseñanza en una profesión en la medida en que genera le permita al docente ser cada vez más autónomo y responsable de su praxis.

Ahora bien no existe una fórmula de intervención ni un único camino secuencial y prescriptivo para formar docentes reflexivos, pero cualquier trayecto que se elija requiere que el docente se comprometa activamente en un proceso de reflexión crítica sobre sus prácticas. Pues, como vimos, implica la revisión de las propias creencias y valores y el desarrollo de una identidad profesional que se caracteriza por la adquisición de ciertas aptitudes, en términos de Larrivee (2000): un “código de conducta”. Las producciones analizadas muestran múltiples evidencias de este derrotero. Así por ejemplo, la exigencia inicial de fundamentar las opiniones emitidas con evidencias tomadas de la práctica (ex-

plícita en las producciones de autorreflexión), resulta en un modo de mirar las acciones y retroalimentar el trabajo de los alumnos en las aulas. Por otro lado, nos permiten observar que cuanto más indagan las estudiantes, más descubren; cuanto más se cuestionan acerca de sus prácticas más oportunidades de mejora se les presentan; cuanto más revisan sus prejuicios, expectativas y convicciones, más amplía su mirada posibilitando distintas perspectivas de análisis y fortaleciendo sus juicios.

Por último, creemos necesario subrayar que los portafolios también dan cuenta de la importancia de generar entornos de aprendizaje dinámicos, basados en la confianza y en el respeto, con expectativas claras apoyadas en un diálogo permanente. La cultura del control atenta contra una propuesta de estas características. Por el contrario, la ruta debe ser experimentada y la experiencia debe ser transitada con amplios espacios de libertad y autonomía. Acordamos con Larrivee (2000: 308) en que “la reflexión crítica no es solo una forma de abordar la enseñanza, es una forma de vida.”



Estrategias de los e-portafolios que favorecen la formación de una práctica reflexiva

En el capítulo 4 presentamos evidencias tomadas de los portafolios que muestran que, al finalizar los cuatro años de formación docente, las alumnas del Alverno College poseen cualidades que definen a un practicante reflexivo. Entre otras: utilizan los resultados de las evaluaciones para tomar decisiones y orientar el propio desempeño, ajustan su práctica para responder a necesidades reconocidas u objetivos planteados, son capaces de reconocer distintas perspectivas de resolución para un mismo problema, poseen un vasto repertorio de estrategias, se sienten responsable de su proceso de aprendizaje y del propio crecimiento profesional.

En el capítulo 3, mencionamos algunas estrategias que contribuyen con este desarrollo y los recursos que se ponen en juego. En este capítulo, retomamos estos elementos para poder profundizar en el cómo se logra. Conocer las consignas de trabajo, el tipo de acompañamiento y retroalimentación que se brinda, saber cuál es el lugar que se le otorga a los criterios de evaluación, o la importancia que se atribuye a la autoevaluación, son pasos imprescindibles para poder valorar de qué manera los portafolios permiten apropiarse de saberes, desarrollan disposiciones y construyen capacidades para una acción reflexiva.

Se trata de modos de hacer intencionales, establecidos de antemano a partir de marcos teóricos consolidados: ¡nada es casualidad! Cada elemento incorporado en los portafolios tiene un sentido, representa un acuerdo, es una respuesta a preguntas que la comunidad de Alverno formuló sobre el proceso de evaluación a lo largo de cuarenta años. Poco a poco en las siguientes páginas los portafolios se irán desvelando como verdaderos “andamiajes” (Bruner, 1976) para la formación de docentes reflexivos.

5.1. El valor de las evidencias de aprendizaje y la importancia de los criterios de evaluación

Es indudable que para la comunidad de Alverno llevar a la práctica una concepción de la evaluación coherente con su propuesta curricular¹⁵ generó algunos desafíos, a pesar de disponer de un dispositivo tan potente como el DDP.

¹⁵ En el capítulo 3 describimos la propuesta curricular de Alverno y dimos indicios de las características que presenta el modo de evaluar. Asimismo intentamos mostrar la articulación intrínseca de ambas concepciones.

En primer lugar, es importante tener en cuenta que resulta imposible tener una visión completa de las aptitudes de un estudiante, sólo podemos tomar *ejemplos* de su desempeño. Aun así documentar esa pequeña parte puede demandar mucho tiempo. ¿Cómo sabemos si ese ejemplo es suficientemente significativo? ¿Cuántas evidencias necesitamos para poder reconstruir el todo? ¿Qué tan variadas necesitan ser para poder apreciar la aptitud en toda su complejidad? Por otro lado, tenemos que considerar la acción de *observar*. El desempeño humano, incluso en la conducta más simple, es tan rico y complejo que sólo podremos considerar algunos elementos. ¿Cuántos? ¿Cómo los registramos? ¿Con qué nivel de especificidad? Tener que *valorar* plantea nuevas inquietudes ¿Quién debe valorar? ¿Cómo garantizar la confiabilidad? ¿Qué criterios describen una acción exitosa o una producción de calidad?

Comencemos por centrar nuestra mirada en cómo se recoge información relevante sobre la cual fundamentar las decisiones que se toman en relación al aprendizaje. Los portafolios muestran reflexiones y evidencias de aprendizajes tomadas de las producciones de las alumnas que son respuesta a situaciones o consignas de trabajo que fueron creadas por los docentes con ese fin. Utilizando como enfoque didáctico *Understanding by Design* desarrollado por Mc Tighe y Wiggins (2004), los docentes planifican “con el fin en mente” la búsqueda de evidencias. A partir de identificar los aprendizajes esperados en función de cada aptitud (qué quieren que los estudiantes sean capaces de hacer, de comprender y qué necesitan conocer) delimitan qué tipo de respuestas pueden ser consideradas válidas y confiables como comprobación del proceso desarrollado y prueba determinante de los logros alcanzados. En otras palabras, qué tipo de evidencia quieren recoger. Y desde esta anticipación, diseñan las tareas mediante las cuales los estudiantes pondrán en juego su potencial y modos propios y diferentes de llevar a cabo lo solicitado, lo que les permitirá demostrar haber adquirido tales aprendizajes.

El texto que se presenta a continuación corresponde al desempeño final “*Tengo lo que se Necesita*” de la asignatura “*ED 201, Fundamentos de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación*” que se orienta a evaluar la capacidad de diagnóstico que tiene el estudiante para analizar su propia enseñanza. En este comentario de retroalimentación el tutor explicita cuál es la muestra que él toma como representativa y qué valora. Cabe señalar también que el título del desempeño nos da una idea clara respecto a la intencionalidad de la consigna que busca recoger.

“Carrie, tu informe escrito y tu presentación Power Point fueron declaraciones poderosas con respecto a tu recorrido como educadora. No sólo relataste tu historia, sino que nos ayudaste a entender cómo utilizarás todas esas comprensiones para ser una maestra ejemplar algún día. Las dos disposiciones que elegiste enfatizan tu comprensión de la impor-

tancia de respetar las diferencias individuales y de ser flexible para poder satisfacer las necesidades de tus alumnos.” [ED201 - Carrie - Instructor Feedback - 12:2 (29:29)]

Veamos un ejemplo tomado del portafolios de NatalieP en el cual ella reconoce su progreso en relación a la aptitud de conceptualizar y da cuenta de comprensiones que evidencian haber adquirido ese aprendizaje.

“Una aptitud en el que he crecido en este semestre es la conceptualización. Conceptualizar implica ser capaces de integrar los contenidos conceptuales y los marcos educativos con las propias experiencias. Estoy finalmente empezando a sintetizar la gran cantidad de información que he aprendido aquí en Alverno y estoy incorporando con mayor autonomía, muchas de las teorías y estrategias que he aprendido en mi proceso de formación. ¡Este es un ejemplo de cómo soy capaz de comprender e integrar conocimientos teóricos!” [ED315 NatalieP - Reflection - 109:2 (10:10)]

También Ivelisse refiere con “evidencia” a su crecimiento.

“La evidencia de que he crecido en esta disposición es que muchas veces, cuando trabajaba con grupos pequeños en Fairview, tuve que adaptar mi instrucción a las necesidades y respuestas de los estudiantes. Como mencioné antes trabajé con un estudiante que encontró más fácil resolver ecuaciones mentalmente que usando contadores de matemáticas. En esa ocasión me adapté a su respuesta permitiéndole hacer el trabajo mentalmente.” [ED201 - Ivelisse - Performance Paper. - 23:4 (11:11)]

En el siguiente párrafo, Sara haciendo referencia a la descripción del Estándar N°6, autoevalúa su desempeño y muestra con un ejemplo observable por qué cree haber logrado lo solicitado en el estándar.

“El Estándar # 6 dice: *El maestro usa el conocimiento de técnicas efectivas de comunicación verbal, no verbal y de medios de comunicación para fomentar la investigación activa, la colaboración y la interacción de apoyo en el aula.* Creo que lo he demostrado a lo largo de mi experiencia de campo. Los estudiantes de mi clase al principio se sentían incómodos al hablar frente a frente o al tener que justificar sus respuestas. Trabajé con ellos en el desarrollo de esta habilidad. Así siempre los estaba animando y apoyando para que se expresaran con corrección a través del habla, la escritura y otros medios y me demostraran cómo alcanzaban sus conclusiones. Al finalizar mi tiempo allí, los estudiantes estaban emocionados de poder ir a la Junta y ser los que explicaban a los demás las razones detrás de sus declaraciones.” [ED201 - Sara - Performance Written Defense - 11:12 (14:14)]

El análisis de los distintos extractos de los portafolios realizado hasta aquí – considerando también los capítulos anteriores- nos permite afirmar que lo que se busca como evidencia del aprendizaje no es un conocimiento declarativo. En todos los casos lo que se espera que los estudiantes demuestren es la aplicación del conocimiento y la puesta en juego de la comprensión alcanzada. En línea con las ideas de David Perkins, 1999 la consigna de trabajo exige “poner en acción la aptitud en cuestión” (Diez, Mary E., 1988: 4) porque lo que importa es poder evaluar “el uso que los estudiantes hacen del conocimiento... [y]... cómo demuestran que saben pensar” (Alverno College Faculty, 1994: 1)

También podemos reconocer la diversidad de contextos y modalidades en los cuales se les exige a los estudiantes poner de manifiesto la aptitud. Variables tales como expresión escrita u oral, proponer un objeto de análisis estático o dinámico, asignar la responsabilidad de cumplir una tarea en forma individual o grupal, cantidad de participantes de un grupo clase, tipo de información disponible para investigar, revelan distintas dimensiones de la aptitud y variadas formas de ponerla en práctica.

Llegados a este punto, tenemos una primera respuesta que la comunidad de Alverno da a nuestras preguntas iniciales. Dado que saben que es imposible obtener un cuadro

perfecto de las aptitudes de los estudiantes en forma directa, seleccionan una variedad de *muestras representativas* de sus desempeños en acción que les permitan apreciar que el estudiante *puede pensar y actuar con flexibilidad a partir del saber adquirido*. Dichos desempeños están plasmados en producciones escritas o registros visuales y/o sonoros (gráficos, fotografías, grabaciones, filmaciones) y han sido cuidadosamente diseñados para tal fin en distintos espacios curriculares a lo largo de los cuatro años de formación docente.

Si bien las evaluaciones se basan unas en otras y se diseñan para valorar un nivel determinado de aprendizaje en relación a una aptitud, la comunidad de Alverno comprende que cada estudiante avanza de manera única y singular por eso las evaluaciones son de *naturaleza expansiva*, es decir, “pueden proyectarse más allá de ese nivel y dan lugar a que la aptitud pueda aplicarse en situaciones cada vez más complejas” (Alverno College Faculty, 1994: 23), poniendo de manifiesto toda la amplitud y la profundidad de la aptitud que están desarrollando. La *visión acumulativa* de las evaluaciones propia de los portafolios, posibilita visualizar en forma dinámica cómo cada estudiante avanza, retrocede, da un gran paso hacia adelante y resignifica sus aprendizajes, además de permitir orientar cómo puede seguir mejorando si se analiza su patrón de desempeño.

Ahora bien, para seguir delimitando la búsqueda de evidencias de aprendizaje necesitamos referirnos a objetivos y criterios de evaluación. Los criterios, que están direccionados por los objetivos, expresan las características que deben estar presentes en la producción o desempeño del estudiante (Anijovich y Cappelletti, 2017), es decir, las dimensiones del objeto que se considera importante tener en cuenta. Sirven tanto a los alumnos como a los docentes en la medida en que permiten imaginar un resultado exitoso y orientan sobre qué mirar y qué valorar. No tener criterios definidos con anticipación genera desorientación en relación a lo que se espera, respecto de si se está procediendo correctamente y en dónde debe focalizarse el esfuerzo de mejora.

Retomemos el desempeño final “*Tengo lo que se Necesita*”, la consigna pide:

“Proporcione pruebas de su capacidad para analizar su enseñanza. Use los Estándares de Wisconsin para el Desarrollo y Licenciamiento de Maestros y las Aptitudes de Alverno para Educación. Identifique evidencia explícita de su video que describa su proceso de planificación y preparación, el clima de clase, la instrucción, la evaluación y la profesionalización docente. En cada sección, reflexione sobre la relación de sus acciones y las respuestas de sus estudiantes. Concluya con una declaración resumida que incluya objetivos específicos para sus futuras experiencias docentes, p. *Yo _____ para que los estudiantes _____*. Su autoevaluación debe cumplir con los criterios de ICM 3, Valoración 2, Análisis 3, Interacción social 3 y 4 y Solución de problemas 3.”

Además de disponer de rubricas o matrices de valoración¹⁶ donde se describen cada uno de los criterios en función de distintas dimensiones y niveles de logro, el alumno cuenta con una plantilla de autoevaluación que incluye una serie de preguntas que orientan la tarea (ver cuadro 10)

Un tercer elemento del que pueden valerse está constituido por indicadores referidos al modo de presentación del trabajo.

Cuadro 5: Extracto tomado de criterios para brindar retroalimentación - ED 201

<p>Defensa escrita:</p> <ul style="list-style-type: none">○ El estudiante sigue las instrucciones completamente, es decir, uso de un procesador, utilización de doble espacio, 6-8 páginas de longitud○ Muestra cómo las ideas de los demás se relacionan con su propio pensamiento.○ Utiliza un lenguaje que prueba consistentemente ser consciente de la elección de palabras apropiadas / estilo / tono○ Articula de forma consistente las relaciones entre los puntos de desarrollo○ Identifica elementos clave que indican la comprensión de las teorías y / o marcos <p>Presentación oral:</p> <ul style="list-style-type: none">○ El alumno explica claramente la relación del trabajo con las disposiciones.○ Incorpora medios que mejoran la presentación.”

Fuente: elaboración propia

El ejemplo elegido nos permite visualizar que los criterios de evaluación que “iluminan” el producto final y orientan la tarea, son cualitativos (pues describen las cualidades que deben cumplir) y observables (proporcionan evidencia empírica para el juicio valorativo). Corresponde aclarar que dado que se trata de un desempeño final del primer año de cursada se identifican muchos de los elementos que se quieren ver en el desempeño, sin considerar una diferencia fundamental – la distinción esencial entre instrucciones y criterios. Sin embargo, se sugiere que dada la inmensa cantidad de criterios posibles es aconsejable limitar la cantidad de criterios de una tarea determinada a aquellos que son fundamentales para el logro de la tarea específica y para el nivel de desarrollo del estudiante. A medida que el estudiante avance en su formación algunos criterios -que al principio eran explícitos y bien detallados- pasarán a ser latentes. Asimismo, el estudiante participará cada vez más no solo del diseño de sus experiencias de aprendizaje sino también de evaluación y podrá inclusive decidir respecto a los criterios según los cuales se valorará su desempeño. La comprensión de los criterios por parte de los estudiantes se completa y profundiza a través de la discusión acerca de qué es un desempeño exitoso y un trabajo de calidad. Los estudiantes pueden comprometerse con la tarea asignada cuando saben con certeza sobre qué serán evaluados.

¹⁶ En este apartado solo mencionamos el uso de rúbricas, más adelante nos detendremos en su análisis como recurso didáctico

Antes de avanzar sobre otras estrategias queremos dejar planteadas algunas ideas que derivan de este análisis realizado. Es importante tener en cuenta el valor que representa para el alumno la búsqueda de evidencias de aprendizaje en función de la toma de conciencia y reflexión sobre la práctica. Elegir los mejores desempeños o aquellas acciones o producciones que demuestren un buen desarrollo en función de los criterios de evaluación pautados, ayuda a organizar y visualizar lo que se está aprendiendo y tiene un efecto regulativo sobre la propia práctica. En este sentido, la búsqueda de evidencias de aprendizaje obliga a analizar la relación existente entre lo pedido y lo efectivamente realizado, exige mirar con ojos críticos el proceso de aprendizaje y fortalece la responsabilidad sobre las propias acciones. Asimismo podría ser una oportunidad para anticipar dificultades y por lo tanto ajustar acciones futuras basadas en la experiencia acumulada. Si consideramos los niveles de práctica reflexiva propuestos por Larrivee (2008), podemos afirmar que resulta una estrategia que coadyuva a adquirir algunas características propias de una “Reflexión pedagógica”.

Por su parte los criterios de evaluación se constituyen en orientadores de la reflexión en torno a lo que se ha aprendido. Ayudan al estudiante a reconocer los logros y las faltas, los puntos fuertes y los que requieren ser revisados en función de seguir progresando en el conocimiento. Pensar los criterios como “señales de tránsito”, permite valorar su importancia dado que el camino de aprendizaje ni es un proceso lineal, ni homogéneo. Por el contrario, cada estudiante tiene un estilo propio, necesidades y tiempos que pueden ir variando y características tan particulares que cada proceso es único e irrepetible. Tener señales que impartan la información necesaria para poder regular la marcha no es un aspecto menor, por el contrario, éstas establecen parámetros que encuadran el accionar del alumno permitiéndole analizar su práctica y observarse a sí mismo en el proceso de pensar.

5.2. Instrumentos que permiten transparentar los criterios: el uso de rúbricas y listas de cotejo

El estudiante necesita tener claridad respecto del resultado, se preguntará ¿hacia dónde voy? (objetivos y criterios) ¿dónde estoy ahora? (diagnóstico de su situación real) y ¿cómo puedo achicar la brecha? (oportunidad de poder actuar en función de acercarse al resultado esperado). Acordamos con Anijovich y Cappelletti (2017: 85) que “un estudiante es autónomo cuando comprende el sentido de aquello que tiene que aprender, toma

decisiones acerca de cómo va a llevar ese aprendizaje y reflexiona sobre su proceso, su recorrido”. Las listas de cotejo y rúbricas orientan en ese camino.

El DDP muestra que según el espacio curricular y el tipo de propuesta pedagógica el diseño de listas de cotejo y de rúbricas adquiere distintos formatos desde una lista de criterios con una escala de frecuencia o de calidad hasta un documento que articula las expectativas con los criterios y brinda una descripción detallada de distintos niveles de logro. Su uso se justifica en la necesidad de compartir con los alumnos y con la comunidad educativa en general los criterios de valoración y las expectativas frente a las tareas planteadas para que los alumnos puedan reflexionar sobre sus producciones, sus acciones y los procesos cognitivos correspondientes contribuyendo a desarrollar procesos metacognitivos, su autoevaluación y la evaluación entre pares. Asimismo posibilita un diálogo reflexivo entre docentes y alumnos creando oportunidades para la retroalimentación y mejora de los aprendizajes.

A continuación mostramos algunos ejemplos ilustrativos y compartimos ideas acerca de su uso.

- Lista de cotejo

Son cuadros de doble entrada que incluyen una serie de aspectos, acciones o características observables de un proceso o procedimiento. Se utilizan como instrumentos de verificación o seguimiento y/o para orientar el trabajo de los alumnos. Permite identificar aspectos que el trabajo debe contemplar y así contrastar la producción con relación a las expectativas en función de revisar y ajustar los desempeños.

Cuadro 6: Lista de cotejo correspondiente a la autoevaluación de ED 492

Criterios	Si	Ejemplo	No
Las relaciones entre ideas y conceptos están claramente articuladas.			
Todos los puntos se justifican en la investigación. Los detalles son relevantes, precisos. Se aprecia un conocimiento específico del tema.			
Se establecen las preguntas de la investigación y su importancia en este contexto.			
Se describe el plan y metodología de investigación; se justifica el enfoque.			
Los datos de los resultados de la investigación se sintetizan y se relacionan con la revisión de la literatura.			
Las conclusiones se basan en el análisis de la investigación y relacionan los hallazgos con las implicaciones del aula			
La estructura es clara y apoya la pregunta de investigación. Introducción, transiciones, secuencia y conclusión son re-			

flexivas y eficaces en la comunicación de su mensaje.			
Se utilizan constantemente convenciones apropiadas. La gramática, la ortografía y la puntuación son exactas.			
Formato APA, mínimo de seis fuentes.			

Fuente: *Diagnostic Digital Portfolio* (DDP)

- Rúbrica de desarrollo

La utilización de estas rúbricas implica asumir que los estudiantes están en un camino de crecimiento que es de algún modo predecible. Para graduarse, deben alcanzar el nivel 4. Funcionan como referentes para revisar y ajustar los desempeños: poder comparar sus trabajos con los niveles esperados (que se utilizarán para emitir juicios sobre los resultados) les permite reconocer sus avances y les da información sobre las tareas aún pendientes.

Cuadro 7: Rúbrica de desarrollo, extracto de criterios de expresión escrita

<p>Expresión escrita</p> <p>Se comunica con la audiencia en forma clara, apropiada y explicitando las fuentes de pensamiento</p> <p>Nivel 1 Muestra sentido de enfoque y propósito (¿Qué estoy relatando a quién y por qué?)</p> <p>Nivel 2 A lo largo del escrito proporciona y mantiene un sentido enfoque y propósito</p> <p>Nivel 3 Se responsabiliza por las propias ideas y las distingue de las de los otros</p> <p>Nivel 4 Articula relaciones entre ideas y conceptos de diversos marcos teóricos y los pensamientos propios</p>

Fuente: *Diagnostic Digital Portfolio* (DDP)

Cuadro 8: Rúbricas de desarrollo, extracto de criterios de expresión oral

<p>Expresión oral</p> <p>Se comunica con la audiencia hablando por sí mismo</p> <p>Nivel 1 Habla durante un minuto apoyándose en un guion escrito o recordando frases memorizadas</p> <p>Nivel 2 Se comunica un tiempo suficiente. Utiliza muy poco el guion escrito y frases memorizadas lo que sugiere que ha internalizado el mensaje.</p> <p>Nivel 3 Se comunica con la audiencia dando la impresión que piensa y habla espontáneamente sin recurrir al guion escrito o a frases memorizadas</p> <p>Nivel 4 Demuestra en forma constante capacidad para comunicarse con la audiencia hablando por sí mismo.</p>

Fuente: *Diagnostic Digital Portfolio* (DDP)

- Rúbricas analíticas de un solo elemento

Una rúbrica analítica de un solo elemento es un conjunto de criterios que despliega lo que se espera del desempeño deseado. Su formato permite dar una retroalimentación detallada y rica al alumno. Dicha retroalimentación puede proveer información si se compara el trabajo del estudiante con cada uno de los criterios, sea en forma de evidencia de cómo el alumno los alcanzó o los superó, sea en forma de preguntas que

pueden ayudar al estudiante a ver la brecha entre su desempeño y las expectativas de logro, o sea en forma de preguntas que lo impulsen a ir más allá de los criterios. Una vez que el docente establece sus expectativas, puede describir cómo un alumno fue más allá de estos criterios o puede describir cuáles son los esfuerzos necesarios para lograr alcanzar los criterios. La evidencia del desempeño y la retroalimentación (como descripciones, preguntas, formas de estimular y promover el aprendizaje de los alumnos) es lo que hace a este tipo de rúbrica una herramienta muy valiosa en la medida en que los estudiantes obtienen información diagnóstica para impulsar el logro de un desempeño que cumpla con los criterios propuestos.

Cuadro 9: Rúbrica analítica de un solo elemento para escritura.

Áreas que hay que trabajar (hablemos acerca de esto)	Objetivos para este desempeño	Áreas en las usted realmente sobresale
Evidencia y preocupaciones:	Establece y mantiene el foco en un propósito claro, usando transiciones para hacer más claras las relaciones entre la mayoría de los puntos. Evidencia:...	Evidencia de que “puede ir más allá”:...
Evidencia y preocupaciones:	Utiliza un lenguaje apropiado lo que muestra conciencia en la elección de la palabra/ el estilo/ el tono- evitando una expresión vaga, vacía o condescendiente. Evidencia:...	Evidencia de que “puede ir más allá” :...
Evidencia y preocupaciones:	Deja en claro lo que ha sido tomado de una fuente y que es una idea original. Evidencia:...	Evidencia de que “puede ir más allá”:...
Evidencia y preocupaciones:	Fundamenta sus generalizaciones con ejemplos y/o evidencia significativa para la audiencia. Evidencia:...	Evidencia de que “puede ir más allá”:...
Evidencia y preocupaciones:	Demuestra que sabe aplicar ideas específicas con exactitud. Evidencia:...	Evidencia de que “puede ir más allá”:...

Fuente: *Diagnostic Digital Portfolio (DDP)*

- **Rúbricas de puntuación:**

Son documentos que describen los criterios a considerar acerca de lo que es importante o valioso y los correspondientes niveles de logro para un desempeño o tarea específica. Resultan herramientas poderosas para orientar tanto el aprendizaje como la enseñanza. Brindan claridad respecto de lo que se espera, haciendo explícitas las cualidades de un buen desempeño. Ayudan a los estudiantes a elaborar juicios fundados acerca de la calidad de sus trabajos y a comprender las razones de las calificaciones obtenidas. Dan información sobre las áreas que muestran fortalezas y también sobre las que necesitan ser reforzadas; y -de esta manera- orientan el aprendizaje.

Cuadro 10: Rúbrica de la Aptitud Docente – extracto de criterios de Comunicación

COMUNICACIÓN		
Usar las modalidades de la comunicación verbal, no verbal y los medios para crear el clima del aula y estructurar y reforzar el aprendizaje.		
<i>Expectativas sobre la docente principiante</i>	<i>Expectativas sobre la docente con cierta experiencia</i>	<i>Expectativas sobre la docente profesional experimentada</i>
<p>Usar voz y modales para transmitir presencia y compromiso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comenzar a usar la comunicación para crear el clima del aula (a través del uso eficiente del contacto visual, las variaciones de la voz, el lenguaje corporal, el movimiento, la disposición del mobiliario del aula, etc.). • Reconocer la necesidad de adaptar la comunicación a los diversos grupos. • Demostrar habilidades para transmitir la propia imagen en contextos profesionales más allá del aula. 	<p>Transmitir eficazmente presencia y compromiso en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber adaptarse en función de las diversas necesidades de los alumnos. • Modificar la conducta no verbal para comunicarles más claramente a los alumnos su identidad como educandos. • Demostrar avances en la propia habilidad para presentar los temas. 	<p>Estructurar el ambiente físico/interpersonal como una manera de comunicar contenidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar a los alumnos, a través de la sensibilidad y la presencia, que están aprendiendo y que también pueden enseñar a otros. • Adaptar el contexto de modo que respalde la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje para una gran diversidad de alumnos. <p>Respaldar y motivar a los alumnos a través de una comunicación eficaz.</p>
<p>Usar los medios legibles con intención y habilidad para respaldar la presentación de los temas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar/producir medios para respaldar los objetivos de aprendizaje. • Usar los medios y la tecnología para facilitar el aprendizaje. 	<p>Perfeccionar el uso de los medios a partir de entender mejor cómo procesan la información los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar clases eficaces con recursos tecnológicos. • Elegir, crear, usar los medios y la tecnología para respaldar el aprendizaje. • Integrar los medios y la tecnología para transmitir información y mejorar la presentación de los temas. <p>Dar numerosas oportunidades para que los alumnos interactúen con los medios y la tecnología</p>	<p>Demostrar versatilidad en la preparación y el uso creativo de medios diversos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prever en la planificación numerosos estilos y modos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico). • Hacer presentaciones de los temas con múltiples niveles para satisfacer las diversas necesidades de los alumnos y hacer que todos progresen. • Incorporar el uso de la tecnología a la hora de preparar y presentar las experiencias de aprendizaje. • Implementar experiencias que reflejen conciencia de la alfabetización digital. <p>Llevar a la práctica los progresos en las habilidades para presentar los temas</p>
<p>Demostrar que se tienen internalizados los contenidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar los objetivos de las actividades de las clases. • Hacer presentaciones de los temas signadas por: la claridad de los conceptos; la precisión de la información; explicaciones alternativas; la adaptación a los destinatarios; una eficaz integración de medios y tecnología. 	<p>Conectar mejor los contenidos con las estrategias didácticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una mayor adaptación a las necesidades de los destinatarios. • Diseñar explicaciones breves de conceptos o procedimientos desde muchas perspectivas diferentes. 	<p>Demostrar conocimiento teórico y práctico de los contenidos/la disciplina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptar las presentaciones de temas para que puedan llegar a los alumnos. • Traducir la información y las experiencias a diferentes modalidades.

Fuente: *Diagnostic Digital Portfolio (DDP)*

Esta última rúbrica permite realizar un mapeo de la aptitud de Comunicación a lo largo de toda la formación docente.¹⁷ Estos mapeos permiten no solo analizar las trayectorias de los estudiantes sino también poder ajustar la propuesta de enseñanza.

Los distintos ejemplos mostrados dan cuenta del valor que en Alverno se atribuye a estos recursos como auxiliares del aprendizaje. ¿La razón? El análisis de las prácticas exitosas les permitió identificar un principio organizador que subyace a la totalidad de las mismas, y lo transformaron en un compromiso: “seguir explicitando con la mayor claridad posible los resultados esperados”. (Alverno College Faculty, 1994: 25) ¿Por qué? Porque –tal como explicitamos con anterioridad- habilitan el desarrollo de la autonomía del estudiante.

A grandes rasgos podemos afirmar que las rúbricas y listas de cotejo son descriptores cualitativos que definen la naturaleza de un desempeño y permiten transparentar un conjunto de criterios. La caracterización de cada nivel de logro en relación a cada criterio de evaluación permite al estudiante valorar los conocimientos adquiridos y las competencias alcanzadas tanto en relación al producto obtenido como al proceso de desarrollo. De esta manera, no solo reconoce sus avances sino que adquiere claridad sobre las expectativas planteadas y los caminos para progresar a partir de indicaciones sobre las acciones necesarias para superar las dificultades o deficiencias identificadas. Podemos concluir entonces que estas estrategias promueven que el estudiante se comprometa con un aprendizaje continuo y con la mejora de su práctica.

5.3. La autoevaluación como un camino para el desarrollo de habilidades metacognitivas

Tal como planteamos en el capítulo 3 en Alverno las prácticas de autoevaluación son una constante. Todas las producciones que se incluyen en el portafolios están acompañados de una reflexión dónde los estudiantes autoevalúan su tarea.

Durante los primeros años de formación los alumnos deben completar distintas plantillas que tienen como propósito que el estudiante revise sus desempeños y pueda resignificarlos en función de los criterios establecidos. Se trata de propuestas muy pautadas que exigen familiarizarse con el contenido y los objetivos de aprendizaje, poder mirar el desempeño desde distintas perspectivas de análisis, revisar expectativas y creencias, fundamentar ideas y tomar decisiones de mejora. En el cuadro 10 podemos ver un ejemplo

¹⁷ Existen también rubricas que caracterizan las demás aptitudes.

de este tipo de plantillas. En los cursos superiores se presentan consignas más abiertas (ver cuadro 11 y 12) que otorgan al estudiante mayor libertad de acción y de expresión.

A continuación compartimos algunos ejemplos de plantillas y consignas de trabajo que contribuyen al desarrollo de prácticas de autoevaluación.

Cuadro 11: Autoevaluación – ED 201

<p>Planificación y preparación</p> <p>¿De qué manera lo desarrollado se correspondió con lo planificado? ¿Qué hubieras cambiado? ¿Pudiste llevar a cabo la propuesta en el tiempo asignado? ¿Por qué o por qué no? ¿Los objetivos estaban claramente formulados y describían lo que los alumnos realmente aprendieron?</p> <p>Ambiente de aprendizaje</p> <p>¿Cómo motivaste la participación de los alumnos y obtuviste respuestas de todos? ¿Qué estrategia utilizaste para manejar y monitorear la conducta de los estudiantes? ¿De qué manera los comprometiste a responderte y a responderse entre ellos?</p> <p>Instrucción en el aula</p> <p>¿Qué estrategias o procedimientos utilizaste para ayudar a los estudiantes a aprender el contenido? ¿Cuán efectivas resultaron tales estrategias/procedimientos? ¿Qué cambios o ajustes debiste hacer durante la clase?</p> <p>Evaluación</p> <p>¿Cómo sabes si los alumnos aprendieron lo que les enseñaste? ¿Qué aprendiste al escuchar las respuestas de los alumnos y al observar sus interacciones? ¿Permitió la evaluación valorar el logro de los objetivos?</p> <p>Responsabilidades profesionales</p> <p>¿De qué manera buscaste retroalimentación por parte de tu profesor tutor? ¿Qué aprendiste de su retroalimentación? ¿Cómo la aplicaste a tu lección?</p> <p>Reflexión</p> <p>¿Qué aprendiste en esta lección sobre la enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes y la evaluación? ¿De qué manera aprovecharás lo aprendido en experiencias pedagógicas futuras? Basándote en esta lección ¿cuál es tu área de mayor crecimiento en este semestre? ¿Cuál es la que representa un mayor desafío para vos? ¿Por qué?</p>
--

Fuente: *Diagnostic Digital Portfolio* (DDP)

Cuadro 12: extracto de Autoevaluación – ED 475

<p>Por favor, revisá tu autoevaluación, tus diarios de reflexión y la retroalimentación brindada por el docente supervisor y el docente cooperativo para ayudarte a crear una narrativa reflexiva de 3 a 5 páginas que sintetice lo que aprendiste durante este semestre de enseñanza</p> <p>Considerar los criterios:...(se enumeran los títulos de las normas de enseñanza de Wisconsin)</p>
--

Fuente: *Diagnostic Digital Portfolio* (DDP)

Cuadro 13: Mensaje final – ED 492

<p>Creo que ser un practicante reflexivo significa seguir desarrollando mi propio pensamiento. Por ejemplo, desarrollé un proyecto de investigación original investigando _____.</p> <p>Me interesé en este tema porque _____.</p> <p>Cuando comencé a realizar investigaciones en la literatura académica sobre este tema, encontré que _____.</p> <p>Para obtener más información sobre cómo este problema afecta a la enseñanza y el aprendizaje, yo _____ y descubrí que _____.</p> <p>Creo que mi investigación sugiere que los maestros deberían considerar _____.</p>
--

Fuente: *Diagnostic Digital Portfolio* (DDP)

Un elemento que no queremos pasar por alto es el valor de las buenas preguntas. Una segunda lectura del cuadro x nos permitirá analizar de qué manera las preguntas formuladas crean oportunidades para que el estudiante reflexione acerca de sus desempeños, valore sus logros, identifique sus dificultades, visibilice sus concepciones erróneas y encuentre caminos de mejora. La autoevaluación orientada por preguntas adquiere las características de un diálogo interior que le permite juzgar su trabajo, reconocer en qué lugar del proceso se encuentran, descubrir cuánto avanzó y qué desafíos tiene aún pendientes. De esta manera, la autoevaluación, no sólo aporta a una comprensión profunda de las tareas académicas sino que también contribuye a que el estudiante desarrolle un proceso metacognitivo que le posibilitará tener conciencia sobre cómo está aprendiendo, cómo puede hacerlo mejor y a convertirse en un aprendiz autónomo.

En términos de Ritchhart, Church y Morrison (2014) la autoevaluación debe ayudar a los estudiantes a “hacer visible el pensamiento”. El conocimiento reconstruido a través de la reflexión y, de este modo, analizado, revisado críticamente, cuestionado, permitirá –en línea con las ideas que David Perkins introduce en el prólogo del texto mencionado- que los estudiantes externalicen los procesos de pensamiento para que puedan tener un mayor dominio sobre ellos, lo que les posibilitará no solo “aprender a pensar” sino también “pensar para aprender”.

En el capítulo 4 consideramos los beneficios de la incorporación de las prácticas de autoevaluación sostenidas a lo largo de toda la formación docente. Fuimos consientes de cómo las alumnas adquieren responsabilidades frente a su aprendizaje, se involucran activamente en su formación, reconocen al error como parte del proceso y ganan mayor autonomía en la toma de decisiones sobre distintos aspectos de su vida académica.

Estas prácticas de autoevaluación, que siempre preceden a las instancias de heteroevaluación, son experiencias profundamente personales. Se trata de oportunidades para que el estudiante se encuentre consigo mismo, pero -al mismo tiempo- constituyen momentos de gran vulnerabilidad en el que la persona se expone a sí misma y muestra lo que sabe, lo que cree, lo que puede, para luego ser evaluado por un otro. En este marco es importante tener un protocolo que guíe cada paso y permita cierta externalidad al proceso, en la medida en que exige actuar con sumo cuidado y empeño. Además, que los criterios estén explicitados con claridad, la posibilidad de conocerlos con anterioridad y la obligación de demostrar con evidencias, contribuye a que el estudiante aprenda a tomar una distancia adecuada para desarrollar habilidades metacognitivas.

Nos queda añadir que también la autoevaluación de los estudiantes beneficia los docentes pues les ofrece oportunidades para comparar la percepción que ellos tienen con las propias comprensiones y así poder examinar los procesos que están en juego.

5.4. La retroalimentación como enseñanza

Proporcionar retroalimentación solo será útil si permite una mejora del desempeño del estudiante. Una retroalimentación adecuada utiliza los criterios para subrayar lo que el estudiante efectivamente hizo, para formular preguntas acerca de qué no logró realizar, considerar entonces los próximos pasos, y por último, para sugerir cursos de acción que lo ayuden a cerrar la brecha. Del mismo modo que existen diversas formas de evaluar la capacidad de comprensión propia de los estudiantes, existen también distintos modos de brindar retroalimentación relacionada con dicha comprensión. La retroalimentación puede ser formativa o sumativa, en función de cómo y cuándo esta información se le brinde al estudiante.

La retroalimentación formativa “busca proporcionar información sobre el proceso instructivo y ayudar a los estudiantes a potenciar sus propios aprendizajes tomando como base estos resultados” (Fluckiger, Pasco, Vigil y Danielson 2010: 136). El propósito de articular las evidencias de aprendizaje con los criterios, objetivos y/o estándares es que el estudiante pueda percibir cuál es su situación – cómo está su trabajo- en relación a las expectativas de logro establecidas.

“Me conmovió ver, en la presentación creativa que realizaste, tu capacidad para hacer conexiones de alto nivel entre los estándares y la disposición que demostraste en tu experiencia de campo.” [ED201 - NatalieK - Instructor feedback.doc - 2:1 (29:29)]

“Tus reflexiones acerca de las disposiciones elegidas claramente indican tu comprensión de las teorías y marcos que apoyan tales actitudes y creencias.” [ED201 - NatalieP - I Have What it Takes Instructor Feedback- 43:1 (29:29)]

Camilloni (2004) -Anijovich 88- señala que una característica es su contemporaneidad con los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la intención de que la información recogida permita mejorar los procesos.

“Inmediatamente después de mis lecciones, busqué comentarios tanto de la Sra. Shields como de Scott Lawrence. Ambos profesores se preocupan por mi éxito y me ofrecieron consejos sobre cómo progresar como maestro.” [ED201 Courtney - I Have What it Takes Paper.docx - 35:7 (10:10)]

“Cuando enseñé mi primera lección allí, tomó notas sobre las cosas que vio y hablamos al respecto al día siguiente. Siempre me hizo un montón de comentarios verbales sobre mi progreso. Luego al final de mi tiempo en su clase, él completó un formulario de evaluación. La opinión del Sr. Lew siempre fue muy útil. Pienso esto porque él siempre me dio sugerencias sobre cómo mejorar las cosas, en lugar de simplemente qué mejorar. Él estaba abierto a todas las preguntas que he formulado y siempre estaba dispuesto a ayudarme. Fue muy motivador y me felicitó por las cosas que hice bien. Me dio estrategias para mantenerme organizada y maneras de trabajar con los estudiantes que están luchando en ciertas áreas.” [ED 201 NatalieK - Observed Lesson Self Assessment 1:11 (38:38)]

Shute (2008) considera que la retroalimentación es formativa cuando se constituye en un factor significativo de motivación del aprendizaje en la medida que le brinda la in-

formación necesaria que le permite progresar y desarrollar sus aptitudes.

“Cuando los estudiantes contestaron las preguntas incorrectamente, usé el enfoque que me enseñó la Sra. Shields (mi maestra cooperadora) y les dije que "llamaran a un amigo". Por lo cual, estos estudiantes no se sintieron mal por estar equivocados y todavía estuvieron dispuestos a participar en la lección.” [ED201 - Courtney - *I Have What it Takes Paper* - 35:6 (9:9)]

“Alguien que realmente modeló esta disposición para mí, ayudándome a crecer en ella, fue mi maestra cooperadora en Fairview, la Sra. Walker”. [ED 201 Ivelisse - *Performance Paper.docx* - 23:6 (11:11)]

Para que tenga este impacto debe brindar información pertinente y oportuna que incluya evidencia específica, y que contenga comentarios descriptivos acerca de la calidad de sus desempeños. El estudiante podrá ponerla en juego en su aprendizaje. Debe proporcionar respuestas adecuadas a preguntas que estén en relación con la búsqueda de mejora: qué cosas funcionan, qué cosas deben mejorarse y cuáles los pasos a seguir.

Preparé mi lección una semana antes y recibí comentarios de mi maestro e instructor colaborador que me ayudaron a mejorarlo.” [ED 201 Ivelisse - *Performance Paper.docx* - 23:6 (13:13)]

“Tus autoevaluaciones siempre son correctas. Tomás una perspectiva crítica inusualmente honesta que no es la norma para alguien que aún no ha enseñado. Tus ideas para la mejora y decisiones se basan en la buena información que recopilaste y analizaste - Estás pasos adelante al participar en esta práctica.” [ED315 Carrie - *Feedback* - 48:1 (3:3)]

“Fuiste muy positiva y brindaste apoyo a los estudiantes a través de tus comentarios alentadores y las interacciones no verbales. Sos muy sensible a sus necesidades individuales y suscitaste una interacción significativa con los estudiantes a través de tu manera serena y tranquilizadora. Cada estudiante recibió tu atención individual. Mantuviste el grupo enfocado y centrado en la tarea.” [ED201 - Ivelisse - *Supervising teacher feedback* - 25:2 (82:82)]

Las interacciones dialogadas que se orientan a la reflexión sobre los desempeños, validan los logros – promoviendo la revisión de lo hecho con una mirada en las próximas tareas-, identifican las dificultades y plantean espacios de mejora. Es un camino óptimo para facilitar un proceso de autoevaluación y una mejora progresiva.

“Una de tus fortalezas fue la cantidad de comentarios que les proporcionaste a los estudiantes durante esta lección. Estabas constantemente dándoles ánimo y respondiendo a sus preguntas mientras trabajaban en las actividades. También recibieron retroalimentación inmediata en sus ejercicios de computadora.” [ED201 - NatalieP - *Supervising teacher feedback* - 32:5 (59:59)]

“El uso del texto, los contadores y el cuaderno de notas dio a los estudiantes una variedad de modalidades para expresar su comprensión del material. Fue un ajuste efectivo que les permitió usar la estrategia que les resultara más cómoda para resolver las ecuaciones. Fuiste reflexivo y sensible respecto de las necesidades de los estudiantes y realizaste un trabajo eficaz al volver a explicar los conceptos difíciles durante el tiempo de trabajo independiente.” [ED201 - Ivelisse - *Supervising teacher feedback* - 25:3 (126:126)]

Allan y Mottier López (2005) dan importancia a la participación activa de los estudiantes en el proceso de retroalimentación.

“Inmediatamente después de la lección me senté con el Sr. Lew, mi maestro cooperador y Scott Lawrence, mi profesor en Alverno. Los estudiantes habían ido al recreo, por lo que los tres pudimos hablar juntos acerca de mi desempeño. También les hice muchas preguntas.” [ED 201 NatalieK - *Observed Lesson Self Assessment* 1:10 (30:30)]

“Después de cada lección también hablé con mi maestra cooperadora y le pedí su consejo. Esto me ayudó a aprender mucho, y nunca olvidaré los conocimientos que ella me ha enseñado.” [ED 201 Sara - *Performance Written defense.docx* - 11:16 (17:17)]

El estudiante no solo debe ser un receptor pasivo; por el contrario, debe ponerse el foco en ayudarlo a desarrollar sus capacidades reflexivas, metacognitivas y su autorregulación (Perrenoud, 1998). Un modo beneficioso de orientarlo en esta línea es ofrecerle estrategias para que mejore sus desempeños a partir la toma de conciencia de su propio

aprendizaje y que comprenda que es capaz de avanzar en su trayectoria de formación y de encarar tareas desafiantes.

“Me impresionó y me emocionó especialmente la forma en que conectaste tus dificultades personales con tus intereses al analizar tu crecimiento como educador. ¡Tu papel fue excepcional! Fue una maravillosa declaración de quién eres y de lo que necesitas para ser un maestro eficaz.” [ED201 - Carrie - Instructor feedback - 12:1 (29:29)]

“Sos muy reflexivo y estás abierto a sugerencias que mejorarán su instrucción.” [ED201 - Courtney - Supervising Teacher feedback - 20:1 (58:58)]

“Los estudiantes tenían múltiples maneras de demostrar su conocimiento del contenido a través de las actividades que les proporcionaste. Ajustaste tu instrucción de manera efectiva para permitir que los estudiantes usen aquellas estrategias que eran más significativas para su comprensión del material.” [ED201 - Ivelisse - Supervising teacher feedback - 25:1 (46:46)]

“Estuviste constantemente proporcionando a los estudiantes comentarios de apoyo durante las diversas actividades, así como la comprobación de la comprensión.” [ED201 - NatalieK - Supervising Teacher feedback - 8:2 (57:57)]

Otro tipo de retroalimentación que reciben los alumnos de Alverno es la retroalimentación sumativa. Si bien presenta características similares a la formativa su diferencia radica en los propósitos que tienen el uso de la información y el tiempo en que se brinda. A lo largo del semestre los profesores brindan retroalimentación formativa a los estudiantes para orientarlos en sus tareas, reconocer sus avances, dirigir la atención sobre las áreas que necesitan ser reforzadas y consecuentemente puedan ajustar sus desempeños. La sumativa, en cambio, proporciona un juicio sobre lo que el estudiante ha aprendido al final de una etapa, curso o desempeño particular; generalmente, se traduce en una nota o código específico. Es utilizada para apuntar a las destrezas, habilidades, conocimientos que se relacionan con los objetivos específicos de esa unidad didáctica (etapa, curso o desempeño particular).

A continuación mostramos como ejemplo el informe que Courtney recibió al finalizar su primera experiencia de aula como maestra en formación que tuvo a cargo un grupo de alumnos de nivel primario (corresponde al curso ED 201 de primer año).

Cuadro 14: Ejemplo de retroalimentación – ED 201

Conocimientos, habilidades y actitudes observadas	Evidencias
<p><i>La valoración tiene en cuenta los Estándares de Wisconsin para obtener la Licencia de Maestro y las Aptitudes para la Educación de Alverno. Las afirmaciones presentadas están tomadas de allí.</i></p> <p><i>Esta retroalimentación está destinada a ayudarte a que reflexiones sobre tu experiencia de enseñanza y perfecciones tu práctica en futuras situaciones de enseñanza.</i></p>	
<p>Planificación y preparación</p>	<p>calificación: competente</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Introduce contenidos curriculares del plan de estudios. • Compromete a los estudiantes con el aprendizaje. • Conecta la instrucción con las experiencias de los estudiantes. • Demuestra estar abierta a realizar revisiones y ajustes a sus planes de clase. • Valora la importancia de la planificación como parte integral de la enseñanza. 	<p>¡Una lección muy bien diseñada y preparada! Tus objetivos estaban claramente establecidos y la evaluación se relacionó con los objetivos de aprendizaje. Los recursos y las actividades fueron relevantes en relación al contenido y proporcionaron modelos útiles para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje de manera productiva. Ajustaste la introducción para conectarla mejor con las experiencias de los estudiantes. La secuencia de instrucción estaba</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona y crea experiencias de aprendizaje apropiadas y significativas para los estudiantes. 	bien organizada.
Ambiente de aprendizaje	calificación: competente
<ul style="list-style-type: none"> • Anima la discusión, escucha y responde a la interacción grupal. Obtiene evidencias del pensamiento de los estudiantes tanto en forma oral como por escrito. • Respeta a los estudiantes como individuos con características diversas. • Es sensible a las normativas comunitarias y a las características culturales. • Aprovecha oportunidades para demostrar múltiples perspectivas de análisis o abordaje. • Supervisa el trabajo individual y grupal. 	Interactuaste con los estudiantes de una manera positiva y alentadora. Hiciste un buen trabajo al relacionarte con los estudiantes y usar ejemplos de tu vida cotidiana. Utilizaste el reconocimiento verbal de manera efectiva y apoyaste las necesidades individuales. Te ubicaste adecuadamente para poder monitorear el trabajo y el comportamiento del grupo. Considera ¿cómo podrías haber involucrado más a las chicas en el grupo para generar una discusión significativa?
Instrucción en el aula	calificación: competente
<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa los objetivos de aprendizaje y considera estrategias y materiales alternativos para satisfacer las necesidades de los estudiantes. • Usa estrategias de enseñanza y aprendizaje para involucrar a los estudiantes en un aprendizaje activo. • Presenta los conceptos con claridad y precisión. • Es un oyente atento y reflexivo. • Modela estrategias de comunicación apropiadas para transmitir ideas e información y realiza buenas preguntas. • Demuestra sensibilidad a las diferencias culturales y de género. • Conecta de manera significativa el contenido de enseñanza con las experiencias de los estudiantes. • Revisa y ajusta su propuesta de enseñanza basándose en las necesidades de los estudiantes. 	Escribir cartas a los veteranos fue un nexo relevante para este objetivo de aprendizaje. Tu introducción permitió a los estudiantes hacer conexiones con sus conocimientos previos. Tu carta modelo efectivamente les permitió reconocer extractos de una carta amistosa. Revisaste términos importantes y sus definiciones. Buena idea para enfatizar el tipo de lenguaje utilizado en una carta amistosa. ¡Me gusta el hecho de que tuvieran que expresar lo que sabían en este escenario! También fue una buena técnica para hacer una lluvia de ideas antes de escribir las cartas. Compartir sus cartas al final creó oportunidades para reforzar aún más los objetivos de aprendizaje. Hacer que los estudiantes señalen esos elementos habría mejorado aún más su comprensión.
Evaluación	calificación: competente
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza algunas técnicas de diagnóstico para mejorar su conocimiento de los estudiantes y mejorar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. • Evalúa el impacto de las actividades de clase recolectando información por medio de la observación de las interacciones en el aula y la formulación de preguntas. • Manifiesta compromiso con la reflexión, la evaluación y el aprendizaje como procesos continuos. • Está dispuesto a dar y recibir ayuda. • Utiliza los resultados de las evaluaciones para reflexionar y revisar su práctica. 	A través de tus comentarios y preguntas apoyaste y motivaste el compromiso de los estudiantes con la tarea. Pudiste monitorear sin dificultad el trabajo individual de cada estudiante. Las cartas terminadas te proporcionaron información concreta sobre el desempeño de cada uno. ¿Cómo podrías aprovechar el cierre para mejorar la comprensión de los estudiantes de los objetivos de la lección? Sos muy reflexiva y estás abierta a sugerencias que mejoren tu instrucción.
Responsabilidades profesionales	calificación: distinguido
<ul style="list-style-type: none"> • Se relaciona competente y efectivamente con el maestro colaborador y con el cuerpo académico. • Se vistió adecuadamente y se comportó de manera consistente con un rol profesional. 	Te relacionaste tanto con los estudiantes como con tu maestro colaborador de una manera muy profesional y positiva. Demostraste una preparación exhaustiva y tuviste una actitud comprometida y responsable.
Declaración resumida y áreas de mejora para trabajar Calificación final: competente	
¡Una primera lección muy adecuada, Courtney! Estaba bien diseñada y preparada, tenía recursos y actividades interesantes, relevantes y apropiadas para los conocimientos y nivel evolutivo de los estudiantes. Create un ambiente de aprendizaje positivo y productivo y supervisaste eficientemente el comporta-	

miento del grupo. Utilizaste estrategias efectivas para estructurar el pensamiento y la comprensión de los estudiantes. Mirá mis comentarios anteriores para sugerencias de crecimiento. ¡Bien hecho!

Fuente: *Diagnostic Digital Portfolio* (DDP)

Los párrafos anteriores nos permitieron caracterizar -tomando evidencias de los portafolios- el tipo de retroalimentación que los profesores brindan. Corresponde clarificar que es una práctica sistemática, sostenida a lo largo de los cuatro años, que si bien al principio –al igual que la autoevaluación- es vivida por los estudiantes como una situación impuesta, luego se convierte en una práctica buscada y sentida como necesaria para poder seguir progresando¹⁸. Vimos que puede presentarse de distintas maneras y utilizarse con propósitos variados puede: aportar información *diagnóstica* para que el estudiante sea consciente de la calidad de su desempeño en relación a las expectativas de logro; ayudarlo a *clarificar* lo que implicaría una producción exitosa; *advertir* sobre lo que debe ser mejorado; orientar en cómo llevarlo a cabo; *motivar* para promover su logro, etc.

Nos parece también importante aclarar que para desempeños especiales que se desarrollan en el Centro de Evaluación, los alumnos reciben retroalimentación de asesores externos a la comunidad de Alverno. Así por ejemplo, los alumnos participan en forma cooperativa en una simulación en la que el grupo debe llegar a un consenso para resolver una situación problemática presentada. Si bien no incluimos el análisis de estos desempeños en esta investigación, nos parece pertinente mencionarlos por las características particulares que presentan en tanto: taller de integración como instancia de trabajo que busca articular los conocimientos que se abordan en espacios curriculares diversos, ocasión para el trabajo colaborativo entre estudiantes de distintos cursos, ejemplo de “modelo centrado en la tarea” e incorporación de personal externo para una brindar retroalimentación específica.

Por último, y para concluir esta caracterización, agregamos que la retroalimentación es un proceso que brinda información sobre el aprendizaje pero también sobre la enseñanza. Los profesores de Alverno aprovechan esta información para preguntarse por qué los estudiantes no siguieron las instrucciones, si fueron claros los objetivos, si deberían ajustar las estrategias didácticas. Y luego revisan los objetivos propuestos, las consignas de trabajo, los recursos utilizados. En otras palabras, el proceso de retroalimentación también se constituye en una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza y la propuesta curricular.

¹⁸ Al final de este capítulo consideraremos las opiniones emitidas por las exalumnas en la entrevista.

En síntesis, la retroalimentación es un elemento clave del proceso educativo. Se presenta como un diálogo (oral o registrado en forma escrita) que conduce a que el estudiante reflexione sobre las acciones emprendidas en función de construir comprensión y mejorar el proceso o los resultados. El valor de esta instancia de enseñanza reside en ayudar al estudiante a mirar hacia atrás, para que revise los pasos dados, se pregunte acerca su eficacia, examine distintas perspectivas no consideradas, reconozca logros, identifique problemas y pueda encontrar alternativas de solución. En otras palabras, la retroalimentación constituye una oportunidad para formar el hábito reflexivo y para “hacer visible” lo que de otra manera hubiera permanecido oculto.

Para esto resulta fundamental que la retroalimentación que se brinda sea continua y oportuna de tal manera que posibilite realizar un seguimiento constante y sistemático del proceso educativo. Y -como observamos con claridad en las referencias de los portafolios- también debe ser específica, es decir, fundada sobre las evidencias de aprendizaje que cada desempeño o producción muestra y relacionada a los criterios de evaluación.

En términos de Schön (1992), la retroalimentación permite una “reflexión sobre la acción” que, al estar desconectada de la acción propiamente dicha y realizarse en forma posteriori, posibilita tener en cuenta todos los elementos del proceso, replantearse aún los supuestos sobre los que se asienta y tomar determinaciones más racionales, más libres de los componentes emocionales. Al mismo tiempo, prepara a los estudiantes para que al reflexionar junto a otros sobre sus prácticas, aprendan con y de la experiencia. Así pues, al analizar lo que sucedió contrastándolo con lo planificado y teniendo en cuenta los paradigmas pedagógicos que enmarcan la práctica, el estudiante puede capitalizar la experiencia transformándola en conocimiento que le proporcione orientaciones para decisiones futuras.

5.5. Consignas que integran desempeños de comprensión y tareas auténticas

A continuación, presentamos algunas consignas de trabajo tomados de los portafolios. En todos los casos se trata de un recorte. La consigna completa incluye los criterios de valoración (los estudiantes deberán demostrar la comprensión y aplicación de los Estándares de Wisconsin y las Aptitudes de Alverno), una serie de plantillas que orientan la instancia de autoevaluación para que los estudiantes reflexionen sobre el propio proceso de aprendizaje, y sugerencias para que los docentes retroalimenten el desempeño y/o la producción.

Cuadro 15: extracto de consigna Evaluación de la eficacia de la enseñanza –ED 315

En todas sus experiencias de campo realizadas hasta el momento, ha estado aprendiendo y poniendo en práctica los componentes del programa de formación de maestros de Alverno que conducen a una enseñanza eficaz. A partir del curso ED 201 y hasta el ED 321/338, aprendió a definir el contexto, a reconocer las diferentes habilidades de los estudiantes, a planificar lecciones que respondan a las necesidades de los estudiantes y a seleccionar y aplicar diferentes estrategias de instrucción y evaluación. Este semestre se le dará la oportunidad de integrar todos estos componentes a través de un proyecto que lo desafiará a planificar, enseñar, evaluar, retroalimentar y valorar el proceso que desarrolló considerando el efecto que tuvo sobre el aprendizaje de los estudiantes. El propósito de este proyecto es permitirle demostrar que es capaz de gestionar con eficacia un proceso de enseñanza y ayudarle a maximizar su preparación.

Se le pedirá que complete este proyecto en tres fases. Estas fases son de desarrollo y secuenciales. Por lo tanto, la finalización exitosa de la Fase I es necesaria antes de intentar la Fase II y así sucesivamente.

Fuente: *Diagnostic Digital Portfolio* (DDP)

Cuadro 16: extracto de Desempeño Enseñanza inclusiva -ED 396

La propuesta de enseñanza que diseñó y desarrolló durante este semestre le dio la oportunidad de demostrar su comprensión y sus aptitudes para dar respuesta a las necesidades de un estudiante que presenta una discapacidad y requiere una educación diferenciada.

En este desempeño final, se le pide que cargue en el DDP un plan de clase que haya sido observado, el correspondiente registro filmado de la experiencia, su autoevaluación y la evaluación final del maestro colaborador. Deberá realizar un relato descriptivo de la experiencia y justificar las decisiones que fue tomando.

Fuente: *Diagnostic Digital Portfolio* (DDP)

Cuadro 17: extracto de Documento de investigación sobre la práctica educativa -ED 492

Este proyecto brinda una oportunidad para que los estudiantes exploren el significado y los propósitos de la investigación educativa. Los estudiantes se familiarizarán con la investigación basada en la práctica profesional y con herramientas y métodos de investigación educativa. Ellos demostrarán avanzadas habilidades analíticas, de resolución de problemas y de valoración llevando a cabo un importante proyecto de investigación educativa.

El proyecto de investigación debe contener: hipótesis o preguntas de investigación, referencias a la literatura académica existente, la descripción del método de investigación y los resultados y la discusión apasionada de sus implicaciones.

Fuente: *Diagnostic Digital Portfolio* (DDP)

La lectura de las consignas nos posibilita reafirmar lo enunciado en el punto 5.1: la propuesta de trabajo exige a los estudiantes poner en juego distintas aptitudes. También reflexionar sobre sus prácticas y utilizar los conocimientos aprendidos para poder resolverlas. Al mismo tiempo que muestran lo que saben, construyen nuevos conocimientos a través de un diálogo enriquecedor con otros. Retomando las ideas de David Perkins en el prólogo del texto de Ritchhart y otros (2014), afirmamos que las consignas requieren que los estudiantes “piensen con” y no solo “piensen acerca de” el contenido.

En segundo lugar debemos reconocer que las consignas proponen abordar situaciones complejas (resolver un problema, elaborar un producto, brindar un servicio) que tienen un significado en el mundo real. Se trata de desempeños con sentido que implican tareas académicas relevantes para los estudiantes y en función de los campos disciplinares

que se enseñan. Para poder llevarlos a cabo, necesitan conocer muy bien el contexto e interactuar con otros y con el entorno.

Un tercer elemento que nos interesa destacar es la característica multidimensional de las propuestas de trabajo que ofrecen múltiples oportunidades para que los estudiantes demuestren sus avances, permiten utilizar distintos recursos y estrategias, proponen modos de expresión diversos, favorecen respuestas variadas y, de esta manera, son respetuosas de la heterogeneidad del alumnado.

Ahora bien, estas propuestas conllevan un cambio en el rol del docente. Es desde este lugar que se entiende por qué definimos que “la retroalimentación como enseñanza”. Las consignas presentadas requieren seguimiento constante y un diálogo abierto y genuino centrado en la tarea que posibilite al docente acompañar y orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Por último queremos señalar la conexión que se puede establecer entre la consigna de ED 492 (cuadro 17) y el planteo de Stenhouse sobre la necesidad de promover un papel activo de los docentes en la investigación educativa y el desarrollo curricular. La propuesta de trabajo acerca a los estudiantes a la investigación educativa, entendida ésta como indagación y reflexión sobre la práctica.

5.6. Palabras finales

En el capítulo 1 mencionamos que para que la reflexión sobre la práctica sea una disposición, un modo de ser, debe transformarse en un ejercicio habitual, debe sistematizarse. Este capítulo nos permitió mirar con detenimiento las distintas estrategias de los portafolios que favorecen la formación de una práctica reflexiva. Pudimos reconocer de qué manera las actividades de aprendizaje permiten a los estudiantes construir su aprendizaje a través de su compromiso y exploración activos, descubrimos la claridad con que se explicita a los estudiantes lo que se espera que hagan y por qué, valoramos las instancias de autoevaluación y cómo se estimula el crecimiento de habilidades metacognitivas, observamos de qué manera se proporciona retroalimentación relevante y en forma regular que guía a los estudiantes hacia mejores resultados y optimiza el desarrollo de una práctica reflexiva. En fin, pudimos apreciar de qué manera a lo largo de los cuatro años de formación docente los estudiantes poco a poco logran convertirse en los aprendices reflexivos y autónomos que caracterizamos en el capítulo 4.

En este punto conviene destacar que la fuerza y relevancia de las estrategias no está en tomarlas en forma aislada, independientes unas de otras. Por el contrario, su fuerza y relevancia deriva de lo que cada una aporta al conjunto.

Queremos cerrar este apartado, recuperando la voz de las exalumnas en relación al significado que atribuyen a las estrategias abordadas.

Sara destaca que Alverno te prepara para ser evaluada y autoevaluarte constantemente y afirma que “si no estás abierta a recibir feedback no vas a lograrlo.” También reconoce que la exigencia de incluir material en el portafolios a lo largo de los cuatro años para demostrar cómo fue alcanzado los Estándares de Wisconsin y las Aptitudes de Alverno, la obligó a pensar frente a cada desempeño qué evidencias mostrar.

Courtney confiesa que al principio la autoevaluación como “era muy pautada (nos daban una serie de preguntas para responder)” resultó una “tarea muy mecánica” para ella. Pero con el tiempo, se dio cuenta de que “ciertamente debían enseñarnos intencionalmente cómo proceder porque no es algo natural” y comenta que “a medida que avanzás en el programa, la autoevaluación se vuelve un práctica más libre: podés elegir qué incluir y discutir cómo te permitió crecer” y pudo comprender por qué en el primer año de la universidad, los profesores les dijeron que “es un proceso para ver como crecés.” En su programa de enseñanza incluyó una sección autoevaluación y respuestas a preguntas tales como: “¿Si hiciera esto nuevamente qué cambiaría y por qué? ¿De qué manera mis estudiantes reaccionaron a mi lección? ¿Cómo sé que mis estudiantes aprendieron lo que definí como objetivos?” Esto no sólo le sirvió para ver lo logrado sino también para decidir cómo continuar.

Carrie reafirma la importancia de tener claridad sobre las expectativas y metas personales y reflexionar sobre el camino para alcanzarlas. “Hoy sigo buscando formas para continuar aprendiendo constantemente”. Considera que la experiencia transitada con el DDP tuvo mucho que ver con esto.

Ivelisse valora la oportunidad de reflexionar sobre sus producciones y acciones. En este marco el registro filmado de sus clases fue muy importante para ella porque le permitió mirarse desde la perspectiva del alumno y ser consciente de cuántas cosas no había tomado en cuenta. “El video te posibilita saber exactamente lo que pasaba, qué estaban haciendo los alumnos –cada uno-, ver la totalidad”. En la entrevista mencionó que poder mostrar los videos a sus compañeras y ver las filmaciones de las clases de ellas fue “de gran provecho para todas” ya que “aprendés mucho al ver lo que otros realizan”. Me permitía “entender mejor en cuáles áreas estaba haciendo bien y en cuáles todavía necesi-

taba ir mejorando más. Entre todos nos dábamos feedback”. Cabe hacer un paréntesis aquí y señalar que no hay registro escrito en los portafolios –al menos en los desempeños analizados- de esta evaluación entre pares. Ivelisse destaca también que los profesores daban feedback bien detallado, lo que le resultaba muy útil.

Igual que Ivelisse, Natalie P reconoce que la filmación – si bien al principio la atemorizó – le dio mucha información para poder mejorar. “Soy una maestra más segura, más pensante. Cuando estás acostumbrada a verte filmada te conocés más: ¡sabés sobre que debés trabajar!”. Y agrega una idea relevante: “...la autoevaluación cambia el propósito de la evaluación. Estás buscando algo para crecer, no una nota”, pero aclara que también aquí el paso del tiempo hizo una diferencia. “Los primeros meses pensaba en terminar mi autoevaluación y listo. Luego ya no era solo completarla... pensaba en el proceso, en qué podía mejorar, cómo ser mejor a partir de ella”

Natalie K acentúa el significado que para ella tuvo la retroalimentación por parte de sus profesores: “a mí me gustó tener todo esa retroalimentación por parte de los profesores, que me orientaran en cómo mejorar, me ayudó mucho en mi aprendizaje.” “Al principio era todo nuevo y no se parecía a nada de lo conocía. Nunca me había autoevaluado, tampoco había tenido portafolios.” Por el contrario, hoy se reconoce como alguien que reflexiona constantemente sobre lo que hace, tanto en su vida profesional como personal. Valora las retroalimentaciones que recibe porque le permiten mejorar y adaptarse a distintas situaciones. Y finaliza: “tengo dos hermanos que fueron a grandes universidades públicas en Wisconsin pero yo me siento mejor preparada en algunas cuestiones como ciudadana global y pensadora crítica”.



Universidad de
San Andrés

En este apartado presentamos las conclusiones de esta investigación retomando las preguntas que le dieron origen y los anclajes teóricos construidos a lo largo del trabajo. Haremos una síntesis de los resultados introduciendo algunas reflexiones como puertas abiertas para seguir pensando. A continuación, mostramos los alcances y limitaciones del presente trabajo y proponemos algunas líneas de estudio para futuras experiencias similares. Por último, resignificamos cinco conceptos que atravesaron de principio a fin este trabajo: pensamiento reflexivo, conocimiento en y para educación, formación docente, portafolios e identidad profesional.

- **Los e-portafolios como recurso didáctico que permite formar docentes reflexivos**

Partimos de una necesidad: formar docentes que sean capaces de tomar decisiones en situaciones de incertidumbre e inmediatez, que puedan gestionar el aula en un entorno que se caracteriza por su complejidad, particularidad e intereses enfrentados y que sigan aprendiendo en un mundo que está en constante cambio. Iniciamos una búsqueda que nos llevó a estudiar de qué manera el uso de e-portafolios puede favorecer el desarrollo de prácticas reflexivas durante los años de formación inicial. Tomamos como caso de estudio los e-portafolios de estudiantes que cursaron la formación docente en el Alverno College. Analizamos de qué manera el proceso de cuatro años de elaboración de e-portafolios les proporcionó una estructura para desarrollar una práctica reflexiva. Nuestra indagación nos posibilita concluir en otras aseveraciones que en este contexto, potenciado por el enfoque por aptitudes y el sistema DDP, el e-portafolios no es un mero soporte físico, ni un recurso “a secas”, sino que -por el contrario, constituye un valioso dispositivo didáctico que permite formar docentes reflexivos.

Pero para que esto sea posible deben darse ciertas condiciones. Supone reconocer al estudiante como partícipe activo, responsable y con cierta autonomía en la construcción del saber. La reflexión tiene que ocupar un lugar central, así por ejemplo, las consignas de trabajo deben exigirle al alumno que establezca relaciones con sus conocimientos previos, piense acerca de su práctica, se autoevalúe en forma constante y desarrolle habilidades metacognitivas. Los modos de enseñar y aprender deben focalizarse en una tarea productiva, significativa, contextualizada y desafiante. En este marco, demostrar comprensión y seguir aprendiendo se presenta como dos caras de una misma moneda.

Por otro lado, los e-portafolios resultan un elemento integrador no solo de los saberes de los campos disciplinares que se abordan sino también del propio aprendizaje en la medida en que obliga a tener una mirada completa sobre el proceso a lo largo de un lapso de tiempo. Asimismo, posibilitan una retroalimentación continua no solo por parte del docente sino también de los pares y de otros actores institucionales. Estos aportes y sugerencias promueven la comprensión del estudiante y le permiten realizar revisiones y ajustes para mejorar la calidad de sus desempeños.

- **Los E-portafolios como eje estructurante del curriculum**

Nuestra premisa: las prácticas siempre son en contexto y se desarrollan bajo ciertas circunstancias, nos condujo a estudiar las características y las condiciones que enmarcan el uso de los e-portafolios y promueven una reflexión sistemática sobre la práctica. Esta indagación develó que utilizar portafolios como eje del proceso formativo conlleva un cambio en la profundidad del planteamiento curricular. En Alverno, los e-portafolios, las prácticas reflexivas y el curriculum no pueden dissociarse y juzgarse independientemente. De igual manera, los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación se complementan e integran. La evaluación constituye una oportunidad para aprender y la retroalimentación se entiende como enseñanza. Por esta razón, la información registrada en los e-portafolios –en igualdad de condiciones- es válida para realizar el seguimiento de los aprendizajes, analizar las propuestas de enseñanza y/o ajustar la propuesta curricular.

En coherencia, los e-portafolios adquieren la fuerza de dispositivos pedagógicos que dan estructura al recorrido de formación tanto en relación a la propuesta de enseñanza como a las dinámicas de trabajo, la organización del espacio, la gestión de los recursos, la modalidad de intervenciones y participaciones, la naturaleza de los procesos mentales y la implicación afectiva que suponen los aprendizajes.

El derrotero realizado nos permite visualizar que los e-portafolios, que en un primer momento constituyeron un punto de llegada -una respuesta a cómo se entendía el aprendizaje-, se convirtieron en el centro de la propuesta educativa de Alverno College. Dado que todas las unidades curriculares incluyen producciones en el DDP a lo largo de los cuatro años de formación docente los e-portafolios de aprendizaje son instrumentos de registro del proceso educativo. Esta colección de evidencias permite hacer visible tanto el proceso de aprendizaje como de enseñanza y ayuda a tener claridad sobre el camino transitado y los logros obtenidos: los avances en la construcción del saber y el desarrollo de

competencias. De esta manera no solo resulta articulador de la propuesta educativa sino que aporta a la construcción de sentido.

Considerados desde su faz organizativa pueden pensarse como puentes para el trabajo cooperativo y la responsabilidad compartida. Permiten construir acuerdos y pautas de trabajo que establecen un encuadre para la acción. Así los e-portafolios permiten una amplia libertad personal dentro de un marco reglamentado. La comparación entre las producciones de primer año y las del cuarto año visibiliza un protocolo de trabajo más pausado al principio y espacios de mayor autonomía al finalizar la formación.

En síntesis, nuestro estudio nos permite afirmar que los e-portafolios pueden resultar un eje articulador del plan de estudios y una oportunidad para promover la práctica reflexiva tanto en los estudiantes como en los docentes, a la vez que sistematizan una forma de trabajo colaborativo que capitaliza la experiencia y permite aprender de ella.

- **Los E-portafolios como registro de evidencias de una práctica reflexiva**

Queda claro a la luz de los aportes realizados, que la reflexión es un proceso que necesita tiempo para volverse conciente y constituirse como práctica natural. El análisis de las producciones de las estudiantes incluidas en los e-portafolios, los modos y el tipo de reflexiones que muestran acerca de su práctica pedagógica al finalizar los cuatro años de formación, da cuenta -por medio de múltiples evidencias- que todas alcanzaron un nivel de reflexión pedagógica y ofrece algunos indicios de que están aproximándose al nivel 4 definido por Bárbara Larrivee (2008) como de reflexión crítica. Al mismo tiempo, si consideramos la mirada retrospectiva que las exalumnas realizan sobre su proceso de formación y los logros obtenidos, podemos afirmar que tienen una clara conciencia de haber adquirido ciertas cualidades que caracterizan a la práctica reflexiva que les permiten reconocerse a sí mismas como docentes reflexivos. Por otro lado, también admiten que los e-portafolios son “responsables” de este resultado.

En este punto, queremos detenernos en el concepto de la comprensión como desempeño -o el modo en que el conocimiento es puesto en acción, reflexión y análisis crítico- porque creemos que cobra especial relevancia en función de este “avance” sobre la práctica reflexiva. La comprensión se presenta como posibilidad de “pensar y actuar flexiblemente a partir de lo que sabemos” (Perkins, 1999: 70). A diferencia de los procesos de formación docente que suponen que el estudiante aprende en la carrera de grado ciertas ideas y marcos teóricos y luego aplica en las escuelas –generalmente en forma diferida en el tiempo- aquello que aprendió, Alverno College propicia el desarrollo de

desempeños de comprensión. Retomando expresiones que Paula Pogré (2012) vierte en sus tesis doctoral, afirmamos que la potencialidad de los desempeños de comprensión radica en que “permite concretar la idea de centrar la enseñanza en el proceso de aprendizaje de los estudiantes” (237) en la medida en que demanda a los estudiantes demostrar su comprensión actuando y pensando con el conocimiento en nuevos y diferentes contextos. Y, al mismo tiempo, da respuesta a la pregunta: “¿cómo enseñar?” En síntesis se trata de una propuesta pedagógica que inicia a los estudiantes en el conocimiento y la utilización de herramientas conceptuales y de gestión que les permiten desarrollar competencias para –por ejemplo- resolver problemas genuinos, liderar proyectos de intervención pedagógica, constituirse en buenos lectores de su propia práctica educativa y desarrollar una indagación sistemática sobre la realidad educativa y las prácticas de enseñanza participando de procesos de investigación.

Por último una reflexión en torno al título que encabeza este apartado. Según la RAE la palabra registro que se origina en el vocablo latino *regestrum* refiere a un accionar y a las consecuencias del mismo: “anotar”, “consignar un cierto dato en un documento”, “hacer memoria”, “observar minuciosamente o inspeccionar algo con atención y cuidado”. Por su parte la evidencia, del latín *evidentia*, significa “certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar”, o “prueba determinante de un proceso”. Ahora bien hay dos elementos que coadyuvan a que el estudiante identifique cuáles son las evidencias que dan cuenta de una práctica reflexiva en sus desempeños y que les permiten examinarlos detenidamente: una autoevaluación en función de criterios preestablecidos y una retroalimentación específica brindada por distintos actores institucionales. Recordemos que ambas acompañan todas las producciones registradas en los portafolios.

- **Los E-portafolios como andamiaje de reflexión sobre la práctica**

Hemos comprobado que los procesos de reflexión sobre las prácticas no son sencillos pues implican disposiciones, habilidades y ciertas condiciones. Además, la reflexión en sí misma es opaca, invisible, requiere recursos y estrategias para hacerla perceptible, para poder traducir las ideas en palabras. En este marco, los e-portafolios se presentan como una oportunidad para hacer visible el pensamiento de los estudiantes y hacer consciente el recorrido de aprendizajes –qué comprenden y cómo desarrollaron esas comprensiones- ante los profesores, ante sus pares y, más importante aún, ante ellos mismos. Los e-portafolios muestran el itinerario de formación, es decir, el encadenamiento de experiencias variadas que compromete de manera integral al estudiante, que se continúa en el

tiempo, y que tiene un sentido con punto de partida, con punto de llegada y propósitos bien definidos.

Ahora bien, la secuencia, continuidad y significatividad que son atributos de los trayectos analizados dan cuenta de los e-portafolios como dispositivo destinado a la puesta en acción de una intencionalidad pedagógica, de un plan adoptado para organizar el itinerario de formación. El análisis de las estrategias implementadas, nos permite concluir que los e-portafolios se constituyen en andamiajes que favorecen el desarrollo de una práctica reflexiva.

En el capítulo 1 planteamos que para que la reflexión sobre la práctica se constituya en un modo, una disposición, o *habitus*, no puede ser esporádica sino que, por el contrario, debe sistematizarse e incluir tanto los aspectos cognitivos, como los emocionales y los componentes de acción. Nos interesa aquí señalar la relevancia de algunos componentes de los e-portafolios que favorecen la reflexión sobre la práctica y exigen un compromiso activo del estudiante.

1. *Consignas de trabajo* – las producciones de los estudiantes muestran que sus desempeños son competencias puestas en acción acompañadas de reflexión. Las propuestas de trabajo involucran a los estudiantes en oportunidades de aprendizaje significativo, promueven su participación activa y son facilitadoras de estructuras colaborativas. Así, por ejemplo, requieren que organicen actividades, administren recursos, resuelvan problemas y/o interactúen con otros productivamente.
2. *Autoevaluación* – las instancias de autoevaluación acompañan todas las producciones que se incluyen en el e-portafolios. Se trata de experiencias profundamente personales orientadas por *criterios, protocolos y matrices de valoración* que suscitan que el estudiante mire el proceso de manera integral, revise sus acciones, realice los ajustes necesarios, valore el aprendizaje alcanzado y establezca nuevas metas para continuar avanzando. En función de fiscalizar la subjetividad resulta fundamental que los criterios estén explicitados y sean compartidos con los estudiantes. Esto, sumado a la obligación de demostrar con evidencias, contribuye a que los estudiantes aprendan a tomar una distancia adecuada que les permita valorar sus producciones con cierta objetividad. Por otro lado, estas instancias de autoevaluación promueven procesos metacognitivos, que permiten a los estudiantes tomar conciencia de la propia actividad cognitiva y de los procesos de regulación y control del aprendizaje. Cabe resaltar que tales aspectos son centrales para el desarrollo de una práctica reflexiva.

3. *Retroalimentación* - es un elemento clave del proceso de evaluación que brinda una guía para la acción. Se enmarca en el reconocimiento de la heterogeneidad de las necesidades, intereses, experiencias de los estudiantes y en la comprensión de que aprender implica participar en la construcción del proceso. El diálogo que el estudiante comparte con un otro (docente, compañero, especialista externo) lo orienta en la revisión de sus producciones. Por medio de preguntas o comentarios se busca habilitar un espacio para pensar sobre los procesos, necesidades y poner en perspectiva supuestos y creencias que de otra manera permanecerían ocultos. Permite focalizar sobre aquellos aspectos que requieren mayor información para ser comprendidos y mejorar las acciones. Resulta fundamental que la retroalimentación que se ofrece sea oportuna y específicas. La retroalimentación continua ayudada por la posibilidad que otorga la virtualidad, permite un seguimiento constante del proceso de aprendizaje. Aquí nuevamente se pone de manifiesto la importancia de un protocolo que determine cuáles son esos momentos representativos, esas “fotos” que se necesitan tomar para tener una mirada integral de todo el proceso y permitir “ajustar el paso” -de ser necesario- para ayudar a los alumnos a avanzar en su aprendizaje.

Por último, queremos agregar que la interrelación entre las distintas estrategias analizadas no es algo forzado, por el contrario, cada una necesita de la otra y se resignifica a partir de ella.

• **Límites del presente estudio y líneas de investigación que quedan abiertas**

Son sin duda muchas las tareas de investigación que quedan por desarrollar dada la amplitud de la temática y las diversas perspectivas de análisis que brindan los e-portafolios de aprendizaje.

Queda pendiente un análisis más exhaustivo de cada una de las estrategias de enseñanza que aparecen en los portafolios. Si bien abordamos, entre otras, las consignas de trabajo, la autoevaluación, la retroalimentación, las matrices de valoración, lo hicimos de una manera exploratoria. Sería interesante realizar un análisis más profundo de las mismas que permitiera comparar diversidad de estrategias en función de las distintas trayectorias educativas o considerar longitudinalmente en un único e-portafolios cómo fueron variando entre el primero y último año de la carrera.

Asimismo, sabemos que el recorte de los desempeños elegidos para ser analizados podría completarse. Si bien tuvimos en cuenta ciertos criterios para confeccionar la muestra, consideramos que una mayor amplitud permitiría un análisis más rico.

También podrían pensarse otras líneas de investigación posibles. En primer lugar sería interesante mirar los e-portafolios como fuente valiosa de datos que posibilitan indagar las prácticas institucionales y los programas de trabajo en función del enriquecimiento del currículum. Creemos que se presentan como recursos clave para la gestión pedagógica del equipo de conducción. Desde este supuesto se podría analizar en qué medida los e-portafolios hacen visible áreas de mejora y permiten -por ejemplo- definir líneas de capacitación requeridas para impulsar un cambio en la cultura institucional.

Una segunda posibilidad, relacionada a la anterior, es considerarlos como herramienta para mejorar la calidad educativa. Los e-portafolios de aprendizaje presentan referencias que documentan el impacto de la enseñanza. Los docentes pueden utilizar los e-portafolios de sus alumnos para examinar las fortalezas o debilidades de su propuesta pedagógica. Se crea así un entorno que permite revisar, ajustar y supervisar legítimamente el proceso de enseñanza. En este sentido también podría pensarse como instancia para entablar un diálogo entre directivos y docentes que permita potenciar las prácticas de enseñanza y/o un recurso para evaluar el desempeño docente.

En tercer lugar, señalamos que sería relevante poder valorar de qué manera la elaboración de los e-portafolios durante los años de formación impacta sobre las prácticas profesionales: cómo las egresadas se apropiaron de la herramienta y la utilizan en sus prácticas pedagógicas, qué acciones permitirían pensar que esta formación con e-portafolios opera como aporte para diseñar y articular sus propuestas de enseñanza.

En síntesis, son muchas las tareas valiosas que quedan pendientes. Nos gustaría en los años venideros realizar nuevos aportes que completen esta investigación.

A modo de cierre, compartimos algunas reflexiones

La primera reflexión alude al lugar que el pensamiento reflexivo debe tener en el discurso educativo. Coincidimos con Dewey en que la educación “tiene vital interés en el cultivo de la actitud del pensamiento reflexivo” (1989: 82). Sabemos que la educación no se agota en su aspecto intelectual, hay habilidades prácticas que hay que desarrollar, disposiciones morales que fortalecer, apreciaciones estéticas que cultivar, pero en todos los casos hay un elemento conciente para que no se transformen en rutinarias, inútiles, sin sentido, arbitrarias o sentimentales. En esta línea, “la auténtica libertad es intelectual [pues] descansa en la capacidad adiestrada del pensamiento” (90). Si las acciones del hombre no se guían por procesos reflexivos quedan a merced de las primeras impresiones, los impulsos precipitados, el capricho o las circunstancias del momento.

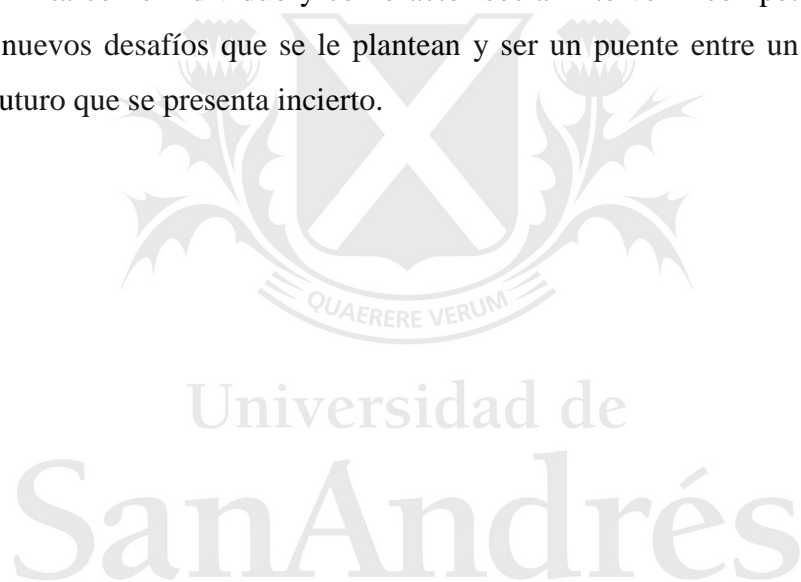
La segunda reflexión se relaciona a la necesidad de resignificar algunos modos de producir conocimiento en y para la educación. Tal como afirman Carr y Kemmis, retomando la postura de la teoría crítica de Habermas (1986: 144) “el saber es un resultado de la actividad humana motivada por necesidades naturales e intereses”. Sin esos “intereses constitutivos de saberes” que guían y dan forma a la manera en que se construye el saber y que fueron configurados por las condiciones históricas y sociales, los seres humanos no habrían desarrollado conocimiento de ninguna clase. Desde esta postura cabe preguntarse si es posible producir conocimiento educativo por fuera de los propios procesos que se generan en el campo, sin contacto con los problemas genuinos y la realidad del aula. Sin duda el desafío que se presenta al campo de la investigación educativa es la búsqueda de una investigación directamente aplicada al curriculum y a la enseñanza.

La tercera idea se relaciona intrínsecamente con las dos anteriores y retoma el postulado de Stenhouse. Lejos de entender la formación y/o el perfeccionamiento docente como la realización de cursos o la lectura de libros para acceder a las ideas que posteriormente serán expresadas en la práctica, la investigación del curriculum “invita al profesor a perfeccionar su arte a través del ejercicio de su propio arte” (Stenhouse, 1991:11), desarrollando investigación sobre su práctica, transformando el aula en una suerte de laboratorio para poder revisar supuestos, diseñar e experimentar con nuevas metodologías, y “aprender con la experiencia” (Perrenoud, 2004: 17) a partir de reflexionar sobre lo que quería hacer, sobre lo que realmente hizo y el resultado obtenido. Para esto es necesario que la práctica reflexiva se incorpore al *habitus profesional* como centro de un programa de formación que articule teoría y práctica, donde el sujeto (docente o futuro docente) se convierta en actor de su propia formación en un contexto institucional que estimule el pensamiento, la implicancia crítica, la cooperación, el trabajo en red. Porque como dice Perrenoud (2004: 12) “la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción”; y dado -que solo se puede aprender a hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo (Meirieu, 1996)- únicamente conseguiremos formar docentes reflexivos a través de una *práctica reflexiva*.

En este contexto, cobra sentido la utilización de los e-portafolios como recursos que promueven la reflexión sobre la práctica, ayudan a reconocer la historicidad del aprendizaje, exigen hacerse cargo del proceso y responsabilizarse por los resultados de las acciones emprendidas. Dentro de un marco, que -como vimos- puede adquirir las características de un protocolo de trabajo, los e-portafolios posibilitan amplios espacios de libertad para responder a la identidad de su propietario. Si el aprendizaje es un proceso complejo

en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir de una reconstrucción propia y singular, esta característica de los e-portafolios no es menor dado que presentan verdaderos márgenes de autonomía y creatividad a la vez que permiten gestar conocimiento pedagógico como fruto de la práctica docente.

Por último la quinta idea retoma nuestra preocupación inicial bosquejada en la introducción de este trabajo. El proceso de cambio de era que estamos transitando presenta un escenario muy distinto al del siglo XX, que tensiona el modelo de educación que hemos recibido como legado de la sociedad industrial y exige transformaciones profundas. Creemos con convicción que la educación es el camino, es la esperanza, para lograr una sociedad equitativa y democrática. Pero hoy más que nunca se vuelve necesario redefinir la tarea, el rol, la identidad profesional del docente que requiere de una capacidad reflexiva que le permita como individuo y como actor social intervenir competentemente para abordar los nuevos desafíos que se le plantean y ser un puente entre un tiempo que se acaba y un futuro que se presenta incierto.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, Inés (2002), *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Papers Editores.

Alliaud, Andrea (2014, 22-23 de octubre), “El campo de la práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar” en *Jornadas sobre el campo de la formación para la práctica profesional*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.

Alverno College Faculty (1976/2005), *Ability-Based Learning Outcomes. Teaching and Assessment at Alverno College*. Milwaukee, WI, Alverno College Institute.

Alverno College Faculty (1976/2005), *Ability-Based Learning Outcomes. Teaching and Assessment at Alverno College*. Milwaukee, WI, Alverno College Institute.

Alverno College Faculty (1979/1994), *Student Assessment-as-Learning at Alverno College*. Milwaukee, WI, Alverno College Institute.

Alverno College Institute (1996/2001), *Ability-Based Learning Program for Teacher Education*. Milwaukee, WI, Alverno College Institute.

Alverno College Office of Academic Affairs (1998), *How institutional transformation works and becomes visible*, Milwaukee, WI, Alverno College Institute.

Alverno College Faculty (2015), *Feedback Is Teaching*. Milwaukee, WI, Alverno College Institute.

Anijovich, Rebeca y Silvia Mora (2006), “El docente reflexivo: clave para la innovación” en *XIV Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación 2006: Experimentación, Innovación, Creación. Aportes en la enseñanza del Diseño y la Comunicación*. Año VII, vol. 7, Buenos Aires.

Anijovich, Rebeca, Cappelletti, Graciela, Mora, Silvia y María José Sabelli (2009), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, Rebeca (Comp.) (2010), *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Aique.

Anijovich, Rebeca y Graciela Cappelletti (2010), “La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva”, Proyecto N° D411, investigación financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA, Buenos Aires.

Anijovich, Rebeca y Carlos González (2012), *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Aique.

Argyris, Chris y Donald Schön (1974), *Theory in Practice*. San Francisco, Jossey-Bass.

Aristóteles (1998), *Ética Nicomáquea. Ética eudemia*. Madrid, Editorial Gredos.

Babbie, Earl (1996), *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao, Desclée De Brouwer.

Barberà Gregori, Elena y Elena de Martín Rojo (2009), *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona, Editorial UOC.

Barnett, Ron (1992), *Improving higher education*. London, Buckingham: SRHE/ Open University Press.

Barnett, Ron (1997), *Towards a higher education for a new century*. London, University of London, Institute of Education.

Berliner, David (1986), "In pursuit of the expert pedagogue" [en línea] en *Educational Researcher*. American Educational Research Association vol 15, N° 7, pp. 5-13.

Borko, Hilda y Ralph Putnam (1996) "Learning to teach" en Berliner, David y Robert Calfee (eds.) *Handbook of Educational Psychology*, New York, Macmillan.

Boud, David y David Walker (1993) "Barriers to reflection on experience" en David Boud, Ruth. Cohen y David Walkers (eds.), *Using Experience for Learning*, Bristol, Open University Press.

Bowen, James (1976), *Historia de la Educación Occidental. El mundo antiguo oriente próximo y mediterráneo 2000 a.C-1034 d.C*. Barcelona, Editorial Herder.

Boyd, E y A.W. Fales (1983), "Reflective Learning: Key to Learning from Experience" en *Journal of Humanistic Psychology*, vol 23, N° 2, pp. 99-117.

Boyd, William y Edmund King (1977), *Historia de la Educación*. Buenos Aires, Editorial Huemul.

Butler, P. (2010), "E-portfolios, Pedagogy and Implementation in Higher Education", en Nicole Buzzetto-More (eds.), *The e-Portfolio Paradigm: Informing, Educating, Assessing, and Managing With e-Portfolios*. Santa Rosa, CA, Informing Science Press.

Camilloni, Alicia (2014), "Las difíciles relaciones entre la investigación sobre la enseñanza y la práctica de la enseñanza" [en línea], en *Boletín de la Academia Nacional de Educación*. Buenos Aires, 96/976 diciembre,.

Cebrián, M. (2011), "Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de Caso" en *Revista de Educación*. N° 354, pp. 183-208.

Danielson, Charlotte y Leslye Abrutyn (1999), *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Brasil, Fondo de Cultura Económica.

Darling-Hammond, Linda (2013), *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

De Champlain, Ives (2014) “La entrevista de explicitación como metodología de investigación transdisciplinaria” en *Visión Docente Con-Ciencia*. Mayo – agosto año XIII, N° 74.

Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, UNESCO-Santillana.

De Vicente Rodríguez, Pedro (2002), *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de educación*. Bilbao, ICE Universidad de Deusto.

Dewey, John [1933] (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Barcelona, Paidós.

Dewey, John (1967), *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires, Editorial Losada.

Díaz Barriga, Frida y María Maclovía Pérez Rendón (2010), “El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado” [en línea], *Revista Observar*. N° 4, pp. 6-27. Consultado el 3/02/15 desde <http://www.odas.es/>.

Diez, Mary E. (1988), “A Thrust from within: Reconceptualizing Teacher Education at Alverno College” [en línea] en *Peabody Journal of Education*, vol. 65, N°. 2, pp. 4-18. Consultado el 25/9/2015 desde http://www.jstor.org/stable/1492780?seq=1#page_scan_tab_contents

Diez, Mary E. (1994), “Performance Assessment in Teacher Education at Alverno College”, en Warren, Tomas (eds.) *Promising Practices: Teacher Education in Liberal Arts Colleges*. New York, University Press of America, pp. 9-19.

Diez, Mary E., Athanasiou, Nancy y Desiree Pointer Mace (2010), “Expeditionary Learning: The Alverno College Teacher Education Model” [en línea] en *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 42, Iss. 6, pp18-24. Consultado el 5/10/2015 desde <http://www.tandfonline.com/toc/vchn20/42/6?nav=tocList>

Domingo Roget, Ángels (2008), *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Tesis de doctorado no publicada, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona.

Domingo Roget, Ángels (2013), *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Alemania, Publicia.

Doyle, Michele Erina y Mark Smith (2007), “Jean-Jacques Rousseau on education” [en línea], en *The encyclopaedia of informal education*. Consultado el 23/1/15 desde <http://www.infed.org/thinkers/et-rous.htm>

Farías Martínez, Gabriela y María Soledad Ramírez (2007), *La formación reflexiva de los docentes mediante el desarrollo del portafolio electrónico de evidencias*. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, México.

Fernández March, Amparo (2004), “El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional”, en *Educación*, Universidad Politécnica de Valencia, pp. 127-142.

Foucault, Michel (1984), “El juego de Michel Foucault” en *Saber y verdad*. Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp.127-162.

Fullan, Michel y Andy Hargreaves (2008), *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

Gadamer, Hans Georg (1999), *Verdad y Método*. Salamanca, Ediciones Sígueme, Vol. 1.

García Doval, Fátima (2005), “El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas” [en línea], en *Glosas Didácticas. Revista electrónica Internacional*. N° 14. Consultado el 20/01/15 desde <http://www.revista.unam.mx/vol.8/num4/art27/int27.htm>

Gerbic, P., Lewis, L. y M. Northover (2009), “Student perspectives of e-portfolios: A longitudinal study of growth and development”, en *Same places, different spaces*. Auckland, Proceedings Ascilite.

Hegarty, Bronwyn (2011), “A Framework to guide professional learning and reflective practice” [en línea]. Tesis de doctorado no publicada, Faculty of Education, University of Wollongong. Consultado el 25/01/15 desde <http://ro.uow.edu.au/theses/3720>

Hernández Fernández, Ángel, Guerra Liaño, Sonsoles, García Ruiz, Rosa y Natalia González Fernández (2006), “Diferentes tipos de portafolio para conseguir la misma meta: desarrollo de competencias profesionales en el psicopedagogo” [en línea], *UNESCO: Enseñanza Superior Innovación Educativa*. Conferencia. Consultado el 26/01/15 desde: <http://hdl.handle.net/11268/3429>.

Jay, Joelle y Kerri Johnson (2002), “Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education” en *Teaching and Teacher Education*. University of Washington, vol. 18, pp. 73-85.

Kenneth Zeichner y Daniel Liston (1987), “Teaching Student Teachers to Reflect” en *Harvard Educational Review*, vol. 57, No. 1, pp. 23-49.

Kilbane, C & N. Milman (2003), *The digital teaching portfolio handbook: a how-to guide for educators*. Boston, Allyn and Bacon.

Larrivee, Bárbara (2008), “Development of a tool to assess teachers’ level of reflective practice” [en línea] en *Reflective Practice*, vol 9: N°3, August, pp. 341-360. Consultado el 15/6/16 desde: <https://pdfs.semanticscholar.org/9fef/e00cbad4e5cb1889b6f02efcb991f289f840.pdf>

Litwin, Edith (2008), *El Oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.

Loacker, Geordine y Glen Rogers (2005), *Assessment at Alverno College. Student, Program, Institutional*. Milwaukee, WI, Alverno College Institute.

Lyons, Nona (2003), “Los portafolios y sus consecuencias: formación de profesionales reflexivos”, en Nona Lyons (comp.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires, Amorrortu, pp. 325- 346.

Loughran, J. (1996), *Developing Reflective Practice: Learning about teaching and learning through modeling*. London, The Falmer Press.

Martin-Kniep, Giselle O. (2001), *Portfolios del desempeño de maestros profesores y directivos. La sabiduría en la práctica*. Buenos Aires, Paidós.

Mentkowski, Marcia (eds.) (1996), *Learning That Lasts. Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond*. San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.

Meirieu, Philippe (1996), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.

Murillo Torrecilla, Javier (2006), “La formación de docentes: una clave para la mejora educativa”, en *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Chile, UNESCO: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Neiman, Guillermo y Germán Quaranta (2006), “Los estudios de caso en la investigación sociológica” en Vasilachis de Gialdino, Irene (eds.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Editorial Gedisa.

O'Brien, Kathleen (1990), *Portfolio Assessment at Alverno College*. Milwaukee, WI, Alverno College Institute.

Pérez Abril, Mauricio, Roa Casas, Catalina, Vargas, Ángela Patricia y Lida Alexandra Isaza (2014), “¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad” en *Revista Colombiana de Educación*. N° 67. Segundo semestre, Bogotá.

Perkins, David (1999), “¿Qué es la comprensión?” en Martha Stone Wiske (eds.), *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Paidós.

Perkins, David (2013, septiembre 28-30), “Education for a changing world” en *ENAP, II Congreso de Innovación educativa*. Toledo.

Perrenoud, Philippe (2001), “La formación de los docentes en el Siglo XXI” en *Revista de Tecnología Educativa*. Santiago de Chile, XIV, N° 3, pp. 503-523.

Perrenoud, Philippe (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.

Perrenoud, Philippe (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.

Platón (1957), *Los diálogos*. El Ateneo, Buenos Aires.

Pogré, Paula (2012), “Enseñanza para la comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente”, Tesis de Doctorado no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Pointer Mace, Désirée y Patricia Luebke (2014), “Creating Organizational Supports for Collaborative Inquiry” [en línea], en *Using Data and Program Improvement. A Study of Promising Practices in Teacher Education*. University of Washington and AACTE. Consultado el 14/06/15 desde:

https://secure.aacte.org/apps/rl/res_get.php?fid=1638&ref=rl

Prendes Espinosa, M.P. y M.M. Sánchez Vera (2008), “Portafolio Electrónico: posibilidades para los docentes”, en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, vol. 32, pp. 21-34.

Real Academia Española (2001), *Diccionario de la lengua española* (22ª edición). Madrid, Espasa.

Rancière, Jaques (2003), *El maestro ignorante*. Barcelona, Editorial Laertes.

Rastrero Ruiz, Manuel (2007), *El portafolio reflexivo del profesor como herramienta para la práctica reflexiva: un estudio de caso*, [en línea], Tesis de Maestría no publicada, Universitat de Barcelona, España. Consultado el 24/02/15 desde:

<http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/>.

Rigo Lemini, Marco Antonio (2013), “El caso de un portafolio electrónico docente: formación, actividad reflexiva y percepción social”, en *Perspectiva Educativa*. Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, vol. 52 N° 2, pp. 60-55.

Ricoeur, Paul (1995), *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Madrid, Editorial Siglo XXI.

Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y Eduardo García (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga, Aljibe.

Rodríguez Moneo, María (1999), *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires, Aique.

Roget, Àngels Domingo (2009), “¿Qué es la práctica reflexiva?” [en línea], en *Edu 21. L'a educació: un rept a per tots, una responsabilitat compartida*. Artículo de divulgación Consultado el 27/03/16 desde: <http://www.edu21.cat/ca/continguts/284>

Roget, Àngels Domingo (2013), *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Sarrebruck, Alemania, Editorial Publicia.

Roget, Àngels Domingo y Gómez Serés, M. Victoria (2014), *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid, Narcea Ediciones.

Rolón, Alvaro (2010), *La creatividad develada*. Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.

- Rousseau, Jean Jacques (1981), *Emilio o de la educación*. Madrid, EDAF.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1993), *La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.
- Serres, Michel (2013), *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Schön, Donald (1983), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós/MEC.
- Serrano Castañeda, José Antonio (2005), “Reseña de Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo de John Dewey” en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Julio-diciembre, vol. 7, N° 2, pp. 154-162, Universidad Intercontinental Distrito Federal, México.
- Simons, Helen (2011), *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, Morata.
- Shulman, Lee (1987), “Knowledge and teaching: foundations of the new reform” en *Harvard Education Review*. N° 57, pp.1-22.
- Smyth, Johb (1989), “Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education” en *Journal of Teacher Education*. N° 40, pp. 2-9.
- Stake, Robert (1998), *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Stenhouse, Lawrence (1985), *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata.
- Stenhouse, Lawrence (1991), “La investigación del currículum y el arte del profesor” [en línea] en *Investigación en la escuela*, N° 15, España. Consultado el 5/2/15 desde: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/15/R15_1.pdf
- Stone Wiske, M. (2006), *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Buenos Aires, Paidós.
- Taylor, Julie Anne y Stein Brunvand (2014), “E-portafolios and reflective practice by social studies educators”, en *National Social Science Technology Journal*. Vol.4 N°1. Consultado el 24/01/15 desde: http://www.nssa.us/tech_journal/volume_4-1/vol_4-1_article5.htm
- Valles, Miguel (1999), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Valliant, Denise (2004), *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile, PREAL.

Valliant, Denise (2009), “Formación y desarrollo profesional docente para una buena enseñanza”, en *Revista investigaciones en Educación*. Temuco, Chile, Universidad de la Frontera, vol. 9 N°1, pp. 13-25.

Vasilachis, Irene (coord.) (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Editorial Gedisa.

Wilfred, Carr y Stephen Kemmis (1986); *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.

Zabalza, Miguel Angel (2014), “Prólogo” en Roget, Ángels Domingo y Gómez Serés, M. Victoria (2014), *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid, Narcea Ediciones.

Zeichner, Kenneth (1982), “El maestro como profesional reflexivo”, [en línea] Conferencia presentada en el 11º *University of Wisconsin Reading Symposium: Factors Related to Reading Performance*, Milwaukee, Estados Unidos. Consultada el 3/10/2016 desde: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

