

EVALUACIÓN EDUCATIVA:
*El portafolio como herramienta
de desarrollo del aprendizaje
reflexivo*

Andresa Sartor Harada

Evaluación Educativa: el portafolio como herramienta de desarrollo del aprendizaje reflexivo



2021

© Editora Karywa – 2021

São Leopoldo – RS

editorakarywa@gmail.com

<http://editorakarywa.wordpress.com>

Conselho Editorial

Dra. Adriana Schmidt Dias (UFRGS – Brasil)

Dra. Claudete Beise Ulrich (Faculdade Unida – Brasil)

Dr. Cristóbal Gnecco (Universidad del Cauca – Colômbia)

Dra. Delia Dutra da Silveira (UDELAR, CENUR, L.N. – Uruguai)

Dr. Eduardo Santos Neumann (UFRGS – Brasil)

Dra. Eli Bartra (UAM-Xochimilco – México)

Dr. Ezequiel de Souza (IFAM – Brasil)

Dr. Moisés Villamil Balestro (UNB – Brasil)

Dr. Raúl Fornet-Betancourt (Aachen – Alemanha)

Dr. Rodrigo Piquet Saboia de Mello (Museu do Índio – Brasil)

Dra. Tanya Angulo Alemán (Universidad de Valencia – Espanha)

Dra. Yisel Rivero Báxter (Universidad de la Habana – Cuba)

Capa: Zulay Lolín Cabrera

S25e Sartor Harada, Andresa

Evaluación Educativa: el portafolio como herramienta de desarrollo del aprendizaje reflexivo. [e-book] / São Leopoldo: Karywa, 2021.

126p. : il.

ISBN: 978-65-86795-09-7

1. Educación; 2. Pedagogía; 3. Prácticas de enseñanza; 4. Aprendizaje; I. Andresa Sartor Harada.

CDD 370

PRÓLOGO

Evaluar representa una práctica muy antigua en el medio educativo. Las primeras instituciones escolares remontan la calificación desde hace muchos siglos: antes de la era cristiana, en las escuelas romanas y griegas, en las que los maestros evaluaban a los avances presentados por sus pupilos. Las informaciones levantadas en aquél entonces y como esta se informaba por parte de los docentes nos puede parecer actualmente irrespetuosa, dentro de lo que se conoce de los derechos de los niños y adolescentes, pero no dejaban de cumplir con su cometido.

La evaluación sigue tan presente como siempre en las escuelas y demás instituciones de formación, pero afortunadamente adopta nuevas manifestaciones, novedades que agregan nuevo valor a esta práctica. El presente crecimiento de la evaluación educativa, manifiesto desde los medios de comunicación y la opinión pública, que cobra valor también en las políticas públicas educacionales de muchos países.

Este libro es el resultado de una amplia reflexión sobre cómo desarrollar competencias, basadas en el aprendizaje reflexivo a partir del uso de la herramienta del portafolio, y que permitan que alumnos de diferentes áreas puedan realizar evaluaciones que les aporten una nueva perspectiva a este proceso. Que puedan repasar, redefinir, reflexionar y tomar decisiones sobre su propio desempeño educativo.

Evaluar lo que se hizo con proyección a mejorar lo que se hará. Potencializar el desarrollo institucional, a partir de sencillas metodologías que contribuirán de forma significativa para la obtención de resultados de éxito. La evolución del concepto de la evaluación, que relaciona las competencias desarrolladas con los resultados efectivos de la propuesta. La evaluación como el motor para los logros educativos, a partir de una propuesta de fácil aplicación, basada en metodologías claras, sistemáticas y funcionales. Todo lo que se lea en este libro se

puede aplicar en el aula o en contextos de educación no formal.
Aprovéchenlo e innoven en sus evaluaciones.

Dr. Oscar Ulloa Guerra
Doctor en Educación
Universidad Internacional Iberoamericana
oscar.ulloa@unini.org

ÍNDICE

1. CLASIFICACIONES DE LA EVALUACIÓN: DIAGNÓSTICA, EDUCATIVA Y SUMATIVA.....	6
1.1. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.....	8
1.2. EVALUACIÓN EDUCATIVA (O FORMATIVA)	11
1.3. EVALUACIÓN SUMATIVA	14
2. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: INTEGRAL, CONTINUA, SISTÉMICA Y PARTICIPATIVA.....	18
2.1. EVALUACIÓN INTEGRAL	20
2.2. EVALUACIÓN CONTINUA.....	24
2.3. EVALUACIÓN SISTÉMICA.....	30
2.4. EVALUACIÓN PARTICIPATIVA	34
3. LOS PROCEDIMIENTOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: AUTOEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN Y HETEROEVALUACIÓN	41
3.1. AUTOEVALUACIÓN	42
3.2. COEVALUACIÓN	46
3.3. HETEROEVALUACIÓN.....	49
4. EL PORTAFOLIO COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	53
4.1. CARACTERÍSTICAS DEL PORTAFOLIO ACADÉMICO PARA LA FORMACIÓN	58
4.2. UTILIZACIÓN DEL PORTAFOLIO EN CONTEXTOS ACADÉMICOS	66
4.3. EL PORTAFOLIO COMO PROMOTOR DE ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	71
5. EL DESARROLLO DE LOS DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAJE	76
5.1. EL PENSAMIENTO REFLEXIVO	79
5.2. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA	83
6. LA IDENTIDAD REFLEXIVA DEL DOCENTE	91
6.1. LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE	96
6.2. EL DOCENTE ESTRATEGA	107
7. EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	113
LISTA DE REFERENCIAS.....	118

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

<i>Figura 1: Clasificaciones de la evaluación</i>	7
<i>Figura 2: Ciclo en los procesos de enseñanza</i>	12
<i>Figura 3: Una buena y exitosa evaluación acumulativa</i>	14
<i>Figura 4: Diferencias entre evaluación formativa y sumativa</i>	16
<i>Tabla 1: Cuadro resumen</i>	17
<i>Figura 5: Aspectos de la evaluación integral</i>	22
<i>Tabla 2: Planes de enseñanza</i>	25
<i>Figura 6: Procesos docentes para la evaluación continua</i>	25
<i>Figura 7: La evaluación sistémica: el engranaje de acciones</i>	31
<i>Figura 8: La evaluación sistémica: evaluación global de los demás sistemas</i>	32
<i>Tabla 3: Las ventajas de la evaluación participativa</i>	36
<i>Tabla 4: Etapas de la evaluación participativa</i>	39
<i>Figura 9: Tipos de evaluación educativa</i>	41
<i>Tabla 5: Pautas de intervención en autoevaluación</i>	43
<i>Tabla 6: Pilares de los programas de formación docente</i>	45
<i>Tabla 7: Criterios para la coevaluación</i>	49
<i>Figura 10: Heteroevaluación</i>	50
<i>Figura 11: Actividad cognitiva</i>	61
<i>Tabla 8: Modelos de estilos de aprendizaje</i>	77
<i>Tabla 9: Conceptos de la reflexión sobre la acción</i>	81
<i>Tabla 10: Categorías de análisis del pensamiento reflexivo</i>	82
<i>Tabla 11: Concepciones de las estrategias por diferentes pensadores</i>	85
<i>Tabla 12: Actividades de enseñanza y de aprendizaje</i>	92

1. CLASIFICACIONES DE LA EVALUACIÓN: DIAGNÓSTICA, EDUCATIVA Y SUMATIVA

Antes de profundizar en las características de la evaluación para formar y educar, nos detenemos a estudiar la clasificación que puede presentar la evaluación en cuanto a sus características funcionales y formales. La evaluación que intentamos promover es la educativa o formativa, dado que damos por hecho que es la que aporta informaciones relevantes al proceso de aprendizaje de los alumnos.

No obstante, debemos tener en cuenta que la evaluación es un proceso continuo de reunión e interpretación de información, que sirven para valorar determinadas decisiones a ser tomadas en la estructura de los sistemas de aprendizaje. Por lo tanto, no siempre la evaluación en sí misma será la proveedora del aprendizaje, sino que también representará, en algunas ocasiones, la herramienta por la que vamos a conseguir captar los datos que necesitamos para promover el aprendizaje.

Desde este punto de vista y atendiendo al nivel de información de los objetivos que pretende comprobar, clasificamos las formas de evaluación en diagnóstica, educativa y sumativa.



Figura 1: Clasificaciones de la evaluación

1.1. Evaluación Diagnóstica

La evaluación diagnóstica es un proceso sistemático, planteado de manera muy rigurosa al principio o previo a una acción de intervención, sea esta para informar y educar, cómo por ejemplo al inicio de un período académico o de un año escolar, sea esta para medir y levantar datos. Este tipo de evaluación tiene a priori, dos grandes objetivos:

- I. Entender y comprender en qué estado de la cuestión se encuentran los sujetos involucrados (el grupo de alumnos, los trabajadores de una empresa que se dedicarán a un proyecto específico, etc.);
- II. Tomar decisiones y llevar a cabo acciones que faciliten lo que se pueda aprender a lo largo del proceso que nos proponemos implementar (las actividades del año académico para el grupo de alumnos, las tareas del proyecto para los trabajadores, etc.).

En estos dos objetivos influyen directamente los aspectos relacionados a lo que saben los sujetos acerca de la propuesta, que les motiva llevarla a cabo y en qué condiciones de aprendizaje pueden presentar. Además, a través de la información obtenida por la evaluación, debemos entender qué saben y qué saben hacer los estudiantes, de manera previa a la concreción del proceso que se quiere implementar. Conocer a estos datos es tener la base para poder relacionar los nuevos contenidos y conocimientos que queremos que se desarrolle, dado que la clave del aprender está en relacionar lo que se sabe con lo nuevo.

De este modo, la evaluación diagnóstica está íntimamente relacionada con cualquier otro tipo de evaluación, una vez que facilita datos y proporciona información importante para la planificación y la toma de decisiones acerca de los procesos de aprendizaje desarrollados por los alumnos y las consecuentes acciones evaluativas que estas conllevan.

En el sistema educativo, la información facilitada por la evaluación diagnóstica se refiere básicamente a la ubicación de los estudiantes en el nivel adecuado, en momentos anteriores al inicio del período de clases y en la determinación de las deficiencias del aprendizaje a lo largo de su

desarrollo, detectando las posibles necesidades particulares de refuerzo en determinados contenidos.

Los datos proporcionados por esta evaluación al principio de cualquier proceso de enseñanza, nos facilita a los profesores una mejor gestión de los tiempos y recursos, dado que nos evitamos estar enseñándoles algo que ya saben o requiriéndoles niveles demasiado altos desde sus conocimientos actuales y que, en ambos casos, nos costará la desmotivación del grupo y la dificultad en la internalización de lo que nos proponemos a impartir.

En este sentido, la evaluación diagnóstica trata de averiguar en qué condiciones están los alumnos para poder iniciar la formación, además de otros procesos relacionados como con qué materiales están más acostumbrados a trabajar, qué formas de apuntes les parece más sencilla, qué tipos de ayudas suelen necesitar, etc.

De este modo, la información obtenida nos facilitará programar la mejor manera de llevar a cabo la práctica educacional con estos alumnos, buscando formas alternativas de aprendizajes cuando sea necesario, con el objetivo que la mayoría de ellos alcancen las competencias propuestas.

A continuación, se destacan una serie de temas que deben ser trabajados por el evaluador a la hora de implementar este tipo de evaluación.

Respecto a lo que saben los estudiantes:

- Relacionar el nuevo contenido con lo que ya saben;
- Corregir conocimientos previos erróneos;
- Medir si saben lo suficiente para avanzar o si se hace necesario dedicar tiempo para reforzar los aprendizajes anteriores;
- Modificar la dinámica de los estudiantes que ya conozcan lo que se va a enseñar, con actividades más complejas y cómo apoyo a los demás alumnos;
- Detectar la necesidad de ayudas especializadas para problemas de aprendizaje.

Respecto a sus gustos y preferencias:

- Relacionar los contenidos a los intereses y preferencias de los alumnos;
- Trabajar por grupos de intereses, en determinadas materias;
- Tratar de manera más extensa a los asuntos de interés, de modo a motivarles a los alumnos y encontrar espacios para tratar temas transversales.

Respecto a los estilos y ritmos de aprendizaje:

- Tomar conciencia del estilo de aprendizaje (auditivo, lector, visual o kinestésico) de los estudiantes y adoptar métodos que mejor respondan a ello;
- Proponer diferentes tipos de actividades, de modo a lograr responder a todos los estilos;
- Agrupar a los estudiantes, de acuerdo con las actividades, de acuerdo a los estilos que presenten;
- Saber a cuáles estudiantes hay que dedicarles más tiempo y cuáles son más autónomos;
- Tener claro los tiempos que toman cada actividad de evaluación.

La evaluación diagnóstica ofrece datos acerca de las conductas cognitivas, psicomotoras y afectivas. Dicho esto, es fundamental destacar que los resultados de esta evaluación no deberían ser convertidos en notas, sino que en terminología de presencia o ausencia de determinados grados de conducta o dominio. De este modo, el estudiante puede tomar conciencia de sus actuaciones con relación a determinados aprendizajes y el profesor pueda tener datos para formular nuevas alternativas que se necesite, según lo que requiera su grupo de alumnos.

Es un proceso que requiere tiempo en desarrollar estrategias para recaudar y registrar la información y luego tomar decisiones convenientes, que van a ser convertidas en acciones concretas.

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente.
David Ausubel

1.2. Evaluación Educativa (o Formativa)

Dando continuidad al proceso de evaluación, tenemos la evaluación educativa o formativa, que toma por base toda la información recogida por el diagnóstico anterior, respecto al desarrollo de los contenidos y métodos de enseñanza que deberán ser aplicados, además de otras instancias relacionadas con el mismo proceso.

La evaluación educativa aporta datos en tiempo real, es decir, nos informa “qué está pasando” con los alumnos que están sometidos a los procesos de aprendizaje. Estos datos nos sirven para mejorar lo que se está haciendo, de modo a garantizar que el producto final presente los requisitos prestablecidos en la formación. Aporta, además, retroalimentaciones del proceso de enseñanza, que como veremos más adelante, son fundamentales para la garantía del éxito del aprendizaje.

Hace referencia a todas aquellas actividades de evaluación que aportan información que podrá ser utilizada para revisar y modificar las actividades y las formas de enseñanza y de aprendizaje. Esta evaluación se centra en el refuerzo de los aciertos y en la resignificación de los errores, a partir de la práctica de ejercicios y tareas para el desarrollo de un aprendizaje concreto.

Neus Sanmartí (2018) propone un esquema desde la perspectiva cognitivista para tratar a la evaluación formativa, de modo a comprender como se desarrolla el cognitivo del alumno delante de las tareas de evaluación que se le propone. Más allá de entender un concepto, el alumno debe poder realizar una tarea, empleando a este concepto. De esta forma, nuestro interés principal está en los procedimientos y no tanto en los resultados en sí mismos. Aquí, juega especial lugar las retroalimentaciones ofrecidas por el evaluador, dado que enriquecen a la utilización de los conceptos e inciden en los aciertos.

Esta visión cognitivista permite a los enseñantes el diseño de estrategias que se alejan de la repetición y tengan como foco principal los feedbacks positivos, direccionados hacia la mejora de los procesos. De esta forma, se consigue una mejor predisposición de los discentes, que no reciben tan solo una nota calificadora, sino que comentarios constructivos y de ánimo respecto a lo que se ha hecho bien y lo que puede ser mejorado.

De acuerdo a Heritage (2010), la evaluación educativa promueve cambios tanto en las formas de enseñanza de los profesores como también en las maneras de aprender de los alumnos. Los sistemas se adaptan a las diferencias y a la diversidad y las propuestas de evaluación responden a los principios de comprensión, coherencia y continuidad de lo que se está aprendiendo. La figura 2 representa el ciclo propuesto en los procesos de enseñanza que adoptan este tipo de evaluación.

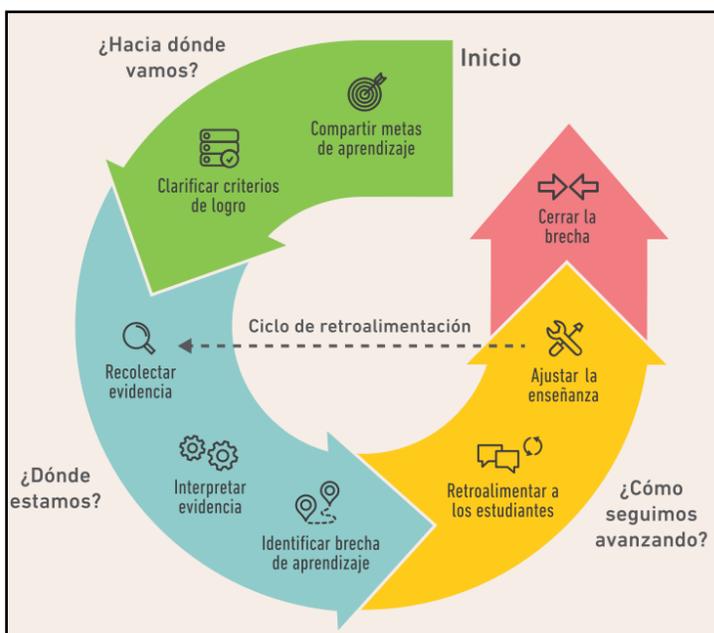


Figura 2: Ciclo en los procesos de enseñanza (Fuente: Adaptado de Heritage, 2010)

A partir de este ciclo, el avance del aprendizaje se inicia en los puntos determinados por los conocimientos previos, expresos por los estudiantes, y marcha hacia lo nuevo, teniendo a la información constante de

la evaluación formativa acerca de cómo se están realizando estos avances y qué puede ser mejorado a lo largo de esta trayectoria.

Asimismo, la evaluación formativa tiene como principales objetivos:

- ✓ Formar parte, de manera fundamental, de una planificación coherente y eficaz de procesos de enseñanza y aprendizaje;
- ✓ Promover el compromiso con los objetivos de aprendizaje y compartir criterios de evaluación de manera comprensible a todos los involucrados;
- ✓ Reconocerse como central para la enseñanza en el aula;
- ✓ Tener como foco principal la manera como aprenden los alumnos;
- ✓ Desarrollar capacidades de autoevaluación, de modo a formar a los estudiantes en agentes de su propio aprendizaje.

La evaluación educativa es una actividad de carácter continuo y sistemático, que proporciona información sobre el proceso educativo de modo a reajustar objetivos de enseñanza y aprendizaje, promover la revisión crítica de los planes de estudio, de los programas, de los métodos y de los recursos empleados, con el fin de orientar a los alumnos, con retroalimentaciones de su propio proceso.

Las retroalimentaciones ofrecidas por la evaluación permiten tanto el mejoramiento individual y grupal de los alumnos como también son fundamentales para la secuencia de trabajo de los docentes, que acaban por extenderse en información relevante también para los padres y madres y para la institución educativa a la que pertenecen. Requiere, por lo tanto, de diferenciadas técnicas e instrumentos, de modo a dar respuesta a particulares situaciones, a través de recursos y procedimientos, que obtendrán información relevante sobre la marcha del desarrollo de los aprendizajes.

De este modo, la evaluación formativa tiene lugar durante el transcurso de la enseñanza y del aprendizaje y su principal finalidad es revelar a las dificultades y los progresos de los estudiantes. Es esta función reguladora de la evaluación formativa que permitirá a los docentes adaptar su proceso didáctico a las necesidades presentadas por los alumnos.

La evaluación formativa promueve metas de aprendizaje permanente, incluyendo niveles de logro más altos, mayor equidad en los resultados de los estudiantes y mejor aprendizaje para aprender habilidades.
OECD, 2008

1.3. Evaluación Sumativa

También conocida como evaluación acumulativa, es el proceso evaluativo que entrega evidencias, al finalizar una unidad de aprendizaje, respecto a la efectividad de las prácticas educativas implementadas anteriormente. Pese a que se esté intentando implementar nuevas formas de evaluación, como vimos anteriormente, esta forma de evaluar ha sido siempre el proceso más utilizado en el ámbito educacional.

De acuerdo a Pinto (2017), es una forma de evaluación que no se propone a diagnosticar ni proveer información respecto a modificaciones o ajustes relacionados con las necesidades de los alumnos, sino que toma decisiones respecto a la calidad de los aprendizajes y los transforma en notas, que repercutirán en promociones, repitencias, etc. Su principal característica es calificar el rendimiento de un estudiante, una vez se finalice el proceso de aprendizaje.

UNA BUENA Y EXITOSA EVALUACION ACUMULATIVA, ES AQUELLA QUE TIENE COMO BASE UNA PLANIFICADA Y ADECUADA EVALUACION DE DIAGNOSTICO Y UNA CONSTANTE EVALUACION FORMATIVA.

Figura 3: Una buena y exitosa evaluación acumulativa (Fuente: Adaptado de INACAP (Pinto, 2017))

Los principales objetivos de la evaluación sumativa son:

- ✓ Calificar e informar a los sujetos involucrados en el proceso evaluativo acerca de los éxitos y fracasos ocurridos en el aprendizaje;

- ✓ Aportar datos e información para las dinámicas de selección a actividades determinadas;
- ✓ Clasificar y distribuir a los alumnos de acuerdo a sus rendimientos.

La evaluación sumativa trata de establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Su énfasis está en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas de confianza para los conocimientos a evaluar.

Verifica resultados y determina si se han logrado objetivos educacionales preestablecidos, puntuando numéricamente en qué medida fueron obtenidos por cada uno de los alumnos. Tiene como finalidad la calificación del alumnado, valorando el proyecto educativo del programa desarrollado, con considerar que el final del curso es el momento idóneo para esta valoración.

La evaluación sumativa tiene también su función social. Evalúa a los estudiantes de modo a comparar las calificaciones en contra a algún estándar o puntaje de referencia y, de este modo, asegura determinadas características entre los aprobados, que garantizan que respondan a las demandas y metas educativas del sistema. Estas actividades suelen ser de alto valor en el puntaje de calificaciones de los alumnos.

La información obtenida por la evaluación acumulativa valorará a los resultados de aprendizaje, por lo que sus instrumentos y procedimientos utilizados deberán facilitar datos significativos respecto a qué los estudiantes han aprendido para determinar si se ha podido adquirir las competencias previstas con la finalización de determinado ciclo. Es el estudio de los resultados de un trascurso de aprendizaje, una vez este se ha terminado, de modo a que el foco está en comprobar qué han aprendido los alumnos en comparación con estándares de referencia determinados.

De cierto modo, la evaluación sumativa ayuda a los alumnos a conocer los campos que deben ser mejorados, con base en los estándares de calidad determinados por el programa de estudio. En este sentido, ofrece información relevante también a los profesores, para que puedan decidir si sus estudiantes están preparados para pasar al siguiente nivel estable-

cido y a la vez, evalúa si el programa está ofreciendo buenos resultados. Si la mayoría de los alumnos no ha sido capaz de alcanzar a los objetivos propuestos, tal vez sea necesario realizar modificaciones en el enfoque y probar nuevos instrumentos, hasta que tengamos los resultados esperados.

A diferencia de la evaluación diagnóstica, que se realiza con base en los conocimientos previos de los alumnos, tanto la evaluación formativa como la sumativa se desarrollan a lo largo del proceso de aprendizaje de determinado contenido, que responde a la propuesta actual llevada a cabo por el profesor. La evaluación sumativa se encarga de medir la eficacia de un aprendizaje cuando este se haya finalizado, lo que contraponen las necesidades de retroalimentaciones del proceso que establece la evaluación formativa. Estas diferencias se organizan en la figura 4.

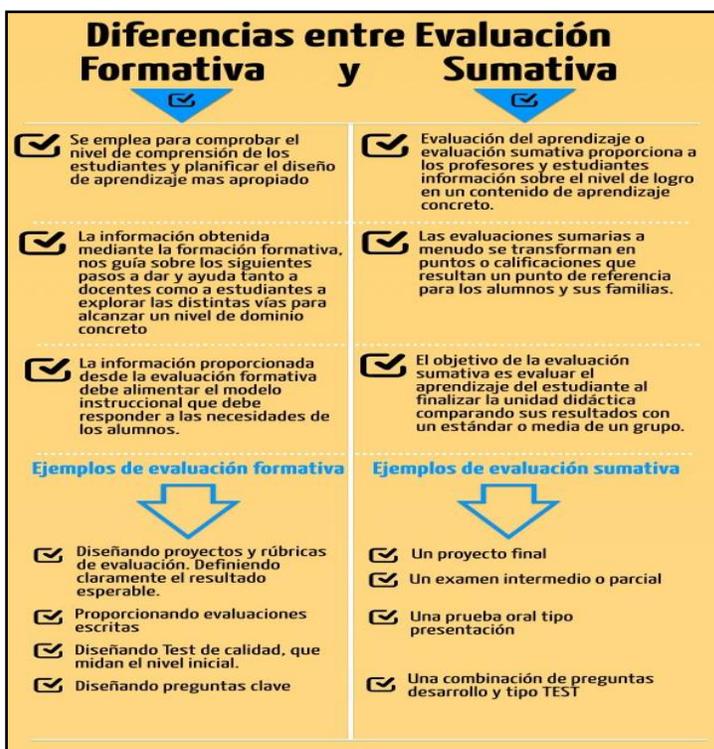


Figura 4: Diferencias entre evaluación formativa y sumativa (Fuente: <https://www.theflippedclassroom.es>)

Para finalizar este apartado, organizamos en la Tabla 1, las informaciones principales acerca de las características de las evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa, con el fin de determinar a qué interrogantes dan respuesta y la cuándo implementarlas, de acuerdo a los objetivos perseguidos por el evaluador.

Finalidad	Momento	Objetivos	Decisiones a Tomar	Cuando evaluar
DIAGNÓSTICA ¿Qué pasa?	Inicial	Identificar conocimientos previos de los participantes (intereses, necesidades, expectativas y debilidades); Identificar características del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades); Valorar la adecuación y la viabilidad del programa.	Orientar y establecer grupos de aprendizaje; Ajustar e implementar el programa.	Al inicio de una etapa
FORMATIVA ¿Qué está pasando?	Continua	Mejorar las posibilidades de aprendizaje de los sujetos; Informar sobre evoluciones y progresos; Identificar puntos críticos; Mejorar el desarrollo del programa.	Adaptar las actividades de enseñanza en cuanto a recursos, estrategias, roles, etc.	A lo largo de los procesos de aprendizaje
SUMATIVA ¿Qué pasó?	Final	Valorar la obtención de objetivos; Valorar el programa en cuanto a la satisfacción de las necesidades previstas.	Promover y certificar a los participantes; Aceptar o rechazar a un programa.	Al finalizar el proceso

Tabla 1: Cuadro resumen

2. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: INTEGRAL, CONTINUA, SISTÉMICA Y PARTICIPATIVA

Siguiendo en el análisis acerca de las diversas características de la evaluación educativa, vamos a determinar algunos aspectos importantes para poder dar continuidad a nuestro estudio. Por un lado, existen las situaciones asociadas o “otras funciones” que corresponden a la acción de evaluar y que pueden ser atribuidas a todas las evaluaciones, además de sus destinos específicos en cuanto a lo que se quiere valorar:

- **Función socializadora:** es el camino que promueve la práctica de valores, que les da espacio a los alumnos para compartir sus creencias individuales y escuchar a los demás compañeros. Promueve la negociación en el aula, además de la empatía y la construcción del pensamiento colectivo. Alienta a que se establezca el clima de la democracia, en donde todos participan y se expresan en igualdad.
- **Función pedagógica:** esta función permite a los docentes o a las personas a cargo de la valoración de la evaluación determinar, de manera diagnóstica, la situación inicial de los alumnos, al comenzar el proceso, la regulación a lo largo del desarrollo del proceso y finalmente, la situación final, tras haber estado sometidos al proceso de evaluación.

Se suele hacer referencias a criterios e indicadores en las evaluaciones y aquí vamos a diferenciar a estos dos conceptos:

- **Criterios de evaluación:** se entiende por criterios los parámetros de referencia que nos facilitan información acerca de los avances de los alumnos respecto a su propio aprendizaje y no en comparación a los demás compañeros del grupo-aula. Es decir, son observaciones relacionadas a sus avances y construcciones individuales, en donde la ba-

se de comparación es el conocimiento previo o inicial del propio alumno.

- **Indicadores de evaluación:** como el propio nombre sugiere, los indicadores son las señales o la forma en que se manifiestan los criterios, la operatividad observable de lo que se ha aprendido. Son caracterizados por conductas visibles que nos facilitan información de qué instrumentos podemos emplear para llegar a evaluar los aprendizajes desarrollados por los alumnos.

Con relación a las características de la evaluación, estas se diferencian entre la propuesta de la evaluación tradicional y la innovación de la evaluación educativa, por la que se apuesta en este libro.

La evaluación tradicional trae criterios poco flexibles establecidos por el docente, en donde el buen desempeño del alumnado se convierte en el dato “nota”. Tiene como finalidad la aprobación y lo importante es la respuesta correcta. Resalta errores (no logros) y no presenta nuevas oportunidades de mejora. Es un mecanismo o sistema de control y selección, operado únicamente por el evaluador, sin tener en cuenta las demás características de los evaluados. Sirve al sistema.

En contrapartida, la evaluación educativa es la que reúne información útil a lo largo de diferentes actividades académicas. Considera cada alumno como un aprendiz con capacidades y competencias propias, relevando sus fortalezas y no sus debilidades. Suele tomar más tiempo, tanto del alumno para responderla como del profesor para corregirla, dado que la reflexión es parte de este proceso de aprendizaje. En esta, los alumnos participan activamente en la elaboración de los criterios de evaluación, además de los demás profesores y personal de los departamentos pedagógicos de la institución.

La evaluación educativa facilita elementos para que el docente pueda emitir un juicio de valor personalizado a cada alumno, de modo a describir en detalle sus logros y los aspectos en los que debe mejorar. Se aplica a lo largo de toda la formación, es flexible y uno de sus principales objetivos es motivar a la reflexión acerca del diseño de la formación impartida, relacionándola con el progreso de los estudiantes.

2.1. Evaluación Integral

La evaluación integral es una herramienta que viene del contexto empresarial y permite evaluar integralmente a todas las áreas y procesos desarrollados por la institución, utilizando criterios sistemáticos con un enfoque constructivo que eleven los niveles de productividad de la empresa. Tiene sus bases y principios con Fleitman (2002), que ha identificado beneficios específicos en determinadas áreas de la organización que, de cierta forma, influyen directamente en el logro de los objetivos de la institución.

El sentido de integralidad de Fleitman permite medir si se cumplen los objetivos propuestos; si los recursos se administran con eficiencia y eficacia; si todas las áreas colaboran de manera efectiva; si el personal hizo su trabajo y, además, si la empresa presenta debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. Este estudio es también conocido en el mundo de las organizaciones como FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) y tiene como enfoque detectar las oportunidades de mejora y la optimización de los servicios, reduciendo costes materiales y humanos.

Relacionada al contexto educacional, la evaluación integral debe ser adaptada en el ámbito en que se pretende desarrollar. Hay que determinar el alcance (área o grupo de áreas) y el tiempo de realización, según la extensión o la profundidad con la que se pretende trabajar. Sobre todo, los estudiantes deben poder demostrar lo que saben mediante la ejecución de actividades que les exijan poner en práctica sus competencias, conocimientos, destrezas y actitudes, es decir, su aprendizaje integral.

Esta evaluación debe contemplar criterios que reflejen las evidencias del conocimiento, y además, resalta las destrezas y actitudes de los alumnos. Esto requiere medir no solo a los productos, sino que a observar también a los procesos. De acuerdo a Prieto (2007), los educadores debemos evaluar elementos procedimentales como la implicación en los ejercicios propuestos, las contribuciones equitativas en los trabajos en grupo, las conductas que demuestren cooperación y la predisposición en la resolución de problemas, el control de los tiempos, las capacidades de escuchar, comprender y aceptar distintos puntos de vista, etc.

La evaluación integral va de la mano de la evaluación constructivista y de la evaluación por competencias y con estas comparte funciones y finalidades educativas que no son de control, clasificación o exclusión. Evaluar de manera integral al aprendizaje requiere evaluar más allá de las actividades definidas en los programas de estudio; requiere formas de evaluación en las cuales no necesariamente hay una calificación. Se persigue la diversidad de estrategias en la evaluación y por consecuencia, en el aprendizaje, que busca la participación del alumno con el fin de conseguir aprendizajes y erradicar el fracaso escolar, de modo a utilizar las informaciones obtenidas en el proceso para mejorar la enseñanza.

Más allá de evaluar, la evaluación integral trata de actividades que ayudan a enseñar y a aprender, que enseñan a estudiar. Por parte de los docentes, que son las personas capacitadas en atender a los aspectos particulares tanto de sus grupos como de cada uno de sus alumnos, es una forma de trabajar en el aprendizaje de modo a brindar retroalimentación oportuna y detallada a lo largo de la construcción.

La evaluación integral debe tener en cuenta diferentes aspectos:

- La cognición o los procesos mentales – dimensión cognitiva;
- Las actitudes o los procesos de humanización de la persona a través de sus comportamientos y posturas éticas – dimensión afectiva;
- Las habilidades o las competencias intelectuales, competencias técnicas y competencias psicomotrices – dimensión psicomotriz.

Las dimensiones mencionadas deben estar presentes en la acción de evaluar, de modo a promover actuaciones o construcciones por parte de los aprendientes que se relacionarán directamente con las competencias previstas en el programa de estudios. Para tal, se requieren esquemas activos de aprendizaje y evaluación, en donde puedan entender el significado de las actividades relacionado con su formación, lo que ha logrado a partir de haber aprendido y las estrategias que le han funcionado (y las que no) para lograr los resultados esperados.



Figura 5: Aspectos de la evaluación integral

Las actividades de evaluación integral deben contemplar a todos los aspectos descritos en la figura 5. Deben ser planteadas desde experiencias de aprendizaje en las que se puedan ampliar progresivamente los contextos de aplicación de lo que se ha aprendido, de modo a que los significados construidos alcancen, poco a poco, mayor riqueza de significados en la relación con el contexto. Las situaciones de evaluación propuestas deben ser coherentes con los contextos de enseñanza y deben valorar tanto las competencias desarrolladas como lo que se pretende aprender.

Evaluar integralmente es una acción que se debe dar de manera natural en la didáctica cotidiana, a partir de la aportación y la valoración de la información de las prácticas de aula, las comunicaciones entre profesor y alumno y entre alumnos, con el objetivo de orientar, construir, regular, promover y reorientar el aprendizaje.

Un ejemplo de actividad de evaluación integral es *la elaboración del portafolio o carpeta de aprendizaje*, en donde se reflexiona acerca de las experiencias de aprendizaje desarrolladas a lo largo del curso académico y se determinan planes de acción futura, con base en los nuevos conocimientos desarrollados. Esta actividad formativa, que trataremos más adelante, contempla el desarrollo de diferentes competencias y puede ser un potente instrumento de evaluación educativa.

El enseñante realiza observaciones continuas respecto a la eficacia de sus estrategias y recursos pedagógicos, por las cuáles se replantea las prácticas didácticas y toma decisiones de manera oportuna. La evaluación permite la continuidad necesaria a lo largo de la secuencia educativa, del mismo modo que es el motor entre docente y alumno para compartir significados a lo largo del proceso educativo.

Fundamentalmente debemos establecer los objetivos del aprendizaje desde el principio del proceso de evaluación y estos deben ser puestas en común entre todos los participantes. Los alumnos deben ser conscientes desde el inicio de cuáles son los criterios con los que se les evaluará el buen desempeño de las tareas. Esta es una de las características principales de la evaluación integral.

Finalmente, Ianfrancesco (2004) determina en su obra los principios evaluativos que deben constar en la evaluación integral y que nos servirán de guía para llevarla a cabo. De acuerdo al autor, la evaluación integral es...

- ... parte integral e integradora de todos los procesos de la educación y del desarrollo del aprendizaje en todos sus niveles;
- ... un acuerdo entre acciones y objetivos propuestos;
- ... la aplicación de los factores que de alguna forma inciden en los procesos formativos y del aprendizaje;
- ... un medio y no un fin en sí misma, por lo que también debe ser constantemente evaluada
- ... un proceso continuo de retroalimentación de la acción educativa y del aprendizaje, con vistas a la orientación del rediseño;
- ... integradora, por lo que tiene en cuenta las diferencias individuales;
- ... falible, por lo que necesita continuamente nuevas técnicas, instrumentos y procedimientos que respondan a las nuevas demandas y necesidades;

- ... construcción y requiere de la participación de diferentes personas implicadas;
- ... información y demanda gran variedad de tipos, técnicas, formas, instrumentos y herramientas para recoger y absorber a los nuevos datos;
- ... un sistema de exitosas experiencias.

De esta forma, la evaluación integral no busca recompensas o castigos, sino que tiene su principal objetivo en la investigación y en la búsqueda de la mejora de los procesos de formación y de aprendizaje, perfeccionando sus resultados para validar y sistematizar los ejemplos de experiencias de éxito.

2.2. Evaluación Continua

La evaluación continua es un proceso que se desarrolla a lo largo de todas las etapas del aprendizaje. Fundamental para la enseñanza, esta evaluación permite al docente el manejo de las diferencias en el aula, lo que resulta mayor efectividad para los alumnos y a la vez se caracteriza como una práctica inclusiva. La evaluación continua rompe la dinámica tradicional, que determina valorar los aprendizajes en su etapa final y que muchas veces, como hemos visto en el capítulo anterior, se concibe para aprobar más que para aprender.

El educador puede realizar un mayor y mejor seguimiento de los progresos de sus estudiantes y ofrece herramientas para que, a través de la continuidad de la evaluación en el desarrollo del aprendizaje, puedan asimilar sus propios avances progresivos tanto en los contenidos como en las competencias que debe alcanzar a lo largo de la formación. Para esto, la acción educativa debe ser planificada con flexibilidad, para ajustarse de acuerdo a los aprendizajes obtenidos. A continuación, se presentan los pasos propuestos por Miranda (2010) para desarrollar el ciclo de la evaluación continua.

Nótase que estos pasos guardan relación estrecha con lo que se propone en la evaluación integral, dado que cumplen con la idea de obtener información del contexto en que vamos a trabajar y a partir de estos datos,

tomar decisiones para diseñar y rediseñar los planes de enseñanza, según sus resultados y necesidades puntuales del contexto. Ambas evaluaciones se adecuan a las situaciones reales del ámbito de estudio, evitando las generalidades, que suelen desconsiderar situaciones causales, que pueden ser significativas en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Tabla 2).

Definir el objetivo del aprendizaje	El objetivo del aprendizaje debe tener en cuenta a los conocimientos previos evidenciados por los estudiantes en evaluaciones diagnósticas
Construir indicadores y criterios	Guiados por el objetivo del aprendizaje, los indicadores y criterios deben ser observables y se afirmarán sus logros una vez se cumpla el objetivo propuesto.
Elaborar los instrumentos y actividades de evaluación	Los instrumentos de evaluación deben valorar la actividad planificada y a la vez cumplir con los indicadores y criterios establecidos anteriormente.
Impartir clases	Las clases deben estar planificadas en armonía con los objetos de evaluación, de modo a que se puedan observar los logros por los indicadores propuestos.
Colectar datos y evidencias de aprendizaje	A través de los instrumentos planificados, recoger datos de evidencias de aprendizaje para sistematizar los niveles de logro de cada alumno.
Sistematizar las evidencias	Organización de evidencias en tablas para mejor analizar los resultados.
Tomar decisiones	Una vez tengamos los resultados organizados, decidir acerca de la planificación y adecuar los objetivos de aprendizaje según las necesidades mostradas por las evidencias.

Tabla 2: Planes de enseñanza

Siguiendo a este pensamiento, Zabalza (2016) propone que el profesor debe desarrollar determinados procesos, con el fin de llevar a cabo efectivamente una evaluación continua (figura 6), teniendo en cuenta que cada proceso debe adecuarse con las modificaciones realizadas y la toma de decisiones en función de los cambios en la evaluación.



Figura 6: Procesos docentes para la evaluación continua (Zabalza, 2016)

Por otro lado, Delgado (2006) defiende que la evaluación continua debe tener por objetivos la valoración del grado de los aprendizajes que han sido logrados por el alumno. De esta forma, la evaluación adquiere una nueva dimensión: el ajuste del aprendizaje en torno al aprendiente, por lo que debe estar correctamente elaborada y diseñada para que permita la valoración de los objetivos alcanzados por el alumno. Y estos objetivos no se refieren tan solo a conocimientos, sino que también a competencias previamente establecidas por el profesor para una clase o una asignatura en concreto.

El sistema de evaluación continua es, sin duda, un gran facilitador de ventajas para ambas partes, educador y educando. Los educandos tienen mayores garantías para aprender y mejorar sus propios límites, de modo a superar progresivamente a los retos de las materias de un curso académico. Es el espacio de evaluación que les permite desarrollar las competencias en el ámbito de las materias y a la vez, conocer las maneras de valoración utilizadas por el profesor, que les permitirá participar del proceso. Reciben información de sus propios ritmos de aprendizaje y tienen la capacidad de autorregularse para corregir sus errores, de modo tal que en un momento podrán solos reorientar su proceso de aprender, autosuficiente y autónomamente.

En este sistema, la evaluación se incorpora en las actividades habituales destinadas al aprendizaje y conecta directamente la rutina del aula a los progresos de los estudiantes, de modo a evitar la aplicación de pruebas específicas consideradas artificiales. Castelló (2008) propone un listado de acciones, que deben ser tenidas en cuenta para evaluar en el proceso de aprendizaje:

- Aplicar actividades que no alteren la dinámica de trabajo habitual;
- Permitir ponderar la cercanía al objetivo que se quiere alcanzar;
- Detectar errores mientras se consolidan los aprendizajes;
- Monitorear el aprendizaje;

- Detectar disfunciones en la planificación y corregirlas a lo largo de las acciones;
- Favorecer la participación de los alumnos y del grupo en forma de autoevaluaciones;
- Calificar el aprendizaje, pero sin obligatoriamente relacionar esta calificación a una nota numérica;
- Utilizar variadas actividades de enseñanza, que permitan coleccionar diferentes informaciones y responder a variados objetivos y criterios de evaluación;
- Planificarse: elegir los momentos adecuados y seleccionar las actividades apropiadas para cada uno de estos momentos;
- Realizar un soporte acumulable, que recoja información sistemática a través de instrumentos apropiados;
- Trabajar fuera del aula, explorar otros ambientes.

Las actividades de aprendizaje aportan informaciones fundamentales, relevantes para la mejora de las acciones educativas y del aprendizaje en sí mismo, que deben ser además utilizadas a la hora de evaluar a los estudiantes. Hay que tener en cuenta que, al mismo tiempo, esta forma de evaluación requiere gran dedicación temporal y muchas veces no permite discriminar o garantizar la igualdad de condiciones, aunque sea incuestionable su contribución para la mejora de la docencia. Como siempre, es muy recomendable la complementariedad de los enfoques evaluativos.

La evaluación continua no se reduce a un tipo de actividad, sino que a la diversificación de ejercicios que puedan aportar diferentes informaciones, que posibiliten la participación de todos los estudiantes y que tengan particularidades a la hora de demostrar los datos del aprendizaje desarrollado (Castello, 2008; Fullana, 2009).

Uno de los principales objetivos de la evaluación continua es dotar a los alumnos la capacidad de autoevaluarse, proceso que va tomando mayor importancia con el paso del tiempo. De acuerdo a San Martín

(2018), la autoevaluación es fundamental en el ejercicio de la autonomía y en el tan conocido “aprender a aprender”. Es de primera necesidad saber si profesores y alumnos estamos haciendo las cosas bien y saber buscar apoyos en los soportes necesarios para mejorar. Las personas que se autoevalúan son las que realmente aprenden, las que se reinventan y no repiten dinámicas sin reflexionar respecto a ellas.

En definitiva, si la propuesta de evaluación continua está bien diseñada, los alumnos deberían superar la asignatura o el curso sin la necesidad de hacer una prueba final, esta sería su característica principal: facilitar datos evaluativos a lo largo del proceso del aprendizaje.

Para llevar a cabo el diseño de actividades de evaluación continua, de acuerdo a Delgado (2006), deben ser priorizados tres elementos clave:

- I. La planificación;
- II. La información facilitada a los aprendices (los objetivos del aprendizaje, los criterios de evaluación, la cantidad de actividades propuestas, la periodicidad, el esfuerzo que se debe contemplar, etc);
- III. Las actividades concretas de evaluación que deberá presentar (tipos de actividades, criterios de corrección, dedicación en horas y temas que serán abordados).

Además, destacamos las recomendaciones de Saballs (2013) a la hora de poner en práctica la innovación metodológica docente y la implementación de estas actividades:

- I. Trabajar con actividades que nos sea familiar y que hayamos realizado en ocasiones anteriores, para sentirnos seguros a la hora de implementarla y que podamos prestar máxima atención a la evaluación;
- II. Tener claro lo que se espera que aprendan los estudiantes, para poder argumentar la contribución de estos aprendizajes para el desarrollo de competencias profesionales;

- III. Delimitar con claridad la actividad, sus condiciones de realización, el producto esperado, calendario y materiales y, sobre todo, los criterios en base a los cuales se va a evaluar;
- IV. Comunicar con exactitud a los estudiantes: que se va a hacer, para qué lo van a hacer, como se les va a valorar, qué pasará si no lo hacen, etc. Los resultados dependerán de la seguridad y la seriedad con la que se transmita la información, que puede ser negociada de manera pública si fuera necesario;
- V. Determinar los roles que asumirán, tanto profesores como alumnos, en la actividad, teniendo en cuenta los problemas y dificultades que pueden derivarse de su realización. Sobre todo, el rol docente, si va a ayudar, animar o actuar como modelo. Es posible que tenga más de un rol, pero muchas veces es difícil llevarlos de manera simultánea.
- VI. Recoger la información que será evaluada durante la ejecución de la actividad, dado que es a través de las interacciones entre los alumnos que pueden aparecer los problemas ante los cuáles, se suele actuar de diversas maneras. Es un inmenso flujo de información que debe ser organizado en registros de observación, de conocimiento de los alumnos, para posteriores análisis.
- VII. Analizar los materiales con un protocolo preestablecido, en donde se reflejen todas las posibilidades de corrección.
- VIII. Sintetizar las informaciones obtenidas, una vez recogidas a través de los diversos instrumentos y tomar decisiones por valoraciones generales del grupo, individuales, lagunas y puntos débiles, que conducirán a los refuerzos, planificaciones, actividades complementarias, ayudas y finalmente, a la calificación.
- IX. Comunicar a los estudiantes, facilitar *feedbacks*. Esta es la etapa de conclusión del proceso y debe ser realizada de manera rigurosa, tomándose el tiempo necesario para aprovechar el esfuerzo de las correcciones. No se trata de

solo hacer que conozcan su nota, sino que implicarles a los alumnos en el reconocimiento de errores o aspectos que puedan mejorar como las claves para el progreso.

A modo de síntesis, la evaluación continua debe ser un proceso lógico, de mejoras que empiezan en pequeñas experiencias, sin cambios drásticos (que tocan a lo imposible). A medida que avanza, este proceso generará dudas y, además, dilemas internos por parte de los profesores, como el grado de disposición que tendrá para invertir en la mejora de sus competencias docentes, qué actividades seleccionar, cuántas horas diarias adicionales esto va a suponer, qué cambios estará dispuesto a asumir o qué espera obtener, tanto de respuestas del alumnado como a nivel de satisfacción profesional personal.

La respuesta a muchas de estas incertidumbres es que la mejora profesional está en nosotros. Por mucho que estimule la institución, en la base se encuentra la persona y sus actitudes, esfuerzos, predisposición, posibilidades y generosidad. Estos son elementos clave para enfrentar de manera positiva a los cambios. Aceptar de entrada, a las nuevas posibilidades e ir introduciendo de a poco las mejoras, en un continuo proceso de búsqueda del conocimiento.

2.3. Evaluación Sistémica

Cuando hablamos de algo con características sistémicas o sistemáticas, generalmente lo asociamos a la raíz de un sistema, que requiere elaboraciones o a partir de un inicio; seguido de mecanismos de transformación o procesos en su desarrollo y luego, salidas o el cumplimiento de objetivos acompañados de retroalimentación.

Tratándose del proceso de evaluación, cuando este se caracteriza sistémico o sistemático requiere que en el diseño y elaboración de sus instrucciones o en la fase que llamamos procesual, ya se tenga concebido el comportamiento que deberá presentar esta evaluación. Este es uno de los procesos espléndidos de aprendizaje, es decir, también contempla a la evaluación formativa.

La caracterización sistemática de la evaluación de desempeños exige la planificación y organización del proceso, el desarrollo de las activi-

dades que se necesitarán para el levantamiento de datos y la valoración de la información, que se dará de manera muy estructurada y metódica, con el fin de realizar seguimientos a los compromisos derivados de la evaluación y si estos han resultado de manera positiva en el desempeño de nuestro alumnado. Las condiciones de la evaluación sistémica garanten su objetividad, una vez que se establece como un riguroso proceso.

En este sistema, entendemos que la evaluación no es una simple etapa de enjuiciamiento y calificación de datos, sino que debe ser tomada como un enorme engranaje que encaja en su mecanismo diferenciadas dimensiones educativas y didácticas. Es un sistema perfectamente articulado, que promueve la selección de criterios objetivos con la finalidad de leer, interpretar, recoger, analizar, estimar, valorar y enjuiciar la información obtenida a partir de las acciones y comportamientos de los educandos.

Comprender la evaluación de manera con que esta siga un sistema nos permite como evaluadores entender y elaborar las herramientas adecuadas para la valoración de nuestros propios procesos didácticos, con el fin de construir un modelo sistemático que logre reducir las diferencias entre las valoraciones subjetivas y las apreciaciones justas, de acuerdo a los aprendizajes presentados por los educandos.



Figura 7: La evaluación sistémica: el engranaje de acciones

El proceso sistemático viabiliza determinar qué tipo de informaciones van a funcionar como material para planificar y organizar la evaluación y también condiciona a los mecanismos de conversión, en donde cobra importancia la sistematización de los instrumentos que faciliten a las valoraciones (rúbricas e informes, por ejemplo), como también los registros escritos y las anotaciones en forma de diario, que suelen realizar los profesores a lo largo de su práctica.

La evaluación sistémica, también puede ser concebida como la evaluación global. En países de Latinoamérica, sobre todo en Brasil, esta evaluación se consolida en las calificaciones realizadas pelo sistema nacional de enseñanza, de macro a micro. Es decir, la evaluación sistémica se caracteriza pela evaluación que realiza el sistema directamente en las instituciones de enseñanza, en general y, en las evaluaciones de aprendizaje que estas llevan a cabo en el aula, de manera específica.



Figura 8: La evaluación sistémica: evaluación global de los demás sistemas

En este ámbito, la evaluación sistémica puede ser implementada de manera externa, con el objetivo de unificar prácticas y estandarizar acciones educativas, así como compartir buenas prácticas, cuando se permiten análisis más profundos de los resultados institucionales. Uno de los ejemplos más conocidos de este tipo de evaluación podría ser la prueba PISA, que determina patrones internacionalizados de modo a medir, en diferentes países, los niveles educacionales.

Los procesos de evaluación sistémica no presentan un fin en sí mismos. Su finalidad principal es ofrecer informaciones sobre la realidad como soporte para interpretaciones y comparaciones entre referenciales tomados como padrones de calidad. En este sentido, los resultados deben ser interpretados de manera cuidadosa y adecuadamente, para que puedan servir de modelos a las siguientes acciones.

Para los ministerios de educación, este tipo de evaluación les aporta informaciones que visan monitorear la calidad de las enseñanzas impartidas, controlando que los niveles estén equiparados, tanto nacional como con relación a otros países. No obstante, estudios demuestran que no es sencillo adaptarse a estos procesos de “homogenización”, que se presentan de manera muy brusca y no siempre respetan a las características específicas del entorno del centro educativo.

La evaluación sistémica prevé la continuidad y los ciclos de aplicación, perfeccionando y acompañando el desarrollo de las siguientes evaluaciones. Se analizan los impactos a partir de las medidas de corrección y las innovaciones que estos permiten promover, como establecen parámetros a cada nuevo ciclo de implementación. Esta es su principal hazaña para las políticas públicas aplicadas a la educación: determinar los criterios que se van a establecer de cara al siguiente ciclo, la siguiente evaluación.

Aunque transmita una idea retrograda y contradiga las nuevas dinámicas esperadas por la evaluación (menos estructuras, más competencias y habilidades individuales), la evaluación sistémica es una de las principales representaciones del término evaluación, que en sus comienzos, se refería a un conjunto de acciones para el estudio sistemático de un fenómeno, una situación, un proceso, un evento, una persona, con el objetivo de emitir un juicio de valor (Martino, 2016).

Nos remitimos a los tiempos en que solo teníamos en cuenta los resultados de la evaluación formal o sistemática, con objetivos cerrados y definidos y dirigida a un proceso o resultado determinados, que no siempre abrían espacio para tener en cuenta el contexto o las necesidades específicas de los sujetos. Como hemos visto, la educación sistémica que se propone actualmente no corresponde a esta falta de flexibilización, pe-

ro a la vez requiere esquemas estructurados, tanto de juicios y requisitos evaluativos, como de *feedbacks* y organización de acciones futuras.

De acuerdo a Stufflebeam (2017) lo que diferencia la evaluación sistémica de la evaluación informal es la metodología. Al pasar de evaluaciones con juicios rápidos e intuitivos a las que exijan rigurosidad en la recopilación de informaciones y resultados, nos deparamos con reglas empíricas, instrumentos y estrategias, fundamentales para la evaluación sistémica. El autor afirma que en este escenario, el papel del evaluador es clave, de modo a mantener el rigor de los criterios determinados inicialmente.

Sistematizar a la evaluación supone verifican las metas y las salidas desde un proceso de pos instrucción y en fases que deben estar apoyadas continuamente por la retroalimentación. Además, se analizan eficacia y eficiencia en cumplir a los objetivos, que se desprenden en acciones evaluadas y retroalimentadas.

A partir de sus características, podemos concluir que la evaluación sistémica responde a un plan, en el cual se reflejan evaluación y enseñanza, en actividades de secuencia según el nivel, las condiciones y las necesidades de los alumnos. Es multidireccional, cualitativa y sigue una continuidad que reconstruye las formas de aprendizaje a lo largo del desarrollo de los proyectos transversales educativos.

2.4. Evaluación Participativa

Los principios de la evaluación participativa se refieren a una oportunidad de reflexión sobre los hechos del pasado para tomar decisiones de cara a un futuro, tanto para los miembros de la comunidad cómo para el personal externo. Es un enfoque en donde participan en el proceso de evaluación, todas las partes de un programa o política. Esta participación se desarrolla en cualquier etapa de la evaluación, desde su diseño y recolección de datos hasta los análisis y la socialización del estudio. Este enfoque puede ser usado en diferentes diseños de evaluación, tratando información cuantitativa y cualitativa.

Es una evaluación dirigida por los miembros de la comunidad, que se ocupan de la organización de lo que se quiere evaluar, de cómo efec-

tuar la evaluación, de la realización de esta evaluación y del análisis de la información y la coherente presentación de sus resultados. Se desarrolla de forma intuitiva e informal, a partir de los objetivos personales y de los objetivos del grupo, una vez que los resultados de esta evaluación repercuten directamente en los beneficios de este.

Es el grupo quien decide si hay la necesidad de participación de personal externo en las actividades y en la evaluación y hasta cuando se extiende esta participación, una vez que son los miembros de la comunidad quienes van a obtener los beneficios y soportar los gastos de la propuesta. De este modo, el personal externo participa de modo a apoyar, para que la evaluación llevada a cabo sea eficaz. Con los resultados obtenidos, los miembros de la comunidad decidirán sobre la continuidad de las actividades, las modificaciones que deban implementar, los cambios de estrategias u objetivos y si es el caso, la finalización de estas acciones.

La participación del personal externo se da en cuanto a la orientación de la planificación y ejecución de la evaluación, pero no las dirige. Enfocan la actividad, promueven ideas e intervienen cuando se requiere asistencia, pero no son sus interrogantes que recibirán respuesta con la evaluación participativa, a menos que estas coincidan con las inquietudes presentadas por los miembros de la comunidad. Las organizaciones externas, gobiernos e instituciones donantes pueden necesitar información específica pero deben respetar la decisión de pertinencia de las actividades de acuerdo a lo que decidan los miembros de la comunidad y la probabilidad de que den continuidad a ello cuando el personal externo deje de apoyarlas.

Los niveles de participación de los actores involucrados, de acuerdo a los estudios de Gujit (2014) varían según el tipo de evaluación, por ejemplo, si se trata de evaluaciones de impacto local o si requiere cambios a nivel de políticas. Hay que tener en cuenta los propósitos que impulsan la participación de las partes interesadas, los actores que deben participar y cómo se dará esta participación, de modo a maximizar su eficacia y sus ventajas, descritas en la Tabla 3.

Preguntas de evaluación que dotan importancia a la población local. Decisiones acertadas	La evaluación participativa proporciona a los miembros de la comunidad información útil y pertinente, ayudándoles a decidir acerca de si los objetivos y acti-
--	--

por parte de los miembros de la comunidad.	vidades deben seguir siendo los mismos o deben ser modificados.
Capacidad de evaluación por parte de la comunidad. Desarrolla capacidades, identifica líderes y construye equipos.	Revela aptitudes y desarrolla capacidad analítica en los miembros de la comunidad. Les ayuda en la organización y en la expresión de sus preocupaciones de modo a que el personal externo les pueda entender. Fortalece la comunicación.
Mejor entendimiento entre el personal externo y los miembros de la comunidad	Fomentan el desarrollo comunitario de modo a que el personal externo puede complementar y enriquecer sus propias evaluaciones. Permite saber si es probable que la comunidad continúe las actividades en cuanto se marchen.
Fortalece la comunicación entre miembros de la comunidad. Empodera a los participantes.	Los resultados de la evaluación pueden ser utilizados por otras comunidades que presenten el mismo problema, de modo a que una comunidad aprende de otra.
Genera información útil. Veracidad y pertinencia de los informes, explicación de la causalidad.	Los datos sirven para determinar puntos débiles y fuertes, que se utilizarán para modificar a las actividades y hacer que respondan de manera más eficaz a los objetivos propuestos.
Apertura al enfoque participativo, sostiene el aprendizaje y el crecimiento institucionales.	La evaluación participativa es el primer paso para que las comunidades hagan partícipes a sus miembros, incluyendo a los escolares, lo que ayudará a los alumnos a desarrollar aptitudes analíticas y de experimentación.

Tabla 3: Las ventajas de la evaluación participativa

De manera general, la ventaja principal de esta evaluación, apuntada por Núñez (2018) es la integración de la voz de todos los implicados en la estrategia metodológica, que prioriza no solo a los profesionales o a los profesores, en contextos educativos y del aula, en la toma de decisiones relacionadas a la evaluación, sino que también a los demás participantes, a los alumnos, etc. Esto permite el análisis teórico que favorece a las dimensiones y evidencias de trabajo para futuras intervenciones, sea en la comunidad, sea en el aula, con base en principios teóricos y pautas metodológicas fornecidas por la propia evaluación participativa.

La evaluación participativa se suele llevar a cabo a partir de diferentes prácticas como la autoevaluación, la evaluación interna o la evaluación conjunta, incluyendo la narración de historias, el mapeo participativo, la lluvia de ideas, los ajustes y discusiones sobre fortalezas y debilidades de las acciones educativas, etc. Campilan (2017) puntúa que esta evaluación difiere del enfoque convencional en cuanto al por qué se rea-

liza, el cómo, a quien, y para quien, y el qué se evalúa, aportándole características específicas que respondan a necesidades también específicas.

Como todo sistema de valoración, la evaluación participativa presenta una serie de desafíos, tales como:

- ✓ Tiempo, compromiso y recursos;
- ✓ Conflictos que se puedan generar entre enfoques;
- ✓ Claridad en el propósito de participación o falta de destrezas o de alineamiento del propósito y del diseño de la evaluación;
- ✓ Motivación para la participación en las fases, sobre todo en la recolección de información;
- ✓ Comprensión de los factores culturales del contexto y la implicación de ello en el diseño de la evaluación.

Cómo señala Gujit (2014) en el informe de la UNICEF sobre enfoques participativos, esta evaluación no proporcionará beneficios automáticos ni están garantizados. Como describimos en los desafíos, comprometerse con esta práctica evaluativa implica tiempo, recursos y foco. Las destrezas de facilitación son esenciales para garantizar un proceso de alta calidad, que podrá requerir recursos adicionales para desarrollar capacidades. El documento de UNICEF determina una serie de preguntas que deben ser planteadas en la propuesta de utilización del enfoque participativo. Son estas, preguntas de:

1. Gestión, para gestionar la evaluación y decidir quién la llevará a cabo y quien tomará decisiones a partir de los datos.
2. Definición, para describir o utilizar una versión que ya exista de lo que se evaluará y cómo deberá funcionar.
3. Establecimiento de un marco, de modo a elegir los parámetros de la evaluación – objetivos, preguntas de evaluación, criterios y estándares que guiarán la evaluación.
4. Descripción, para recolectar y recuperar la información que responderá a las preguntas descriptivas para las acti-

vidades del proyecto, los programas y políticas, los resultados y el contexto en el que se ha implementado.

5. Entendimiento de la causa, para recaudar información que responda a causas determinadas sobre los efectos e impactos observados.
6. Síntesis, de modo a consolidar la información que valorará la intervención o sintetizará la evidencia extraída de diversas evaluaciones.
7. Socialización de los apoyos, para elaborar la presentación de hallazgos útiles a los usuarios y ayudarles a transformar esta información para la educación.

Además, para llevar a cabo una evaluación participativa, es importante seguir a las etapas de su implementación (Tabla 4), que deberán ser puestas en común a todos los participantes, a los miembros de la comunidad y a los demás grupos que no formen parte directa pero que tengan interés en el proyecto, desde el inicio de la organización.

Primera etapa	Revisar los objetivos y las actividades propuestas. Determinar objetivos a largo e inmediato plazos y discutir actividades establecidas en el diagnóstico inicial.
Segunda etapa	Revisar las razones de la evaluación. Tener claro a los porqués de realizar la evaluación y qué conocimiento queremos conseguir.
Tercera etapa	Desarrollar las preguntas de evaluación. Realizar una puesta en común de las preguntas de evaluación, todo el grupo debe estar de acuerdo a cada pregunta, que pueden ser calificadas por orden de importancia.
Cuarta etapa	Decidir quién llevará a cabo la evaluación. El grupo debe decidir quién hará las evaluaciones, quién va a conocer a los resultados y quienes van a ser los portavoces que informarán a todos los demás miembros de la comunidad. Hay que incluir aquí a todos los sujetos o grupos que se verán afectados por la intervención.
Quinta etapa	Identificar a los indicadores. A través de las posibles preguntas de evaluación, hay que asignar a los indicadores directos e indirectos para los temas de la evaluación.
Sexta etapa	Identificar las fuentes de evaluación de los temas a evaluarse. Seleccionar las herramientas adecuadas para la colecta de datos (entrevistas, encuestas, registros, etc).
Séptima etapa	Determinar conocimientos técnicos necesarios para la obten-

	ción de información. El equipo de evaluación debe tener en cuenta qué conocimientos y recursos dispone para determinar los que necesita, y que se dará a través de personal externo.
Octava etapa	Determinar el calendario de recolección de información y análisis. Es fundamental asegurarse de que los resultados puedan ser reunidos a tiempo para la toma de decisiones.
Nona etapa	Determinar quién recolecta la información. Una vez tengamos las fechas, determinar quiénes son los agentes.
Décima etapa	Analizar y presentar los resultados. Finalizada la tarea, hay que analizar la información y sintetizarla para la presentación de los resultados.

Tabla 4: Etapas de la evaluación participativa.

Como hemos visto a través de las etapas, las partes interesadas están involucradas en todo el proceso de evaluación, lo que nos facilita información de mejor calidad, comprensión y recomendaciones apropiadas y como consecuencia, una mayor aceptación de los hallazgos. Además, es fundamental resaltar lo que se menciona en la cuarta etapa, en cuanto a la inclusión de todas las personas que se verán afectadas por el proceso de evaluación.

Los ejemplos de la evaluación participativa están más relacionados a niveles macro que a los del aula propiamente. Los **proyectos de acogida**, desarrollados por los centros educativos en donde existe grande cantidad de población extranjera pueden ilustrar a este tipo de evaluación, que visan mejorar este servicio en la comunidad. Los **Proyectos de Aprendizaje y Servicio** o **ApS** también ilustran de forma integral este tipo de intervención y evaluación, una vez responden a una necesidad específica presentada por la comunidad en donde se insiere la escuela.

El estado inicial de realización de un enfoque participativo radica en establecer qué valores añadirá esta implementación, tanto para la evaluación en sí misma como para los sujetos involucrados, en las que nos interesaría motivar la participación. Para tal, es necesario cuestionarnos los propósitos de esta evaluación, quienes deben participar y por qué y

cuándo sería factible la participación de estas personas, para mejor aprovechar los datos generados por la evaluación.

Es importante haber realizado una experiencia piloto de métodos de evaluación participativa, para garantizar la interacción segura y clara de los participantes, y para que se puedan incluir indicadores pertinentes. Además, para finalizar este apartado, os dejamos algunos ejemplos de situaciones en donde el enfoque participativo puede ser la mejor opción de evaluación:

- ✓ En negociaciones de diferencias y para validar los hallazgos más importantes;
- ✓ En investigaciones de causalidad, que puedan ser medidas a través de discusiones de grupos focales o entrevistas;
- ✓ Para jerarquizar las valoraciones y respuestas de los sujetos sobre el impacto de una intervención, utilizándose de gráficos o matrices de jerarquía;
- ✓ Para la recolectar información tanto cualitativa cómo cuantitativa sobre el impacto;
- ✓ Para evaluar impactos del desarrollo más amplio que se dio en el área de la intervención.

3. LOS PROCEDIMIENTOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: AUTOEVALUACIÓN, COEVALUACIÓN Y HETEROEVALUACIÓN

Cuando hablamos de los diferentes procedimientos de evaluación, una de las preguntas consideradas fundamentales es quién es el responsable de evaluar a quién. Las visiones más tradicionales respecto a la evaluación limitan esta actividad al control de los docentes. No obstante, aunque la evaluación llevada a cabo por el profesor a sus alumnos sea muy importante, no es y ni puede ser la única manera de evaluar conocimientos.

Tal como hemos visto en el primer capítulo de este libro, si tenemos la evaluación como parte de un proceso en donde los aprendices van a desarrollar diferentes competencias, la autoevaluación y la coevaluación son esenciales para que estas personas que aprenden puedan tomar conciencia de su punto de partida, de los resultados de sus propios esfuerzos y de la evolución que han podido presentar a lo largo del tiempo.



Figura 9: Tipos de evaluación educativa (Fuente: www.bitstrips.com)

Tomaremos por base los tres grandes sistemas de medición de resultados, utilizados tanto en el contexto educativo como en otras áreas, que son la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Cada uno presenta sus ventajas y desventajas y están más indicados para determinadas situaciones. A continuación, trataremos de profundizar en

cada uno de esos procesos, en donde el agente evaluador no siempre es el profesor.

3.1. Autoevaluación

La autoevaluación es la evaluación realizada por el propio alumno respecto a su proceso de aprendizaje y de los resultados que ha obtenido. Para que la autoevaluación sea provechosa, existe la necesidad de que no se transforme en una calificación personal, sino que una valoración del proceso de aprendizaje, de modo a destacar aquellos aspectos que pueden haber representado algún tipo de problema o dificultad, reflexionando sobre su importancia y la mejor manera de superarlo.

En este sentido, el profesor asume el rol de facilitador de los mecanismos para que los alumnos se puedan autoevaluar de manera eficaz. Las herramientas de autoevaluación son útiles tanto para los estudiantes como para el profesorado, dado que invitan a la reflexión y permiten el autoconocimiento de los logros en el proceso de desarrollo de competencias y de aprendizaje.

Es la etapa en donde el estudiante puede juzgar y valorizar su propia actuación y esto le permite reconocer sus posibilidades y limitaciones e identificar los cambios necesarios para mejorar su propio aprendizaje. Este proceso, entre muchas más ventajas que iremos viendo a continuación, les permite a los autoevaluados:

- ✓ Emitir juicios de valor respecto a sí mismo, de acuerdo a determinados criterios de evaluación o de indicadores previamente establecidos;
- ✓ Estimular el constante proceso de retroalimentación de sí mismo y de otras personas, con el fin de mejorar su propio proceso de aprendizaje;
- ✓ Participar en la construcción de su propio aprendizaje, de manera activa y crítica a la vez.

La autoevaluación se presenta además como una estrategia que contribuye para afrontar la diversidad presente en el aula, dado que es un instrumento que facilita atender, respetar y valorar los diferentes ritmos de

aprendizaje, de acuerdo a las características personales (capacidades, estilos, estrategias cognitivas, experiencias y conocimientos previos, motivación, atención, ajustes emocionales y sociales, etc.) de cada alumno.

Educación en responsabilidad y para aprender, criticar y reflexionar respecto a su propio proceso de enseñanza y de aprendizaje. Esta es la estrategia por excelencia de la autoevaluación, que además se presenta como un factor básico de motivación y refuerzo positivo del aprendizaje. La motivación individual respecto a los procesos de aprendizaje, por parte de los alumnos, permite darle a conocer a los docentes la valoración que emiten acerca de los contenidos, la metodología y del aprendizaje en general.

Es una estrategia que atiende a la diversidad, tanto de necesidades como de los ritmos de aprendizaje, de modo que se utiliza de diferentes instrumentos evaluativos que valoran la progresión de las capacidades de cada alumno. Promueve la profundización del autoconocimiento y la comprensión del proceso realizado, posibilitando autonomía y autodirección en los aprendientes.

De acuerdo a Salom (2018), la autoevaluación promueve el progreso de la enseñanza, dado que ayuda a que el docente comprenda el proceso de aprendizaje realizado por el alumno y reflexione acerca de las dificultades encontradas y los logros conseguidos. Para tal, la autora nos facilita un listado de técnicas para llevar a cabo los procesos de autoevaluación (Tabla 5):

Hoja de plan semanal	Instrumento de motivación. El alumno sabe que tiene que realizar determinadas actividades en una semana y debe responder a este plazo.
Herramientas de autorreflexión elaboradas por el profesor	Actividades diseñadas para comprender como el alumno ha logrado sus aprendizajes. Cuestionarios, listas, escalas, protocolos, para recoger informaciones relevantes sobre el proceso de enseñanza.
El diario del estudiante	Reflexionar sobre el diario permite detectar problemas y proponer mejoras. Uno de los instrumentos más útiles para conocer, analizar, comprender y valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, como también para respetar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.
Portafolio: instrumento de evaluación formativa del estudiante	Colección de trabajos y actividades realizadas a lo largo de un curso. Esta selección, realizada por el estudiante, le permite valorarse y sentirse más seguro de sí mismo.

Tabla 5: Pautas de intervención en autoevaluación

Sin duda, esta forma de evaluación nos permite a los docentes conocer cómo piensan y razonan cada uno de nuestros alumnos, facilitándonos datos no solo de los resultados, sino que también de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, podemos organizar las actividades de aprendizaje de manera coherente, para que construyan poco a poco los objetivos de los contenidos de cada asignatura, respetando a los ritmos de estudio de nuestro grupo de alumnos.

La autoevaluación permite al alumnado su propia valoración de lo que aprende, determinando sus necesidades, expectativas, intereses y motivaciones. La atención a las diversidades que presentan permite al profesor trabajar con diferentes ritmos de estudio, de acuerdo a las características de los alumnos, y la autoevaluación contribuye al éxito de estas acciones personalizadas.

Por otro lado, podemos asumir esta práctica tan solo para la evaluación docente. Es decir, somos conscientes de que los profesores necesitan pensar, repensar, actualizar y reorganizar las formas de enseñanza y en estas reflexiones, la autoevaluación surge como un gran instrumento de apoyo a la competencia autoevaluativa, que representa un aporte de peso en la formación docente.

Para desarrollar esta competencia, los profesores debemos contar con la colaboración de colegas de profesión y buscar en nuestros pares el asesoramiento y la ayuda para programar procedimientos que superen las dificultades y refuercen los aspectos positivos, de modo a identificar nuestras necesidades de formación docente. Esta colecta de datos se puede dar en el aula, a través de cuestionarios que permitan que nuestros estudiantes emitan opiniones respecto a aspectos de nuestra acción docente.

Reflexionar sobre la práctica es una de las características más importantes en un buen profesional de la educación, por lo que se hace necesario implementar estrategias que les faciliten esta destreza (Guzmán y Marín, 2011; Bozu y Canto, 2009). Para aprender a “automejorar” su práctica, es necesario contrastar las teorías y conocimientos previos con las evidencias rescatadas de la rigurosa reflexión sobre su propia acción. Este es un elemento esencial para el desarrollo de la competencia profesional que incide en la

autoevaluación y a la vez, un proceso de aprendizaje permanente, que sirve de hincapié para la formación profesional del profesor.

De acuerdo a Méndez y Conde (2018), la mayoría de los programas de formación docente presentan pilares (Tabla 6) que están íntimamente relacionados con la competencia docente de la autoevaluación. Es decir, para poder actuar como proponen estos programas, los profesores debemos asumir la competencia autoevaluativa, para la garantía de mejora y de reconocimiento de nuestros propios errores, facilitando el crecimiento profesional.

Planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza que pretende motivar el desarrollo de cualidades humanas deseables en los estudiantes;
Crear y establecer espacios abiertos, flexibles y democráticos, ricos de cultura, donde el clima del aprendizaje sea estimulado de manera positiva;
Promover su propio desarrollo profesional en la formación de comunidades que aprendan por sí solas, entre colegas y demás agentes implicados en la educación.

Tabla 6: Pilares de los programas de formación docente

El proceso de autoevaluación permite a los docentes emitir opiniones de valor acerca de su propio conocimiento, en cuanto a si este es adecuado o efectivo para su práctica y si existen necesidades de mejora hacia sí mismo. Este proceso es el mayor estimulador de cambios, una vez son los mismos profesores quienes analizan y evalúan los aspectos mejorables, descubriendo y detectando nuevas orientaciones para esta mejora. La autoevaluación de la práctica docente es un conjunto de acciones que informan, interpretan y evalúan la calidad de las acciones educativas que estos implementan en el aula, con el fin de introducir innovaciones y mejoras necesarias.

La autoevaluación docente, de acuerdo a Salom (2018), requiere las siguientes etapas:

- I. Reflexionar sobre sus propios éxitos o fracasos y a partir de esta reflexión, transformar la práctica de la enseñanza y de la evaluación;
- II. Evaluarse por sí mismo y para sí mismo;
- III. Percibir su propia actuación en el aula;

- IV. Identificar sus necesidades de aprendizaje y formación y elaborar estrategias para responder a ellas, para entonces mejorar su práctica profesional.

Otra característica del **portafolio o carpeta de aprendizaje** como herramienta de evaluación es la promoción de la reflexión, por lo que también puede ser considerado un instrumento de autoevaluación.

Desarrollar competencias de autoevaluación en la formación del profesional de la educación es ofrecer la posibilidad de mejorar diariamente la práctica docente. Por otro lado, la premisa de la autoevaluación transforma la evaluación también a los alumnos, que tienen en ella un instrumento de ayuda, crecimiento y desarrollo tanto personal como profesional. Apostamos por esta idea, para ambos, como un recurso de investigación y de formación que está al servicio tanto de quien enseña como de quien aprende, promoviendo la reflexión como instrumento de mejora en los aprendizajes.

La exigencia de una mayor calidad en la enseñanza es la que nos mueve en el desarrollo de la competencia autoevaluativa, ayudándonos a mejorar y a ser autocríticos, a reconocer nuestros errores y a crecer, tanto como aprendientes cuanto como profesionales.

3.2. Coevaluación

La coevaluación es el proceso de evaluación en conjunto, realizada por los alumnos sobre las formas de actuar del grupo, respondiendo a criterios e indicadores preestablecidos por consenso. Actualmente, las evaluaciones “por pares” o las que llamamos “entre iguales” son muy indicadas para contextos de educación y serían los ejemplos más conocidos de coevaluaciones. Esta evaluación presenta ventajas tanto a los alumnos como a los docentes:

- Conocer e analizar los logros realizados tanto por el grupo como por cada individuo;

- Motivar la participación activa y la reflexión crítica, de manera constructiva, generando situaciones de aprendizaje;
- Emitir juicios sobre su propia actuación dentro del grupo;
- Fomentar actitudes orientadas para la integración del grupo;
- Ampliar la responsabilidad y las formas de identificarse con el trabajo promovido por el grupo;
- Valorar unos a los otros en un contexto que transmite libertad, pero también compromiso y responsabilidad.

La evaluación entre iguales impulsa el trabajo de forma cooperativa y en grupos, dado que se desarrolla entre compañeros que se escuchan mutuamente respecto la evaluación que emiten del trabajo de los demás. Es necesario que el docente les prepare a los alumnos para la realización de esta dinámica evaluación, para que tengan en cuenta que, para evaluar a un compañero es necesario implementar la misma preparación que para someterse a evaluaciones.

La coevaluación requiere que los estudiantes conozcan mucho acerca de los temas, para poder preparar sus respuestas con elevada calidad, con el fin de aportar mucha información que demuestre su conocimiento. Además, se hace necesario elaborar tanto los instrumentos para esta evaluación, como también los espacios de tabulación de los resultados.

Se puede diferenciar los propósitos de la coevaluación entre sumativo, cuando se intercambian documentos de evaluación que se corrigen entre compañeros, o informativo, cuando todo el grupo emite feedbacks acerca del desempeño de uno de los compañeros. Pese a que sea una práctica más bien nueva, sus efectos han sido muy positivos y apuntan a la mejora de la autorregulación, de las habilidades interpersonales y de la motivación en aprender.

En cuanto a las técnicas para su utilización, estas pueden ser aplicadas de manera informativa, de modo que el proceso no influya en los resultados o al revés, usando el proceso como el principal método de calificación de los evaluados. Estas informaciones pueden ser emitidas de manera anónima, pueden ser revisiones entre alumnos individualmente o también por pareja y grupos.

De acuerdo a López-Pastor (2016), la coevaluación transmite informaciones importantes que permiten aprender de los errores y descubrir algo nuevo, al mismo tiempo que toman contacto con errores comunes cometidos por personas similares, lo que les ayuda en la adquisición del conocimiento y la interiorización de lo que se ha ido aprendiendo. No es de ahora que se defiende que el hecho de evaluar el trabajo o de enseñar a otras personas nos hace concretar nuestros propios aprendizajes de modo a profundizarlos, dado que el volver a explicar algo que se nos han explicado anteriormente nos da la posibilidad de apropiarnos de ello.

Al contrario de la autoevaluación, la coevaluación no es aplicable a todos los contextos, dado que según la especificidad que requiera los conocimientos a evaluarse, puede ser necesario la actuación de un experto, que garantice la calidad de la información recaudada.

Por otra parte, el acto de coevaluarse es bastante natural tanto entre alumnos como entre colegas, en contextos profesionales, dado que es espontáneo que miembros de un mismo grupo se ayuden entre sí, evaluándose y aconsejándose. De este modo, esta evaluación fomentaría la utilización de una habilidad que suele estar presente en los perfiles de aprendientes, lo que aumenta las posibilidades de buenos resultados y de motivación para llevarla a cabo.

Merry y Orsmond (2018), en su obra intitulada “Peer assessment”, recomiendan algunos criterios para la implementación de la coevaluación. Los analizaremos en la Tabla 7.

Según la finalidad	De acuerdo con el contexto y su necesidad, la coevaluación sirve para la mejora del aprendizaje de los alumnos y para el apoyo en determinados procesos. Va a depender de qué resultados se esperan con implementarla, puesto que si el contexto exige una calificación exacta, puede que la coevaluación le añada trabajo al profesor, que deberá corregir los trabajos y revisiones de todos los alumnos.
Anónimos o personalizados	De acuerdo a los intereses en demostrar quien ha realizado la revisión de su par. Esto va a depender de las relaciones exteriores que tienen los miembros involucrados. Hay casos en que ni evaluador ni evaluado conocen la identidad el uno del otro, por lo que llamamos evaluación por pares ciegos.

Según los participantes	En este caso, se debe analizar en particular a cada contexto y tener en cuenta qué informaciones aportarían más desarrollo a los participantes evaluados. La coevaluación más sencilla es la de intercambio de trabajos, uno por uno. Pero también existe la posibilidad de la evaluación de un miembro por todos los demás del grupo. Va a depender de qué objetivos se quiere alcanzar.
-------------------------	---

Tabla 7: Criterios para la coevaluación (Merry y Orsmond, 2018)

En cuanto a los instrumentos para llevar a cabo esta evaluación, van a depender de los contextos, de los conocimientos y habilidades que pretenden examinar, de las características de los participantes, etc. Sin embargo, los criterios para esta práctica deben ser establecidos en conjunto, de la mano de los alumnos o participantes del grupo. Esta es la clave para que cada individuo tenga en cuenta exactamente en qué se tendrá que fijar a la hora de emitir juicios respecto a las producciones de los demás.

3.3. Heteroevaluación

Podemos decir que la heteroevaluación es el opuesto de la coevaluación, dado que esta se lleva a cabo por agentes que pertenecen a categorías y ejercen funciones diferentes de la persona evaluada. En el caso de la evaluación educativa y escolar, es el tipo de medición que con mayor frecuencia se utiliza, en donde el docente es quien diseña, planifica y lleva a cabo la evaluación, mientras el estudiante solo responde a lo que se le solicita.

La heteroevaluación les permite, tanto a alumnos como a los docentes:

- ✓ Identificar necesidades o puntos a mejorar, que deben ser reforzados antes de seguir con el plan de estudios;
- ✓ Evitar la repetición de objetivos que se contemplaron anteriormente;
- ✓ Soportar la planificación de objetivos reales y que respondan a las necesidades e intereses del grupo;

- ✓ Planificar actividades con intención de mejorar a las faltas y “puntos flojos” tanto del grupo como individualmente, para cada alumno.

Además, es el proceso de referencia que se realiza por personas distintas al estudiante o sus iguales, que pueden ser también las familias, otros profesores que no los que imparten clases con este grupo y demás agentes externos.

De acuerdo a Bochacha (2016), las relaciones de la familia con la escuela representan gran importancia en la educación de los alumnos, lo que justifica mayor implicación de las familias también en los procesos de evaluación. La participación de los padres repercute en efectos positivos en el comportamiento de los menores y aumenta la posibilidad de progreso en sus aprendizajes, actitudes y desarrollo social.

Por otro lado, involucrar a las familias les beneficia, pues aprenden a afirmarse y a desarrollar competencias de relación con la escuela y la escolarización de los niños, como también les aporta datos importantes a los profesores, que conocerá las expectativas de estas familias. Green et. Al (2007) afirma asimismo, que el contacto con las familias les genera a los profesores feedbacks positivos de su trabajo, incrementándoles la sensación de eficacia, satisfacción personal y el contentamiento con su propia moral.



Figura 10: Heteroevaluación (Fuente: Pinterest)

Como comentamos, la técnica más común de heteroevaluación es la de corrección de exámenes, trabajos y ejercicios planificados y aplicados por el profesor, pero también se puede dar en contextos distintos,

como por ejemplo las pruebas de selectividad que dan acceso a alguna institución de orden público o privado. En este sentido, esta práctica tiene tanto ventajas como inconvenientes.

Por un lado, debería ser tomada como una acción totalmente objetiva, en donde no deberían entrar en juego aspectos o temas personales, en el momento de la toma de decisiones acerca de la evaluación. De este modo, cuando realizada correctamente, es una evaluación extremadamente informativa.

Por otra parte, es muy difícil que una persona pueda llegar a abarcar todos los factores que influyen en el desempeño de otra persona. Debido a eso, es muy común que se obvien aspectos importantes, sobre todo que se relacionen con las características personales de alguien, sus circunstancias específicas y los progresos relativos que han hecho en su aprendizaje.

Esta actividad se marca por la diferencia de estatus que existe entre examinador y examinado. A diferencia que en la autoevaluación es la misma persona quien califica su trabajo, en la coevaluación lo hace un par o un igual, en la heteroevaluación lo hace alguien de diferente posición. De esta forma, aunque como hemos dicho, el ejemplo más común es la evaluación implementada por los profesores a sus alumnos, también se pueden dar heteroevaluaciones en a la inversa.

Es posible, por ejemplo, que los alumnos evalúen el desempeño de sus profesores. Esta práctica es cada vez más común en las instituciones de educación y se implementa con la intención de mejorar el rendimiento de los profesores. Por otra parte, este tipo de evaluación se puede dar por parte de un evaluador externo, como en el ejemplo de la selectividad o en pruebas de ingreso a una escuela artística.

De acuerdo a Families (2019), la característica más importante de la heteroevaluación es su objetividad. Pese a que exista el sesgo de la puntuación imparcial, en esta actividad el evaluador no debería tener ningún tipo de interés personal en el proceso. Para garantizar esta objetividad, se suele llevarla a cabo a través de pruebas, trabajos escritos y exámenes estandarizados y, cuando el entorno requiere una prueba más objetiva, se

puede recurrir a un tribunal para asegurar imparcialidad total en la nota emitida.

No obstante, existen situaciones en donde el lado humano dificulta que la evaluación sea imparcial. Es el caso de las puntuaciones emitidas por los alumnos respecto a un docente, en donde influyen también los sentimientos personales de cada alumno en las críticas realizadas respecto al profesor.

La heteroevaluación es un proceso que se lleva a cabo por una sola persona o un pequeño grupo evaluador, por lo que a diferencia de la autoevaluación y de la coevaluación, puede tardar más tiempo en emitir un juicio, una vez que las anteriores se dan de manera simultánea, independiente de número de personas evaluadas. Por ejemplo, en un aula de secundaria con 30 niños, el profesor deberá revisar trabajo por trabajo y calificarlos individualmente, en cuanto que las autoevaluaciones realizadas por estos mismos niños se revisarán por los 30 a la vez, en un período de tiempo determinado. De este modo, la heteroevaluación puede significar ser un método poco eficiente cuando tratamos de grupos muy numerosos.

Esta forma de evaluarse tiene como objetivo principal determinar de la manera más exacta posible, si una persona ha podido realizar correctamente su trabajo o sus obligaciones, o si ha desarrollado los conocimientos que estaban planificados para esta tarea. Esto también es el propósito de las demás formas de evaluación, pero la heteroevaluación se propone más determinante, sin que los puntos de vista del evaluador influyan en la emisión de un juicio.

Por lo general, la heteroevaluación cumple con la función de informar a los evaluados en que aspectos deben mejorar y la mejor manera de hacerlo. Dicho esto, debe ser presentado como un proceso positivo y que ayude a los individuos en su propio desarrollo personal e intelectual.

Aunque nos pueda parecer anticuado, este sistema de evaluación está presente en muchos procesos de nuestra dinámica diaria, por lo que difícilmente se extinguirá con la inclusión de las nuevas ideas en cuanto a la participación igualitaria en la emisión de juicio respecto a uno mismo y a los demás.

4. EL PORTAFOLIO COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Son muchas las técnicas utilizadas para apreciar la aplicación de los principios pedagógicos y lo que se logra en cuanto a los propósitos referidos. Una de estas herramientas es el portafolio. Caracterizado por ser un instrumento de recolección de datos que promueve el proceso de autoevaluación, el portafolio está centrado en el trabajo productivo de su escritor, proveyendo evidencias verdaderas y concretas de lo que las personas aprenden en su interacción con la realidad y sus acciones a fin de lograr sus objetivos. (Hernández-Szczurek, 2004)

Con el asesoramiento del docente, el estudiante recopila trabajos que evidencien sus esfuerzos y logros, sus talentos y sus mejores ideas en las diferentes materias y aunque no haya una sola manera de hacer un portafolio todos comparten la misma filosofía. Por otra parte, la utilización del portafolio conlleva a involucrar al estudiante en el proceso de autoevaluación y de toma de consciencia de su propio desarrollo como lector y escritor en todas las asignaturas cursadas.

Más allá de una nueva manera de evaluar, puede ser considerado un nuevo modo de entender el proceso de enseñanza, un acto teórico que cobra valor a la medida que es incluida en la orientación teórica que nos es más valiosa para la práctica educativa (Shulman, 1999). Surge del mundo de las artes, particularmente de la arquitectura y el diseño y reside por la capacidad de estimular la reflexión, la experimentación y consecuentemente, la investigación. En palabras de Roger Spears (como se citó en Agra, Gewercy Montero, 2014) profesor del Architecture School of Design:

Un portafolio es, en muchos aspectos, como una ventana que se abre, no sólo ante el trabajo del estudiante, sino ante su manera de pensar. La presentación del material y el análisis e interpretación del interés puesto en la creación de cada elemento, daría lugar a volúmenes enteros sobre el carácter de la persona que ha compaginado todo el material. (Spears *apud* Montero, 2014, p. 76)

Las evidencias destacadas en la carpeta constituyen las pistas para la reflexión de los alumnos y sus propósitos, lo que ha sido bien o mal planteado, así como los esfuerzos adecuados de modo a subrayar las líneas más interesantes para profundizar posteriormente. Es un intento de conservar la reflexión natural producida por el aprendizaje práctico señalado por Gardner (1994) a través de una conversación reflexiva con los materiales utilizados.

El portafolio es un instrumento igualmente beneficioso tanto para el docente como para el estudiante, dado que brinda la oportunidad de conocer como piensa cada uno de los estudiantes y como se da su proceso de razonamiento. Con la finalidad de precisar la manera de entender la herramienta, puede ser definido como una compilación de evidencias, tanto de la vida académica del alumno (documentos, artículos, prensa, publicidad, páginas web, etc.) como de su trayectoria de aprendizaje (experiencias del aula, diarios, relatos, etc.) consideradas interesantes por los significados construidos a través de ellas. Permite, además, gestionar el conocimiento por el cúmulo de antecedentes en su propio historial y planificar su plan de formación futura permanente.

La tradicional misión docente de “transmisión” de conocimientos ha sido sustituida por la de una persona facilitadora en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En la sociedad actual, la gran abundancia de información no garantiza, desde el punto de vista de la formación y del aprendizaje, la correcta selección y asimilación de esta información, en el camino de la construcción del conocimiento. Es el profesor la persona que les guiará y les orientará a sus alumnos en esta práctica, para que posteriormente estén capacitados para hacerlo de manera autónoma (Fernández March, 2004).

La herramienta es caracterizada por su dinamismo y flexibilidad, por la diversidad de temas que se utiliza, permitiendo enfatizar cada situación específica de su utilización. Es un proceso dinámico para reunir datos provenientes de trabajos y actividades de crecimiento profesional, agrupados y redactados por el autor del portafolio con cuidadosa reflexión, que posteriormente será compartido con sus colegas para el debate de las concepciones particulares de cada uno. Es la historia documental organizada en un conjunto de selecciones de desempeños, media-

dos por preparaciones o tutoría, que adoptan la forma de muestras de trabajo de determinado estudiante que llega a alcanzar plena realización en la escritura reflexiva, el debate y la conversación (Shulman, 1999).

En cualquier caso, los portafolios son guiados por propósitos que referencian la potencialidad de la herramienta para demostrar cómo se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el interior, es decir, desde la mirada del protagonista. De esta forma, es el sujeto mismo el que establece su trayectoria acerca de la reflexión en diversos momentos a lo largo del proceso y traza su propio camino; la máxima del portafolio es traducirse en un recurso que pone de manifiesto los rasgos de identidad de sus propios protagonistas.

Estos cambios en la concepción educativa aumentan la complejidad de la docencia, que ya no sólo exige conocer con maestría a los contenidos que se deben enseñar sino también cómo aprenderán los estudiantes a estas materias y cuál la mejor manera de guiar a estos estudiantes de acuerdo a sus exigencias y los recursos de enseñanza con los que cuenta para llevar a cabo su trabajo.

El reflejo de la evolución de un proceso de aprendizaje, el estímulo de la experimentación, la reflexión y la investigación; dialogar con los problemas, los logros, los diferentes temas, los momentos claves del proceso de enseñanza aprendizaje y el reflejo del punto de vista particular de los protagonistas son algunas de las características propias que definen el portafolio. Para utilizarlo de la mejor manera posible es necesario saber plasmar, analizar y valorar sus puntos fuertes y logros, así como los aspectos más débiles de forma a posibilitar acciones de superación para ellos.

Fernández March (2004) afirma que el portafolio supone una modificación no solo metodológica en relación a los modelos anteriores de evaluación y análisis de las enseñanzas sino también teórico, una vez es el propio alumno que asume la responsabilidad de colecta de la información relevante. Esta estrategia se apoya en el hecho de que la calidad de los aprendizajes vienen de un “constructo” multidimensional que se preocupa por conseguir evidencias sobre lo que realmente ha sido relevante en el proceso de aprendizaje. En este sentido se tiene la evaluación como

un camino y no como una meta, que guarda como principal objetivo la mejora continua en la formación de los aprendientes.

La utilización del portafolio requiere aventurarse de forma coherente por una evaluación formativa, en la que la propia autoevaluación alcance mayor protagonismo. Al impartir la reflexión respecto a la evaluación, ésta obligatoriamente debe relacionarse con la enseñanza practicada. Es cierto que tanto el significado como el valor de la evaluación varían mucho más de acuerdo al modelo teórico en el que se inscribe que del ambiente en donde se ubica la experiencia, lo que se comprueba en los contextos de enseñanza online.

En cursos de enseñanza a distancia, los materiales multimedia educativos y la estructuración en módulos, actividades, proyectos, etc., se adaptan al ambiente en donde se impartirán los aprendizajes y la elaboración de portafolios apoya especialmente la naturaleza de los procesos de enseñanza en estos contextos. El portafolio es un producto personalizado, tanto en contenido como en la organización y relevancia de las experiencias.

De acuerdo a Shulman (1999), el portafolio es la herramienta adecuada para hacer de la evaluación de los procesos de enseñar y aprender una tarea en la que el compromiso personal con el propio proceso es la base de la edificación que cada alumno, tanto consigo como en la relación con los demás, empieza a construir cuando inicia su trayectoria de formación. Señala que el portafolio no es una herramienta más, sino la apropiada para administrar la diversidad de producciones utilizadas en su formación. Asimismo, como se trata de explicar en estas líneas, no es un contenedor: además de ofrecerla posibilidad de almacenar información, se conecta a la posibilidad de reflexión continua de los propios resultados y procesos.

La utilización de la carpeta, tanto en contextos online como presenciales, manifiesta una teorización colaborada respecto a los significados de enseñar y aprender y comparten la expectativa de mejora de las personas que se utilizan de la herramienta.

El aprendizaje en los entornos virtuales no se caracteriza por la adquisición de conocimientos facilitados, sino que está formado por la me-

tacognición de saberes y competencias que le eleven al sujeto la capacidad de evaluar la relevancia de los conocimientos adquiridos y de los procesos utilizados, con la finalidad única de trazar estrategias de aprendizaje ideales y particulares para sus propios proyectos y pretensiones.

A partir de esta dinámica, el objetivo principal no es tener la posibilidad de acceso a una infinidad de información, facilitada por soportes y formatos variados, sino desarrollar competencias que les permitan desarrollarse como individuos en el cambiante mundo tecnológico, social, cultural y organizacional, mundo que exige nuevas formas de aprender y enseñar, por consiguiente, la evaluación no puede restringirse a comprobar la simple adquisición o retención de algunos conceptos. Desde un entorno de enseñanza virtual, que obliga a los alumnos a trabajar con autonomía en la toma de decisiones, la coherencia exige prácticas de evaluación que integre el proceso y el producto, de forma a que el proceso se objetive para la toma de decisiones cuando surja la necesidad de reconducirlo, por los alumnos, tutores y profesores (Edelstein, 1997).

La evaluación, aceptada como una construcción de saberes, implica profunda reflexión y participa, de manera permanente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma a ayudar, estimular y orientar en esta construcción. La herramienta del portafolio permite esta posibilidad, una vez que es parte del proceso de formación y desarrollo de los participantes, aunque somos conscientes que no todos la entendemos de la misma manera. Citando una vez más a Shulman, se comparte del concepto del portafolio en cuanto a la valoración de las experiencias utilizadas:

(...) será la teoría que se sostenga acerca de la enseñanza la que determine lo que constituye un ítem conveniente para incluir en el portafolio. Lo que vale la pena documentar, considerar para la reflexión, lo que se cree útil... precisamente eso es un acto teórico. (Shulman, 1999, p. 45)

Esta perspectiva se aleja de la colección de datos, para estructurar una herramienta que asuma toda la riqueza de los procesos. El protagonista del portafolio es el alumno, quien debe decidir cómo organizar la trayectoria de sus reflexiones y los diversos elementos que incluirá. Cada portafolio es único: el estudiante anexará determinadas evidencias que servirán de base para su auto-evaluación como parte de su proceso de

formación, aunque sin excluir la presencia de otras voces. Las evidencias estarán organizadas por un hilo conductor, que las organiza y las da sentido a través de la reflexión posterior presentada por el alumno. Profesores y tutores revisan los portafolios como indicadores del proceso de aprendizaje desarrollado por cada alumno. A través del portafolio se puede descubrir el proceso propio de cada alumno, dado que este desnuda sus pensamientos relacionados a las confusiones, dudas o puntos de vista de lo que se ha desarrollado.

4.1. Características del portafolio académico para la formación

El portafolio o carpeta de aprendizaje es definido por Chacón (2011) como un medio de organización del aprendizaje de los estudiantes y de impulso al aprendizaje autónomo. Es una herramienta de formación y evaluación, que a la vez genera procesos metacognitivos por la posibilidad que tienen los alumnos de evidenciar sus como procesos de aprendizaje. Se traduce en una relación dialógica y colaborativa entre alumnos y profesores, una vez que es interactivo pues todos están involucrados en los procesos de aprender y enseñar (Colén, Giné e Imbernon, 2006). La versión actualizada de la carpeta tradicional es el portafolio digital, trabajada por Rodrigues (2013) como mediador del proceso de reflexión docente para la formación. Como herramienta para el registro de evidencias del desarrollo del aprendizaje en un marco de la formación docente universitaria, la práctica reflexiva y los análisis de la evolución de la carpeta y su uso en el ámbito educativo, se ha podido detectar alguna carencia sobre todo en los niveles de profundidad de la reflexión realizada por los profesores.

Por otra parte, múltiples estudios demuestran que la redacción es una excelente práctica para el aprendizaje en todo el ámbito académico, dado que cuando se asignan y se valoran trabajos escritos los docentes pueden percatarse de la lógica implementada por los alumnos para llegar a determinada reflexión. El acto de escribir facilita la reflexión a los estudiantes y permea tangentes procesos de aprendizaje. Quintana (1996) defiende que las funciones cognitivas de análisis y síntesis se desarrollan con el apoyo del sistema verbal, en especial con el lenguaje escrito, por lo que la clave del entendimiento está en la habilidad de manipular la in-

formación internamente. De esta manera, la redacción es herramienta indispensable para el aprendizaje y el portafolio contribuye muy significativamente para el desarrollo de esta destreza.

Perrenoud (2005) afirma que la práctica reflexiva es la relación con el mundo de forma activa, crítica y autónoma. Así que depende más de la postura del alumno que del desarrollo propiamente de una competencia metodológica. La carpeta de aprendizaje proporciona la reflexión sobre la práctica y prima las evidencias respecto a ella, dado que son la prueba de cómo ha ocurrido el aprendizaje y como se consisten las relaciones entre lo que se ha ido aprendiendo y los cambios promovidos en el que aprende. La experiencia debe traerle al alumno una nueva forma de pensar, un cambio en su actitud que a la vez le hará reflexionar acerca de su práctica profesional y en el caso de los alumnos del máster de educación, también de su práctica pedagógica. Este mismo autor afirma que la práctica reflexiva debería ser experimentada como un “hobby” a fin de tornarse un hábito integrado a la vida cotidiana. La formación en la práctica reflexiva transformaría la reflexión en una rutina que con el pasar del tiempo ya no requerirá tanto esfuerzo.

En la investigación implementada por Di Gennaro (2014), que ha tratado de identificar las estrategias eficaces para una transformación progresiva y sostenible de los sistemas educativos de cara a las nuevas demandas de la educación actual, se afirma que la enseñanza depende de la línea de competencias requeridas para la capacidad docente y para una visión general de los principios fundadores de apoyo crítico y la práctica reflexiva. Di Gennaro propone un proceso orientado a mejorar las fortalezas de la reflexión crítica en los educandos en servicio de la formación del profesorado, con el fin de proporcionar a los maestros la oportunidad para reflexionar sobre las creencias y valores de la conformación de su propia práctica, así como explorar nuevas rutas que lleguen a la mejora y construcción de estrategias que le capaciten en el manejo de la complejidad que caracteriza estos contextos escolares actuales. En este panorama, el portafolio se concibe como la “fuerza material” que le proporciona al docente los medios para empezar la reflexión crítica acerca de su proceso y su práctica, que de forma intencionada le resultará en nuevos objetivos a ser logrados en el aula.

Una de las características que definen a un buen profesional, como bien señala Fernández (2004) es la capacidad de reflexionar acerca de su propia práctica, lo que requiere que, a la hora de formar a estos profesionales se haga necesario introducir estrategias que desarrollen esta dinámica. De hecho se sabe que en el ámbito de la educación no sólo sirve la adquisición de conceptos teóricos sino que se hace necesario aprender de la propia experiencia a fin de acercarse a la práctica. Desarrollar competencias relacionadas a la reflexión demanda que se considere al docente en formación como un profesional autónomo y responsable, que participe activamente en la evaluación de sus propios aprendizajes y de su función en el mundo docente, relacionada con el conjunto de componentes y elementos que configuran su actuación y, consecuentemente su participación en la mejora de la calidad educativa.

Anteriormente se creía que la reflexión era simplemente el acto de pensar. Netto (2014) afirma que para el profesional del siglo XXI, la reflexión debe ser entendida como una acción intelectual y afectiva, en la que los individuos se comprometen a explorar sus experiencias con el fin de llevar a nuevos entendimientos y apreciaciones, que pueden tener lugar de manera aislada o en relación con otros. La investigación actual ha donado al pensamiento reflexivo un significado más amplio: en el contexto educativo, se trata de la acción que permite a los docentes centrar la atención en las propias prácticas para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje; es decir, dar sentido a las prácticas a fin de aprender de ellas para poder modificar acciones futuras.

Para Netto (2014), el pensamiento reflexivo exige atención a las diferencias de reflexionar y pensar: la reflexión se produce de forma natural, todos los seres humanos la realizan al hacer comparaciones entre las situaciones actuales y las anteriormente vividas. En cambio pensar es una actividad mental empleada en la resolución de dudas acerca del “qué hacer” y del “en qué creer”. Los seres actúan con base en sus experiencias de vida y el propósito de la reflexión es descubrir hábitos, bloqueos, formas de respuestas del diálogo interno y construcciones mentales que formarán las respuestas adecuadas en un dado momento. La reflexión posibilita a los estudiantes de mirar tanto hacia fuera como introspectivamente, de desarrollar habilidades para comprender las implicaciones

de las decisiones y acciones, adquirir una visión inmediata del proceso de aprendizaje personal y determinar eficacia basada en la comparación del nuevo con la experiencia previa.

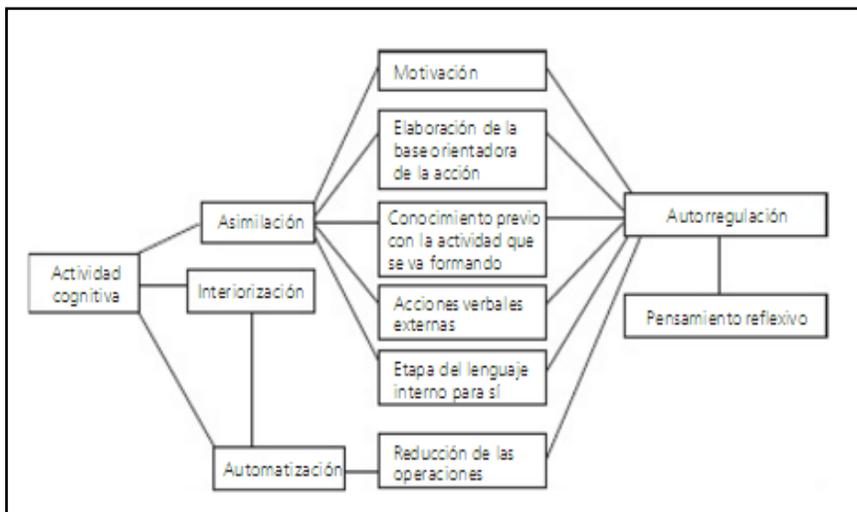


Figura 11: Actividad cognitiva (González-Moreno, 2012, p. 602)

Las estrategias de aprendizaje que desarrollan el pensamiento reflexivo no buscan explorar solo lo superficial sino que buscan el camino más profundo a fin de formar alumnos desafiantes capaces de hipotetizar, cuestionar, analizar, sintetizar, probar y validar sus ideas en la toma de riesgos intelectual, que resultarán en verdaderos y fructíferos aprendizajes.

Por lo dicho, el portafolio es un instrumento que a la vez recopila evidencias consideradas de interés por su construcción de significados y es una forma de entender cómo se dio el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que también le dona valor a la hora de la evaluación. Refleja la evolución de un proceso, la resolución de los problemas, los logros, temas y las ideas claves del proceso, desde el punto de vista de los protagonistas, al estimular la experimentación, la reflexión y la investigación.

Se trata sobre todo del uso del portafolio como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, puesto que auxilia a los estudiantes a profundizar y desarrollar su aprendizaje al realizar una autoevaluación formativa,

que también contribuye a la mejora de la docencia. Las producciones del estudiante se ven reflejadas en una serie de recopilaciones y sus reflexiones son los indicadores de su progreso y comprensión con relación a los temas trabajados y las competencias adquiridas a lo largo de determinado período de tiempo.

Otros autores, como Klenowski (2005), definen el portafolio académico como una recopilación de trabajos que presentan tanto logros individuales (evaluaciones y actividades) como otros documentos, que demuestran los avances obtenidos en un determinado período de tiempo. Es un registro, por parte del estudiante, en el que plasma su historia de esfuerzos, progresos y frutos, de un área determinada, potenciando su habilidad de autoevaluación, la conversación y el pensamiento reflexivo. En este sentido el autor señala que hay seis principios que sustentan el uso de los portafolios: “promueve una nueva perspectiva sobre el aprendizaje, es un proceso en desarrollo, incorpora el análisis de los logros y aprendizaje, requiere autoevaluación, motiva la elección del estudiante y su reflexión sobre el trabajo, y por último implica a los profesores o a los tutores como facilitadores del aprendizaje.”

En la formación docente, Campaña (2013) se refiere al portafolio, como una herramienta de reflexión y autoevaluación de las prácticas pedagógicas, por representar un sistema de selección y organización de los documentos que transmite la información acerca de los procesos de reflexión y aprendizaje desarrollados por quién lo escribe. Es un instrumento no sólo de evaluación sino que también de ayuda a los profesores y alumnos, que observan y conocen por sí mismos las competencias adquiridas y los aprendizajes realizados.

Por presentarse como instrumento de evaluación sumativa y formativa, ofrece al estudiante la oportunidad de reflexión acerca de las competencias desarrolladas en el ámbito del aula (Armengol, 2003) y de acuerdo a la literatura de Danielson y Abrutyn (1999), son tres los tipos de portafolios académicos:

1. Portafolios de trabajo: Se caracteriza por presentar una recopilación de trabajos, orientada por objetivos de aprendizaje. Es un depósito de las producciones del estudiante y

auxilia no diagnóstico de necesidades, puntos fuertes y débiles y en el alcance de los objetivos, a fin de trazar caminos para la enseñanza futura.

2. Portafolios de presentación: Aquí se exponen los trabajos más significativos y su objetivo es demostrar el mejor nivel de realización alcanzado por el estudiante.
3. Portafolio de evaluación diagnóstica: Tiene la finalidad de documentar lo que ha aprendido el alumno en relación a objetivos curriculares específicos, dentro de un período de clases o un curso. Trabaja con cuestionamientos que evocan el conocimiento y la habilidad determinada para este período.

Su utilidad consiste en que, a partir de una revisión de los elementos que contiene, tanto docentes como estudiantes son capaces de apreciar las muestras de trabajo realizado que revelan cómo actúan, acorde a un amplio rango de conocimientos, competencias y habilidades que se desarrolla en determinado período de tiempo o curso. La evaluación enfocada de esta manera responde a una creencia filosófica que la defiende como un aspecto muy importante de la instrucción y que, por lo tanto, puede ser compartida entre estudiantes y docentes. (Serrano y Peña, 1998).

Aunque existan portafolios que se centren en el producto final, el sistema muestra su máximo potencial en el desarrollo de un proceso formativo en el que se puede observar el avance de los alumnos tan detenidamente cómo se desee. Su filosofía está fundamentada en parámetros relativos a la mejora progresiva, el diálogo crítico, la argumentación y la flexibilidad cognitiva. En contraposición de propuestas más unidireccionales y cerradas en las que el profesor plantea una serie de preguntas – que en muchas ocasiones, el alumno tiene que escoger entre tres o cuatro posibilidades de respuesta prediseñada–, el portafolio puede llegar a transformar la propuesta inicial, dando cabida a los intereses y necesidades individuales de los alumnos.

En cualquier de los casos, es importante que el portafolio cumpla con algunos requisitos en cuanto a las finalidades de su diseño (Bozu e Imbernón, 2014):

- Promueva la práctica reflexiva;
- Proporcione espacio para compartir experiencias;
- Fomente la cooperación entre alumnos y profesores;
- Represente un proceso realizado de manera voluntaria;
- Contribuya para el desarrollo del conocimiento curricular y didáctico en una asignatura o en un bloque específico de asignaturas;
- Represente un instrumento utilizable desde cualquier posición epistemológica y con sentido propio;
- Asuma una concepción constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde cada profesor puede construir su propio conocimiento acerca de su práctica profesional;
- Vaya más allá de la concepción técnica del mismo como simple instrumento de evaluación del comportamiento de quien lo utiliza, puesto que debe incluir intenciones educativas más amplias que la evaluación.

Se entiende que el portafolio no es un instrumento de evaluación, sino todo un sistema de evaluación puesto que cuenta con la capacidad de contener otros instrumentos y recursos que se coordinan de una manera intrínseca. El portafolio es, pues, una colección organizada de experiencias y documentos previamente seleccionados por el alumno los cuales reflejan su proceso y su rendimiento en relación con unos objetivos de aprendizaje y unos criterios de evaluación preestablecidos.

El acto de enseñar exige respecto a la autonomía del educando como un imperativo de ética y respecto. Es por medio de la autonomía que el portafolio se constituye en un proceso de aprendizaje donde el alumno selecciona sus propias experiencias significativas. Los tutores y profesores realizan intervenciones a fin de complementar esta selección, en un

diálogo con los alumnos que también incentiva a la reflexión (Freire, 2009).

Los componentes fundamentales de un portafolio de aprendizaje, según Bullock y Hawk (2002), se basan en la definición clara de los objetivos para la formación, la elaboración particular del individuo, la selección de las evidencias del proceso y la inclusión de la reflexión personal sobre las muestras presentadas anteriormente. Para Quitora (2011), este portafolio tiene que demostrar y evaluar los resultados de un transcurso de aprendizaje y desarrollo en determinado contexto. Retrata un aprendizaje auténtico y fiable para los análisis posteriores, pues posibilita a los estudiantes momentos de reflexión acerca del aprendizaje tanto de la evaluación como de todo el proceso, una vez que participan en ello.

En el marco de los portafolios electrónicos, Rickardes (2008) trata en su artículo del desarrollo de la herramienta como un medio para el aprendizaje que hace uso de las propias reflexiones de los alumnos en las conexiones entre los apartados del portafolio. Se estudió la reflexión de estudiantes de pregrado al elaborar un marco para el aprendizaje reflexivo en las carreras seleccionadas y plantear preguntas sobre las prácticas de evaluación relacionados. Las críticas respecto a la herramienta son diversas, pero en general positivas en colegios y universidades. El portafolio ofrece una posibilidad de evaluación auténtica, así como una oportunidad para que los estudiantes sean profesionales reflexivos. Implementarlo y evaluarlo se ha convertido en una característica de muchos departamentos universitarios, a través de diferentes enfoques de utilización. (Lombardi, 2008)

La característica más importante aportada por el portafolio, frente a otras prácticas de evaluación, es la información respecto al proceso de aprendizaje y desarrollo del alumnado. Esto contribuye con los datos necesarios para cumplir con el nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje: la evaluación de la adquisición de competencias. Según Sánchez (2011), la utilización de esta técnica de evaluación se justifica y se sustenta en razón de que va acorde con la mayoría de los criterios de calidad seleccionados para un aprendizaje modelo e innovador. Es una metodología de enseñanza, evaluación y aprendizaje formada por aportes de diferentes producciones del estudiante, en las cuáles se plasman capacidades dentro del

marco de una asignatura. Estas producciones ilustran el proceso personal aplicado por el alumno y transmiten, tanto al docente como a los demás lectores, sus logros y esfuerzos relacionados a los objetivos y criterios evaluativos establecidos previamente (López, 2013).

4.2. Utilización del portafolio en contextos académicos

En el ámbito de la educación, la herramienta del portafolio proporciona y fomenta la integración de la teoría, la acción, la auto-reflexión y la evaluación. Este sistema puede ser entendido como una “gestión de contenidos” que facilita la recogida de las informaciones importantes del alumno y la presentación de los resultados de su aprendizaje. En este contexto, el portafolio tiene potencial utilidad, no solo para facilitar y evaluar el aprendizaje individual del estudiantes, sino también ayudar a la evaluación curricular a partir de un enfoque lineal para la enseñanza y el aprendizaje hacia un enfoque de sistemas integrados por la autorreflexión y autoevaluación (Fitch, Peet, Reed & Tolman, 2008).

Un portafolio es más que una simple caja llena, se trata de una colección sistemática y organizada de determinadas evidencias citadas por los alumnos a fin de comprobar la evolución de su propio conocimiento, sus habilidades y sus actitudes en una determinada asignatura o período de tiempo. (Danielson y Abrutyn, 2002). En realidad, debe ser una combinación organizada del proceso y del producto que requiere imprescindiblemente que antes de que empiece a elaborarlo, el estudiante conozca su propósito y todos los criterios establecidos para la selección de las experiencias que serán incluidas. A la vez, el docente debe presentarse disponible para explicar y contestar preguntas acerca de su utilización y evaluación.

La estructura del portafolio académico debe mantener una organización clara, a fin de darle a entender al lector las intenciones de su autor:

- Una guía o un índice de contenidos del portafolio que determinará el tipo de trabajo y dinámica didáctica que se llevará a cabo y que puede estar totalmente determinada por el profesor o puede ser de tipo más abierto con una mayor participación del alumno.

- Un apartado introductorio al portafolio que busca identificar y presentar intenciones, creencias, intereses e, incluso, exponer el punto de partida inicial en un tema o área determinada, apartado que toma una especial relevancia en el caso de instrumentos de índice más abierto.
- Unos temas centrales que conforman el cuerpo del portafolio y que contienen la documentación seleccionada que muestra la destreza de los alumnos en cada uno de los temas seleccionados. Cada una de las muestras de trabajo debe incluir la fecha de la captura; el valor, la pertinencia y la razón de la selección y la autorreflexión que se hace del tema mostrando pensamiento crítico.
- Un apartado de clausura que resulta ser una especie de síntesis del aprendizaje efectuado con relación a los contenidos impartidos. Este apartado se puede contrastar con el segundo de esta misma sección y que se refiere a las expectativas e intereses que en este último punto tiene por objetivo valorarlos y proponer vías alternativas.

También en relación con las fases de desarrollo de un portafolio existe un cierto consenso. Para Danielson y Abrutyn (2002), la elaboración de los portafolios exige cuatro etapas fundamentales:

1. Recolección – Es el primer paso para su elaboración, la recolección de las diversas experiencias del alumno. Requiere planificación, dado que los estudiantes almacenan gran cantidad de documentos y vivencias y es necesario seleccionarlos según la importancia de los aprendizajes desarrollados. En esta etapa, son necesarias orientaciones respecto al proceso de elaboración, para que puedan entender que es lo que se puede aprender también en la dinámica de revisar y reflexionar acerca de las tareas. Decidirse por cuáles experiencias elegir demanda que el estudiante conozca la finalidad de la tarea y sus metas educativas, para que se vea capaz de seleccionar correctamente las actividades que mejor ilustren su proceso de aprendizaje. De la

forma de escrita del portafolio, según Serrano y Peña (1998), pueden contener diarios o comentarios literarios acerca de un texto o trabajo en particular, reflexiones o expresiones sobre sus sentimientos personales, investigaciones, informes, cuentos, trabajos en grupo, siempre y cuando ilustren un momento de aprendizaje mediado por su autor. La recolección se da hasta que se encuentren elementos suficientes para ilustrar y documentar los logros del estudiante dentro de los propósitos establecidos en determinado período de tiempo, para el que se elabora la carpeta.

2. Selección - Es la etapa en la que los alumnos examinan y evalúan lo que han recolectado, a fin de decidir qué utilizar como parte integrante de su portafolio. Villalobos (2002) afirma que "... la forma en que las anotaciones son seleccionadas varía según la situación retórica que contextualiza el portafolio" (p. 391). Una vez más se afirma que las finalidades de la evaluación deben estar muy explícitas, para que en esta relectura el alumno pueda distinguir cuáles de sus experiencias ejemplifican de la mejor forma los criterios exigidos. El acto de juzgar con claridad cuáles de los elementos seleccionados cumplen con lo que se le ha exigido, el rol de evaluador se traslada desde el profesor hacia el alumno, promoviendo la autoevaluación de su propio aprendizaje de manera formativa. (Danielson y Abrutyn, 2002). Es esta selección que le da al docente la información acerca de lo que ya ha aprendido el alumno y también cuánto le queda por aprender respecto a determinada unidad. La cantidad de materiales seleccionados deben ser lo suficiente para comprobar el grado de las metas establecidas, en donde es válido tanto la demostración de experiencias positivas como también los elementos considerados poco satisfactorios, pues es por medio de esta libertad de decisión que los educandos se ven capaces tanto de reflexionar sobre sus propias debilidades como de asumir que de los errores también se aprende. La selección

debe relacionarse con determinado periodo de tiempo o con la finalización de un módulo o proyecto.

3. Reflexión – Es la fase en la que los alumnos pueden expresar (por escrito) sus ideas respecto a los elementos que componen su portafolio a la vez que reflexionan respecto a sus actividades y experiencias de aprendizaje. Es una etapa de gran dificultad y en la que se requiere apoyo y enseñanza específica por parte de los profesores, dado que para muchos estudiantes el acto de la reflexión es algo novedoso y desconocido. Para el docente, esta etapa genera información importante sobre los progresos y dificultades de sus alumnos a lo largo de la enseñanza de los determinados contenidos, permitiéndole tener acceso a las reflexiones que se han ido desarrollando durante este proceso. Su papel es bastante importante en la ayuda facilitada a los alumnos en cuanto a convertirlos en aprendices activos, capaces de expresar acontecimientos y sentimientos, ideas y opiniones. Para eso, es importante que sepa regir a los estudiantes en la reflexión acerca de su propia obra, por medio de preguntas guía que le auxilien a interactuar con sus trabajos anteriores, moviéndole entre dos roles: el que se expresa y el crítico que le analiza lo expresado. El profesor debe tener en cuenta que se trata de una expresión propia del alumno, por lo que las preguntas guía deben ser amplias, a fin de donarles autonomía para determinar qué es lo importante y que se debe enfatizar y cuáles los aspectos necesarios de modificarse.
4. Proyección – También tratada como plan de acción, la proyección es el momento dedicado a considerar cuánto se ha aprendido y que es lo que se debe mejorar. Al observar todo su portafolio, el estudiante es capaz de emitir juicios sobre sus aprendizajes y la aplicación posterior de los mismos en su cotidiano. También, puede percibir de cuáles aspectos debe mejorar, cuáles son sus mayores dificultades, sus fortalezas y que contenidos necesitan mejor dete-

nimiento. El plan de acción les proporciona metas para los futuros aprendizajes y evidencia sus carencias y los aspectos que interfirieron en la comprensión de determinado contenido en su momento.

Es fundamental que los estudiantes sepan que no hay lineamientos o normas que establezcan la reflexión, dado que este acto es individual y se da a su ritmo particular y de acuerdo al desarrollo cognitivo de cada uno. (Danielson y Abrutyn, 2002).

Juarez (2012) implementa el estudio de análisis de las carpetas académicas de un curso de licenciatura en Educación Preescolar, que trataban de describir la práctica docente de estas alumnas y reflexionar sobre la misma. Se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la auto-evaluación del docente y la eficacia de la evaluación. Los resultados sugieren que esta guía es un instrumento pertinente para la formación inicial desde el modelo curricular y el planteamiento educativo en el cual se inscriben las alumnas de licenciatura. En la Universidad de Barcelona, se utilizó el análisis del portafolio docente del profesorado universitario novel a fin de indagar sobre la mejora docente en la aplicación de esta herramienta formativa. Bozu (2008) colecta características presentadas y descritas por estos profesionales en formación, a fin de definir planes de mejora y propuestas de ajustes en la carrera universitaria.

La práctica docente en el marco de la utilización del portafolio académica se ve modificada tanto en el empleo de esta herramienta por parte de los profesores delaten de su alumnado, como a de los mismos profesores en cuanto a su actuación profesional. Rodriguez (2013) realiza un análisis del nivel de calidad reflexiva de los profesores y los cambios que son capaces de percibir en sus prácticas educativas a través del uso de la carpeta. Se valora la práctica reflexiva de los maestros, mediada y gestionada por el portafolio digital, una herramienta poderosa para el registro de evidencias de un proceso de desarrollo y aprendizaje, que tiene como resultado esperado la reflexión sistémica de la práctica docente. Cambiarle la mirada al docente hacia la sensibilidad de las diferentes maneras de pensar y actuar, ser y aprender, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes es mejorar la actuación de estos profesionales en el aula. En un análisis de corte cualitativo del portafolio,

Diego (2008) afirma que la herramienta permite integrar las singularidades del alumnado relacionadas con sus estilos de aprendizaje, su inteligencia y sus rasgos de personalidad.

Sobre la práctica reflexiva, se amplía la aportación académica a través de Roget (2014), por su investigación cualitativa sobre la práctica reflexiva en la formación universitaria. Sus líneas contribuyen con elementos para la formación de maestros reflexivos con propuestas metodológicas más profesionalizadoras y confirman la capacidad formativa del nuevo modelo de la práctica reflexiva experimentado, al constituir una investigación que puede fundamentar la toma de decisiones pedagógicas, didácticas y curriculares. El modelo de la práctica reflexiva es ideal para la formación en general, pero con particular importancia a lo que se espera de la formación docente, pues evaluar un programa formativo del desarrollo del profesorado es comprender la formación permanente, de carácter profesionalizador, que necesitan los docentes. Serés (2011), en esta práctica, propone también indagar las diferentes fuentes al respecto e identificar aquellas competencias que más favorezcan la formación profesionalizadora, con la intención de mejorar los programas de formación y la práctica en el aula. Esta una de las pretensiones del portafolio académico: proporcionar un medio de organizar, presentar y reflexionar sobre sus logros, que posteriormente se aplicarán a la práctica profesional.

4.3. El portafolio como promotor de estilos y estrategias de aprendizaje

En la práctica docente, el profesor debe tener en cuenta las diferentes formas por las que aprenden los alumnos, conocidas como los estilos individuales de aprendizaje. Al trabajar con portafolios, estos estilos toman su protagonismo a fin de que se pueda aprovechar de la mejor forma posible tanto de las características de la herramienta como de la forma de aprendizaje desarrollada por el alumno.

Los estilos de aprendizaje tienen estrecha relación con los estilos de enseñanza, una vez que el que enseña suele hacerlo de la forma que le gustaría aprender. Los profesores, a la hora de enseñar, deben reconocer las diferencias individuales de cada alumno a fin de personalizar la educación tratando que sus preferencias en cuanto a los estilos de enseñanza no influyan en los estilos de aprendizaje de sus alumnos, que deben a su

vez, “aprender a aprender”. Los estudiantes deben ser capaces de aprender acerca de sus puntos fuertes y débiles, de forma a definir sus objetivos personales y practicar destrezas más complejas que les ayuden a conseguir sus objetivos a corto, mediano y largo plazo. (Alonso, 2004). Esta perspectiva de objetivos es trabajada en los portafolios en el espacio del plan de acción, donde el alumno puede reflejar sus acciones futuras de cara a los aprendizajes desarrollados anteriormente, asumiendo una responsabilidad activa por sus elecciones personales que les ayuden en su camino hacia ser adultos responsables y productivos.

No hay dificultades de aprendizaje en cualquier contenido temático si se les enseña a los alumnos según sus propios estilos de aprendizaje. El éxito en el aprendizaje está basado en la capacidad de ajuste de cada uno de los estudiantes a su propia forma de aprender: se hace necesario capacitar a los alumnos de acuerdo a sus estilos personales de aprendizaje. Felder y Silverman (1988) defienden la idea del empleo de las estrategias didácticas que fortalezcan a los cuatro diferentes estilos por los que aprenden los alumnos: activo y reflexivo; intuitivo y sensitivo; visual y verbal; secuencial y global, es decir, que las clases se impartan en los dos extremos de los estilos, para que los estudiantes puedan sentirse atendidos de acuerdo a sus preferencias y maneras de aprender.

Sin embargo, se hace necesario realizar la distinción entre los conceptos de estrategia y competencia, definidos por Monereo con referencia al axioma de aprender a aprender:

(...) Implican repertorios de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable. Quizás una posible distinción entre ambas sería de magnitud. Mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. (Monereo, 2014, p. 13)

Es importante destacar que las competencias se definen en función de situaciones y se sitúan igual que los conocimientos, en un contexto social y físico. La definición de situación genera el elemento central del aprendizaje, dado que es en una situación que el aprendiente construye, modifica o contradice los conocimientos contextualizados y a la vez, de-

sarrolla competencias situadas. Díaz-Barriga (2014) defiende que ya no se trata de enseñar contenidos descontextualizados (como el área de la circunferencia o las reglas de sintaxis) sino de definir situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar o contradecir conocimientos y competencias según los contenidos de las disciplinas. Los contenidos no son un fin en sí mismos sino medios que sirven de base para abordar las situaciones y organizar los recursos. De esta forma, las competencias son desarrolladas por medio de las acciones planteadas y de acuerdo a los recursos de apoyo.

Barriga (2014) continúa afirmando que, por la concepción socio-constructivista, el aprendizaje es un proceso consciente y activo que tiene como máxima atribuir sentido a las experiencias y construir significados a los contenidos, por parte de quien aprende. En este entorno, aprender es una acción social, afectiva y de interacción para una comunidad de prácticas socioculturales y tiene lugar por medio de acciones de mediación pedagógica que implican coordinación de la actividad intencionada y de reflexión entre docente y estudiante o entre estudiantes., en medio a una infinidad de objetos de conocimiento. También es importante mencionar que el aprendizaje es el resultado de una serie de interacciones entre agentes educativos y estudiantes, por lo que se resalta su carácter situado, dado que ocurre en un contexto histórico y sociocultural específico, que planteará tanto restricciones como facilidades que deben ser consideradas.

De acuerdo a este punto de vista, se tiene la necesidad de formar a los futuros profesionales en estrategias o subcompetencias, que posteriormente se serán reestructuradas e integradas para que puedan servir en los diferentes ámbitos de trabajo y estudio. Para que esto ocurra, los estudiantes deben ser preparados previamente en el alcance de esta autonomía, extremadamente necesaria en la resolución de problemas y toma de decisiones, que se aplicarán en contextos cada vez más complejos.

La estrategia que utiliza el pensamiento reflexivo en la enseñanza es representada por Netto (2014) como por una sigla en inglés, LOVE, por la que hace referencia que hay una estrecha relación con el verbo amar: aprender a escuchar, aprender a observar, aprender a visualizar y aprender a evaluar (Listen, Observe, Visualise, Evaluate). El pensamiento re-

flexivo implica retrospectión y cuanto más se acerca a la solución del problema, mayor es la crítica por la que se examina los últimos acontecimientos y la experiencia. Es decir, la estrategia de pensamiento reflexivo es un intento de hacer con que los estudiantes participen activamente y opinen acerca su propio proceso de pensamiento. No es una tarea fácil, pero una meta que a la mayoría de los profesores les gustaría superar, a través de la diversidad de medios que se tiene para motivar a estos estudiantes a participar activamente en el aula por medio de la práctica de la reflexión.

En consonancia a estos procesos de aprendizaje individual, se presentan las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información o los conocimientos, conocidos como estrategias de aprendizaje, que se caracterizan como procedimientos flexibles que pueden incluir técnicas u operaciones específicas. Utilizarlas estrategias de aprendizaje requiere que el aprendiz tome decisiones desde un conjunto de alternativas posibles, según las tareas cognitivas que le son planteadas, la complejidad de los contenidos, la situación académica en que está ubicado y su conocimiento individual como estudiante. Emplear estrategias requiere flexibilidad y adaptación de condiciones y contextos y su aplicación es intencionada, controlada y consciente (Díaz-Barriga, 2014).

Utilizar estrategias requiere también la aplicación de conocimientos metacognitivos y en ellas influyen factores motivacionales – afectivos de índole interna (metas de aprendizaje, procesos de atribución, expectativas de control y autoeficacia) y externa (situaciones de aprendizaje y evaluación).

Marqués (2001) afirma que la estrategia didáctica empleada por el profesor a la hora de enseñar debe proporcionar motivación, información y orientación a los estudiantes, de modo a contemplar una serie de contenidos a través de las actividades realizadas. Debe tener en cuenta los principios de los diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje, las diversas motivaciones que presentan y los intereses particulares presentados por el alumnado, de modo a utilizar metodologías activas en las que se aprenda haciendo al tratar el error como un punto de partida para nue-

vos aprendizajes. Sobre todo, prever que los estudiantes pueden controlar sus propios aprendizajes, teniendo en cuenta las actividades de aprendizaje colaborativo y la mediación, pero que el producto del aprendizaje es individual.

5. EL DESARROLLO DE LOS DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAJE

El término “estilo de aprendizaje” viene derivado de lo que se conocía en psicología de la educación por estilos cognitivos y se ha modificado dado al carácter multidimensional de cómo se adquieren conocimientos en el contexto escolar que adopta el primero. Se refieren a la forma en que un individuo recibe los estímulos básicos y la manera que afectan sus habilidades para retener y procesar la información y puntúan las condiciones bajo a las que un alumno se encuentra en mejor situación de aprendizaje o cuáles estructuras necesitará este alumno para mejor aprender (Albert y León, 2005).

Por otra parte, también pueden ser considerados estilos las manifestaciones naturales de un sujeto en una tarea de aprendizaje, de manera a resaltar sus estrategias propias y habituales empleadas para aprender, por lo que un estilo también puede relacionarse con la personalidad, es un punto medio entre las estrategias de aprendizajes personales y las características individuales.

Diversos autores definen los estilos de aprender con base a características distintas y de acuerdo a los estudios que hayan ido implementando, dado que la manera con la que suele aprender una persona siempre ha sido foco de investigaciones a lo largo de los tiempos. Kolb (1984) por ejemplo, sitúa su concepto de estilos dentro de su propuesta de modelo de aprendizaje por experiencia, donde hace referencia a que son:

(...) algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio actual. Llegamos a resolver de manera característica, los conflictos entre el ser activo y reflexivo y entre el ser inmediato y analítico. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos dispares en teorías coherentes, y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo; otras personas son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella. (Kolb, 1984, *apud* Albert & León, 2005, p. 3)

Como se ha comprobado, son muchas e importantes las teorías acerca de los estilos de aprendizaje, lo que tal vez provoque cierta confusión de definiciones en cuanto a la heterogeneidad de autores y sus estudios a través de los tiempos. Esto también se dará en cuanto a la clasificación de los estilos de acuerdo a cómo aprenden las personas.

Según el hemisferio cerebral	Lógico Holístico
Según el cuadrante cerebral (Herrmann)	Cortical izquierdo Límbico izquierdo Límbico derecho Cortical derecho
Según el sistema de representación (PNL)	Visual Auditivo Kinestésico
Según el modo de procesar la información (Kolb)	Activo Reflexivo Pragmático Teórico
Según la categoría bipolar (Felder y Silverman)	Activo/reflexivo Sensorial/intuitivo Visual/verbal Secuencial/global
Según el tipo de inteligencia (Gardner)	Lógico-matemático Lingüístico-verbal Corporal-kinestésico Espacial Musical Interpersonal Intrapersonal Naturalista

Tabla 8: Modelos de estilos de aprendizaje (Cazau, 2004, p. 3)

De los modelos teóricos del aprendizaje de acuerdo a los estilos personales que se destacan, está el de David Kolb (2001) que clasifica la manera individual de aprender en convergente o divergente, asimiladores o acomodadores, de acuerdo a como captan y procesan la información los aprendientes. En este sentido, los estudiantes considerados divergentes tienen como característica absorber la información por medio de la experimentación real y así la puede concretar y procesarla de manera reflexiva. Por otro lado, los convergentes son los que reciben información de manera abstracta y en forma de conceptos teóricos. La procesan a través de intentos de experimentación en la teoría.

Por su parte, los individuos asimiladores o analíticos son también capaces de percibir información de forma abstracta pero la procesan de manera reflexiva. Reflexionan sobre conceptos y los acomodan con base a

sus experiencias y conocimientos previos. Y para finalizar, Kolb (2001) caracteriza también a los acomodadores, que son los aprendientes de la información por experiencias concretas, capaces de absorber y procesar información de forma activa, en el aprender haciendo.

En este estudio se destaca las tendencias de estilo que destaquen el papel de la reflexión en los procesos de aprendizaje, dado que se pretende relacionar la importancia de la herramienta del portafolio en procesos de aprendizaje que implican reflexionar para llegar a los logros propuestos. De todas las formas, se tiene en cuenta que el estudio relacionado a los estilos es bastante extenso y todas las líneas representan similitud de importancia en cuanto a los descubrimientos realizados sobre las diferentes maneras de las que se apropia el individuo cuando se dedica a aprender.

En un reciente estudio desarrollado por Lugo, Hernández y Montijo (2016) se ha obtenido que los estudiantes clasificados y destacados por su alto rendimiento presentaban una mayor preferencia por el estilo de aprendizaje reflexivo. Estos estudiantes seguían un orden y una planificación y se demostraban totalmente disponibles a modificar sus estructuras para mejorar. Se destacaban por interpretar la información y reunir más datos antes de emitir una conclusión.

Entre las características de los aprendientes reflexivos que resaltan Lugo, Hernández y Montijo (2016) estaban la procura por ser coherentes en sus criterios y sistemas de valores; el hábito de escuchar y observar a los demás y el constante análisis de los hechos desde distintas perspectivas y puntos: toman distancia de la situación, detectan inconsistencias en las argumentaciones y evitan tomar decisiones con bases intuitivas.

Estos alumnos se destacan también por conocer a los objetivos de las asignaturas, planificar sus tiempos de estudio y por darse cuenta de cuando realizan buenas actividades académicas, sin la necesidad de calificación del profesor. Cuentan con habilidades de interacción social, tanto con los demás alumnos como con los profesores para mejor aprender y también poseen un amplio conocimiento de fuentes de información y criterios de búsqueda, lo que los conlleva a un procesamiento de la información hasta un aprendizaje profundo (Valle, et al., 2000).

Es importante precisar que no es exclusiva la elección de los estilos reflexivos en alumnos exitosos: el mismo estudio de Lugo (2016) ha identificado a estudiantes universitarios en el grupo del alto rendimiento académico que tenían preferencia por estilos activo o pragmático y trabajaban con estrategias específicas de estos rasgos.

Hay que tener en cuenta y tal como señala Pozo (2008) que el proceso de enseñanza es un todo que engloba tanto las consideraciones relacionadas a los estilos implementados, como las técnicas de práctica habitual, que formarán el abanico de estrategias de aprendizaje que se utilizará cada alumno. De esta forma, no existen estilos mejores que otros, ni tampoco estrategias más funcionales en comparación a otras. El éxito viene en cómo combinarlos para hacer y no necesariamente del qué se está haciendo. Hay que diferenciar la ejecución de un procedimiento se da de modo técnico (sin reflexión y automático) o de modo estratégico y orientado por un estilo propio del aprendizaje.

5.1. El pensamiento reflexivo

La teoría del pensamiento reflexivo tiene sus primeros registros a principios de siglo en Estados Unidos con su percusor, John Dewey que describe en su obra *How We Think* (1997) la distinción entre la acción humana reflexiva y las respuestas rutinarias, especialmente en contextos de educación. La descripción trazada por Dewey se dirigía a los maestros y a las prácticas docentes realizadas diariamente.

Según el autor, la acción rutinaria está coordinada por el impulso, la autoridad y la tradición. En la gran mayoría de los centros educativos (escuelas y universidades) existen definiciones indiscutibles justificadas con un “así se hacen las cosas en esta institución” y eso se traspasa también a la visión de realidad de cada profesor, sirviendo de barrera a la experimentación de puntos de vista diferentes. Es cierto que los maestros no tienen la necesidad de reflexionar sobre todo, todo el tiempo. Pero lo que pretende Dewey es llegar a un equilibrio entre la reflexión y la rutina y que eso se relacione con pensamiento y acción.

El pensamiento reflexivo propuesto por el autor lleva a una acción reflexiva, que se muestra con la forma de afrontar y responder a los pro-

blemas y que constituye un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de responder a un problema. La reflexión requiere intuición, emoción y pasión; puede ser practicada pero no es algo a enseñarse con un conjunto de técnicas; necesita cambios de actitud.

De esta manera, el estilo reflexivo puede ser potenciado a través de actitudes relacionadas al pensamiento reflexivo que llevarán a una actuación bajo a acciones reflexivas. Estas actitudes descritas por Dewey (1997) pueden ser organizadas en 3 grandes grupos:

- Actitud intelectual: es la que responde al deseo en atender a más de un punto de vista y estar abiertos a muchas posibilidades, incluso de errores en las creencias más tradicionales. El maestro que demuestre esta actitud es capaz de examinar de manera constante los fundamentos que rigen a lo natural y correcto, con la constante preocupación de descubrir pruebas contradictorias. Tanto el alumno como el profesor reflexivos se preguntan continuamente por qué hacen lo que hacen en el aula.
- Actitud de responsabilidad: esta actitud supone el cuidado con relación a las consecuencias a las que conduce la acción. Es un cuestionarse el “por qué hacen lo que hacen” para observar de qué manera y para quien funciona esta acción. Para los docentes, supone la reflexión de cuestiones académicas, sociales y políticas, sobre los efectos de su actividad sobre el desarrollo intelectual y las oportunidades que se generan en la vida de los alumnos. Los profesores reflexivos evalúan su práctica a través de su grado de satisfacción con los resultados y no únicamente con el cumplimiento de los objetivos.
- Actitud de sinceridad: alude al hecho de que la apertura intelectual y la responsabilidad deben formar parte de elementos fundamentales de la vida del docente reflexivo, lo que le responsabiliza al maestro también de su propio aprendizaje.

El comportamiento reflexivo propuesto por Dewey es la base para el desarrollo del estilo reflexivo que se pretende trabajar en los contextos

de enseñanza de evaluación auténtica. Profesores reflexivos incentivan actitudes reflexivas en sus alumnos a través de actitudes adecuadas e instrumentos facilitadores, que es el caso del portafolio académico.

Estilo	Reflexivo
Descripción	<p>Los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden. Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos.</p> <p><i>La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es: ¿Por qué?</i></p>
Características Generales	<ul style="list-style-type: none"> • Su filosofía es la prudencia, no dejan piedra sin mover, miran bien antes de pasar. • Gustan considerar todas las alternativas posibles antes de cualquier movimiento. • Disfrutan observando la actuación de los demás, los escuchan y no intervienen hasta haberse ajeñado de la situación. • Crean a su alrededor un clima algo distante y condescendiente.
Características Principales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ponderado 2. Concienzudo 3. Receptivo 4. Analítico 5. Exhaustivo
Aprenden mejor...	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando pueden adoptar la postura del observador. • Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación. • Cuando pueden pensar antes de actuar.
Se les dificulta...	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando se les fuerza a convertirse en el centro de la atención. 2. Cuando se les apresura de una actividad a otra. 3. Cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente.

Tabla 9: Conceptos de la reflexión sobre la acción (Tomado y Adaptado de Alonso, C., Domingo, J., Honey, p. (1994) por Ruiz, Gamboa & Arrieta (2006, p. 445)

Los conceptos de la reflexión sobre la acción tratan de una innovación en el aprendizaje o en las prácticas de enseñanza que se desarrollaban anteriormente. La separación entre teoría y práctica debe ser eliminada y la función máxima del maestro pasa a ser lograr la aplicación de la teoría a la práctica, denominada por Schon (1992) conocimiento en la acción.

De acuerdo al autor, existen acciones y juicios que se desarrollan de manera espontánea y sin pensar en durante su ejecución. No se tiene la conciencia constante de haberlas aprendido y en muchos casos no se expresa el conocimiento de esta acción. El concepto de la enseñanza reflexiva consiste en pensar en hacer consciente este conocimiento táctico que no es explícito por los docentes o aprendientes y al sacarles a la luz se hace posible criticarlos, examinarlos y perfeccionarlos.

Indicadores de análisis	Antes de iniciar la intervención	Al finalizar la intervención
Habla y escucha reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> * Hablan sin un objetivo particular que les permita analizar lo que dicen. * Pocas veces tienen en cuenta lo que dicen sus compañeras para hacer reelaboraciones y enriquecer lo que se dice respecto a una temática en particular. * Solo tienen en cuenta su propio punto de vista, falta integrar elementos discursivos que enriquezcan sus aportes. 	<ul style="list-style-type: none"> * Reelaboran o reformulan el pensamiento por medio del lenguaje externo. * Se autocorrigen. * Ayudan a que otros transformen sus expresiones y/o acciones. * Tienen en cuenta tanto sus propios puntos de vista como los de los demás. * Se dan cuenta de las consecuencias que tienen sus propias acciones y sus expresiones en los demás. * Se dirigen preguntas a sí mismos como: ¿qué decir y/o hacer?, ¿cómo decirlo y/o hacerlo?, ¿para qué decirlo y/o hacerlo (consecuencias)?, ¿por qué decir y/o hacer algo?, ¿cuándo decir y/o hacer algo?, ¿dónde decir y/o hacer algo?
Lectura y escritura reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> * Fallas en la identificación de la idea central del texto. * Fallas en presuposición: las estudiantes asumen que si ellas saben algo cuando escriben, el lector también. * Fallas en la organización de ideas cuando escribían. * La escritura no tenía un objetivo claro. * Copia textual de apartados de autores diversos sin citas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Logran identificar la idea central de los textos. * Escriben con una intención real, la escritura empieza a tener un uso social. * Claridad en la organización de ideas. * Hay control consciente y voluntario sobre lo que se hace al producir y/o comprender un texto. * Reconocen las intenciones comunicativas presentes en el texto, infieren conclusiones, plantean secuencias lógicas de organización textual. * Respetan la autoría en el discurso escrito y anotan las citas.
Etapas del pensamiento reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> * Utilizan estrategias externas sin un objetivo claro: se observaba activismo sin sentido. * Fallan en el seguimiento de instrucciones. * Actúan sin tener muy claras las consecuencias de sus acciones. 	<ul style="list-style-type: none"> * Cambio en los planos del pensamiento: etapa de acciones materializadas y perceptuales generalizadas, lenguaje verbal externo, lenguaje interno reflexivo, lenguaje externo reflexivo, lenguaje escrito reflexivo. * Se observó una mejora importante en el seguimiento de instrucciones. * Habla claridad respecto a las consecuencias de sus acciones.
Tipos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> * Requerían frecuentes apoyos por parte de la docente: repetición de la instrucción, ejemplos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se observa mayor autonomía e independencia en la realización de actividades.
Elementos de la base orientadora de la acción	<ul style="list-style-type: none"> * Se observaron fallas en lo que se refiere al uso de estrategias externas de forma independiente que contribuyeran a la regulación de procesos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> * Se evidencia la utilización de estrategias de planeación, verificación y control de la actividad, durante la comprensión y producción de textos.
Manifestaciones del pensamiento reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> * En algunas ocasiones, sus expresiones y acciones se tornan impulsivas. * Se evidenciaron actitudes reactivas en el comportamiento de algunas estudiantes que estaban reacias al cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> * El pensamiento adquiere un carácter transformador, que se evidencia en expresiones y acciones reflexivas. * Se empiezan a dar cuenta respecto a lo que dicen y hacen. * Se evidenció un cambio importante en la actitud, que fue más propositiva. <p>Acciones reflexivas Comportamiento reflexivo: comunicativo, académico y social Expresiones reflexivas</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se evidenció mayor responsabilidad en la realización de actividades: "te puedo entregar el mapa otra vez, es que me gustaría mejorarlo", "te puedo enviar el texto de nuevo, porque sé que este no está bien y quiero mejorarlo..." * Realizaban propuestas novedosas que enriquecían la dinámica de la clase.

Tabla 10: Categorías de análisis del pensamiento reflexivo (González-Moreno, 2012, p. 608)

Según Schon (1992), los docentes son capaces de crear constantemente conocimientos relacionados a su práctica a medida que reflexionan en su ejercicio docente cotidiano, además de la acción que acumulan en el decurso del tiempo. Las estrategias docentes empleadas en el aula engloban teorías sobre cómo concretar valores educativos, lo que resultará en la práctica docente particular de cada profesional. Durante el tiempo que se enfrentan con distintos problemas, los maestros elaboran sus teorías y la razón por la que su clase funcione o no de acuerdo con lo planeado es tan válida como las teorías públicas de cómo planearse una clase. Se ha de abrir juicios de calidad pero todas son teorías sobre la realización de objetivos educativos que expresan desajustes entre la teoría del observador y la del maestro, que sería la diferencia entre teoría y práctica.

Para Schon (1992), la enseñanza reflexiva consiste en hacer explícitas las teorías prácticas de los docentes para someterlas a análisis y discusiones críticas, facilitándoles la oportunidad de concienciarse de las contradicciones y debilidades de sus propias teorías. Al discutir las con otros profesionales de la educación, tienen ocasión de aprender de los demás y pueden buscar nuevos parámetros para sus prácticas futuras.

5.2. Las estrategias de aprendizaje en contextos de enseñanza

La terminología relacionada a las estrategias de aprendizaje confiere una nueva mirada a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una vez el aprendiente pasa a ser actor y protagonista de su propio proceso de adquisición de conocimientos, emplea diferentes actividades individuales y de autocontrol que le proporcionarán aprender. Las estrategias se relacionan sobretodo con la relación que demuestran los procesos de desarrollo de conocimientos y los niveles de planeación y ejecución que estos exigen.

La conceptualización del aprendizaje por estrategias ha sido presentado desde hace mucho por diferentes autores. Pese a que no se referían exactamente a esta terminología, la idea de que uno mismo puede establecer sus reglas y modos de mejor aprender fueron estudiadas a lo largo de la historia de la psicopedagogía. Dorado (1996), resume en su obra las principales características que hacen referencia a la idea de las estrategias a lo largo de décadas, en diferentes concepciones y modelos:

Dewey, Claparede y Decroly promueven la “Escuela Activa” en la década de los años veinte, que tenía como objetivo la percepción y el interés en la actividad individual y característica de cada niño. La escuela activa se apoyaba en algunos principios:

Principio de la realidad – conocer al ser vivo en general, el hombre en particular y la naturaleza que comprende la especie humana como parte del medio.

Principio de unidad, globalización y concentración – tendencia natural del hombre, sobretodo del niño a referirlo todo a sí mismo.

Principio de individualidad – énfasis para la particularidad de cada alumno, diferenciando el enfoque del trabajo educativo según las necesidades de cada aprendiziente.

Principio de relación – además de la individualidad, esta escuela incorpora como parte importante del programa la asociación de ideas y las relaciones entre los alumnos.

Estos fueron los pilares para prácticas pedagógicas que diversos métodos, destacándose entre todos el aprendizaje desarrollado por el Modelo Montessori.

Ruby y Robinson, pensadores de los años treinta en el movimiento del “Introspeccionismo”, que destaca los procesos mentales individuales y las primeras contribuciones de la reflexión en el aprendizaje.

Thordike, Pavlov y Watson, en los años cuarenta con la promoción del “Conductismo” y las formas de asesoramiento por parte del profesor para guiar a los alumnos a determinados logros. Esta teoría emplea procedimientos experimentales para estudiar el comportamiento observable o la conducta de los seres, desvinculando todo lo relacionado a la introspección. Watson no desechaba la existencia de fenómenos psíquicos internos pero afirmaba que no podían ser objetos de estudio dado que no eran observables. Pavlov consideraba que los actos de la vida no eran más que reflejos de respuestas a los estímulos. Thordike introdujo la idea de conexiones entre estímulo y respuesta, que generan sensaciones satisfactorias a cada resultado positivo. Estas experiencias se ven conceptualizadas en “How to study”, de Laycock y Russel.

Skinner y Mager posteriormente, en los años cincuenta, priorizan la definición de técnicas y métodos a partir de las ideas conductistas y promueven lo que se conoce por “Neconductismo”, que adapta cada una de las inferencias del maestro o tutor a determinadas características presentadas por los alumnos, a fin de seleccionar la práctica que mejor le ayude a aprender. Es la evolución del Conductismo y tiene como propósito común la elaboración general del aprendizaje con base en la experimentación de los condicionamientos y la matización de la conducta aprendida, dado que exige algo más que el estímulo-respuesta propuesto por Watson.

Piaget, Vigotsky y Bloom, consagrados en la década de los sesenta con las ideas centrales de la “Psicología Cognitiva”, que se dedica al estudio de los procesos mentales que se implican en el desarrollo del conocimiento. Su objetivo principal es el análisis de los mecanismos de elaboración implicados en este proceso, como la memoria, la percepción, el razonamiento lógico, la formación de conceptos y el aprendizaje. Trabaja en el ámbito del acto del conocimiento y contempla las acciones implicadas para que este se conceda, tales como almacenar, reconocer, comprender, recuperar, organizar y utilizar la información que se llega en las más diferentes formas de estímulo desarrolladas por los sentidos. Esta rama de la psicología llama a la atención en cuanto al paralelo con las estrategias en lo que se nombra “Razonamiento Operacional”, planteado por ejemplo en las experiencias de “Adapt” o en el “Doors Project”.

Bandura, Gagné y Meichenbaum, en la década de los setenta, trabajan con los principios de autocontrol en los procesos de aprender, lo que posteriormente se relacionará con la autorregulación de los aprendizajes. Afirma que el individuo puede aprender por medio de instrucciones o de la observación de modelos, sin la necesidad de experimentarlo. Estos planteamientos son utilizados en las experiencias de “Behavior Modification Program to Study Skills”, programa desarrollado por Roets en el que se destacan las actividades de autoevaluación para arribar al autocontrol.

Flavell, Bruner y Ausubel, en los años ochenta, con la concepción del Cognitivism conductista que empieza a abordar el tema literal de la autorregulación. Se considera que las personas aprenden mediante la organización de la nueva información y su conformación con lo anterior ya existente. El aprendizaje debe progresar a medida que el individuo recibe nuevas informaciones y nuevos conocimientos. De hecho, este es el eje principal del movimiento “Construcción – Mediación”, que puede ser evidenciado en las experiencias de Feuerstein relatadas en el programa “Instrumental Enrichment Program”.

Sternberg y Kyrby, aparecen finalmente entre los ochenta y principios de los noventa liderando movimientos en los que se destacaban la forma en que se daban los procesamiento de la información. Planteaban sus estudios en tareas más complejas que las empleadas en las líneas de investigación anteriores, a fin de encontrar el qué hacía que algunos individuos procesaran más eficazmente que otros, la misma información. Los componentes de este modelo son:

Reconocer la existencia de un problema

Definir la naturaleza del problema

Seleccionar los componentes para la ejecución de la tarea

Seleccionar la estrategia

Seleccionar una o más representación mental para elaborar la información disponible.

De este modo, se estudiaban como controlar y mediar el proceso de adquisición de los conocimientos, centrando su interés en el control de la ejecución. Este planteamiento ha sido ilustrado por el programa “Intelligence Training Program”.

Tabla 11: Concepciones de las estrategias por diferentes pensadores (reunidas por Dorado, 1996)

Como se puede observar, la manera como aprenden los alumnos ha sido estudiado a lo largo de todo el siglo anterior, con ideas que promueven este estudio tanto desde fuera del proceso como también desde una visión más interior del estudiante.

En el estudio promovido por Dorado (1996) se tiene la noción de estrategias de aprendizaje como acciones que se generan por el aprendiz a fin de que pueda aprender y a controlar su propio aprendizaje. Eso se da desde la Psicología Cognitivista, tratada por Piaget con las aportaciones de que cada estudiante puede hacer según la etapa de desarrollo evolutivo en la que participa. De este modo, el currículo puede ser adaptado según sus necesidades y el aprendizaje se da con base a los conocimientos previos de los aprendientes.

El autor destaca también las aportaciones de Vigotsky con la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP) que trata la distancia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender solo y lo que puede hacer y aprender con ayuda de otras personas por medio de la observación, la imitación y la secuencia de instrucciones. Esta zona se sitúa entre el desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo en potencial de cada individuo, marcando la incidencia de la acción educativa. De este modo, acciones y aprendizajes de un alumno que en un principio solo son posibles con ayudas externas, posteriormente podrá hacerlo solo y es donde se sitúa la enseñanza eficaz: la que se inicia en el nivel de desarrollo efectivo del alumno y lo hace progresar a través de la zona de desarrollo próximo, ampliándola y generando nuevas zonas como esta.

Con base en esto, el profesor debe buscar promover aprendizajes significativos, es decir, que se produzcan con relaciones de lo que los alumnos ya conocen y se asimilen en su estructura cognitiva. Esta es la máxima en cuanto a lo que se debe enseñar, en todos los niveles de la educación. Para tal, el contenido debe potenciar el significado tanto en la estructura interna o la lógica como desde el punto de vista de la asimilación, que tiene en cuenta la estructura psicológica del aprendiente. Con elementos pertinentes relacionados, el contenido debe tener el objetivo de desarrollar motivación por parte del estudiante.

Dorado (1996) relaciona también la significatividad del aprendizaje con la funcionalidad que este pueda llegar a tener en la vida de las personas que aprenden, es decir necesita actividad que estimule el aprender. Menciona también la modificación de la memorización mecánica que se utilizaba anteriormente por la memorización comprensiva, que también está relacionada con los significados de cada uno de los elementos enseñados.

El objetivo principal del aprendizaje significativo es el aprender a aprender. En esta máxima, se aporta sentido al desarrollo de las estrategias cognitivas de descubrimiento, elaboración y organización de la información, que generarán posteriormente procesos de planificación, regulación y evaluación de lo aprendido. Esto formará la estructura de conocimientos del aprendiente, que se representan tanto por contenidos relacionados como por normas seguidas a la hora de relacionarlos, a fin de

construir nuevos conocimientos. Así se dispone la memoria constructiva, que reemplaza información y se automodifica cada vez que un nuevo concepto es integrado a su esquema, eso es, cada vez que se construye un nuevo aprendizaje. Esta conceptualización ha sido tratada tanto por Piaget en el modelo de equilibrio de las estructuras cognitivas como en la naturaleza constructivista, que valora tanto las estrategias de aprendizaje como la importancia del significado en lo que se aprende.

De acuerdo a Dorado (1996) se afirma que para que se generen aprendizajes significativos el aprendiente debe aplicar estrategias de aprendizaje que por su vez, se generan de las interacciones de quien aprende con otras personas y en el medio en el que participa, identificadas como estrategias cognitivas de aprendizaje.

Ferreiro y Teberosky (1991) se refieren a las estrategias cognitivas como esquemas mentales, que tienen por función alcanzar, evaluar y aplicar la información, permitiendo a quien aprende construir conocimiento y dotarle sentido. Estos esquemas atraviesan diferentes etapas desde que el alumno obtiene la nueva información hasta que construye su propio conocimiento y las autoras lo aplicaban específicamente a los procesos de lectura. En la obra, se observa que la metacognición requiere comprender y los caminos que necesarios para lograr un objetivo, y se marca por dos funciones: la de conocer y la de autorregular.

Con base en los estudios de las autoras anteriores, Lopez (2010) desarrolla el concepto de la metacognición en las diferentes áreas del desarrollo:

Metalectura: conocimientos que se tienen sobre la lectura y las habilidades que nos permiten leer bien: qué se debe hacer para leer bien, para qué se lee un texto, qué exige leer bien, qué factores influyen en la lectura y cómo se pueden controlar, etc.

Metacomprensión: conocimiento de la propia comprensión y la actividad mental implicada en la acción de comprender. Implica poder controlar los niveles de procesamiento de la memoria, lo cual se inicia con la relación entre información vieja y nueva y sobre todo poder contestar a la pregunta ¿Cómo sabemos que no entendemos? Quien sabe reconocer lo

que no entiende y por qué no lo entiende, es competente a nivel de meta comprensión y puede actuar en consecuencia.

Metaignorancia: es la ignorancia de la propia ignorancia, es decir no saber que no se sabe.

Meta-atención: conocimiento implicado en los procesos de atender, lo cual conlleva a una autorregulación de los factores que determinan los procesos de atención. Esta implica: 1) darse cuenta de lo que ya se sabe y de lo que no se sabe todavía; 2) ser consciente de lo que exige la tarea para atender de que es relevante y recordarlo 3) establecer una jerarquía de los diferentes elementos para poder fijarse en lo más importante y 4) poseer estrategias cognitivas para distribuir el esfuerzo y la atención según la importancia de las tareas.

Metamemoria: conocimiento de todo lo relacionado con los procesos de memorizar y recordar. Implica cuatro aspectos: 1) sensibilidad: aprender a determinar qué se debe memorizar, cuando y para qué; 2) variables de la persona: de acuerdo con el estilo propio de aprendizaje seleccionar las mnemotecnias pertinentes.

Metaescritura: capacidad para revisar, juzgar y corregir algo que se acaba de escribir. Al respecto Cuervo y Flórez, hacen referencia a cuatro subprocesos implícitos en la escritura: 1) planeación: generación, jerarquización y organización de ideas para escribir; 2) transcripción: consignación del mensaje teniendo en cuenta la intención y el destinatario, para adecuar el estilo; 3) revisión y valoración de lo escrito y 4) corrección y edición. Quien es consciente de todos estos procesos y los realiza, generalmente produce escritos de calidad (Lopez, 2010, p. 33).

El autor concluye que la metacognición requiere conocimiento y regulación, por lo que es necesario desarrollar estrategias de aprendizaje que encamine al alumno a trascurrir los niveles necesarios para su adquisición:

- Nivel mecánico, explicable pero muchas veces no consciente
- Nivel razonado, por qué se aprende de determinada manera y no de otra

- Nivel de metacognitividad, la madurez necesaria para aplicar sus propios esfuerzos en la autorregulación, llegando a etapas de autonomía intelectual.

Coll (2011) menciona que las estrategias también pueden presentar naturaleza interactiva, en el triángulo de la autorregulación del sujeto, sus aprendizajes y la interacción con el otro o con el objeto que le hace aprender. Basado en las teorías de Vigotsky, se tiene que las personas nunca aprenden solas y como ser social la interacción comunicativa con los demás determina todas sus posibilidades de aprendizaje, lo que resultan en estrategias interactivas que desarrollan aprendizaje cooperativo. De este modo, no todas las estrategias deben estar condicionadas a los niveles mencionados.

Las estrategias de aprendizaje interactivas pueden darse tanto entre iguales, que compartan sus saberes e incertidumbres a fin de resolver problemas que les lleven a construir nuevos conocimientos, como también entre enseñante y aprendiz, que trabajan en diferentes niveles de información adquirida. La situación ideal siempre debería estar basada en la cooperación en ambos niveles de interacción (Lopez, 2010).

Coll (2011) retoma las estrategias de interacción con una serie de cuestiones:

1. Importancia de la interacción entre los alumnos en las tareas escolares.
2. Cómo influye la cooperación en el proceso de interiorización.
3. Qué promueve la cooperación entre los estudiantes.
4. Qué relación guarda el conflicto cognitivo y el desarrollo intelectual.
5. Qué importancia tienen los aportes y distinciones que hacen los estudiantes durante el aprendizaje escolar.
6. Qué es conflicto socio-cognitivo y cuál es su importancia en la adquisición de conocimientos escolares.

Que en un momento dado pasan a ser consideradas estrategias de enseñanza, cuando se cambian las perspectivas del alumno y del profesor. El proceso tiene su punto crucial en cómo planificar, organizar, aplicar y evaluar las estrategias de enseñanza para que estas se conviertan en estrategias de aprendizaje.

Teniendo en cuenta la individualidad de los aprendientes y como se ha revisado, cada persona genera sus propias estrategias de acuerdo con los estilos particulares de aprender, la respuesta estaría tanto en diagnosticar las formas de aprender individuales y colectivas como dinamizar a estos aprendizajes, reflexionando acerca de cómo cada uno se ha dado, de acuerdo al contexto o situación que le haya facilitado o generado, etc.

El profesor sigue siendo el protagonista de los procesos de aprendizaje, pero cumple con un diferente rol: es el estratega reflexivo y mediador, que tiene el objetivo de favorecer, estimular, desarrollar y potenciar las habilidades de sus alumnos, de acuerdo a la manera específica de cómo aprenden, corrigiendo disfunciones y aportando seguridad al proceso. Esta debe ser una de las claves para la formación de los profesores de la actualidad.

6. LA IDENTIDAD REFLEXIVA DEL DOCENTE

En el marco del aprendizaje reflexivo, se buscan integrar prácticas docentes en las que los estudiantes puedan aprender activamente. Schön (1992), uno de los principales representantes de la enseñanza reflexiva, se basa en la idea del “coaching profesional” y de la experimentación conjunta como etapas del aprendizaje experiencial del alumno para el desarrollo de habilidades y conocimiento. La esencia de sus estudios es la relación entre docente y estudiante (entrenador y practicante) que desarrollan procesos de aprendizaje a través de la comunicación y la experimentación en la resolución de problemas, que por consecuencia generarán nuevos problemas que resultarán en nuevos aprendizajes.

(...) la formación reflexiva [del profesorado] se centra, por definición en la práctica profesional y se realiza recurriendo al aprendizaje cooperativo y al trabajo con los compañeros. (...) La formación reflexiva se aparta del paradigma técnico de la formación del profesorado (...). En sus textos, Donald Schön defiende que la formación del futuro profesor debe incluir un fuerte componente de reflexión a partir de situaciones prácticas reales. (Márques, 2008, p. 116)

Este modelo, discutido a lo largo de tantos años, todavía sirve de guía en los contextos de educación, donde los docentes deben ser capaces de resolver problemas del mundo real a través de la práctica reflexiva.

Esta formación docente deberá enfocarse en el desarrollo de maestros autónomos, indagativos y críticos, que trabajen competencias comunicativas y capacidades en la toma de decisiones y la actuación delante de las incertidumbres. Se hace necesario que el maestro desarrolle entre sus destrezas docentes, a la del “ojo pedagógico” que articulará aspectos emocionales y racionales del desarrollo del conocimiento, posibilitando una mejora en la interacción profesor – alumno de acuerdo a la problemática del aula (Andreucci, 2012).

Los docentes que no orienten su profesión hacia una práctica crítica y reflexiva se convertirán en profesionales alienados, reproductores de estándares establecidos sin la comprensión acerca del hecho educativo o

la construcción del pensamiento propio como profesor. Por otro lado, el docente que desarrolle la identidad reflexiva se convertirá en un profesional que domina su propia evolución, capaz de construir nuevos saberes y competencias desde la experiencia previa, y a enfrentarse a situaciones inciertas y desconocidas. Este profesional ofrecerá a sus educandos un aprendizaje funcional y realmente significativo (Day, 2005; Giroux, 1990; Imbernón, 1994, 2007a, 2007b; Pérez, 2005, 2008; Perrenoud, 2010; Schön, 1992, 2002; Torres, 2006; Vicente, 2002, Whitehead, 2009 y Zeichner, 2010 citados por González Calvo y Barba, 2014).

Actividad de enseñanza	Actividad de aprendizaje
Actor: maestro	Actores: estudiantes
Rol: activo, crítico y transformador, reflexiona frente a la propia práctica educativa	Rol: activo, crítico y transformador, reflexionan sobre sus propias actividades académicas
* El maestro identifica las acciones que se incluyen en diferentes tipos de la actividad cognitiva de los estudiantes y conoce la estructura, sus componentes, sus partes funcionales, sus características básicas y las regularidades de su formación (Talizina, 2009).	* La asimilación de cualquier conocimiento y habilidad nueva presupone un nivel determinado de desarrollo de la actividad cognoscitiva de los estudiantes: la presencia de aquellos conocimientos y acciones sobre los cuales se construye lo nuevo (Talizina, 2009).
* El maestro estimula el interés cognitivo de los estudiantes, motiva y dirige las actividades y proporciona retroalimentación constante.	* Se requiere disposición para asumir con responsabilidad la actividad de aprendizaje.

Tabla 12: Actividades de enseñanza y de aprendizaje (González-Moreno, 2012, p. 602)

Furman (2014) argumenta que la enseñanza es un trabajo complejo que exige un profesional de profundo conocimiento de los estudiantes como seres individuales y que se utilice de métodos variados para la transmisión de la información y la creación de una comunidad en el aula. El éxito de este proceso dependerá de lo que se define en su estudio como “sabiduría práctica”, es decir, la mejor manera de aplicar el conocimiento en situaciones determinadas.

Esta sabiduría puede ser atribuida a las características de la identidad docente, que en los últimos años ha dejado de considerarse una cua-

lidad fija, inmutable y exclusivamente relacionada a la personalidad del individuo para ser valorada como múltiple, discontinua y sensible desde el ámbito social (Monereo, 2014). Por medio de la creciente exigencia del mundo educativo, el docente competente debe actuar por medio de diferentes versiones de su identidad, de forma a ajustarlas a las particularidades de cada contexto y a rescatar aprendizajes de sus anteriores decisiones y acciones, con el objetivo de poder recurrir a sus “anteriores versiones” y afrontar con determinación las posibles situaciones futuras similares.

Estas varias versiones sin embargo, se conectan en una representación de referencia que está formada por atributos cognitivos y emocionales, que estabilizan la continuidad de la vida profesional. Son las reflexiones que generan cuestiones como “qué tipo de profesor soy”, “cuáles son mis funciones y cuáles no” y como debe ser mejorada la labor de enseñar en cuanto a las sensaciones de la profesión docente. En su investigación, Monereo (2014) pone de relieve la estrecha relación presentada entre tres dimensiones de la autovisión del profesor en cuanto a su identidad docente:

- Sobre el rol profesional: al contrastar las representaciones que tiene de su propio rol docente, el profesor no siempre se considera un tutor global sino que se ve como un investigador o experto en un ámbito disciplinar específico.
- Sobre los procesos dirigidos de enseñanza, aprendizaje y evaluación: en este rol se deben incluir las creencias y teorías, tanto implícitas como explícitas por las que se basan los docentes en cómo y cuándo deben ser enseñados o evaluados determinados temas correspondientes a su disciplina. En este estudio se comprueba que los docentes poseen tres teorías en cuanto a los significados de enseñar y aprender: la teoría directa, que concibe el aprendizaje como una copia fiel de la realidad o del modelo que se les presenta, por lo que la enseñanza requiere la presentación ordenada de los contenidos a fin de que se asegure la correcta reproducción; la teoría interpretativa que también copia a la realidad, pero que permite que el aprendizaje se

presente como resultado de una actividad mental del aprendiz, que deberá realizar una serie de procesos de mediación para que sea efectivo. En esta, el rol que asume el docente es de ayuda en solventar las complicaciones de la actividad cognitiva del alumno, a fin de favorecer procesos de activación de conocimientos previos, motivación y atención. Por último, está la teoría constructiva, que asume la existencia de saberes múltiples y deshace la correspondencia única entre conocimiento adquirido y realidad, el docente es responsable por guiar al alumno a la reconstrucción cognitiva de los significados, emitiéndoles ayudas ajustadas en cuanto a los significados y su comprensión. En la teoría constructiva, el docente debe implementar estrategias de reflexión a fin de lograr el aprendizaje de sus alumnos de forma crítica por medio de andamiajes para la comprensión de los contenidos.

- Sobre las asociaciones establecidas por el profesor entre creencia y sentimientos respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Se afirma que hay tipos calificativos que los profesores llegan a asociar a la docencia y guardan relación con sus aspectos de evaluación de esta docencia y las características de la afectividad docente. Sin la intención de catalogar estos sentimientos como positivos o negativos, las variadas formas por las que se expresan los profesores para caracterizar estos impactos afectivos es muy amplia: se muestran sentimientos asociados a la motivación por la docencia, a las relaciones establecidas con los alumnos y los compañeros de trabajo y a la implementación de las tareas docentes.

Estos tres bloques de representación de Monereo conforman la identidad del docente: un profesional preocupado por la innovación metodológica y que participa en actividades de mejora educativa y reflexión acerca de sus aciertos y errores en este proceso. Son claros los elementos de carácter emocional que deben regir las actitudes de un buen docente, como la pasión por lo que se hace, la perseverancia frente a las dificultades.

des y el respeto y la confianza en las diversas posibilidades de sus alumnos. Todas las representaciones de la actividad docente y su didáctica se refieren a una intensa actividad estratégica, por la que los docentes toman decisiones respecto a su propio desempeño y en consonancia a algunas condiciones relevantes de la práctica, en una vocación de ajuste continuo de la práctica a través de la reflexión.

La identidad reflexiva del docente puede ser lograda de manera más satisfactoria cuando es trabajada en grupos de profesores que comparten sus experiencias y reflexionan sobre sus propias prácticas, a fin de encontrar mejores formas de enseñar. El estudio desarrollado por Soisangwan y Wongwanich (2014), que ha utilizado el entrenamiento entre maestros para la ayuda y el apoyo de la promoción en la enseñanza reflexiva para la mejora de las habilidades docentes, ha demostrado que la capacitación entre compañeros enriquece las reflexiones. La comunidad de aprendizaje promueve el cambio conceptual, el trabajo colaborativo y la evaluación y reflexión acerca las habilidades de enseñanza, de forma a fomentar y vigorizar las habilidades de enseñanza de estos profesores. Como resultado, los autores afirman que profesores que trabajan y reflexionan en conjunto son capaces de convertirse en profesionales más reflexivos por practicar la auto-reflexión respecto a sus dinámicas en el aula.

La situación actual de la profesión docente solo puede ser analizada desde un punto de vista colectivo, de tendencia autónoma y dependiente a la vez. La antigua concepción de la docencia, como una capacidad individual remunerada como los profesionales liberales ha sido superada, dando lugar a una actividad dentro de un proceso global, que incorpora un equipo pedagógico que se hace responsable por el aprendizaje y la educación.

En síntesis, el educador reflexivo debe ser el intelectual capaz de construir sus competencias y saberes a partir de la adquisición de lo nuevo y de la experiencia acumulada. Un profesional competente que reflexiona sobre la educación y los procesos educativos junto a los demás partícipes de este proceso, a fin de que la reflexión se dirija hacia las relaciones de pensamiento y acción. Esta reflexión presupone relaciones sociales, se mueve por intereses humanos, políticos y culturales, permite la reconstrucción de la vida social por la comunicación y la toma de deci-

siones y explora la dialéctica del pensamiento y la acción entre el individuo y la sociedad, por lo que su mejora implicará que los individuos participen en una crítica ideológica y una acción participativa. Formarse como educador reflexivo significa ser consciente de sus propias creencias, cuestionando lo que se hace a fin de darle significado (Perrenoud, 2010; Kemmis, 1993 citados por González Calvo y Barba, 2014).

6.1. La formación de la identidad docente

En la sociedad actual, el profesor desempeña un importante papel en cuanto al nivel de formación de los ciudadanos y su capacidad de innovación y emprendimiento. La constante exigencia de formación caracteriza esta sociedad y demanda actividades de formación y aprendizaje diarios a los profesionales de las diversas áreas.

Estas modificaciones han sido tratadas en diferentes informes internacionales, en cuanto a la responsabilidad de actuación del docente de cara a las relaciones y a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. En "Teachersmatter: attracting, developing and retaining effective teachers.", título dado al informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de 2005, se muestra los principios de esta nueva preocupación mundial y defiende la importancia de los profesores en la ayuda para la mejora de la calidad de la enseñanza de los alumnos.

Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo (OCDE, 2005, p. 12).

En este informe, se destacan puntos de la formación docente por lo que se preocupan internacionalmente, sobre todo con lo relacionado a hacer de la docencia una profesión más atractiva, con la manutención de la enseñanza en manos de los mejores profesores y en cómo lograr

que estos profesores aprendan continuamente a lo largo de su vida profesional.

El informe afirma que el profesorado influye en mucho en los aprendizajes de los alumnos, por lo que para poder mejorar la calidad de la educación llevada a cabo por los centros educativos se hace necesario mejorar la formación de estos profesores. Se define la docencia como una profesión imprescindible para esta nueva sociedad, la sociedad del conocimiento, que necesita profesores con alto estándares profesionales de calidad, compromiso con el aprendizaje y respeto al derecho de aprender.

En este sentido, se considera fundamental la valoración de la identidad docente, dado que esta es la forma como los profesores se definen a sí mismos y a los demás. Es la construcción del “uno mismo profesional” que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede ser influida por la escuela, las modificaciones de la sociedad y los contextos políticos que tratan del compromiso personal, la disponibilidad para el aprendizaje, los valores y creencias y principalmente, los conocimientos relacionados a los que enseñan y sobre la enseñanza, sus experiencias pasadas, inseguridades y sus características personales específicas relacionadas con el perfil profesional (Sloan, 2006).

Sloan (2006) afirma que las identidades de los profesionales docentes son un “complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales”. Es una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto de manera individual como en el colectivo de los profesores. La identidad no es algo innato o fijo en la personalidad de las personas sino que es algo que se puede desarrollar a lo largo de la vida, que se establece según las relaciones experimentadas. La identidad se desenvuelve en el plano intersubjetivo y es característica del proceso evolutivo y de interpretación de uno mismo como persona en determinados contextos. Puede ser entendida como la representación del “quién soy” en determinado momento.

De esta manera se tiene por el autor que la identidad profesional no es estable o estática sino que es el resultado de un dinámico y complejo equilibrio entre la autoimagen profesional y los roles que un profesor debe asumir en situaciones determinadas. Beijaard, Mejer & Verloop (2004) la caracterizan como:

- Un proceso que evoluciona dentro de la interpretación y la reinterpretación de las experiencias del profesor, un parámetro correspondiente con su desarrollo profesional y que prima la idea de que este desarrollo nunca se detiene y se caracteriza como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda su vida. Los autores mencionan que la formación de la identidad debe tratar de responder a la pregunta *¿qué quiero llegar a ser?*
- No es única e implica tanto a la persona como al contexto en donde se desarrolla. Se espera que los profesores presenten comportamientos profesionales, pero no solo porque adopten características profesionales (conocimientos, destrezas y actitudes) sino que también se diferencien entre sí en función de la importancia que dan a sus características específicas y el desarrollo de estas en cuanto a cómo responder al contexto en donde actúa.
- Está compuesta por otras identidades que se relacionan entre sí. Estas identidades se relacionan a los diferentes contextos en los que se mueven los profesores y es fundamental que no entren en conflicto, sobre todo en procesos de cambios educativos o modificaciones en las condiciones de trabajo. Cuanto más importancia tiene una de las identidades, más les cuesta modificarla.
- Para el profesorado, la identidad profesional es un factor muy importante en donde influyen aspectos cognitivos, sociales y personales y que contribuyen en mucho a la percepción de compromiso, motivación, autoeficacia y satisfacción en el trabajo.

Los autores afirman que esta identidad docente atraviesa un período de cambios y revisiones, que tienen que ver tanto con la profesión docente como también con las transformaciones sociales de la actualidad, que afectan incluso a los espacios de identificación sexual, religiosa, laboral y familiar. Son transformaciones que desestabilizaron las certezas con las que contaba anteriormente la sociedad.

En este sentido, la profesión docente puede ser considerada una de las únicas en donde los profesionales están continuamente expuestos a la observación relacionada a las funciones y tareas que desempeña. En palabras de Tardif (2004):

También exige una socialización en la profesión y una vivencia profesional a través de las cuales la identidad profesional va siendo poco a poco construida y experimentada y en donde entran en juego elementos emocionales, de relación y simbólicos que permiten que un individuo se considere y viva como profesor y asuma así, subjetiva y objetivamente, el hecho de realizar una carrera en la enseñanza (Tardif, 2004, p. 79).

Además, el profesor ha tenido toda la vivencia del alumno para llegar a profesionalizarse, lo que resulta por desarrollar en su identidad creencias sobre la enseñanza a partir de sus observaciones como aprendiz. La identidad docente se va configurando también a partir de estos aprendizajes considerados informales, a través de la observación y de la imitación de los modelos docentes con lo que se van identificando y que más influyan en aspectos emocionales que racionales. La interacción humana es de suma importancia en la práctica docente. De hecho, es muy frecuente que los profesores se impliquen muy profundamente en su trabajo y las recientes investigaciones afirman que estas emociones constituyen un elemento esencial en el trabajo de la identidad de los profesores.

Estos aspectos emocionales son bastante relevantes a la hora de planificar propuestas formativas a los profesores, ya que las emociones participan de manera muy intensa en las creencias que desarrollan los docentes acerca de cómo enseñar, cómo aprender y cómo aprender a enseñar. Es decir, la modificación de estas creencias exige también una gran implicación emocional.

Las emociones tratan de exponer las experiencias anteriores de los profesores, dado que ya se sabe que las personas no son “papeles en blanco” cuando empiezan una nueva formación. Traen ya ideas y valores asentados sobre cómo enseñar y aprender. Richardson (1996) ha tratado de la importancia de las creencias en la formación del profesional, que a diferencia del conocimiento proposicional, no requiere una condición de contraste y cumple con funciones tanto en el proceso de aprender como

en el proceso de enseñar. En sus estudios, ha identificado tres niveles de conocimientos desarrollados por los profesores a partir de sus propias creencias:

1. Experiencias personales: la visión particular del mundo, las relaciones entre escuela y sociedad, la familia y la cultura, creencias respecto a uno mismo y a los demás, vivencia socioeconómica, étnica y de religión, que también influyen en la manera de aprender a enseñar.
2. Conocimiento formal: las creencias sobre los contenidos que deben ser enseñados y la manera de cómo enseñarlos. Es la formalidad respecto a lo que se espera que se trabaje en la escuela.
3. Experiencias en el aula y en las escuelas: todos sus saberes relacionados a la idea sobre qué es enseñar y la labor del profesor, desde un punto de vista de estudiante, como profesor en constante formación.

De entre los estudios presentados respecto a las creencias de los profesores en formación, hay que mencionarle a Pajares (1992) como el autor que más aportes ha realizado en este tema. En sus investigaciones, hacía referencia a diferentes terminologías relacionadas al creer, como actitud, percepción, concepción, teorías personales, valores, juicios, opiniones, ideologías, teorías explícitas, teorías personales y principios prácticos. De este modo, los resultados de sus investigaciones no han podido ser comparados, dado que no se iniciaban desde un mismo marco conceptual.

Pajares (1992) destacaba la diferencia entre creencias y conocimiento, destacando que las creencias se demuestran con explícita connotación afectiva mientras que el conocimiento no exige sentimientos.

el conocimiento de un tema se diferencia de los sentimientos que tengamos sobre ese tema, de la misma manera que se diferencia entre autoconcepto y autoestima, entre conocimiento de sí mismo y sentimiento del valor propio. (Pajares, 1992, p. 75)

Esta diferenciación puede ser destacada en importancia a la luz de la recepción de los profesores a los programas de especialización, pos-

grado, maestrías, etc. Las investigaciones comprueban que estos profesionales entran a los programas de formación con creencias propias sobre la enseñanza que retratan el perfil del buen profesor, sus propios perfiles actuales y los recuerdos de sus perfiles como alumnos. Estas imágenes personales permanecen, por lo general, inalteradas a lo largo de todo el programa y consecuentemente les acompañará a estos profesores durante sus prácticas profesionales como enseñantes. Las imágenes que guardan estos profesores actúan tanto como filtros de acción que dan sentido a los conocimientos y a las nuevas experiencias desarrolladas como también pueden suponer problemas a los cambios propuestos, lo que acaba por limitar las ideas que pueden llegar a tener respecto a la enseñanza.

Los resultados de las investigaciones de Pajares (1992) acerca de la formación de la identidad docente, han sido organizados y el autor ha concluido con las siguientes ideas:

- La identidad docente empieza a construirse por sus creencias que se establecen en edad temprana y tienden a acompañar el desarrollo de la personalidad de la persona, pese a las contradicciones que se le puedan presentar como el tiempo, la experiencia, los distintos ambientes escolares, etc.
- Los individuos son capaces de desarrollar sistemas organizados acerca de las creencias, que van a estructurar las creencias que se van adquiriendo y que más influyen en la formación de su personalidad profesional, en el desarrollo del proceso de transmisión cultural.
- Estos sistemas de creencias, organizados bajo las características de la identidad docente, presentan una función adaptativa y son los responsables en auxiliar a los individuos a definir y entender el mundo y a ellos mismos.

El autor concluye su trayectoria de estudios con la interrelación entre conocimiento y creencias, en donde el protagonismo afectivo de las creencias se transforma en un filtro de interpretación de todo nuevo fenómeno que se quiera interpretar. Las creencias se organizan en las subestructuras, como las creencias educativas y son comprendidas a través de conexiones con las demás informaciones anteriores almacena-

das en este sistema. La identidad docente está representada en este sistema. Se modifica y se ajusta con el paso del tiempo pero se sabe que existen creencias y valores más indiscutibles que otros, de acuerdo a su naturaleza y origen.

De la misma forma que se desarrollan conocimientos y creencias generales respecto a la enseñanza, los alumnos, la escuela y los profesores, los contenidos que son enseñados o que se pretendan enseñar no se quedan al margen de estas concepciones. La manera como un profesor concibe el área curricular o la materia que se le designa como enseñante afecta en la forma de cómo se la enseñará. Diversos estudios evidencian que los profesores en formación de su identidad profesional presentan determinados *estereotipos* relacionados a la disciplina que estudian, ya sea lengua, matemáticas o educación física. Esta práctica deberá ajustarse a la valoración de los conocimientos previos, dado que los profesores deben pretender partir de lo que el alumno ya conoce respecto a determinado asunto a través de planteamientos como “¿para qué sirven las matemáticas?” (Onofre, 2000).

De acuerdo a Onofre (2000), la clave para la identidad profesional docente es proporcionada por el contenido que se enseña. La argumentación a la indagación frente a estos contenidos provee diferencias en el comportamiento observable de los profesores en detenimiento al dominio que posee del contenido en el que trabaja. El conocimiento profundo acerca de algo genera la posibilidad de enseñarlo; conocer un contenido en su profundidad significa prepararse mentalmente de manera organizada para que se pueda enseñarlo de forma general.

Además de los conocimientos adecuados, el docente debe disponer de la reflexión acerca de lo que pretende enseñar, para montar su esquema mental coherente e estructurado sobre la disciplina, en donde debe influir el qué y el cómo enseñar. En este sentido, existen diferentes componentes que demuestran el conocimiento de los contenidos, de los que se destacan:

- *El conocimiento substantivo*: puede ser caracterizado pela información de manera general, las ideas, los tópicos por conocer, la estructura de contenidos específicos y genera-

les dentro de un programa o materia. Se destacan también los conceptos específicos y las definiciones, así como las conformidades y sobretodo, los procedimientos. Este conocimiento presenta importancia en determinar los conceptos claves que los profesores deben enseñar y desde cuáles perspectivas lo aplicarán. Por ejemplo, en una clase de Filosofía, el marco de análisis ideológico, político, histórico o cultural que se elija va a determinar la manera cómo se enseña y el qué se enseña.

- *El conocimiento sintáctico*: este conocimiento completa al anteriormente mencionado y se relaciona al grado de dominio que presenta el docente acerca de los paradigmas principales de cada asignatura, de sus conocimientos sobre cuestiones como las tendencias, perspectivas, la validez y la investigación en el campo de la especialidad. Tiene que ver por ejemplo, con el modo particular con el que relaciona diferentes perspectivas dentro de un contenido de Filosofía, aportando datos para distintas interpretaciones en el estudio de un mismo fenómeno.

En las investigaciones de Gess-Newsome (2003) acerca de este tema, se ha encontrado que el conocimiento presentado por los profesores principiantes acerca de los contenidos era fragmentado y organizado de manera pobre, lo que resulta por dificultar el acceso eficiente a este material a la hora de enseñar. Como consecuencia, estos profesores noveles se veían obligados a recordar sus años escolares para desarrollar sus estrategias de enseñanza, recorriendo a algoritmos muchas veces ya ultrapasados. Aquí se destaca la importancia del empleo de nuevas herramientas en de aprendizaje que requieran de más reflexión, tanto a la hora de enseñar como para que también puedan aprender los profesores.

El autor afirma que este bajo nivel de conocimientos y organización precaria influye en la enseñanza de diversas formas: cuando un profesor es capaz de planificarse, implementa la revisión y la reflexión en las lecturas que realiza en los libros de textos como punto de inicio para la posterior enseñanza. Cuando la enseñanza no proviene de la organización bajo la reflexión, enseñar se equipara a recordar información y traba-

jarla de manera superficial, lo que limita la comprensión de los alumnos al entendimiento de conceptos, que pueden resultar en comprensiones equivocadas acerca de la disciplina.

Además, los profesores principiantes que no recurren a la reflexión formular preguntas de poco nivel que limitan las actividades de los alumnos a aspectos puramente procedimentales. Son incapaces de conectar las preguntas y los diferentes comentarios de los alumnos con otros temas que les facilitaría la comprensión y a menudo rechazan respuestas alternativas de los aprendientes. El resultado de esta práctica es una gestión de trabajo de los alumnos en lugar del fomento de su comprensión y construcción de nuevos conocimientos.

Gess-Newsome (2003) concluye su investigación con la idea de que los profesores que presentan conocimientos conceptuales profundos y nuevas reflexiones acerca de los mismos contenidos a ser enseñados son capaces de proporcionar otras conexiones y establecer relaciones entre tópicos transversales, lo que le facilita al alumno el traslado de sus conocimientos desde la enseñanza a la resolución real de problemas.

En este sentido, se tiene que para llegar a la sabiduría no basta con saber la materia o los puntos teóricos de los contenidos: el conocimiento está relacionado con señas de la identidad y por el reconocimiento social. Para enseñar, el conocimiento total de la materia no es el indicador total de la calidad que presentará la enseñanza; existen otros conocimientos de suma importancia que también deben ser tenidos en cuenta:

- El conocimiento de contexto del alumno, dado que si se quiere reflexionar y hacer con qué los contenidos se acerquen a la realidad, se hace necesario conocer a esta realidad.
- El conocimiento del propio grupo de alumnos, una vez las características individuales y del grupo como un todo también influyen en cómo se desarrollará la clase y en cuanto se necesitará para enseñar determinados contenidos.
- El conocimiento de sí mismo, el profesor reflexivo y consciente de su propia identidad como enseñante. La identi-

dad del profesor debe ser algo bastante explícito para él mismo.

Para Shulman (1999) era imprescindible que los profesores construyeran puentes entre los significados de los contenidos curriculares y las construcciones realizadas por los alumnos, basadas en estos significados. Aportaciones como esta han sido fundamentales en el protagonismo de la reflexión del aprendizaje:

Los profesores llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas...; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abierto a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico (Shulman, 1999, p. 12).

La identidad del profesor en cuanto a sus conocimientos didácticos de los contenidos se relaciona directamente con la forma como los profesores plantean las ayudas a los alumnos y en cómo comprender determinado contenido. Se trata de las formas de representación y formulación del contenido para hacerlo comprensible a los demás así como el conocimiento de lo que puede tanto facilitar como dificultar el proceso de aprendizaje: las concepciones y conocimientos previos que los alumnos de diferentes edades y/o procedencias traen consigo sobre los contenidos que aprenden.

En este abanico de ayudas, está la herramienta de portafolio docente, que incorpora la dimensión reflexiva y de espacio para la elaboración personal. Presenta la tendencia a ser concebido como una experiencia de aprendizaje que valora las dimensiones procesuales y dinámicas. En este espacio, los docentes reúnen datos de su propio trabajo y crecimiento profesional, bajo cuidadosa reflexión, lo que en mucho favorece la construcción de la identidad profesional docente (Bozu e Imbernón, 2014).

Según estos autores, el portafolio docente asume gran importancia y en el contexto educativo por sus características:

- Es un documento personal, el autor del portafolio tiene la autonomía para decidir qué evidencias o trabajos significativos de su propia trayectoria docente deben estar relacionados.
- El ejercicio de la profesión docente se estructura en la documentación organizada.
- Contrasta datos y opiniones sistemáticas y aporta pruebas respecto a toda esta información.
- Refleja el conocimiento pedagógico integral.
- Es la documentación de los procesos de manera auténtica y personal.
- Fomenta la reflexión sobre la práctica docente y la criticidad en los pensamientos.
- Permite demostraciones de méritos propios y de desarrollo profesional como docente a lo largo de determinados períodos de tiempo.

De esta forma, la identidad que asume el profesor tiene íntima relación con los instrumentos que se utiliza en su formación y de ahí, la relación que puede llegar a encontrar en el trabajo con la herramienta de portafolio. La visión procesual o formativa, como también la visión como producto de enseñanza se interrelacionan y se complementan en esta misma concepción.

Para finalizar, se tiene que uno de los principales aspectos que caracteriza la docencia es la falta de integración entre los docentes y la enseñanza. La idea desarrollada en los estudios de García (2010) demuestra que la inserción profesional en la enseñanza se determina por los primeros años de docencia en donde el profesor debe transitar entre su identidad de alumno para convertirla en una identidad profesional. Se caracteriza por un periodo de tensión y aprendizajes en contextos por lo general desconocidos y en los que los profesores noveles deben desarrollar conocimientos profesionales y demostrar cierto equilibrio intelectual. Esta inserción es parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de

los docentes y está marcada por el cambio que se da en el profesor en formación hasta que llegue a presentarse como un profesional autónomo.

García (2010) afirma que el profesor iniciante debe tanto enseñar cómo aprender a enseñar e independientemente de la calidad de la formación inicial o del grupo de alumnos al que deba dedicarse, existen algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica, lo que resultará en un primer año de descubrimientos, aprendizajes y adaptaciones. Defiende que las principales tareas que se enfrenta un profesor están relacionadas a: obtener conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto del centro educativo; diseñar el currículo y la enseñanza de manera correcta; iniciar su repertorio docente, que le apoyará en toda su jornada de enseñanzas, crear una comunidad de aprendizaje en el aula y ser capaz de seguir desarrollando su propia identidad profesional.

El desafío, por lo tanto, es transformar la profesión docente en una profesión del conocimiento. Una profesión que sea capaz de aprovechar las oportunidades de nuestra sociedad para conseguir que respete uno de los derechos fundamentales: el derecho de todos los alumnos y alumnas, de adultos y adultas, de aprender (García, 2010, p. 37).

6.2. El docente estratega

El profesor que desarrolla sus estrategias de enseñar de manera a adaptarse a las diversas formas de aprender de los alumnos y encontrar el mejor medio para hacerles llegar el conocimiento es, además de integral en su función, un agente tutor.

El profesor tutor participa en diversas funciones que responden a unas actividades que deben ser desarrolladas con el grupo de alumnos. La acción tutorial es parte fundamental e integrante de la educación en su visión holística. De acuerdo a Pantoja, Calles y Aranda:

La LOGSE considera la orientación educativa como factor de calidad de la educación, y es el ejercicio competente de la tutoría el mejor exponente de que esa orientación se lleva a cabo. El desarrollo de la LOGSE implica el avance en la concepción de la función tutorial, lo que requiere nuevos planteamientos en la formación inicial y permanente del profesorado que ha de asumir tareas tutoriales y

de orientación en los distintos niveles educativos. (Pantoja, Calles y Aranda, 2000, p. 1)

En el contexto de la educación a distancia, los profesores y tutores asumen también este rol que se les requiere dominar una serie de habilidades que le permitan desarrollar su trabajo y afrontar a la vez los problemas desde distintas perspectivas. En los demás contextos de la educación formal, este papel también se relaciona a las características y estrategias personales del profesor, a fin de obtener la respuesta adecuada en las diversas situaciones que se le plantean a lo largo de su profesión.

Tener en cuenta la importancia de las estrategias de enseñanza y en cómo pueden llegar a influir en las estrategias de aprendizaje que desarrollarán los alumnos es una de las tareas de la labor del profesor. Pese a que se traten de dos perspectivas distintas y no siempre consecuentes (una estrategia de enseñanza no siempre genera aprendizaje como tampoco la construcción de un nuevo aprendizaje deba estar obligatoriamente relacionado a la aplicación de una estrategia de enseñanza) las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje se relacionan. Monereo afirma que:

La influencia de los demás, y muy especialmente de nuestros padres y profesores, sobre la forma en que aprendemos, sea ésta directa o indirecta, implícita o explícita, siempre existe desde el momento en que admitimos que gestionamos nuestras ideas y conocimientos a través de un lenguaje y unos procedimientos que tomamos prestados de personas de nuestro entorno y que gradualmente nos los hemos apropiado y han pasado al control de nuestra mente. (Monereo, 2001, p. 12)

Esta influencia también puede ser considerada mediación, establecida entre los agentes que promueven el aprendizaje y el aprendiz, que posteriormente deben desprenderse de esta dependencia y desarrollar habilidades de autorregulación que este aprendiz podrá llegar a desarrollar. Este es uno de los conceptos clave en la promoción de la autonomía del aprendizaje, no siempre como la independencia sino como la posibilidad o la destreza de la toma de decisiones que permitan la regulación del propio aprendizaje de manera a aproximarlos de las metas individuales de quien aprende.

Monereo (2001) afirma además que la facultad de la autonomía o gobernarse a uno mismo, se desarrolla debido a una capacidad que tienen los individuos en filtrar las informaciones recibidas e identificar las que ya tienen registradas entre las que son completamente nuevas para la memoria. Es también la capacidad que permite explicar cómo se ha desarrollado el pensamiento determinado para explicar el entendimiento de un texto o para recordar una fecha específica. Es el recurso que mide la cantidad de tiempo que uno tardará en aprenderse de memoria una canción, resolver un problema matemático e identificar lo que no se acaba de entender en una conferencia. Esta es la metacognición, que también puede ser definida como la competencia que permite a los seres humanos hacerse conscientes de lo que es la cognición humana, es decir, de los productos y procesos elaborados por la mente.

El profesor estratega busca lograr que sus alumnos puedan ser más autónomos a la hora de aprender, capaces de regular y autorregular las acciones que implican su aprendizaje, haciéndoles conscientes de sus propias capacidades metacognitivas y enseñando algunas habilidades de autorregulación, como la supervisión, la planificación y la evaluación de los procesos mentales en la toma de decisiones. De acuerdo a Carbonero, Martín y Reoyo:

Son pocos los estudios que relacionan las habilidades docentes del profesorado con el rendimiento de los estudiantes. Hay estudios que demuestran como la calidad, el estilo de enseñanza, las estrategias que emplean... e incluso sus propias expectativas, va a influir en el incremento de la motivación y el rendimiento académico de sus alumnos. (Carbonero, Martín y Reoyo, 2015, p. 134)

Esto no debería ser así, dado que la manera como se enseña a los alumnos influye directamente en cómo aprenden. Además, en el proceso de enseñanza, es primordial que el profesor tenga en cuenta esta responsabilidad, a fin de poder proporcionar los conocimientos de diversas formas, para poder atender a toda las diferentes sensibilidades en aprender que puede llegar a tener en su aula. Aunque se le otorgue al alumno el papel principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el éxito académico y la motivación en aprender no puede depender solo de él sino de muchas más variables y una de ellas, tal vez la más importante, es el profesorado.

Estos efectos de la enseñanza son decisivos a lo largo de la vida académica de los estudiantes y surten de forma efectiva incluso en aquellos estudiantes que presenten baja motivación y rendimiento académico, pues como se sabe, la motivación influye significativamente en el aprendizaje del alumnado. Además, los estudios de Lozano (2005) han comprobado cómo alumnos con baja o escasa motivación obtienen bajos resultados de rendimientos académico y grandes dificultades en las habilidades de utilización de las estrategias de aprendizaje.

De esta forma, se puede afirmar que las carencias en las habilidades de enseñar pueden contribuir a la desmotivación de los alumnos, que acaba por condicionar la poca implicación en las tareas escolares y el no desarrollo o aplicación de las estrategias de aprendizaje, lo que puede resultar en bajo rendimientos académico y fracaso escolar.

Para lograr una verdadera educación de calidad es necesaria la reflexión constante por parte del profesorado acerca de sus procesos de enseñanza, de manera a asegurarse de la aplicación de sus habilidades de modo eficaz para la formación de todos los alumnos que tenga a su cargo (Sartor-Harada, 2020). Esta reflexión exige adaptación de sus formas de enseñar a los estilos de aprender que presentan los alumnos.

Tanto la escuela como institución cuando el profesor como el agente socializador se hacen responsables y se enfrentan al desafío de adaptarse sus propias organizaciones con vistas a que las modificaciones no se queden en el ámbito de los discursos sino que se lleven realmente a cabo en las acciones del día a día del profesor. Los alumnos pueden y deben aprender por sí mismos, pero también lo es que el aprendizaje puede hacerse con más rapidez y eficacia si se les ayuda (Román, 2006).

La relación entre estilos de enseñanza del profesor y estilos de aprendizaje de los alumnos deben tener alto grado de relación. Cuando mayor este grado, mejores serán las oportunidades de logro de los estudiantes. Partiéndose de la idea de Hervás (2005), es imprescindible que los profesores tengan en cuenta que:

- Los diferentes métodos de enseñanzas y modos de enseñar implican o generan diferentes maneras de aprender;

- Hay formas diferentes de enseñar de acuerdo a los diferentes tipos de aprendizaje;
- La puesta en práctica o la actividad del alumno refleja la relación directa con la enseñanza que haya recibido;
- El termómetro de calidad de cara al trabajo del docente se muestra en los aprendizajes y en los grados de motivación de los alumnos.

Son muchas las investigaciones dedicadas a la importancia del docente a la hora de demostrar los éxitos en la educación y en los aprendizajes de los alumnos (Días Barriga, 2010; Monereo, 2014; Perrenoud, 2002; Pozo, 2008). Además, en estas investigaciones se afirma la necesidad de la exigencia de un docente con conocimientos amplios respecto a qué enseñar, a cómo hacerlo y que sobretodo, presente un perfil flexible, capaz de adquirir constantemente nuevas competencias y mejorar sus estilos de enseñanza, a fin de que se mantengan efectivos. Esta diversidad en los estilos de enseñanza debe adaptarse y está relacionada directamente con las necesidades presentadas por los alumnos.

Para la realización de las programaciones de clase deben tener en cuenta también los estilos y estrategias de aprendizajes de sus alumnos, lo que les condiciona bajo estas variables a la hora de enseñar. Sobre todo, es fundamental para los docentes saber realmente qué es lo que está haciendo, por qué lo hace (de esta manera y no de otra) y creer en ello, defendiendo su práctica a través de propósitos y objetivos claros, que van de la mano de estrategias y técnicas de instrucción idóneas y que puedan motivar y apoyar a los estudiantes de manera eficaz, mediando la enseñanza e implementando evaluaciones de la importancia del aprendizaje (Hervás, 2005).

Hervás (2005) afirma en sus estudios que los estilos de enseñanza son las guías de la clase. Los docentes y educadores deben conocer sus propios estilos y considerarlos para poder entender cómo mejor aplicarlos a la vez de percibir cómo influyen en las interacciones producidas en el aula. Al mismo tiempo, también debe conocer los estilos de los demás agentes educativos con los que trabajará y por supuesto, a los estilos de los alumnos, para finalmente poder desarrollarlos a fin de favorecer a los procesos de aprendizaje.

Con base a este conocimiento previo del profesor, las tareas deberán ser planteadas de diferentes formas, para beneficiar y abracar a todos los estilos intelectuales presentes en un mismo grupo de alumnos.

Carbonero (2015) profundiza en su estudio los resultados de la adecuada formación en habilidades docentes como un factor determinante en la mejora del clima del aula. La actividad docente no puede estar basada única y exclusivamente en el estilo de enseñanza que presenta el profesor, o el que mejor se adapta este a la hora de enseñar. La acción educativa debe ser muy dinámica, adaptable y flexible. De esta manera, será posible atender a la diversidad de los alumnos y a los tantos estilos de aprendizaje con los que se deparará el profesor, utilizando diversas pautas de actuación docente que colaborarán para la mejora sustancial del clima en el aula.

En definitiva, enseñar con estrategias es formar y capacitar la autonomía del aprendizaje, que supone dominar un conjunto amplio de estrategias para aprender y a la vez, ser capaz de tomar decisiones intencionales coherentes con el contexto, a fin de lograr los objetivos de aprendizaje propuestos.

7. EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El objetivo del trabajo con portafolios está relacionado a la promoción de la metacognición, que es lo que le permite al aprendiz reconocer sus limitaciones y avances a la vez que valora sus experiencias, sentimientos y emociones, que tanto afectan su proceso individual de aprendizaje (Arguelles y Nagles, 2007). Parte de las consideraciones mentales interiores, a fin de reconocer su propio aprendizaje, con sus dimensiones cognitivas y afectivas, dotándole de la capacidad de autorregulación del conocimiento.

Como ilustración de lo comentado, en esta línea de pensamiento se encuentra el estudio etnográfico presentado por Delmastro (2005), que realiza observaciones acerca del uso del portafolio, con el objetivo de estimular el desarrollo de estrategias metacognitivas y el aprendizaje significativo en estudiantes de inglés intensivo, en la Universidad de Zulia. Los resultados afirman que el portafolio mejora la condición del aprendizaje, dado que los alumnos suelen ser pasivos y receptivos en la adquisición de la lengua extranjera. Por su vez, Hernández (2010) propone la utilización de manera integrada del e-portafolio y de la rúbrica como estrategias formativas y evaluativas que favorecen el desempeño de la práctica docente, pues cuando combinadas, las dos estrategias favorecen el aprendizaje y la evaluación de competencias pedagógicas de diseño, implementación, evaluación y reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje del profesorado.

Los portafolios académicos también se destacan como un marco de las construcciones a lo largo de la vida académica del estudiante, representado por el CEP (Comprehensive Education Portfolio) como afirman Kruger y Holtzman (2013) en un estudio que incluye ejemplos de conocimiento educativo, habilidades, experiencias y logros, así como el desarrollo profesional relacionado con los resultados de aprendizaje. Los contenidos aportan pruebas de conocimiento de la persona con reflexiones experimentales a partir de la experiencia universitaria y defiende la im-

portancia del portafolio a la educación integral. Se destacan los beneficios que los estudiantes, en particular los adultos, se pueden obtener a partir de la construcción del CEP en términos de contenidos y procesos dentro de la carrera profesional del estudiante.

La investigación implementada por Umenta (2000) consistió en diseñar y poner en práctica por primera vez un modelo de portafolio oral aplicado a una clase de lengua extranjera, seguido del análisis a través de dos diferentes fuentes de datos: las interacciones de los alumnos procedentes de las grabaciones y la introspección llevada a cabo por la maestra con sus alumnos es este tipo de portafolio. Nussbaum (2000), siguiendo la línea del portafolio oral, redacta una secuencia didáctica basada en tareas orales, consideradas las más significativas desde el punto de vista de los alumnos. La autora afirma que el portafolio escolar ilustra el crecimiento del alumno como aprendiz y documenta las capacidades que ha ido adquiriendo progresivamente. Se compara a un álbum de fotos, donde se aprecia como el fotografiado ha ido creciendo y evolucionando. En cambio, Lunar (2007) trabajó en un estudio de caso con alumnos universitarios de inglés a fin de determinar el impacto de la utilización del portafolio como estrategia de evaluación de las producciones escritas. Ha logrado percibir una visión holística de la enseñanza – aprendizaje del inglés en cuanto los estudiantes han quedado muy satisfechos por su progreso en la escrita del nuevo idioma.

Por su vez, Marcet (2006) introduce el portafolio como instrumento de auto aprendizaje en dos ámbitos distintos: portafolio de aprendizaje a los estudiantes y portafolio docente a los profesores, compartiendo con Olviedo (2009) la conclusión de que el portafolio permite al profesor pausar un proceso interactivo compuesto por el trinomio alumno – portafolio – profesor, lo que ofrece la posibilidad de análisis y reflexión acerca del progreso de los alumnos. Los objetivos de estos dos estudios eran brindar a los profesores un instrumento para estimular el proceso continuado de mejora de la actividad docente, y a los estudiantes un trabajo de desarrollo de las competencias transversales universitarias.

Todo lo expuesto permite ampliar la idea inicial del portafolio, a fin de que su utilización no se restrinja a la evaluación del proceso de enseñanza, sino también se aplique a la planificación y al apoyo del diseño

cultural. De esta manera, el estudiante se involucra activamente en la selección de tópicos y materiales auténticos y de relevancia personal, lo que le permite desarrollar su responsabilidad, su organización y la toma de conciencia acerca de las estrategias individuales de aprendizaje (Akirov, 1997). Por lo tanto, el portafolio constituye una herramienta para la interacción en trabajos individuales y grupales, de la que se puede utilizar el docente como una alternativa de evaluación integradora (Delmastro, 2005).

Desde lo que se ha analizado respecto a la utilización del portafolio, las dificultades encontradas se relacionan a la forma de dar seguimiento al proceso, en sus diferentes versiones, como también la manera de convencer a aquellos alumnos, profesores o tutores que no acaban de encontrar sentido al portafolio, quizás por la gran demanda de actividad exigida por la herramienta. Cabe añadir también, la necesidad de capacitación para su uso y las dificultades de compartir las apreciaciones con los protagonistas del proceso. Estos son los puntos clave sobre los cuáles se debe seguir trabajando.

Se puede mencionar como ejemplo el estudio realizado por Almenara, Meneses y Cejudo (2012) en el que un 90% de los estudiantes manifestaron que la principal debilidad de la herramienta de estudio es el excesivo tiempo que se invierte en su organización y construcción. En este contexto, se defiende que el trabajo con portafolios ha estimulado la responsabilidad compartida, la toma de decisiones por parte del alumnado y la resolución de conflictos mediante planificación estructural del objeto de estudio pero a la vez se constata una débil cultura de evaluación por parte de los estudiantes. También se pone en relieve la falta de buenos hábitos de estudios, presentada por algunos grupos participantes de la investigación.

Se hace necesario llamar la atención sobre ciertas constricciones que se tienen que tener presentes en el momento de la implementación de este método de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Existe ya suficiente bibliografía y práctica educativa a diferentes niveles como para indicar que el proceso de construcción de un portafolio tiene todavía mucho que decir desde la perspectiva de una contribución significativa a una verdadera innovación educativa. No obstante, se debe tener también

en cuenta sus puntos débiles que no tienen por qué hacer peligrar la validez de este método.

Por un lado, no parece fácil que los alumnos acepten y compartan esta cultura del portafolio que se ha desarrollado en páginas anteriores o que realmente entiendan el concepto en toda su profundidad. Concretamente, lo más costoso es el momento inicial de introducción del sistema en clase. Complementariamente, se observa que a los profesores les pasa algo parecido y que no siempre se sienten seguros de estar haciéndolo bien. Dicho esto, es necesario considerar que el tiempo para los profesores y también para los alumnos puede ser un elemento que se vuelva en su contra si éste no se controla mediante la selección de aspectos clave y mecanismos de control que proporcionen una clara detección y solución de este posible problema.

La versatilidad y poder de personalización incrementan lo comentado con anterioridad: inversión de tiempo y cierta inseguridad por lo que a las demandas y a los productos obtenidos se refiere. A estos factores se le añade el esfuerzo que pide la implicación en cualquier innovación pero que en el caso del portafolio se puede considerar un poco mayor puesto que es un instrumento que coordina elementos de diferente naturaleza y la envergadura del proyecto es también superior. Se ha de delimitar exactamente lo que se quiere valorar y evidenciar por parte de los alumnos y la manera de hacerlo, de otro modo el portafolio se convertirá en un álbum que contiene más trabajo y más aspectos de los estrictamente necesarios: el portafolio es una selección de trabajos y como tal debe también ahorrar tiempo al profesor en lugar de sumarle.

Al principio, el alumno necesita mayor orientación pero cuanto mayor sea este trabajo inicial menor serán los “imprevistos” que pueden suceder. El profesor establecerá normas claras de elaboración y funcionamiento del portafolio y se deberá velar para que los materiales introducidos en las carpetas correspondan al desarrollo de diferentes capacidades, por lo que se puede hacer incidencia en la necesidad de su diversificación. Se tendrán en cuenta diferentes procedimientos de evaluación en un mismo portafolio.

La elaboración del portafolio facilita la labor docente, una vez que representa un instrumento de autoevaluación, evidenciando la pertinencia de los contenidos abordados, los materiales bibliográficos utilizados, la actuación docente y la validez de los recursos en determinado período de tiempo. Se hace necesaria una aproximación teórica que oriente a los educandos en cuanto a la elaboración de la herramienta que a su vez, envuelve procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, lo que la convierte en un instrumento valioso para la labor educadora, que busca el logro de la actuación independiente de los alumnos en la construcción de su propio aprendizaje y el desarrollo de las competencias, necesarias para su buen rendimiento académico.

Para finalizar, la enseñanza y evaluación por portafolio puede ser considerada en un sistema global pero también alternativo a otras formas de evaluación, en tanto proporciona la posibilidad de unir y coordinar un conjunto de evidencias decisivas para emitir una valoración lo más ajustada posible a la realidad. Esta coordinación repercute en el alumno de manera que consigue tener una imagen continuada y no fragmentada de la progresión de su aprendizaje, propiedad que es difícil adquirir con instrumentos más tradicionales de evaluación que no respetan el extenso tiempo en el que sucede el aprendizaje y que ponen el énfasis en entregas de conocimiento de tipo más puntual y fragmentado.

Aprender de manera significativa y tratar de hacerlo en las diversas aulas, tanto presenciales como virtuales, requiere rediseñar estrategias de enseñanza basadas en nuevos enfoques, que se confrontarán con los ya existentes. Esta reestructuración reclama un trabajo sobre la forma y el contenido, dado que son indisolubles y resultarán en indagaciones del proceso generador existente y anclado a la base de nuestra cultura.

LISTA DE REFERENCIAS

Agra, M. J., Gewerc, A., & Montero, L. (2003). *El portafolios como herramienta en experiencias de formación on line y presenciales*. *Enseñanza*, 21, 101-114. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es>.

Akirov, A. (1997). Algunas reflexiones sobre el uso del portafolio como alternativa confiable en la evaluación de los procesos de aprendizaje. *Entre Lenguas*, 1(1), 39-41.

Almenara, J. C., Meneses, E. L., & Cejudo, M. D. C. L. (2012). E-Portafolio universitario como instrumento didáctico 2.0 para la reflexión, evaluación e investigación de la práctica educativa en el espacio europeo de educación superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 3(4).

Alonso, C., Gallego, D., & Honey, p. (2004). *Los estilos de aprendizaje: teoría y práctica*. UNED.

Andreucci, p. M. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del "ojo pedagógico" como destreza compleja. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 257-275.

Arguelles, D. Nagles, N. (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Alfaomega.

Beijaard, D., Meijer, p. & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.

Bozu, Z. (2008). *Carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos*, La. Universitat de Barcelona. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, España.

Bozu, Z., & Canto, p. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.

Calvo, G. G., & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e in-

dividual. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 398-412.

Campilan, D., & Horton, D. (2017). *Enfoque participativo de cadenas productivas (EPCP): de los Andes a África y Asia*. Resumen de innovación 1 de Pa-pa Andina.

Carbonero, M. Á., Martín-Antón, L. J., & Reoyo, N. (2015). El profesor es-tratégico como favorecedor del clima de aula. *European journal of education and psychology*, 4(2).

Castelló, E. (2008). *Identidades mediáticas. Introducción a las teorías, métodos y casos* (Vol. 3). UOC.

Castelló, E. (2008). *Identidades mediáticas. Introducción a las teorías, métodos y casos* (Vol. 3). UOC.

Cazau, p. (2004). *Estilos de aprendizaje: Generalidades*. Recuperado de: http://pcazau.galeon.com/guia_esti_01.htm

Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la forma-ción del docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15(1), 44-54.

Colén, M. T., Giné, N., & Imbernón, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario: la autonomía del estudiante en el proceso de aprendiza-je*. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

Coll, C. (2011). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. Conferencia magistral presentada en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa-COMIE. X Congreso Na-cional de Investigación Educativa. México, Veracruz.

Danielson, C., & Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Fondo de Cultura Económica.

de Martino Jannuzzi, p. (2016). Indicadores para avaliação sistêmica de programas sociais: o caso Pronatec. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(66), 624-661.

Delgado, A. M., & Cuello, R. O. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1).

- Dewey, J. (1997). *How we think*. Courier Corporation.
- Di Gennaro, D. C. (2014). Teacher capacity building through critical reflective practice for the promotion of inclusive education. *Problems of Education in the 21st Century*, 60.
- Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143), 142-162.
- Dorado, C. (1996). *Aprender a Aprender: Estrategias y Técnicas*. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.xtec.es>.
- Edelstein, G. (1997). *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*. En A. W. Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós: Cuestiones de Educación
- Families, K. (2019). *Internal and external assessment*. *Kiwi Families*.
- Fernández March, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educación*, 33, 127-142. Disponible en: <http://campus.usal.es>.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Fitch, D., Peet, M., Reed, B. G., & Tolman, R. (2008). The use of ePortfolios in evaluating the curriculum and student learning. *Journal of social work education*, 44(3), 37-54.
- Fleitman, J. (2002). *Evaluación integral* (No. 658.56/F59e). McGraw-Hill.
- Freire, p. (2009) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fullana, J. (2009). Guía para la evaluación de las competencias de Educación social. *Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)-Generalitat de Catalunya*.
- Furman, C. (2014). *Reflective Teacher Narratives: The Merging of Practical Wisdom, Narrative, and Teaching*. Tesis Doctoral, Columbia University.

García, C. M. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1).

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.

González-Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 595-617.

Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532.

Gess-Newsome, J. (2003). Secondary Teachers' Knowledge and Beliefs about Subject Matter and their impact on instruction. In J. Gess-Newsome (Ed.), *Examining pedagogical content knowledge. The construct and the its implication for science education* (pp.51-94). Kluwer Academic Publisher.

Guijt, I. (2014). Participatory approaches. *Methodological Briefs: Impact Evaluation*, 5(5).

Guzmán, I., & Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 151-163.

Harada, A. S. (2020). Avaliação formativa: o portfólio como instrumento de avaliação para o desenvolvimento do aprendizado reflexivo. *Revista Meta: Avaliação*, 12(37), 826-847.

Heritage, M. (2010). Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity? *Council of Chief State School Officers*.

Hernández-Szczurek, D. (2004). *Portafolios*. Disponible en: <http://www.usb.ve>.

Hervás, R.M. (2005). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Grupo Editorial Universitario.

Ianfrancesco, G., & Marcelo, G. (2004). *Currículo y plan de estudios: estructura y planeamiento*. Cooperativa Editorial Magisterio.

- Juárez Lugo, C. S. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Estilos de aprendizaje*, 5(10), 148-171.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Narcea.
- Kolb, D. A., & Honey, p. (2001). *Los estilos de educar: el portafolio de dimensiones educativas y sus variables de acción*.
- Lombardi, G. (2008). *Clínica y lógica de la autorreferencia*. Letra viva.
- Lopez, N. A. V. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 5(1), 27-37.
- López Meneses, E., Jaén Martínez, A., & Cabero Almenara, J. (2013). Los portafolios educativos virtuales en las aulas universitarias. Instrumentos didácticos para la innovación docente y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Enseñanza & Teaching*, 31(1), 43-70.
- López-Pastor, V. M. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 37-50.
- Lugo, C. S. J., Hernández, G. R., & Montijo, E. L. (2016). Relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Journal of Learning Styles*, 9(17).
- Lunar, L. (2007). El portafolio: estrategia para evaluar la producción escrita en inglés por parte de estudiantes universitarios. *Núcleo*, 24 (19), 63-96.
- Marcet, M. V. (2006). *Introducció del portafoli de l'estudiant i del portafolidocent a la Facultat de Ciències de la Salut i de la Vida de la Universitat Pompeu Fabra*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra, España.
- Marqués, p. (2001). *La enseñanza. Buenas prácticas. La motivación*. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/actodid2.htm>.
- Márques, R. (2008). *Profesores muy motivados: un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Narcea.

- Méndez Garrido, J. M., & Conde Vélez, S. (2018). La autorreflexión inicial: una estrategia para la mejora de la práctica docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 21(1), 17-31. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.270591>.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17 (2), 83-104. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>.
- Núñez, p. (2018). Perfiles profesionales y salidas laborales para graduados en Publicidad y Relaciones públicas: de la especialización a la hibridación. *El profesional de la información (EPI)*, 27(1), 136-147.
- Nussbaum, L. (2000). *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, autoeficácia e qualidade do ensino. Um estudo Multicaso em professores de Educação Física*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2005). *Teachers matter: attracting developing and retaining effective teachers*.
- Pantoja, A. V., Calles, A. C., Aranda, T. J. C (2000). La función tutorial: valoración y necesidades del profesorado. In *Hacia el Tercer Milenio: cambio educativo y educación para el cambio: XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía* (p. 542-543).
- Perrenoud, p. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (Vol. 196). Graó.
- Pinto, M. A. S. (2017). *Tecnología en el ámbito educacional para la observación, medición y desarrollo de competencias en los alumnos de INACAP Santiago Centro*. Corporación Cimed.
- Pozo, J. I. (2008) *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Prieto, A. B. (2007). *Trabajadores competentes.: Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos y competencias*. ESIC Editorial.

Quitona, L. C. (2011). *El uso del portafolio de aprendizaje como herramienta innovadora en los procesos de evaluación*. Disponible en: <http://normalfalan.net>.

Quintana, H. (1996). El portafolio como estrategia para la evaluación. *Teoría y Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, 89-96.

Rodriguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, España.

Roget, A. D. (2014). *La práctica reflexiva*. Narcea

Román, J.M. (2006). Estrategias docentes. *Didáctica de la Educación Física: Tándem* 20, 7-22.

Saballs, J. T. (2013). La identificación de buenas prácticas en la mejora de la convivencia. Un acercamiento a los centros públicos de Educación Secundaria de Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 1-14.

Salom, M. A. C. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 135-152.

Sánchez, R. (2011). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* (4), 121-140.

Sanmartí, N. (2018). *10 ideas clave. Evaluar para Aprender*. Graó.

San Martín Sala, J. (2018). *Teoría de la cultura*. Síntesis.

Schön, D. (1992). Formar profesores como profissionais reflexivos. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2, 77-91.

Serrano, S., & Peña, J. (1998). La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica. *Lectura y vida*, 19(2), 11-20.

Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (comp.): *El uso del portafolio. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Amorrortu.

Sloan, K. (2006). Teachers Identity and Agency in School Worlds: Beyond the al-good/all-bad Discourse on Accountability-explicit Curriculum Policies. *Curriculum Inquiry*, 36 (2), 119 – 152.

Soisangwarn, A., & Wongwanich, S. (2014). Promoting the Reflective Teacher through Peer Coaching to Improve Teaching Skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2504-2511.

Stufflebeam, D. L. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Publications.

Valle, A. González, R., Nuñez, J.C., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 12, 368-375.

Zabalza, M. Á. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80.

Dra. Andresa Sartor Harada

Doctora Cum Laude y
Postdoctoranda en Educación.

Máster en Psicología de
la Educación.

Licenciada en Pedagogía.

Más de 20 años de experiencia como docente en educación infantil, primaria, secundaria y superior.

Sus investigaciones abarcan problemáticas relacionadas con las estrategias de aprendizaje, las competencias docentes y el aprendizaje reflexivo.

Los resultados de los estudios en que ha colaborado han sido publicados en libros y revistas internacionales de alto impacto.

Ha impartido conferencias y cursos de formación en Argentina, Uruguay, España, Colombia, Panamá, Brasil y Angola. Actualmente se desempeña como docente de grado y postgrado y directora de tesis de maestría y doctorado en la Universidad Internacional Iberoamericana – México.

Email: andresa.sartor@unini.org



