

El portafolio docente. Un estudio de caso sobre su implementación en la ciudad de Córdoba: entre la autoevaluación y la rendición de cuentas

The teacher portfolio. A case study about its implementation in Córdoba city: between self-evaluation and accountability

Damián Revillo¹
Patricio Pereyra²
Claudio M. Viale³
Carlos Arias⁴

Resumen

En las últimas décadas, los programas de formación docente, tanto inicial como permanente, han apuntado al desarrollo de competencias de investigación con la finalidad de que los docentes incorporen herramientas de sistematización y reflexión en y sobre sus prácticas y, de esta forma, se constituyan como actores activos en la generación

¹ Doctor en Neurociencias. Becario postdoctoral del CONICET en el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPsi-UNC-CONICET). Salsipuedes, provincia de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: revillodamian@gmail.com.

² Estudiante de Licenciatura en Psicología (UNC). Profesional de apoyo a la investigación (CONICET) en el Instituto de Investigación Médica Mercedes y Martín Ferreyra (INIMEC-CONICET-UNC). Río Cuarto, provincia de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: patriciopereyra90@gmail.com.

³ Doctor en Filosofía. Investigador Independiente del CONICET en el Área de Cs. Sociales y Humanidades de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Provincia de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: cmviale@gmail.com.

⁴ Doctor en Psicología. Investigador Independiente del CONICET en el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPsi-UNC-CONICET). Córdoba, Provincia de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: carlosargr@gmail.com.

Diálogos Pedagógicos - ISSN en línea: 2524-9274.

Año XIX, Nº 38, octubre 2021-marzo 2022. Pág. 20-36. DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19\(38\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2021.19(38)02)
/ Recibido: 7-08-2020 / Aprobado: 26-02-2021.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

de conocimiento pedagógico. El portafolio docente ha sido presentado como una herramienta de evaluación y formación propicia para la consecución de estos objetivos. Sin embargo, su eficiencia depende de las circunstancias en las que se implementa. En este trabajo, nos propusimos, mediante una investigación cualitativa, reconstruir la perspectiva de las maestras de una escuela primaria de la ciudad de Córdoba en torno a la construcción del portafolio docente. Los resultados muestran la ocurrencia de un proceso de dirección de las prácticas educativas de las maestras a partir del registro y análisis de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, en el que se expresa un conflicto con la concepción de la evaluación como "rendición de cuentas". Hasta donde sabemos, este es el primer estudio que analiza la implementación del portafolio docente en la provincia de Córdoba.

Palabras clave: *autoevaluación, evaluación formativa, formación en el servicio, estudio de casos.*

Abstract

In the last decades, the teaching training programs, both initial and in-service training, have focused on the development of research skills in teachers in order to foster the acquisition of systematization tools and self-reflection in and on their practices and, in this way, actively contribute to the development of pedagogy. The teacher portfolio has been seen as well suited assessment and training tool in this way. However, its effectiveness depends on the circumstances in which it is implemented. This study was directed to explore the teachers' perspectives about the implementation of a teacher portfolio, in a primary school in Córdoba city, by means of a qualitative research. As far as we know, this is the first study that assesses the implementation of the teacher portfolio in the province of Córdoba.

Keywords: *self-evaluation; formative evaluation, in-service training, case study.*

INTRODUCCIÓN

En este artículo, analizamos la implementación del portafolio docente como instrumento de evaluación y formación situada del desempeño docente en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba. En nuestra investigación, nos propusimos conocer la experiencia de los docentes con este instrumento y reconstruir los sentidos que producen a partir de su implementación en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2017). Si bien la formación situada ha sido foco de interés en investigaciones anteriores (Vezub, 2016; Coscarelli, Cordero y Picco, 2016), hasta la fecha, no hemos encontrado ningún estudio que haya analizado la implementación del portafolio docente en la provincia de Córdoba.

La formación docente siempre ha sido, y continúa siendo, un tema central entre las reflexiones sobre la calidad de la educación (Alliaud, 2014; Vezub, 2016). Se ha invertido mucho trabajo en definir los objetivos y las mejores estrategias para lograr una formación docente que garantice la materialización del derecho de los niños, niñas y adolescentes a la educación (Vezub, 2007). En las últimas décadas, estos esfuerzos

se han dirigido a la promoción de la formación situada, llamando la atención sobre los procesos de reflexión necesarios para la producción de conocimientos a partir de las experiencias de cada docente y de cada equipo docente (Alliaud, 2010; Obando Freire, 2014). Este objetivo de formación docente se desarrolla desde y alrededor del reconocimiento de la existencia de procesos creativos en las prácticas docentes, por una parte, y de la necesidad de sistematizar el conocimiento que se genera y circula en las aulas y que da sentido a las prácticas de los docentes, por otra (Deliyore-Vega, 2018).

Las prácticas educativas están construidas a partir de las habilidades y las estructuras cognitivas propias de los docentes, los materiales que disponen para actuar, diferentes valores y normas y los conocimientos y experiencias previas, que incluyen sus experiencias como alumnos (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008; Valladares, 2017). El objetivo de la formación situada es que los docentes expliciten, fundamenten y refinen sus conocimientos y sus prácticas enfatizando la integración de los conocimientos prácticos y teóricos y la investigación en y sobre la práctica (Agostini *et al.*, 2015). Por esta razón, la opción privilegiada de formación permanente es la formación de hábitos de reflexión sobre la propia práctica (Esteve, 2005; Hattie, 2005; Alliaud, 2010; Meinardi, 2009; Pérez, 2010; León, 2014).

Estos objetivos de formación docente implican una concepción formativa de la evaluación centrada en los procesos y dirigida a proporcionar información acerca de las actividades que se desarrollan (Morán Oviedo, 2019). Este tipo de evaluación requiere de la participación activa de los sujetos evaluados en la definición de los objetivos a alcanzar y de los criterios a partir de los cuales valorar el trabajo realizado. Al mismo tiempo, implica una tarea fundamental de coordinación y tutoría por parte de quienes asumen el papel de evaluadores (o papeles de evaluación). La retroalimentación sostenida a lo largo de todo el proceso es una de las funciones principales del evaluador (Hatti y Timperley, 2007; Wisniewski y Hattie, 2020).

En las últimas dos décadas, el portafolio docente ganó mucha popularidad y prestigio como herramienta de evaluación del desempeño docente. Muchas veces, su elección se fundamenta en su potencial para promover el análisis crítico de la propia práctica (Fiedler *et al.*, 2009). El portafolio es un dispositivo de organización del trabajo que habilita distintas posibilidades de exposición y evaluación del proceso realizado y que, cuando es utilizado en ámbitos de enseñanza-aprendizaje, puede promover procesos de autoevaluación y autogestión del aprendizaje y de la formación profesional. Se trata de un espacio (físico o virtual) en el que los autores recopilan distintos elementos que les servirán para reflejar los conocimientos y expectativas que sostienen las decisiones tomadas en cada instancia de su trabajo (Atienza, 2009; Peña González, Ball Vargas y Barboza Peña, 2005; Murillo Sancho, 2012; Capistrán Gracia, 2018; Morán Oviedo, 2010; González Fernández, Guerra Liaño y García-Ruiz, 2010). En el caso específico del trabajo docente, estos elementos pueden ser datos sobre conocimientos previos e intereses de aprendizaje de los alumnos, una planificación de objetivos de aprendizaje y actividades para alcanzarlos, notas acerca de la implementación y desarrollo de estas actividades, distintas producciones de los alumnos, etc. (Fernández March, 2004; Fiedler *et al.*, 2009; Arbesú García y Gutiérrez Martínez, 2014). La inclusión de cada elemento en el portafolio debe ser justificada en el marco de los objetivos generales perseguidos y debe integrarse mediante un trabajo sostenido de evaluación de los resultados obtenidos (Murillo Sancho, 2012; Peña González, Ball Vargas y Barboza Peña, 2005).

De esta manera, el proceso de construcción del portafolio es, en sí mismo, un proceso de autoevaluación en el que el autor reconstruye sus propios conocimientos e intenciones en un proceso reflexivo sobre y desde su propia práctica. Este proceso puede desembocar en la exploración de nuevas fuentes de información y en el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y, así, en la autogestión de la formación necesaria para desarrollar la tarea docente (Agostini *et al.*, 2015; Deliyore-Vega, 2018; Arbesú García y Gutiérrez Martínez, 2014).

El análisis de distintas experiencias de implementación del portafolio en la literatura científica, ya sea como herramienta de enseñanza-aprendizaje o de evaluación y formación docente, permite identificar distintas condiciones que afectan tanto los resultados alcanzados como la experiencia de los actores. Algunas de las condiciones que favorecen el trabajo de reflexión a partir de la construcción del portafolio son las siguientes:

- 1) la explicitación clara de los objetivos a alcanzar y su comprensión por parte del autor,
- 2) la participación del autor del portafolio en la construcción de los criterios de evaluación del trabajo y en cada instancia de evaluación de este,
- 3) el acompañamiento por parte del tutor a lo largo del proceso, para promover en el autor la explicitación de dudas, conocimientos, expectativas y conclusiones en torno a cada elemento incluido en el portafolio,
- 4) la socialización del proceso de pensamiento reflejado en el portafolio,
- 5) su valoración a la luz de las reflexiones de otros docentes y de las producciones de la pedagogía y otras disciplinas científicas (Prendes Espinosa y Sánchez Vera, 2008; Fiedler *et al.*, 2009; Arbesú García y Gutiérrez Martínez, 2014; Penny y Kinslow, 2006).

Las dificultades más serias reportadas en la literatura científica para la implementación del portafolio se relacionan con las reglas (explícitas o implícitas) que rigen la administración de los tiempos y los espacios en las instituciones educativas. Más concretamente, la carencia de espacios adecuados para el desarrollo de trabajos en grupo, la falta de tiempo para evaluar el trabajo, las dificultades para modificar el sistema de evaluación y para introducir una evaluación cualitativa del desempeño, el excesivo número de estudiantes por aula y un desproporcionado peso de la carga teórica en los programas de formación (Agostini *et al.*, 2015; Arbesú García y Gutiérrez Martínez, 2014; Díez Lobato, López Encuentra y Gómez-Abascal, 2010; Atienza, 2009; Murillo Sancho, 2012). Además, la implementación del portafolio específicamente como herramienta de evaluación y formación docente demanda una serie de competencias (desde investigación bibliográfica y redacción hasta uso de tecnologías de información y comunicación e Internet) que requieren una capacitación específica y mucho tiempo de trabajo (Capistrán Gracia, 2018; Morán Oviedo, 2010; Penny y Kinslow, 2006).

El Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP), desarrollado por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, se dirige a la formación de los educadores como productores de conocimientos y entiende la práctica -en relación al aula, a la institución educativa y a la comunidad de la que forma parte la escuela- como fuente de evidencias sobre las cuales construir conocimiento (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2017). Para eso, promueve la participación de docentes y directivos en procesos de autoevaluación institucional y del propio desempeño en los que se

señala la importancia, entre otras cosas, de los conocimientos y experiencias previas de alumnos y docentes, los intereses y trayectorias de aprendizaje de los alumnos, las posibilidades de los padres para participar en distintas actividades educativas, las distintas herramientas con las que cuentan colectivamente y las que pueden desarrollar (Francia, Sotelo, Lescano y Naveiras, 2016).

Para abordar los objetivos del PNFP, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba propuso la implementación del portafolio docente como herramienta de evaluación del desempeño docente a la vez que resalta su potencial como instancia de formación a partir de la autoevaluación y de la reflexión sobre la propia práctica (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2015). Sin embargo, como se dijo más arriba, las experiencias de implementación del portafolio docente varían según las condiciones de su administración. Por este motivo, consideramos relevante conocer la experiencia de un grupo de maestras de una escuela primaria de la ciudad de Córdoba en torno a la construcción del portafolio docente en el marco del PNFP. Esperamos que este estudio contribuya a la reflexión acerca de los procesos de formación permanente en los que están inmersos los docentes de nivel primario y sobre las formas en que se puede contribuir a su potenciación.

DEFINICIÓN DEL OBJETIVO

Como dijimos al comienzo, el objetivo general de este estudio es conocer la experiencia de los docentes y reconstruir los sentidos que producen a partir de la implementación del portafolio docente como instrumento de formación situada en el marco del PNFP. Para alcanzar este objetivo, iniciamos un proceso de investigación cualitativa dirigido por los siguientes objetivos específicos:

- conocer cómo describen las participantes el trabajo con el portafolio docente,
- identificar qué sensaciones les genera el trabajo con el portafolio docente,
- conocer las dificultades y las ventajas percibidas por las participantes en el trabajo con el portafolio docente,
- explorar las estrategias de autoevaluación que despliegan las maestras como parte de su práctica,
- explorar las relaciones entre el trabajo con el portafolio docente y el trabajo de autoevaluación que desarrollan las maestras.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Procedimiento

Dado que nuestra intención en este estudio no está vinculada a la generalización de los resultados obtenidos, sino que nuestro propósito es alcanzar una comprensión de la perspectiva de las maestras acerca de su experiencia en la confección del portafolio docente, optamos por realizar un estudio de caso (Stake, 1999) a partir de la técnica de observación participante. El trabajo de campo tuvo lugar durante el ciclo lectivo del año 2019. Durante ese período, realizamos visitas semanales a la institución y –además– participamos de muchas de las jornadas internas de formación do-

cente y de las cinco jornadas que se llevaron a cabo en el marco del PNFP en febrero, abril, junio y agosto.

Tal como explica Valles (1999), apoyándose en el trabajo de Junker (1952), al adoptar un rol de observador participante, el investigador se posiciona como observador puro, observador-como-participante, participante-como-observador o participante puro, dependiendo de la situación. En nuestro caso, iniciamos el proceso de investigación desde un rol que podríamos definir como observador puro, intentando acotar, al mínimo posible, nuestras intervenciones y maximizar las posibilidades de registro de los intercambios entre los actores, ya sea durante las jornadas de formación interna del equipo docente y directivo o en las visitas periódicas a la institución. A partir de los registros obtenidos en estas instancias, conformamos una primera entrevista semiestructurada y comenzamos a entrevistar a las maestras. De la misma manera, a partir del análisis de las primeras entrevistas, identificamos algunos aspectos que consideramos necesario seguir explorando, por lo que acordamos una segunda entrevista. A medida que la investigación avanzaba y nuestra presencia en el campo se hacía más habitual, se producían más interacciones con los participantes y, en algunas ocasiones, nuestro rol como investigadores asumía las características del participante-como-observador, por ejemplo, haciendo preguntas a los expositores para que profundicen algún aspecto de su presentación durante las jornadas internas de formación.

Recolección y análisis de datos

Además de los registros etnográficos de conversaciones casuales con las maestras durante las visitas a la institución y, fundamentalmente, durante distintas jornadas de formación docente, la recolección de datos se efectuó, principalmente, a partir de entrevistas semiestructuradas con cada maestra. La elección de este tipo de entrevistas responde a la necesidad de conocer la experiencia subjetiva de las entrevistadas en relación al trabajo con el portafolio docente, lo cual está posibilitado por la inclusión (fundamentalmente al inicio de la entrevista) de preguntas abiertas (por ejemplo: "¿En qué consiste el trabajo con el portafolio?") que permitieron a las participantes expresar la forma en que interpretaban el objetivo del armado del portafolio, sus opiniones al respecto, las estrategias que desarrollaron para hacerlo, etc. Además, la posibilidad de estructurar mínimamente la entrevista nos permitió dirigir la conversación de manera tal que, sin impedir la expresión libre de las entrevistadas, se abordaran ciertos temas específicos de relevancia para la investigación como, por ejemplo, la relación entre el trabajo con el portafolio y la autoevaluación de la práctica docente (Flick, 2004).

Todas las entrevistas fueron grabadas con un grabador de voz y luego transcritas para poder ser analizadas. Para la recogida y el análisis de datos, nos basamos en la estrategia investigativa conocida como teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), que propone el avance en la construcción de una explicación a partir de la comparación constante de incidentes para la formulación de los primeros códigos hasta la identificación de las categorías o conceptos capaces de dar cuenta de la estructura y dinámica del fenómeno en estudio. Una vez construidas las categorías, continuando las tareas de registro y comparación constante de incidentes, comenzamos un proceso de codificación axial en torno a cada una de las categorías formuladas con la finalidad de encontrar los vínculos entre ellas y de estructurar una descripción del fenómeno. En todo el proceso, la redacción de notas nos permitió retener las ideas y las relaciones

que fueron surgiendo a partir de la lectura y de la comparación de los datos (Soneira, 2006; Bonilla-García y López-Suárez, 2016).

Contexto

Este trabajo fue realizado en una escuela primaria pública de la ciudad de Córdoba. Se trata de una escuela pequeña fundada hace más de cincuenta años que cuenta con una población de menos de cien alumnos que concurren en un único turno. El plantel docente y directivo está integrado por seis maestras de grado y cinco de ramos especiales, una docente en tareas pasivas que colabora con las tareas administrativas y una directora; además, trabajan en la escuela tres celadoras.

Es importante destacar que todas las docentes de la institución son suplentes, es decir que, cada año, deben concursar su cargo y es muy común que las maestras se muevan de una escuela a otra cada vez. En esta escuela, solo dos de las seis docentes de grado renovaron su cargo desde el año anterior. Esto genera una serie de condiciones especiales para el trabajo institucional y de autoevaluación que estructura el programa de formación docente permanente, el cual fue objeto de este estudio. Por una parte, genera en las maestras una sensación de malestar y una reacción de enojo ante las propuestas de trabajo y de formación formuladas desde el Ministerio de Educación, que se reflejan en distintas quejas relacionadas a la falta de reconocimiento de su trabajo. Por otra parte, dado que los concursos docentes tuvieron lugar entre febrero y marzo, muchas de las maestras llegaron a la escuela cuando ya había comenzado la evaluación diagnóstica institucional y se habían establecido algunos de los acuerdos pedagógicos y didácticos y de convivencia institucional. Estas condiciones dificultan enormemente la participación de las maestras en la definición de los proyectos institucionales y, en este sentido, afecta las posibilidades de funcionamiento institucional.

Participantes

Para este estudio, trabajamos con las seis maestras de grado. Nos enfocamos en conocer las formas en que concebían y llevaban a cabo el trabajo de confección del portafolio en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente. Todas las maestras consintieron su participación luego de que fueron informadas acerca de los objetivos de la investigación. A continuación, se acordó con cada una de ellas la realización de una entrevista semiestructurada.

RESULTADOS

A partir del análisis de las entrevistas, obtuvimos dos categorías principales: "responder a una consigna de trabajo", por una parte, y "ver el proceso", por otra. A continuación, se presenta una descripción de estas categorías, que están representadas en el Cuadro 1, tal como se construyeron en el proceso de codificación abierta.

Codificación abierta

Cuadro 1: Representación de las categorías construidas durante el proceso de codificación abierta

Categoría	Subcategoría	Propiedades	Dimensiones
Responder a una consigna de trabajo		Interpretación de la consigna	-Trabajo para otros -Trabajo para uno
		Valoración	-Oposición y rechazo -Apropiación de la consigna
		Respuesta	-Hacer para cumplir -Analizar las evidencias
Ver el proceso	Estrategias de registro	Permiten observar	-Aprendizaje de los alumnos -Desempeño docente
		Permiten evaluar	-Procesos de aprendizaje -Productos
	Evaluación	Evaluación del trabajo de los alumnos	-Objetivos de aprendizaje -Intereses -Dificultades
		Autoevaluación	-Planificación de actividades -Actitud

RESPONDER A UNA CONSIGNA DE TRABAJO

Ante la pregunta "¿En qué consiste la consigna de trabajar con el portafolio docente?", las maestras hicieron siempre la aclaración de que se trata de un "mandato", una consigna de trabajo que les llega por vía jerárquica y que las ubica, antes que nada, en la obligación de dar una respuesta:

(E 1): "Primero es un trabajo que... un mandato. Partamos de ahí, es algo que te mandan a hacer. Pero que después uno, si lo aprovecha y lo aprende a utilizar, te sirve para analizar tu práctica".

En esta situación, las maestras buscaron, principalmente entre sus colegas, información que las ayudara a comprender de qué se trataba el trabajo que debían hacer y cómo debían llevarlo a cabo para cumplir con las exigencias. Como resultado de este proceso, encontramos distintas formas de interpretar la consigna de trabajo con el

portafolio docente y distintas formas de asumir y valorar dicho trabajo. Las respuestas de las maestras a la pregunta referida pueden ordenarse en dos grupos. Por una parte, el portafolio docente se percibe como un trabajo que se hace para otros, que tiene como finalidad dejar un registro, mostrar los avances, mostrar el trabajo que se hace en las aulas y el trabajo de las maestras para que alguien más haga una evaluación y una valoración:

(E 2): "No me puse todavía con eso porque, si bien nos envían formatos de modelos, no sé si tenga... yo no le veo el sentido. No es que no tenga sentido hacerlo. Sí tiene sentido porque a alguien le queda un registro y me imagino que lo deben usar para una valoración para mejorar la educación. Pero yo no le veo el sentido todavía".

(E 3): "Y yo creo que es un poco ver la labor del docente".

(Investigador): "¿En qué sentido ver la labor del docente?"

(E 3): "Y... en cómo plantea las clases, las actividades, en qué busca al planificar... Se busca o se tiene que llegar a un objetivo, a un propósito, entonces yo creo que es algo de eso. O también para ver el trabajo de los chicos".

(Investigador): "Lo estás diciendo como en tercera persona. ¿Para que quién vea el trabajo de los docentes y de los chicos?"

(E 3): "Quien lo pide, o sea, la directora, la inspectora, no sé".

Por otra parte, el portafolio docente fue interpretado como una herramienta de trabajo que puede ser provechosa para el docente. Dentro de este grupo, algunas maestras consideraron que el trabajo con el portafolio fue beneficioso para ellas -por ejemplo, para evaluar el trabajo de los alumnos, para ver y analizar su propio trabajo, porque permite acceder a la trayectoria escolar de cada alumno o por la posibilidad de disponer de las secuencias diseñadas por otras maestras en una base de datos virtual-, pero tenían dificultades para encontrar sentido al trabajo de elaborar efectivamente el portafolio, es decir, el trabajo de producir un texto que refleje el análisis que hacían de sus planificaciones a partir de evidencias de aprendizaje de sus alumnos y entregarlo como "trabajo final":

(E 1): "Tiene sentido para mí, no sentido para subirlo, llevarlo o entregarlo (...) ¿para qué?, ¿qué seguimiento tienen ellos del grupo, de mi aula, de mi trabajo, para después ver esto como aislado?"

Otras maestras, en cambio, encontraron en el portafolio un sentido institucional en el marco de la política educativa provincial y nacional, además de concebirlo como una herramienta provechosa de trabajo:

(E 4): "Hay dos portafolios que se hacen: uno institucional, que es el que queda de la escuela digamos, se va llevando todo un registro de lo que es el plan nacional; y hay otro portafolio que es el que tiene que llevar la maestra sobre el progreso de los chicos, o sea, más que el progreso, vendría a ser la trayectoria escolar de ellos (...) en el portafolio del grado, las evidencias que se van recabando son sobre los alumnos y la trayectoria que ellos están haciendo, no de una secuencia particular, sino de todo, de toda su trayectoria".

También, encontramos distintas formas de asumir y valorar el trabajo con el portafolio docente. Si bien todas las maestras coincidieron en señalar que el armado del portafolio significa una sobrecarga de trabajo (que insume tiempo de trabajo extra en la casa), algunas lo percibieron como una forma útil y cómoda de trabajar; se apropiaron de la consigna y la incorporaron a sus estrategias de trabajo. Otras, en cambio, adoptaron una postura de oposición y rechazo y percibieron el trabajo con el portafolio docente como una pérdida de tiempo y una interrupción a sus planificaciones. En este sentido, la confección del portafolio docente tuvo como principal finalidad "cumplir" con la tarea asignada jerárquicamente.

VER EL PROCESO

"Ver el proceso" es la segunda categoría que identificamos en el marco del trabajo con el portafolio docente. Esta categoría va más allá del trabajo con el portafolio y abarca distintas estrategias de registro que las maestras utilizan habitualmente para observar y evaluar tanto el trabajo de sus alumnos como el propio. Para analizar el trabajo de los alumnos, las maestras utilizan distintas estrategias como planillas de observaciones, listas de cotejo, registros diarios durante las clases, actividades y/o evaluaciones, revisar el cuaderno de los alumnos, completar el cuaderno de semblanzas y armar un portafolio de evidencias de aprendizaje. La mayoría de estas estrategias permiten ver el trabajo de los alumnos y, a través de este, el trabajo de las maestras:

(E 5): "La corrección de todos los días me evalúa a mí. Si muchos lo hacen mal, es porque yo no lo estoy dando bien, o que algo pasó que se distrajeron y todo, pero en el momento no ves".

(E 3): "Yo, por suerte, en la secuencia voy escribiendo un poco las clases, qué gustó, qué no gustó, cómo fueron las preguntas, cuáles fueron las preguntas que plantearon los chicos; entonces, eso me facilitó a la hora de escribir el informe (del portafolio). (...) Es un análisis también propio".

En la autoevaluación cotidiana, las maestras dirigen su atención, por una parte, a la medida en que se alcanzaron los objetivos de aprendizaje predefinidos (ya sea por ellas mismas o por el Diseño Curricular Jurisdiccional) y, por otra parte, a la medida en que su propia propuesta de trabajo en el aula se ajusta a los intereses, necesidades y conocimientos previos de los alumnos. A partir de distintos registros del trabajo de los alumnos (a los que se suma el portafolio), las maestras consiguen no solo identificar el proceso de aprendizaje de cada alumno y del grupo, sino -también- ver y analizar su propio trabajo. Como parte de este trabajo de autoevaluación, tienen lugar distintas modificaciones periódicas de la práctica que pueden incluir cambios en las actividades propuestas (longitud de las planificaciones, grado de dificultad, vía de procesamiento, etc.) y/o en la forma de organizar el trabajo en el aula:

(E 3): "Por ejemplo, en esa secuencia dejaba que los chicos se agrupen solos y los chicos, obviamente, van a elegir por amistad. Entonces, (el portafolio) me permitió ver que la próxima vez que tenga que trabajar en grupos sea la docente quien elija, porque hay algunos niños que se quedan sin trabajar o los dejan de lado. (...) Entonces, ahora planteé un trabajo grupal, pero yo elegí a cada integrante del grupo".

Codificación axial

Las categorías “responder a una consigna de trabajo” y “ver el proceso” representan dos formas diferentes de recepción y abordaje del portafolio docente por parte de las maestras, que, en un caso, se aproxima a los objetivos perseguidos en el PNFP y, en el otro, se aleja. El análisis intensivo de estas categorías nos permitió identificar como categoría central el concepto o fenómeno de “hacer visible el trabajo” como el elemento común que describe el trabajo con el portafolio de las maestras que participaron del estudio. Además, pudimos identificar distintas condiciones intervinientes y una condición causal que ayudan a comprender que este fenómeno sea una parte necesaria de un proceso de autoevaluación, por un lado, y la producción obligada de un material que debe ser presentado para su evaluación, por otro.

El proceso de codificación axial consiste en relacionar cada categoría a las subcategorías a partir de sus propiedades y dimensiones con la finalidad de interpretar la forma en que se vinculan (Strauss y Corbin, 2002). De esta manera, es posible representar el fenómeno en estudio dentro de una estructura condicional. En nuestro caso (ver Gráfico 1), el contexto en el que tiene lugar el fenómeno descrito está formado por la preexistencia de estrategias de autoevaluación en las prácticas docentes, una sensación permanente de falta de tiempo y/o sobrecarga de trabajo y una vinculación del trabajo con el portafolio (fundamentalmente, la producción de un material que debe ser entregado al finalizar el año académico) a la evaluación externa del trabajo docente. En este contexto, identificamos tres condiciones intervinientes que afectan la manera en que cada maestra interpreta e interactúa con la consigna de confeccionar un portafolio docente: la primera tiene que ver con el recibimiento de las propuestas de trabajo (en este caso, las propuestas de formación permanente) formuladas por el Ministerio de Educación como “mandatos” o “bajadas”. Esta condición está asociada a la existencia de una sensación general de malestar y enojo en las maestras con el Estado en su calidad de “empleador” y con la verticalidad en la organización de las relaciones dentro del sistema educativo, que ubica a las maestras al final de la línea sin posibilidad de réplica. La segunda condición interviniente está dada por el hecho de que cada una de las maestras ha desarrollado, a lo largo de su carrera, diferentes estrategias para sobrellevar las exigencias del trabajo docente; en este caso, las exigencias asociadas al trabajo con el portafolio docente. La tercera condición, muy vinculada a la anterior, tiene que ver con la carencia de instancias de interacción y trabajo colaborativo entre las maestras, lo que dificulta el intercambio de opiniones y el análisis crítico de las propias ideas. Finalmente, la concepción que cada docente tiene de los conceptos de evaluación y autoevaluación y la forma en que cada una interpretó esta consigna de trabajo en el marco del PNFP, se presentaron como condiciones causales en relación al sentido de la tarea de “hacer visible el trabajo”. Cuando las maestras encontraron en el armado del portafolio docente una posibilidad de extraer un provecho para su propio trabajo, se mostraron más tolerantes con las exigencias implicadas y lo adoptaron como una herramienta más de autoevaluación:

(E 6): “La verdad que cuando empecé yo a ver esto de las fotos, las narraciones, ahí empecé a darme cuenta que también era un trabajo, pero era para mí. O sea, era para una autoevaluación y yo no lo había tomado de ese modo. Por ahí decía que era medio molesto, digamos, tener que estar cortando para agarrar el celular, para sacar una foto, pero después me di cuenta que valía la pena para yo poder crecer, digamos, profesionalmente”.

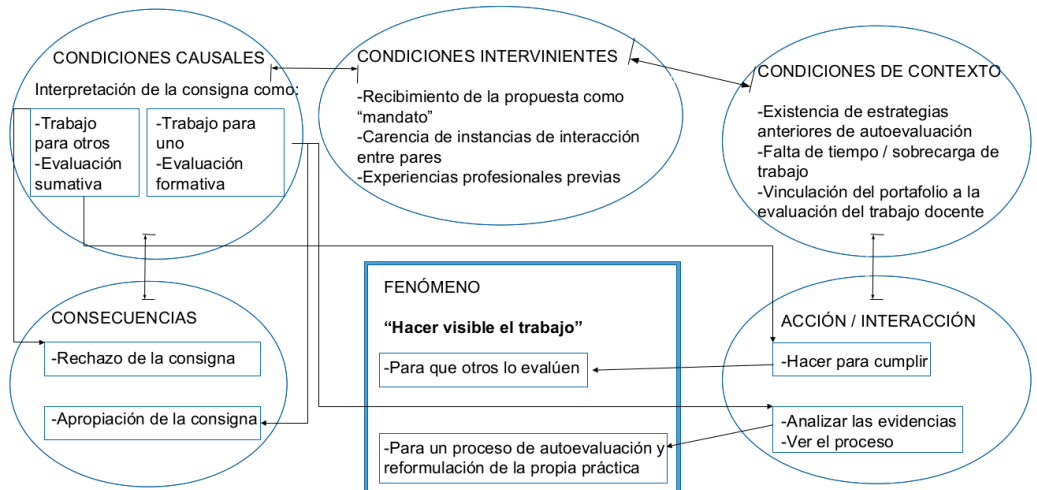
(E 4): "Es buena porque uno puede observar en el año cómo entró ese niño a la escuela y cómo va siendo su trayectoria, qué avances va teniendo, qué dificultades va teniendo. Incluso en algunas escuelas, yo -por ejemplo- siempre dejo el portafolio con cada alumno tipo legajo (...) con todo lo que es documentación y (...) con los trabajos de ellos con observaciones, por ejemplo, si ese alumno tiene colaboración de la familia, si no, si tiene materiales con que trabajar, si no, si falta mucho, si no falta, si tiene alguna discapacidad o algún diagnóstico. Cosas a veces que yo pienso que eso le puede servir al docente [Nota del entrevistador: que reciba a los alumnos el año siguiente]".

En cambio, cuando las maestras interpretaron que el armado del portafolio docente tiene la finalidad de hacer visible el trabajo que se hace en las aulas (tanto el de los alumnos como el de las maestras) para que alguien más pueda hacer una evaluación, construyeron una valoración negativa del portafolio como "pérdida de tiempo" y como "trabajo aparte". Como consecuencia, hicieron "a las apuradas" un trabajo que saben incompleto e impreciso, con la única finalidad de "cumplir" con las obligaciones del PNFP:

(E 2): "Lo veo como una pérdida de tiempo tener que ponerme a hacer todo una cosa más, en las cinco asignaturas una carpeta con evidencias...".

(E 5): "Yo puse todas las fotos y después hice un análisis breve, "la secuencia fue bien receptada por los alumnos, les gustó la parte tal, realizaron todos la evaluación, algunos no vinieron y no completaron la carpeta, los objetivos sí se alcanzaron, pero en tal porcentaje". Cosas así, no es muy... no tenía tiempo esos días para hacerlo. Estábamos presentando esto de la secuencia zonal. Así que la mía debe ser la peor".

Gráfico 1: Representación del fenómeno descrito a partir del análisis intensivo de cada categoría



DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Como dijimos al inicio, nuestro objetivo en este estudio fue reconstruir los sentidos que producen las maestras de una escuela primaria de la ciudad de Córdoba a partir de la implementación del portafolio docente como instrumento de formación situada en el marco del PNFP. El propósito con el que se instrumentó este dispositivo en el PNFP fue fomentar que los docentes inicien y/o refuercen un proceso de formación situada a partir del registro, la sistematización y la evaluación de sus prácticas.

El trabajo de sistematización de la propia práctica es un proceso de conocimiento (Iovanovich, 2003; Bufo *et al.*, 2017). A partir del registro y la sistematización de la práctica, la persona reconstruye y ordena su experiencia en forma integradora. Se trata de un proceso de interpretación de la propia práctica que permite a los actores (de manera individual y/o colectiva) asumir el protagonismo y la responsabilidad por sus acciones en una situación dada a partir de la visualización de sus creencias, objetivos, esfuerzos, logros y limitaciones. De esta manera, los actores de las experiencias tienen la posibilidad de aprender de ellas y utilizar esos conocimientos para mejorarlas y transformarlas.

Los resultados obtenidos, sumados a los reportados en estudios anteriores (Naranjo, 2019; Gholami y Husu, 2010; García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008), dan cuenta de la existencia de un proceso de (re)dirección del trabajo docente hacia el reconocimiento y la promoción de los procesos individuales y colectivos de aprendizaje de los alumnos y la valoración y la inclusión de sus intereses y conocimientos previos en las planificaciones de clases. Este proceso implica, por parte de las docentes, la incorporación de herramientas de registro que les permiten visualizar los procesos de aprendizaje de sus alumnos y, desde ahí, analizar los resultados de sus propias prácticas (León, 2014; Vidal Sepúlveda y Nocetti de la Barra, 2020).

Este proceso de registro y sistematización de la propia práctica ha favorecido la visualización y el debate entre las maestras acerca de las distintas concepciones de evaluación que conviven en la cotidianidad de la escuela y de la necesidad de instancias de producción conjunta entre pares. Ya otros estudios han resaltado la importancia de atender a las concepciones que los docentes tienen acerca de la evaluación para comprender las formas en que se desarrollan los procesos de autoevaluación (Brown, 2004; Coll y Remesal, 2009; González Royo y Bautista, 2020). El análisis de los datos obtenidos en el estudio de campo muestra que las maestras utilizan el concepto evaluación con distintos significados según el contexto: cuando hacen referencia a la evaluación del aprendizaje de sus alumnos y a su autoevaluación, prevalece una noción de evaluación formativa; sin embargo, cuando se trata de la evaluación externa de su desempeño, el concepto adquiere un sentido de rendición de cuentas y acreditación que les genera la obligación de responder correctamente. Esta coexistencia de concepciones sumativas de la evaluación, vinculadas a fines de acreditación y rendición de cuentas con concepciones formativas, dificulta la apropiación del portafolio docente como una herramienta de formación para las maestras.

REFERENCIAS

- Agostini, M., París, L., Heit, F., Sartorio, A. & Cherjovsky, R. (2015). Opiniones de alumnos y docentes en cuanto a la evaluación de competencias mediante el uso del portafolio en medicina. *Debate Universitario*, 7: 39-54.
- Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de educación*, 1: 1, 141-157.
- Alliaud, A. (2014). Formación de Profesores para la Calidad de la Enseñanza. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22: 1-15.
- Arbesú García, M. & Gutiérrez Martínez, E. (2014). El portafolio formativo. Un recurso para la reflexión y autoevaluación en la docencia. *Perfiles educativos*, 36: 143, 105-123.
- Atienza, E. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *MarcoeLe*, 9: 1-19.
- Bonilla-García, M. & López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta moebio*, 57: 305-315.
- Brown, G. T. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11: 3, 301-318.
- Bufo, S.; Rinaudo, G; Díaz, I.; Aybar, A. & Carreras, R. (2017). La sistematización de prácticas como momento de reflexión y producción de conocimientos. *Anuario de Investigaciones*, 3:1, 238-246.
- Capistrán Gracia, R. W. (2018). El portafolio electrónico como instrumento de evaluación y como estrategia de autorregulación en la formación de profesionales en música. *Educación*, 42: 2.
- Chali, S. (2016). Formación docente y el oficio de enseñar: una mirada desde la política educativa. Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 26).
- Coll, C. & Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 32: 3, 391-404. Consultado el 13 de marzo, 2020, en <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1174/021037009788964187>.
- Coscarelli, M. R., Cordero, S. & Picco, S. (2016). La formación docente en ejercicio: un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación. Seoane, V. (coordinadora editorial); Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcada, Miguel Duhalde, Alicia Villa, María Elena Martínez y Alejandra Birgin (Comps.). (2016). Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 26).
- Deliyore-Vega, M. (2018). Portafolio de acción-reflexión: Estrategia promotora de la investigación en la educación superior. *Educar*, 54: 1, 165-84.
- Díez Lobato, R., López Encuentra, A. & Gómez-Abascal, A. R. (2010). El portafolio docente como instrumento para el discente y el docente. *EDUC MED*, 13: 1, 45-51.

Esteve, J. M. (2005). Identidad y desafíos de la condición docente. Tenti Fanfani, E. (Comp.) En *El oficio docente* (pp. 19-70). Buenos Aires: Siglo XXI.

Fernández March, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educación*, 33: 127-142.

Fiedler, R. L.; Mullen, L. & Finnegan, M. (2009). Portfolios in Context: A Comparative Study in Two Preservice Teacher Education Programs. *Journal of Research on Technology in Education*, 42: 2, 99-122.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata S. L. y Fundación Paideia Galiza, España.

Francia, M.; Sotelo, R., Lescano, A. & Naveiras, P. (2016). Programa Nacional de Formación Permanente - Nuestra Escuela: El lugar del Sindicato Docente en La Pampa y lecturas de sentido. Seoane, V. (coordinadora editorial); Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcada, Miguel Duhalde, Alicia Villa, María Elena Martínez y Alejandra Birgin (Comps.). (2016). Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 26).

García-Cabrero, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número especial.

Gholami, K. & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26: 1520e1529.

González Fernández, N., Guerra Liaño, S. & García-Ruiz, R. (2010). Diseño de una guía para elaborar un portafolio reflexivo del estudiante en educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3: 1, 275-285.

González Royo, A. & Bautista, A. (2020). Ideas de los profesores de instrumento de conservatorio sobre las funciones y finalidades de la evaluación. *Foro de Educación*, 18: 1, 147-166.

Hattie, J. (2005). What is the nature of evidence that makes a difference to learning? Recuperado el 1 de julio, 2020, de http://research.acer.edu.au/research_conference_2005/7.

Hatti, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77: 1, 81-112.

Iovanovich, M. (2003). La sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Junker, B. H. (1952). Some suggestions for the design of field work learning experiences, en E. C. Hughes *et al.*, *Cases on field work*, Hectographed by the University of Chicago.

León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 2: 1, 161-214.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2015). El portafolio institucional como dispositivo de evaluación en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente. Consultado el 27 de mayo, 2020, en <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar>.

Ministerio de Educación y Deporte de la Nación Argentina (2017). Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. Plan de acción 2017-2021. Anexo Res. CFE 316/17. Consultado el 14 de marzo, 2020 en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_316-17.pdf.

Morán Oviedo, P. (2019). Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente. Experiencia en un curso de Laboratorio de Didáctica en la docencia universitaria. *Perfiles educativos*, 32: 129, 102-128.

Murillo Sancho, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12: 1, 1-23.

Naranjo, G. B. (2019). Educar en y para la Diversidad de Alumnos en Aulas de Escuelas Primarias de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13: 2, 209-225.

Obando Freire, F., López Fernández, R., Luna Álvarez, D., Luna Álvarez, E., Luna Álvarez, W. & Alpizar Fernández, R. (2014). Sistema de evaluación docente mediante el modelo 360 grados y el portafolio electrónico. *MediSur*, 12: 1, 334-339.

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

Peña González, J., Ball Vargas, M. & Barboza Peña, F. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Educere*, 9: 31, 599-608.

Pérez, R. (2010). Reflexiones sobre las prácticas docentes. *Saber. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 22: 2, 193-197.

Prendes Espinosa, M. P. & Sánchez Vera, M. M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32: 21-3.

Rodrigues, R. & Rodríguez-Illera, J. L. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 53-74.

Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (grounded theory) de Glaser y Strauss, 153-173. En: I. Vasilachis. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S. L.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Valladares, L. (2017). La "práctica educativa" y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles educativos*, 39: 158, 186-203.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Ed. Síntesis S. A. Madrid, España.

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11: 1, 1-23.

Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en el contexto de las nuevas políticas. La perspectiva de los formadores. Seoane, V. (coordinadora editorial); Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcada, Miguel Duhalde, Alicia Villa, María Elena Martínez y Alejandra Birgin (Comps.). Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 26).

Vidal Sepúlveda, P. & Nocetti de la Barra, A. (2020). Experiencia de reflexión sobre el portafolio de desempeño pedagógico (PDP) en la evaluación del docente en Chile. *Revista panamericana de pedagogía saberes y quehaceres del pedagogo*, 29: 133-154.

Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Front. Psychol.* 10:3087. doi: 10.3389/fpsyg.2019.03087.