

**EL PORTAFOLIO COMO INSTRUMENTO EN LA  
EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN  
DOCENTE**

**THE PORTAFOLIO AS AN INSTRUMENT FOR EVALUATING A TEACHING  
TRAINING PROGRAMME**

**O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO PARA A AVALIAÇÃO DE UM  
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*Edith J. Cisneros-Cohernour, Silvia J. Pech  
y Zulema N. Aguilar*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

[http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1\\_e/art16.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art16.pdf)

Un análisis de la evaluación de la docencia en las instituciones de educación superior indica que la mayor parte de las universidades y otras instituciones de este nivel educativo utilizan preferentemente cuestionarios para evaluar el desempeño de sus docentes. Como indican Seldin (1993), Braskamp y Ory (1994), todas las grandes universidades norteamericanas mantienen la práctica de utilizar cuestionarios que son administrados a los estudiantes para evaluar a sus profesores. Esta es también la situación en la mayor parte de las universidades mexicanas (Rueda, 2003, 2008).

A pesar de lo anterior, la literatura de investigación en esta área, resalta la necesidad de que la evaluación de la docencia involucre variadas fuentes de información y metodologías de investigación con la finalidad de obtener una mayor comprensión de la complejidad de la docencia. Como afirman Braskamp y Ory (1994), "la evaluación debe basarse en varios tipos de datos y juicios acerca del desempeño del profesor que se obtienen de diferentes fuentes de información y nos permiten para obtener un retrato de su trabajo docente" (p. 143).

Asimismo, es esencial que la evaluación vaya más allá del simple puntaje numérico, como afirma Doyle (1982, p. 27): la evaluación debe permitirnos aprender las múltiples facetas de la calidad de la docencia, parcialmente cómo es percibida por las personas involucradas en ella.

La evaluación también debe ser sensible al contexto de la enseñanza, su particularidad y complejidad. Por otra parte, es importante también que tenga en consideración el uso que se darán a los resultados y el propósito por el cual ésta se realiza, ya que no es lo mismo evaluar a un docente para determinar si será o no contratado que evaluar a un profesor en ejercicio para tomar decisiones acerca de qué programa de actualización puede ser apropiado para ayudarlo a mejorar su docencia. En el caso de que ésta sirva para tomar decisiones de mejora se debe dar mayor énfasis a determinar cuán buena es la docencia del profesor dado el contexto y circunstancias (Stake y Cisneros-Cohernour, 2004).

Como una alternativa ante la evaluación tradicional de la docencia, se comenzó a desarrollar desde los años noventa en Norteamérica, una tendencia hacia la evaluación basada en resultados de desempeño. El instrumento que tradicionalmente, se ha utilizado en este tipo de evaluación es el portafolio, esto es el conjunto de trabajos de una persona que constituyen la evidencia de las actividades y sus logros en el desempeño de las mismas.

Se ha encontrado que el portafolio es especialmente valioso con propósitos de evaluación formativa ya que puede apoyar la reflexión entre los docentes. Como indica Martin-Kniep (2001), en este tipo de evaluación, el portafolio presenta la historia de desarrollo del docente, y ésta nos permite ver en qué forma evoluciona en su proceso de crecimiento y cambio. De acuerdo con Braskamp y Ory (1994), el proceso de elaborar el portafolio es tan importante como la pertinencia y calidad de sus contenidos, principalmente en el caso de este tipo de evaluación.

En este trabajo se describen los resultados de un estudio en el que se utilizaron portafolios para evaluar a profesores que participaron en un programa de formación docente en el sureste de México. El portafolio fue utilizado precisamente con propósitos formativos, esto es para detectar áreas de mejora después que los docentes concluyeron el programa de formación y para obtener retroalimentación acerca de éste. El estudio es parte del proyecto *Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas* de la Red de Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas

## 1. DESARROLLO

### 1.1. Metodología

La investigación se basó en el *Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior (ECD)* de Benilde García Cabrero, Javier Loredo Enríquez, Edna Luna Serrano y Mario Rueda Beltrán (2008), para evaluar profesores de educación superior en el que participan investigadores de seis universidades mexicanas. El modelo ECD incluye tres grandes momentos, que como indican Cabrero, Loredo, Serrano y Rueda (2008) se refieren a las actividades previas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, las que tienen lugar mientras se lleva a cabo este proceso y aquéllas que se realizan como una valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, esto se refiere a la: (a) Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje, (b) Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y (c) Valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje.

La investigación se llevó a cabo con una muestra de profesores que participaron en un programa de Formación Docente (PFD). Este programa fue diseñado por personal de una universidad pública en 2007 como una iniciativa institucional para "certificar las competencias de los profesores en formación o en ejercicio, mediante acciones educativas individuales y grupales que les permitirán intervenir profesionalmente en el aprendizaje de los estudiantes, en el currículo y en la mejora de la calidad educativa de la institución" (Coordinación General de Educación Superior, 2010, p.1). Como resultado de su participación en el programa se espera que los profesores mejoren sustancialmente sus competencias pedagógicas-didácticas y actitudinales.

De acuerdo con la Coordinadora del programa, éste prepara a los profesores en la adquisición de competencias para la planeación, desarrollo y evaluación de su docencia, así como en el uso de tecnología e investigación en la enseñanza. El programa promueve la enseñanza constructivista, centrada en el estudiante y consta de dos fases: Formativa y Práctica.

La primera fase consta de seis módulos: Teoría y Modelos Educativos, Procesos Curriculares, Estrategias de Aprendizaje, Innovación Educativa, Evaluación Educativa y un Bloque Didáctico específico. En estos módulos, los profesores participan en experiencias de aprendizaje que les permite desarrollar competencias asociadas por una parte, con el análisis de teorías y modelos educativos que les permitan profesionalizar su práctica docente, pero también con aquéllas que les posibiliten diseñar o rediseñar programas de asignatura considerando la utilización de estrategias innovadoras que encaucen de manera óptima el aprendizaje de sus alumnos, así como de aquellos procesos de evaluación que permitan identificar en qué medida los estudiantes de nivel superior han desarrollado las competencias requeridas en su desempeño profesional. Adicionalmente, los profesores participan en un módulo de Tutorías, que les permitan fortalecer el servicio tutorial que brindan a sus estudiantes y otro módulo en el cual se analizan los fundamentos de los sistemas educativos en línea.

Durante la fase práctica del programa, los participantes integran las evidencias de los productos académicos desarrollados durante el programa de formación y realizan una práctica supervisada, durante la cual reciben retroalimentación por parte de un profesor experimentado para mejorar su práctica.

Se invitó a participar a los 45 profesores que se han graduado del programa, de los cuales 8 aceptaron participar en el seminario taller. Todos los docentes aceptaron participar voluntariamente en el estudio. El 62.5% de los participantes son hombres y el 37.5 mujeres. La mayor parte de éstos tiene estudios de

maestría (50%), el 37.5 %, estudios doctorales y el 12.5%, estudios de especialidad. En cuanto a la experiencia docente, el 25% de los sujetos tiene entre 10-16 años de experiencia docente; el 25 %, entre 17-23 años y el 50%, entre 24-30 años de experiencia. Asimismo, 5 de los participantes (62.5 %) son médicos veterinarios, uno (9.5%) bióloga y dos (25%) arquitectos.

Para la evaluación de las competencias se lleva a cabo un seminario taller de evaluación-formación, durante el cual los docentes elaboran y evalúan sus portafolios, los cuales incluyen el conjunto de trabajos que constituyen la evidencia de las actividades y los logros en el desempeño de su práctica durante su participación en el programa. La decisión de usar portafolios se basó principalmente en que éste ha sido el instrumento que de acuerdo con la literatura de investigación se ha utilizado en evaluación de competencias, ya que es apropiado para evaluar resultados de desempeño y porque este tipo de valoración enfatiza la inclusión de más de una forma de evaluar. Asimismo, se tomó la decisión de utilizar portafolios porque éste puede ser utilizado como instrumento de evaluación y reflexión docente (Seldin, 1991 y 1993; Seldin y Annis ,1990; Martin-Kniep, 2001; y Banta (2003).

El portafolio elaborado por los docentes estuvo integrado de los siguientes elementos:

**TABLA 1. ELEMENTOS DEL PORTAFOLIO**

Competencia	Elementos del portafolio
Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofía de Enseñanza</li> <li>• Planeación de un curso y una unidad</li> </ul>
Conducción del proceso enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventario de Autoanálisis,</li> <li>• análisis de la observación de una clase</li> </ul>
Valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias e instrumentos utilizados para evaluar a sus estudiantes</li> <li>• Autoevaluación de los logros de sus estudiantes (y evidencias) y/o evaluaciones del profesor por parte de los estudiantes</li> </ul>

Además de elaborar sus portafolios, los participantes se involucraron en actividades de reflexión sobre su práctica, analizaron la situación de la evaluación de la docencia en sus dependencias, así como la relevancia del *Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior (ECD)* para evaluar su desempeño.

## 1.2. Modelos de formación docente

El análisis de la filosofía de enseñanza de los profesores indica una congruencia con el modelo de enseñanza constructivista que promueve la universidad. También se aprecia del análisis de los documentos de planeación de la enseñanza indica que los profesores han mejorado la calidad de su planeación después de participar en el programa.

Los planes de clase elaborados por los docentes plantean objetivos generales y específicos, presentan de forma organizada un cronograma de actividades claramente descritas. Estas actividades permiten que los estudiantes desarrollen habilidades, adquieran nuevos conocimientos y fomenten actitudes éticas y consideran el trabajo colaborativo y autónomo de los estudiantes

Asimismo, los portafolios de los docentes presentan estrategias alternativas para apoyar a los alumnos en la comprensión de los temas del curso. También se muestran con claridad los aspectos que se relacionaran con otras áreas disciplinarias, se incluye bibliografía básica para el contenido de los temas de la clase, se describe la forma en que éstas serán evaluadas, se consideran las formas de retroalimentación para los alumnos e incluyen las actividades extra-clase que éstos realizaran.

En relación con la conducción del proceso docente, los resultados de la auto-evaluación indican que los maestros consideran como habilidades más importantes para su práctica docente, las relacionadas con tener altas expectativas de sus estudiantes (animar a los estudiantes a hacer saber al docente cuando no entienden algo, evitar comentarios sarcásticos o conductas que avergüencen a sus estudiantes, considerar las características y estilos de aprendizaje de sus estudiantes al diseñar actividades en el aula, etc.).

Sin embargo, como se aprecia en la tabla 2, las habilidades identificadas como las menos importantes para la práctica docente fueron relacionadas con proporcionar retroalimentación a los estudiantes en tiempo y forma.

**TABLA 2. RESULTADOS DE LA AUTOEVALUACIÓN POR TIPO DE HABILIDADES**

Grupo de habilidades	Uso	Necesitan mejorar	Interesa capacitarse	Importancia
Interacción maestro-alumno	71.4	26.0	23.0	<b>60.0</b>
Interacción alumno-alumno	50.0	33.0	17.0	<b>43.0</b>
Aprendizaje-activo	62.5	21.4	19.0	<b>30.3</b>
Retroalimentación en tiempo y forma	30.1	36.5	30.1	<b>30.1</b>
Tiempo dedicado a la tarea	31.0	31.0	27.0	<b>33.0</b>
Altas expectativas	68.0	25.0	18.0	<b>71.4</b>
Respeto de la diversidad de talentos y de las diferentes formas de trabajo	36.0	24.0	21.4	<b>36.0</b>
Actuación docente	50.0	9.4	14.3	<b>37.0</b>

Además de lo anterior, los docentes indicaron que las habilidades relacionadas con la actuación docente (asistir puntualmente, exponer sus ideas con claridad, demostrar control de grupo, actualizarse, estimular el interés de sus estudiantes por el contenido, etc.), son aquellas que menos necesitan y tienen menos interés por capacitarse.

Por otra parte, el análisis de las clases grabadas de los profesores antes y después de participar en el programa de formación indica que algunos profesores tuvieron un desempeño más bajo después de participar en el programa y hubo profesores que no reflejaron una enseñanza constructivista.

**TABLA 3 ANÁLISIS DE LA CLASE GRABADA**

Profesores	Pre-test	Post-test
Profesor 1	53.95	52.72
Profesor 2	71.51	86.66
Profesor 3	70.30	32.12
Profesor 4	33.33	59.39

El análisis de las grabaciones de las clases indica que el pre-test y post-test pueden no ser equivalentes lo que dificulta revisar el mejoramiento de los docentes en su práctica y puede dar la falsa impresión de que la práctica docente se debilita lejos de verse fortalecida después de participar en el programa.

En cuanto al análisis de los instrumentos de evaluación de los cursos, el análisis de resultados indica que en el caso de dos profesores los criterios de evaluación establecidos en los programas sí están vinculados con los objetivos de la asignatura. Asimismo, la ponderación que se asigna a estos criterios es congruente con los objetivos de la misma. En otros dos casos se advierten problemas en cuanto a los criterios y el tipo de asignatura a impartir. En uno de éstos, no existe consistencia de las estrategias de evaluación del todo con los objetivos del curso; en el otro caso, esto refleja que la ponderación que se le da a las

estrategias de evaluación no es congruente con los objetivos de aprendizaje planteados en el programa de la asignatura. Los otros profesores no proporcionaron instrumentos de evaluación para su análisis.

## 2. CONCLUSIONES

Los resultados indican que los profesores han incrementado sus competencias relacionadas con la planeación del proceso-enseñanza aprendizaje y que ésta es consistente con el modelo educativo y académico propuesto por la institución.

En cuanto a las competencias de ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje se encontró que aunque los profesores han mejorado su docencia en algunos casos no refleja el tipo de enseñanza constructivista centrada en el estudiante. Debería considerarse el análisis de las causas que inciden en que la práctica de los profesores no refleje el paradigma constructivista. Esto es crucial, porque los profesores declaran en su filosofía de enseñanza que su práctica refleja el modelo de enseñanza constructivista que promueve la universidad.

Asimismo, se recomienda dar los espacios que posibiliten que los docentes reflexionen en su práctica docente de manera que éstos pueden analizar sus fortalezas y debilidades y que de manera conjunta docentes y administradores consideren aquellas estrategias de acción que permiten fortalecer su práctica docente y de esta manera la evaluación cumpla su función formativa.

Por otra parte, resulta preocupante que los profesores no consideren importante el proporcionar retroalimentación en tiempo y forma a los estudiantes. Sin embargo, desde la perspectiva de la administración debería considerarse una reflexión que permita identificar aquellos factores que afectan que los profesores no brinden retroalimentación oportuna, lo cual podría ser atribuido a una actitud del profesor hacia este proceso, pero también a la carga académica que éstos tienen. Se recomienda también que el programa enfatice la importancia de realizar esta actividad para los profesores.

En relación con las competencias vinculadas con la valoración del impacto del proceso-enseñanza aprendizaje, se encontró que no en todos los casos existe relación entre la evaluación y los objetivos del curso y que en ocasiones, el tipo de evaluación no es consistente con una enseñanza centrada en el estudiante. Por lo anterior, se recomienda que el programa trabaje más con los profesores en cuanto a vincular la evaluación del aprendizaje de los estudiantes con los objetivos del curso y el modelo educativo y académico, centrado en el aprendizaje.

Finalmente, es importante recalcar que los portafolios proveyeron con información valiosa acerca de la práctica docente que no hubiese podido obtenerse utilizando una sola fuente de información. El hecho de que se utilizaran como parte de un seminario-taller favoreció la reflexión de los profesores y permitió obtener una visión más completa de la práctica docente gracias al uso de múltiples recursos y materiales, y de la auto-evaluación, la evaluación por pares y por expertos instruccionales.

Es recomendable verificar posteriormente cómo los resultados de la evaluación del portafolio se reflejan en el contexto de enseñanza. Esto permitirá comprender mejor las inconsistencias entre evaluaciones y obtener un juicio más claro acerca del desempeño docente en el contexto de su práctica (Cisneros-Cohernour, 2008).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banta, T. W. (2003). *Portfolio assessment: uses, cases, scoring and impact. Assessment update collection*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Braskamp, L.A. y Ory, J.C. (1994). *Assessing Faculty Work*. San Francisco: Jossey-Bass
- Cisneros-Cohernour, E. J., Barrera, M.E. y Canto, P. J. (2007). *El portafolios como instrumento de evaluación docente*. Editorial Nuevas Letras-UADY, Eugenia Montalván Proyectos Culturales S.C.P. México.
- Cisneros-Cohernour, E. J. (2008). El Portafolio como Instrumento de Evaluación Docente: Una Experiencia en el Sureste de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 154-162. Disponible en: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art10.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art10.pdf).
- Coordinación de Educación Superior (2010). Información del programa. Autor. México.
- Doyle, K. O. Jr. (1982). *Evaluating teaching*. Lexington, Mass: Lexington Books.
- García, B., Loredó, J. Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 124-136. Disponible en línea: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art8.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf).
- Martin-Kniep, G. O. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos: La sabiduría de la práctica*. Quilmes, Argentina: Paidós.
- Rueda, M.; Elizalde, L. y Torquemada, G.A. (2003). La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 127, pp. 71-77.
- Rueda, M. (2008). La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), pp. 8-17. [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art1.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art1.pdf).
- Stake, R. E. & Cisneros-Cohernour, E. J. (2004). The Quality of Teaching in Higher Education. Lithuanian Journal of Higher Education. *País: Lituania*, (1), 94-107.
- Seldin, P. (1991). *The teaching portfolio: A practical guide to improve performance and promotion/tenure decisions*. Boston: Anker Publishing Company.
- Seldin, P. (1993). How colleges evaluate professors: 1983 versus 1993. *AAHE Bulletin*, pp. 6-8.
- Seldin, P. y Annis, L. (1990). "The teaching portfolio", *Journal of Staff, Program and Organizational Development*, 8, pp. 197- 201