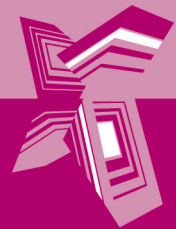


el portafolios del profesorado universitario

UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN
Y PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

ELENA CANO



EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
OCTAEDRO / ICE-UB

**EL PORTAFOLIOS
DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

Elena Cano

EL PORTAFOLIOS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Un instrumento para la evaluación
y para el desarrollo profesional

OCTAEDRO - ICE

Colección Educación universitaria

Director:

José Carreras Barnés (Facultad de Medicina de la Universitat de Barcelona)

Consejo de redacción:

Vicenç Benedito Antolí (Facultad de Pedagogía), Salvador Carrasco Calvo (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales), M.^a del Carmen Díaz Gasa (Facultad de Química), Coloma Lleal Galceran (Facultad de Filología) y Miquel Martínez Martín (ICE) de la Universitat de Barcelona y el equipo de redacción de Ediciones OCTAEDRO.

Primera edición: octubre de 2005

© Elena Cano García

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

e.mail: octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

e.mail: ice@d5.ub.es

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.

ISBN: 84-8063-765-X

Depósito legal: B. 44.051-2005

Impresión: Hurope, s.l.

Impreso en España

Printed in Spain

ÍNDICE

Prólogo	9
Introducción	15
I. Marco institucional	19
1. El nuevo marco del EEES	19
2. El nuevo docente.	21
3. Las competencias profesionales del profesorado universitario	23
4. La evaluación de la docencia, elemento de calidad del profesorado y de las instituciones universitarias	25
II. Marco teórico vinculado al uso de la carpeta docente.	31
1. El modelo de práctico reflexivo	33
1.1. El desarrollo profesional del profesor como práctico reflexivo	38
1.2. La formación de los docentes noveles como prácticos reflexivos	39
1.3. El papel de la carpeta docente en los procesos de formación de los docentes como prácticos reflexivos.	42
2. Modelo de aprendizaje constructivista.	46
2.1. El aprendizaje bajo la perspectiva constructivista	46
2.2. De cómo la carpeta docente permite un aprendizaje constructivista	47
3. El nuevo paradigma evaluativo	48
III. Definición y características del portafolios o carpeta docente	53
1. Surgimiento de la carpeta docente	53
2. Definición de carpeta docente	54
3. Características de la carpeta docente	57

IV. Algunos interrogantes respecto al portafolios docente:	
para qué, para quién, quién y cómo elaborarlo	61
1. Para qué las carpetas docentes. Funciones.	61
2. Cómo adaptar la carpeta docente al ámbito de la enseñanza. Contextualización.	66
3. Para quién la carpeta docente. Destinatarios o audiencia. . .	68
4. Quién elabora la carpeta docente.	68
4.1. Portafolios del profesorado	68
4.2. Portafolios de directivos	72
5. En qué se organiza la carpeta: el soporte o formato.	74
V. Contenido y posibles estructuras del portafolios	
del profesorado.	77
1. Contenidos de la carpeta docente	77
1.1. Consideraciones a tener presentes a la hora de seleccionar los contenidos	77
1.2. Tipos de entradas que pueden formar parte de la carpeta	80
1.3. Contenidos	81
1.4. De cómo las evidencias que contiene ilustran competencias.	100
2. Posibles estructuras.	105
VI. El proceso de elaboración del portafolios	121
1. Fases	121
2. Algunas ideas para su elaboración.	125
VII. Evaluación de la carpeta docente: criterios, procesos	
e instrumentos.	129
1. Criterios para la evaluación de las carpetas docentes	133
2. Procesos en la evaluación de carpetas docentes	137
3. Instrumentos.	139
VIII. Ventajas e inconvenientes	145
1. Ventajas	145
2. Inconvenientes y dificultades	149
Bibliografía	157
Anexos	167

Anexo 1: Estructuras de diversas carpetas	168
Estructuras genéricas.	168
Estructura de Martin-Kniep (2001).	168
Estructura de la Universidad de Saskatchewan, Canadá (s/f).	168
Estructura de Burnett (2003).	169
Estructura de la Universidad de Queen's, por Kanpper y Wilcox (1997)	169
Estructura de la University of Western Australia (2005).	170
Estructura de la Universitat Politècnica de València (s/f)	171
Estructura de la Universitat Politècnica de Catalunya (s/f)	172
Estructura de la Universidad Iberoamericana, México, por Crispín y Caudillo (1998).	173
Experiencia Instituto Pedagógico Caracas (1999).	173
Estructura de la Universidad de Dalhousie, Canadá (s/f)	173
Estructura de la Universidad de Trent (2004).	174
Estructura propuesta por Tom Bird (1997).	175
Estructura de la Universidad de Nottingham, Reino Unido (2001)	177
Estructura propuesta por Feixas y Valero (2003).	177
Estructura de portafolios electrónico de la Universidad de Puerto Rico (Bonilla <i>et al.</i> , 2002)	178
Estructura propuesta por Sherman, Kern y Conte (2003).	178
Estructura de portafolios según Korbuta y Germaine (2002)	179
Estructuras específicas	180
Tecnología: estructura de la Sociedad Internacional para la Tecnología de la Educación (ISTE, 2003)	180
Medicina: estructura para pediatras propuesta por Melville <i>et al.</i> (2004)	181
 Anexo 2: Tabla comparativa entre los apartados del portafolios de la UB para la evaluación docente y los apartados de una carpeta docente	 182
 Anexo 3: Ejemplos de criterios evaluación carpetas	 189

PRÓLOGO

Actualmente son muchos los que, por lo menos en público, dicen aceptar que docencia e investigación son las dos caras de una moneda por lo que respecta a la actividad académica del profesorado universitario. Sin embargo, la cruda realidad, no sólo española sino de otros muchos países, da a entender que, muchas veces, dicha afirmación no debe de ser más que pura retórica. De no ser así, no se entiende el gran desequilibrio que, de hecho, existe entre la consideración que reciben la actividad docente y la actividad investigadora a la hora de seleccionar, promocionar e, incluso, incentivar económicamente al profesorado. En muchas facultades universitarias, especialmente en las de carácter más experimental, en los procesos de selección y promoción del profesorado, prácticamente sólo se toma en consideración la calidad investigadora; de forma que, con demasiada frecuencia, se promocionan profesores con historial académico mediocre y sin ningún interés para la docencia. Como consecuencia, docencia e investigación se han convertido en actividades antagónicas; la dedicación a la enseñanza se percibe como un estorbo para la carrera académica, la docencia se considera como una actividad secundaria de la que ciertos profesores preferirían poder librarse y la función docente ha caído progresivamente en un estado de relativo abandono. Esta situación, que comporta una notable despreocupación por la mejora de la calidad de la enseñanza, constituye actualmente uno de los mayores obstáculos para la reforma de los planes de estudio, de los contenidos de formación y de las metodologías docentes.

Ante las graves consecuencias que todo ello acarrea, especialmente peligrosas cuando en Europa se está desarrollando la construcción del nuevo espacio de educación superior y en Iberoamérica se plantea la creación del equivalente Espacio Iberoamericano del Conocimiento, son ya numerosas las voces de alerta y en diversos países se han empezado a desarrollar medidas terapéuticas y preventivas. Se intenta avanzar hacia una situación de mayor equilibrio, en la que la calidad docente reciba la misma consideración que la calidad en investigación. No se trata de dejar de valorar la calidad investigadora sino de, por una parte, seleccionar como profesores entre los candidatos altamente competentes para la investigación aquellos que tengan mayor interés y capacitación para la docencia, y, por otra parte, facilitar la promoción de aquellos que sean muy buenos docentes aunque no sean los candidatos de mayor calidad investigadora.

En la universidad española, hasta la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) el año 1983, no habían existido prácticas habituales y generalizadas de evaluación de la docencia; muy pocas universidades habían procedido a la evaluación sistemática de la actividad docente del profesorado. La LRU, por una parte, estableció que tanto el gobierno como las propias universidades podrían acordar la asignación de complementos retributivos en atención a los méritos docentes y de investigación. Por otra parte, determinó que los estatutos de cada universidad deberían establecer los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento académico y científico del profesorado; el cual sería tenido en cuenta en los concursos de provisión de plazas y a efectos de su continuidad y promoción. Pero sucedió que los estudios y la experiencia sobre evaluación del profesorado en nuestro contexto sociocultural eran muy escasos; por lo que las universidades se lanzaron a un proceso evaluador con muy pobre o nula preparación metodológica, y sin haber discutido adecuadamente qué debía evaluarse y quién debía hacerlo. Los procedimientos de evaluación que comenzaron a aplicar las universidades se desarrollaron sin la necesaria contextualización; se circunscribieron a las actividades desarrolladas por el profesorado en el aula, sin tener en cuenta otras facetas de la actividad docente, e ignorando la conexión de dicha

actividad con la actividad investigadora y con otras actividades, como la prestación de servicios y la participación en las tareas de gestión. Además, se basaron casi exclusivamente en la consulta a los alumnos, realizada mediante encuestas de opinión; sólo en unos pocos casos, se utilizaron algunos instrumentos adicionales, como los informes emitidos por grupos de alumnos o los autoinformes del profesorado.

Por otra parte, dada la normativa estatal sobre los concursos de acceso a plazas de los cuerpos docentes y el proceder de las correspondientes comisiones, la repercusión de los resultados de la evaluación docente fue prácticamente nula por lo que respecta a la selección y promoción del profesorado; como también lo sería por lo que hace a su incentivación retributiva. En efecto, a los seis años de la promulgación de la LRU, se modificó la normativa sobre las retribuciones del profesorado universitario; se incluyó un complemento por méritos de investigación, evaluados por comisiones de ámbito estatal, y un complemento por méritos docentes, evaluados por las propias universidades. Ello podía suponer un mecanismo de incentivación; pero los posibles efectos perversos de la dualidad en la evaluación se detectaron pronto, al ser evaluadas las actividades investigadora y docente con un doble rasero: exigente y selectivo la primera, y muy flexible y generoso la segunda. A diferencia del complemento por méritos de investigación, el complemento por méritos docentes se dio de forma prácticamente automática a todo el profesorado. Por lo cual aquello que debía haber sido una vía de incentivación de la docencia se convirtió, en general, en un factor más de deterioro progresivo de la misma.

La promulgación de la nueva Ley Orgánica de Universidades (LOU) el año 2002 no parece haber modificado demasiado esta situación. En las pruebas de habilitación nacional, previas a la participación en los concursos de acceso a plazas de los cuerpos docentes convocados por las universidades, sigue predominando la consideración de los méritos de investigación. El hecho de que la evaluación de la actividad investigadora corra a cargo de agencias de evaluación y para la calidad, externas a las universidades, de carácter estatal o autonómico, mientras que la evaluación de la actividad docente corresponde a las propias universidades, hace pensar que los

dos tipos de actividad del profesorado seguirán siendo evaluados con criterios desiguales. Los indicios de que ello será así comienzan a surgir peligrosamente.

Una de las condiciones indispensables para que se produzca un cambio de rumbo y la actividad docente sea valorada tanto como la actividad investigadora, es el desarrollo y la aplicación de estrategias, métodos e instrumentos para evaluar los méritos docentes que sean tan válidos, fiables y pertinentes como los utilizados para evaluar los méritos de investigación. Su no utilización, no sólo impide la correcta evaluación de la calidad de la función docente, sino que, interpretada de forma interesada como supuesta ausencia, es la coartada que muchos utilizan para intentar justificar la desigual consideración de las actividades de docencia y de investigación.

En este contexto, el consejo de redacción de la colección «Educación Universitaria» decidió incluir en la misma monografías que hicieran accesible a toda persona interesada el conocimiento de los procedimientos e instrumentos de evaluación de la calidad de la función docente más novedosos e importantes (de sus fundamentos, metodología, posibilidades y limitaciones); bien fuera a través de la traducción de obras publicadas en el extranjero o por encargo a expertos de países de habla hispana. Y se acordó comenzar con el portafolios o carpeta docente.

El portafolios del profesorado, que hace unos veinticinco años comenzó a introducirse en la educación superior, constituye la adaptación a este campo de los portafolios utilizados desde hace tiempo por los artistas y ciertos profesionales, como los arquitectos, para dar a conocer y acreditar lo mejor de su trabajo. Se trata de una recopilación selectiva de informes, datos y materiales, recogidos y presentados de forma adecuada para describir las aspiraciones, proyectos y realizaciones de un/a profesor/a, junto con los documentos que los acreditan. Constituye un excelente instrumento tanto para la evaluación sumativa, realizada a efectos de la selección y promoción del profesorado, como de la evaluación formativa, dirigida a mejorar la actividad docente a través de la autorreflexión.

Desde hace unos años, el portafolios ha comenzado a utilizarse en la universidad española, y para facilitar su difusión

se están desarrollando seminarios y talleres en número remarkable. La cantidad de los artículos publicados al respecto en revistas especializadas españolas va aumentando. Pero, son muy escasas las monografías existentes dirigidas a personal no especializado. Por ello, se decidió solicitar, para publicar en esta colección, una monografía a la Dra. Elena Cano, experta en el campo de la evaluación educativa. Es la que tienen en sus manos.

El libro, estructurado en ocho capítulos, comienza con la descripción del nuevo marco institucional derivado de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior; para tratar, luego, de los modelos teóricos con los que se vincula la utilización del portafolios, y para proceder a la definición del mismo, a partir de su desarrollo histórico y de la identificación de sus características esenciales. A continuación, se considera el para qué y para quién debe elaborarse el portafolios; quién y cómo debe hacerlo. Se discute su contenido y sus variantes estructurales; se analiza el proceso de su elaboración; se consideran los procesos, instrumentos y criterios que deben aplicarse para su evaluación, y se finaliza tratando de las ventajas e inconvenientes de su utilización. El estilo es claro y directo; por lo que su lectura resulta fácil y agradable, a pesar de su elevado contenido descriptivo y conceptual. El texto principal se completa con anexos que incluyen ejemplos concretos de variados modelos de portafolios utilizados por diversas universidades; así como ejemplos de los diversos criterios aplicados para su evaluación. La bibliografía, completa y actualizada, incluye numerosas páginas web que han de ser de gran utilidad. Espero que de su lectura resulte la consecución de los objetivos propuestos. Pero esto son ustedes, muy apreciados compañeros, los que deberán juzgarlo.

JOSÉ CARRERAS BARNÉS
Director del Consejo de Redacción

INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas se viene hablando de la importancia de la formación del profesorado universitario y de cómo esta formación debe superar la actualización en los respectivos ámbitos disciplinares para abordar también la capacitación pedagógica. Se busca, cada vez más con las reformas educativas iniciadas, un/a docente universitario competente, creativo, reflexivo, capaz de aprender a aprender a lo largo de toda su trayectoria profesional y capaz de enfrentar los problemas de las aulas y de las instituciones de forma colaborativa con el resto de agentes sociales. Nos estamos refiriendo, por tanto, a un profesor/a¹ como práctico reflexivo que analice su práctica cotidiana y se plantee nuevos retos que le conduzcan progresivamente a mejorar su actividad docente (optimizando los procesos de enseñanza-aprendizaje en beneficio de todos y cada uno de los alumnos), investigadora y gestora.

Para lograrlo, creemos que la carpeta docente,² entendida como colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado

1. A lo largo del texto, cuando se aluda al profesor, deberá entenderse genéricamente que hacemos alusión a los profesores y profesoras. Del mismo modo, si nos referimos a alumnos, estaremos refiriéndonos a alumnos y alumnas.

2. Algunas de las ideas que aquí se expresan acerca de la carpeta docente son fruto del trabajo colectivo de un equipo de investigación que en 2003 realizó una investigación sobre el tema. Los miembros del grupo fueron: F. Imbernon (Coord.), E. Cano, V. Benedito, N. Giné, N. Lorenzo, M. Colén, T. Mentado y Z. Bozu.

a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo, puede resultar un instrumento muy adecuado. Si posee una orientación formativa, puede resultar muy útil en los procesos de mejora docente así como, por qué no, en los procesos de selección y promoción docente. De hecho, la carpeta docente, *teaching portfolio* o portafolios del profesorado³ se ha utilizado habitualmente con fines de acreditación –y aún hoy en día es así– pero su verdadero sentido se halla vinculado a una perspectiva diferente, la de formación y desarrollo profesional. Apostamos firmemente por las carpetas docentes con finalidad formativa y de reflexión sobre la acción y consideramos que pueden contribuir a crear una nueva cultura docente que, a su vez, ayude a desarrollar procesos de enseñanza más reflexivos y más acordes con las exigencias de la nueva sociedad del conocimiento. Por ello, aunque se emplee con fines de selección y promoción del profesorado, podemos intentar rescatar y ampliar el sentido de la carpeta docente y emplearla, enriqueciéndola con nuestras reflexiones escritas, en un instrumento para el desarrollo profesional. Sirve, entonces, para revisar periódicamente el programa, reestructurar los contenidos y actividades pero también para revisar las propias metas profesionales. Ésa es la visión que va a defenderse en estas páginas.

Como veremos, los portafolios docentes intentan constituir un resumen de los logros y fortalezas docentes de un profesor/a, en forma de una breve selección de descripciones de actividades y logros que transmiten el alcance y la calidad de la enseñanza, acompañándola de múltiples fuentes de evidencia.

Elaborar un portafolios docente puede ser una tarea muy enriquecedora a medio y largo plazo pero, a la vez, al no disponer muchos de nosotros del hábito de realizar este tipo de

3. A lo largo del libro nos referiremos indistintamente a portfolio docente, portafolio docente, portafolios docente, carpeta de aprendizaje del profesorado, carpeta docente o carpeta del profesorado. No se hablará en ningún caso de los portafolios de los estudiantes con los que trabajamos ni de los portafolios institucionales (aunque unos y otros pueden hallarse vinculados a los portafolios del profesorado en una cadena inclusiva, en tanto que los portafolios de los alumnos pueden constituir resultados de aprendizaje y, por ello, incorporarse parcialmente en las carpetas docentes, y éstas agregarse hasta constituir portafolios de departamentos, facultades u organismos, tal y como se propone, por ejemplo en la Illinois State University, <http://iilt.ilstu.edu/main/webs/portfolio.html>).

trabajos, a corto plazo en ocasiones genera incertidumbre y se percibe como una tarea costosa y angustiosa que conduce al desánimo. A pesar del esfuerzo que implica, es bueno iniciarse en su elaboración, sobre todo si se comparte la visión sobre la enseñanza que hay tras el hecho de elaborarla y si se es consciente de que, como en tantas otras ocasiones, la riqueza está no tanto en el producto final que logramos (el portafolios) como en el proceso que seguimos o el camino que recorreremos para llegar a él.

En las páginas siguientes va a abordarse el tema de la carpeta docente situándola en primer lugar, en el nuevo panorama universitario; perfilando, a continuación, el marco teórico que la sustenta; definiéndola y caracterizándola en los dos capítulos siguientes y procediendo, finalmente, a exponer los posibles contenidos y estructuras que puede tener, las fases que pueden seguirse para su elaboración, los criterios para su evaluación y las ventajas e inconvenientes que su uso conlleva.

I. MARCO INSTITUCIONAL

1. EL NUEVO MARCO DEL EEES

El proceso de convergencia europea afecta también al ámbito educativo. En enseñanza superior está conduciendo a la creación del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior). Se trata de un proyecto, impulsado por la UE para armonizar los sistemas universitarios europeos de manera que todos ellos tengan una estructura homogénea de títulos de pregrado y postgrado, una misma valoración de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, calificaciones y una estructura de titulaciones y formación continua fácilmente entendible por todos los estados miembros.

Sus principales objetivos, según consta en el Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior,⁴ son:

- Dotar a Europa de un sistema universitario homogéneo, compatible y flexible que permita a los estudiantes y titulados universitarios europeos una mayor movilidad.
- Dotar al sistema universitario europeo de unos niveles de transparencia y calidad, mediante sistemas de evaluación, que le hagan atractivo y competitivo a nivel internacional dentro del actual proceso de globalización.

4. Véase: <http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/bolonia/mensajeconvESP.pdf>.

- Lograr que el estudiante pase a ser el centro del sistema ya que es el principal actor del mismo, valorándose el esfuerzo que necesita realizar para superar las enseñanzas, no únicamente las horas de clase a las que debe asistir.
- Cambiar la filosofía de los estudios dando más importancia al manejo de las herramientas de aprendizaje que a la mera acumulación de conocimientos.
- Favorecer la formación continuada durante toda la vida académica y laboral del titulado universitario incorporándose los conocimientos obtenidos (títulos, diplomas, certificaciones, habilidades profesionales...) de una manera sencilla y entendible por todos los estados miembros a su título o expediente académico.

Para conseguir estos objetivos se proponen una serie de medidas, entre las que destacan las siguientes:

- Adopción de un sistema de titulaciones universitarias fácilmente comparable y entendible en toda Europa.
- Establecimiento de un sistema de titulaciones universitarias de dos niveles (grado y postgrado) y tres ciclos (Grado, Master y Doctorado).
- Establecimiento de una valoración del crédito universitario igual para todos los países europeos «European Credits Transfer System» (ECTS).
- Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores.
- Establecimiento de sistemas de evaluación de la calidad.
- Establecimiento de una dimensión europea en la Educación Superior.
- Promoción del aprendizaje continuado (lifelong learning).
- Facilitación, como punto esencial, de la participación de las universidades y de los estudiantes en todo el proceso.

Este nuevo marco de trabajo se cimienta sobre una concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ponen el acento en el aprendizaje activo por parte de los estudiantes más que, como sucedía hasta el momento, en la materia o en el profesor. Es decir, hasta el momento, el profesorado y su trabajo en el aula habían venido siendo los protagonistas.

Precisamente el trabajo del profesor era el que se utilizaba como unidad medida. A partir de ahora, con el crédito europeo, se hará necesaria una planificación muy ajustada de las diversas disciplinas.

Deberán reelaborarse los planes docentes, de modo que para cada contenido en concreto se deberá plantear, en primer lugar, qué conocimientos y habilidades se espera que alcance el estudiante, siendo realistas y proponiendo objetivos ponderados y asequibles para el estudiante en el tiempo que se le asigna.

Es decir, el diseño de planes docentes y programas, el desarrollo de los procesos de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes..., todo ello deberá enfocarse a facilitar el aprendizaje del alumnado, sea en sesiones presenciales o en entornos virtuales, con trabajo dirigido o con trabajo autónomo, con lecciones magistrales o con dinámicas de grupo...

2. EL NUEVO DOCENTE

El EEES reclama un nuevo rol del profesorado universitario puesto que todo lo indicado requiere, en última instancia, un cambio de cultura de los docentes y un esfuerzo por inventar nuevos modos de facilitar el aprendizaje.

«Se abandona el concepto de profesor tradicional, académico o enciclopedista y el de experto técnico, propio del enfoque de racionalidad técnica, cuya función primordial es la de transmitir conocimientos mediante la aplicación rutinaria de recetas y procedimientos de intervención diseñados y ofrecidos desde fuera. Se propugna un papel más activo del profesorado en el diseño, desarrollo, evaluación y reformación de estrategias y programas de intervención educativa y formación.» (Imbernon, 1994: 43)

Como indica Marcelo (2001: 18), se trata de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo un modelo diferente, tal y como recoge la tabla siguiente:

	Ahora	Antes
Aprendizaje	Construcción activa Conexiones Situado	De información Jerárquico Descontextualizado
Enseñanza	Transformación Andamiaje	Transmisión Directo
Currículum	Maleable	Fijo
Tareas	Auténticas Conjunto de representaciones	Aisladas Materiales secuenciados
Mediación social	Comunidad de aprendices Colaboración Discurso	Individual Competición Recitación
Herramientas	Uso interactivo e integrado de los ordenadores	Papel y lápiz
Evaluación	Basado en la actuación Carpetas individuales	Pruebas de rendimiento Tests estandarizados

Este cambio cultural ha de realizarse progresivamente, venciendo la oposición de quienes se muestran recelosos ante este nuevo modelo, de quienes temen la falta de condiciones (ratios inadecuadas, espacios insuficientes...), de quienes se muestran anclados en un modelo transmisivo... Se necesitará cierta sensibilidad para aceptar que cada uno aprende de modo diferente, para crear oportunidades e itinerarios de aprendizaje diversos, para adoptar el rol de guía y mediador entre el alumnado y el conocimiento... Para ello a la vez el profesorado tendrá, entre otras cosas, que desarrollar habilidades instrumentales para el manejo de las nuevas tecnologías, conocer diferentes estrategias metodológicas o crear instrumentos evaluativos diversos.

La nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y la nueva metodología docente tendrán también influencia en aspectos organizativos, como los horarios, los espacios o la distribución de los bloques de actividades.

Emerge, pues, un nuevo modelo o paradigma docente que pasará por la participación en el diseño de planes de estu-

dios, planes docentes y programas basados en las competencias; por la preparación y el seguimiento de actividades dirigidas; por la elaboración de nuevos materiales; por el desarrollo de nuevas actividades de tutoría y evaluación.

La reflexión sobre la docencia realizada hasta el momento y la sistematización de los esfuerzos por mejorarla pueden plasmarse en una carpeta docente, constituyendo ésta el eje para la mejora continua de los profesionales de la educación superior.

3. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

La carpeta docente toma también especial relevancia en el nuevo marco de competencias. Si decimos que los diseños curriculares han de acercarnos a que el alumnado adquiera unas competencias, tanto específicas como transversales, los profesores/as universitarios debemos también de poseer ciertas competencias, como profesionales en ejercicio que somos.

Definimos competencias como el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares (AQU, 2002:46). Ello nos lleva a aceptar que la competencia toma sentido en la práctica, al movilizar los saberes adquiridos. En este sentido, el portafolios o carpeta será un buen modo de poner de relieve cuáles son nuestras propias competencias, aportando evidencias de la aplicación e integración de conocimientos que hemos realizado para resolver una situación práctica en un contexto determinado.

Como profesores/as universitarios/as deberemos no sólo reflexionar sobre las competencias que deseamos potenciar en nuestros egresados sino sobre las nuestras propias. También cabría el ejercicio de reflexión acerca de las competencias que debería poseer el profesorado universitario y que pudieran clasificarse en los tipos previstos por la AQU (2002) o por la ANECA (2004) respectivamente en:

AQU (2002)

Específicas:

- Ámbito de conocimientos.
- Ámbito profesional.
- Ámbito académico.

Transversales:

- Ámbito intelectual/cognitivo (razonamiento, sentido crítico).
- Ámbito interpersonal (trabajo en grupo, equipo, liderazgo).
- Ámbito de manejo y comunicación de la información.
- Ámbito de gestión (competencias personales: planificación, responsabilidad...).
- Ámbito de los valores éticos/profesionales (respeto al medio ambiente, confidencialidad...).

ANECA (2004)

Específicas:

- Conocimientos disciplinares (saber).
- Competencias profesionales (saber hacer).
- Competencias académicas.

Transversales:

- INSTRUMENTALES
 - Capacidad de análisis y síntesis.
 - Capacidad de organización y planificación.
 - Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.
 - Conocimiento de una lengua extranjera.
 - Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
 - Capacidad de gestión de la información.
 - Resolución de problemas.
 - Toma de decisiones.
- PERSONALES
 - Trabajo en equipo.
 - Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar.
 - Trabajo en un contexto internacional.
 - Habilidades en las relaciones interpersonales.
 - Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
 - Razonamiento crítico.
 - Compromiso ético.
- SISTÉMICAS
 - Aprendizaje autónomo.
 - Adaptación a nuevas situaciones.
 - Creatividad.
 - Liderazgo.
 - Conocimiento de otras culturas y costumbres.
 - Iniciativa y espíritu emprendedor.
 - Motivación por la calidad.
 - Sensibilidad hacia temas medioambientales.
- OTRAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES (GENÉRICAS)

Ya en este momento inicial podemos anunciar que la carpeta docente podrá, con toda probabilidad, contribuir a alcanzar algunas de esas competencias y a mostrar si se poseen y en qué grado, especialmente las **transversales**.

4. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA, ELEMENTO DE CALIDAD DEL PROFESORADO Y DE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

En la actualidad las universidades han iniciado políticas de evaluación de la docencia, tanto a nivel institucional como a nivel individual para cada uno de sus miembros.

A nivel institucional, las universidades participaron del Plan Nacional de Calidad de las Universidades,⁵ que pretendía fomentar la implantación de sistemas de calidad en la institución universitaria que asegurasen la mejora continua,⁶ siguiendo con la propuesta evaluativa que contempla la autoevaluación (mediante comités *ad hoc* de cada universidad), la evaluación externa (mediante un comité experto) y el informe público final. En estos procesos la evaluación de la docencia es, sin duda, un pilar esencial. Además, cada universidad posee indicadores de calidad de su docencia, de su investigación y de su gestión. A modo de ejemplo, los indicadores que maneja la Universidad de Barcelona⁷ respecto a la docencia son:

- Docencia/Enseñanza:
Oferta de enseñanzas de 1.º y 2.º ciclo; Oferta de enseñanzas de 3.º ciclo (doctorado y postgrado).
- Docencia/Estudiantes:
Estudiantes nuevos en la UB; Nota de corte y equivalente; Vías y tipos de acceso; Asignación en primera preferencia;

5. Al I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, desarrollado entre 1995 y 2000), le sucedió el II Plan, establecido por el Real Decreto 408/2001 el 20 de abril 2001, que, a su vez, fue derogado por el Real Decreto 1391/2003, de 17 de noviembre, al incorporar las finalidades del Plan a las funciones de la ANECA.

6. Véase: <http://wwwn.mec.es/educa/ccuniv/html/calidad/index.html>

7. Véase: <http://www.ub.es/iap/indicadors.htm>

Estudiantes de primer y segundo ciclo; Estudiantes de primer y segundo ciclo equivalentes a tiempo completo; Centros adscritos; Titulados; Estudiantes con beca de régimen general; Estudiantes de doctorado; Estudiantes de posgrado; Títulos de doctor; Intercambio de estudiantes; Formación continua; Cursos y actividades de verano.

- Docencia/Profesorado:
Profesores totales; Profesores por categorías; Estudiantes por profesor; Docencia/Espacios; Espacio docente útil (Total y por estudiante).
- Docencia/coste:
Gasto corriente por estudiante y titulado.
- Docencia/Recursos:
Estudiante por PC.

En este marco, el nivel institucional, la carpeta no posee sentido puesto que la evaluación se realiza mediante indicadores. Sin embargo, a nivel individual cada universidad dispone de un modelo de calidad docente que puede ser valorado, ahora sí, mediante carpeta. Los profesores/as universitarios son periódicamente evaluados tanto en su tarea investigadora como en su tarea docente. Para evaluar la docencia el actual modelo permite la autonomía de cada Universidad (previa presentación del modelo a la agencia autonómica correspondiente y posterior remisión de la propuesta de evaluación positiva de la tarea docente a la misma). Bien, las universidades podrían, por lo tanto, evaluar los portafolios. Sin embargo, las evaluaciones realizadas a gran escala no casan bien con la filosofía de cuidado, de mejora procesual, de revisión constante que implica el hacer un portafolios formativo. Lo que sí podría facilitarse sería una pauta⁸ para que cada profesor/a pueda «rescatar» de la carpeta que viene elaborando aquellos elementos o evidencias que pueden constituir objeto de evaluación oficial de la actividad docente.

En términos generales, puede considerarse que la evaluación de la calidad docente de cada profesor/a pasa por la eva-

8. En el anexo segundo puede consultarse una tabla comparativa entre los apartados del portafolios de la UB para la evaluación docente y los apartados de una carpeta docente con sentido formativo.

luación del encargo de la actividad docente; por la planificación docente; por el desarrollo y la actuación profesional; por los resultados de la actividad docente; por la satisfacción de estudiantes y graduados; por la participación en la promoción, evaluación y difusión de la calidad docente; por el reconocimiento externo de la calidad docente y por el **autoinforme**,⁹ que se asemeja mucho a la carpeta docente que se propone desde estas líneas.

Si bien hasta hace poco, la evaluación del profesorado se limitaba a la valoración de su actividad investigadora, desde la LOU, la docencia pasa a tener mayor peso y lo que antes era un automatismo quinquenal, se convierte ahora en un proceso riguroso y serio, como se venía reclamando. Cada universidad, previa aceptación por parte de la agencia correspondiente, diseña su modelo de evaluación del profesorado. Sirva como ejemplo el modelo que ha adoptado la Universidad de Barcelona:¹⁰

- Autoinforme:
 - Valoración docente del quinquenio.
 - Valoración de la actividad docente del último año.
 - Los resultados académicos.
 - La satisfacción de los estudiantes.
 - Aportaciones de especial significación, valoración global y propuestas de mejora.
- Encargo actividad docente:
 - Valoración de la docencia.
 - Valoración de las tareas relacionadas con la docencia.
 - Valoración del cumplimiento del encargo docente.
- Planificación docente:
 - Valoración del diseño del plan docente.
 - Valoración de la adecuación del plan docente.
 - Valoración de los recursos y el material docente.
- Desarrollo y actuación profesional:
 - Valoración de la formación y el desarrollo profesional.
 - Valoración de la observación directa de la actuación docente.

9. En el autoinforme, además de la muestra de los elementos más relevantes de la propia docencia, se incluyen también, si se desea, informes del centro y del departamento.

10. Véase: <http://www.ub.edu/iap/aproffessorat.htm>

- Valoración de proyectos específicos de innovación.
- Valoración de la participación en tareas de mejora de la docencia.
- Valoración de las tareas de transición al espacio europeo.
- Resultados de la actividad docente:
 - Valoración de los resultados académicos de los estudiantes.
- Satisfacción de estudiantes y graduados:
 - Encuestas institucionales de opinión a los estudiantes.
 - Informes *ad hoc*.
 - Valoraciones diferidas de estudiantes y graduados.
- Participación en la promoción, evaluación y difusión de la calidad docente:
 - Valoración de la participación como docente.
 - Valoración de la participación como experto interno/externo de evaluación.
 - Valoración en la participación de transición secundaria-universidad.
- Reconocimiento externo de la calidad docente:
 - Valoración de las publicaciones docentes.
 - Valoración de los premios y distinciones docentes.
 - Valoración de la invitación de otras universidades para actividades docentes.

Desde este nuevo modelo, el portafolios o carpeta del profesorado, con finalidad acreditativa, toma una gran relevancia. Por la diversidad de evidencias, por el papel activo del profesorado en su confección, por contener evidencias de diferentes fuentes... puede tener mucho sentido aprovechar la elaboración de la carpeta como requisito para la acreditación y hallar en ella un acicate, un revulsivo, una oportunidad para la mejora de la enseñanza.

Ello es especialmente relevante en función de la noción de calidad docente que se posea. Si, desde modelos más propios del ámbito empresarial o de corte más mercantilista se entiende la calidad como producción, la evaluación se centrará en los resultados generados, buscando la satisfacción del «cliente» y la evaluación del profesorado se hará en base al rendimiento de sus alumnos. Sin embargo, si defendemos la calidad docente entendida como la coherencia entre los fines

y las acciones educativas (Angulo, 1997; Crispín y Caudillo, 1998), entonces valorar la calidad docente pasará por realizar evaluaciones que muestren precisamente el grado de coherencia entre los objetivos educativos, la metodología de enseñanza-aprendizaje, las formas de evaluación y los resultados obtenidos. Y la carpeta constituye una excelente herramienta para lograrlo.

II. MARCO TEÓRICO VINCULADO AL USO DE LA CARPETA DOCENTE

El uso de la carpeta docente como instrumento de reflexión sobre la práctica y de desarrollo profesional se encuentra vinculado a un modo de entender la profesión docente y de concebir cuál debe ser el rol del profesorado como agente que crea conocimiento práctico a partir de su experiencia. Por ello posee unas connotaciones vinculadas a un modelo de profesor/a, a unas determinadas teorías sobre la enseñanza y, en definitiva, a un paradigma.

Apostar por el uso de la carpeta, como se verá más adelante, implica haber tomado partido por una cierta perspectiva; supone entender que el profesorado es capaz de generar un conocimiento válido que le permita mejorar su tarea diaria y reflexionar sobre los procesos educativos. Por ello, se hace incompatible el uso de los portafolios (con finalidad formativa) con una visión del profesor como mero ejecutor de las decisiones, políticas y planificaciones realizadas por expertos alejados del aula y, en cambio, toma pleno sentido con una visión del profesor como práctico reflexivo.

Lejos de poder considerarse una mera actividad técnica, la elaboración del portafolios puede considerarse, por tanto, un acto teórico:

«Cada vez que se diseña, organiza o crea en el programa de formación docente una plantilla, un esquema o un modelo para un portafolio didáctico, se realiza un acto teórico.» (Shulman, en Lyons, 1998: 45)

Este quehacer práctico-teórico se basa en unos principios determinados, entre los que destacamos los siguientes:

- La evaluación como instrumento de mejora. Es necesario reflexionar sobre lo que se hace para poder cambiarlo.
- La multidimensionalidad de la calidad de la enseñanza. Hay múltiples factores a considerar para valorar la calidad de la tarea docente.
- La necesidad de utilizar diferentes fuentes informativas. Por este motivo la carpeta docente ha de contener una diversidad de contenidos procedentes también de vías diversas.
- La docencia entendida como profesión. El profesorado como profesional reflexivo ha de indagar en su propia práctica para emprender cambios.
- Los procesos de mejora e innovación. Hay que fundamentar las mejoras en una reflexión sobre el modelo de universidad y de universitario/a que se pretende y sobre las estrategias necesarias para acercarse a ellos.

Estos principios nos llevan a una serie de características de la carpeta docente como son basarse en datos y opiniones sistemáticas, debidamente contrastadas; acreditar lo que se afirma y acumular la documentación utilizada con relación al ejercicio de la función docente. Todo aquello que se incluya en ella ha de presentarse mediante evidencias que fundamenten lo que se afirma. Por ello, la carpeta docente no hace falta que sea un documento extenso, puede ser un texto muy breve¹¹ al que se adjunten anexos que incluyan los documentos con los que se puede contrastar lo que se dice en la carpeta. Todo ello lo veremos con mayor detenimiento en capítulos posteriores. Lo que deseamos destacar, para empezar, es que la carpeta docente toma sentido dentro de un nuevo paradigma docente. Vamos, en este epígrafe, a explicitar los tres pilares que sustentan, a nuestro juicio, la práctica de la carpeta:

11. Para Knapper y Wilcox (1998), no debería de ocupar más de 10 folios.

El profesor como
práctico reflexivo

Aprendizaje
constructivista

Nuevo paradigma
evaluativo

1. EL MODELO DE PRÁCTICO REFLEXIVO

Desde una perspectiva tradicional, el profesorado se ha dedicado a enseñar los contenidos que otros expertos elaboraban. En el caso del profesorado universitario esta brecha no ha sido tan evidente puesto que en el rol del profesorado universitario se incluyen tanto la docencia como la investigación. De hecho, la segunda ha de ser la plataforma para la primera. Pero, incluso admitiendo el papel activo del profesorado universitario en la creación de conocimiento científico, en muchas ocasiones se ha limitado a reproducir el conocimiento disponible, estructurado y ordenado por expertos externos al mundo académico.

Por otra parte, la docencia de gran parte del profesorado universitario se ha venido desarrollando por imitación de los modelos que se han tenido a lo largo de los estudios universitarios o de forma muy intuitiva, sin poseer formación para ella y sin proceder a la reflexión pausada sobre la misma.

Darling-Hammond (2001) recuerda que la docencia se ha considerado tradicionalmente bajo un modelo burocrático. Nos recuerda que los supuestos básicos de las burocracias son:

- Presuponer que las tareas se llevan a cabo mejor siempre que los puestos de trabajo estén altamente especializados, fragmentando y rutinizando las tareas y «alienando» a los trabajadores del conocimiento y sentido global de su trabajo para que se limiten a la tarea asignada.
- Presuponer que las organizaciones son más eficaces cuando son gestionadas de arriba abajo, usurpando las decisiones más importantes, tanto a quienes realizan el trabajo directo como a sus destinatarios.

- Presuponer que los conocimientos que residen en los niveles jerárquicos superiores de una burocracia pueden ser convertidos en regulaciones y procedimientos para que quienes realicen el trabajo directo no precisen más habilidad que la de obedecer órdenes.

Bajo esta concepción los docentes no planifican ni revisan su trabajo: simplemente lo realizan. Para esta autora son pocas y tímidas aún las alternativas a este modelo pero lentamente se va caminando hacia un modelo profesional. Como señala Le Boterf (2003) esta profesionalidad será el resultado de una inversión personal, construyéndose a partir de la trayectoria personal de modo que, a través de la formación y la experiencia, se instalen medios para desarrollar la reflexión y la distanciaci3n cr3tica respecto a sus pr3cticas. Es indudable el papel que la carpeta docente puede jugar en este proceso.

Si admitimos, pues, que deseamos un profesorado profesional, inmediatamente debemos preguntarnos qu3 es ser un buen profesor en la universidad hoy en d3a. El informe «La formaci3n del personal de la educaci3n superior: una misi3n permanente» se3ala que las competencias de un «profesor universitario modelo», resumidamente, son las siguientes (Fielden, 1998: 7):

- Conocimiento y entendimiento de los distintos modos de aprendizaje de los alumnos.
- Conocimientos, competencias y aptitudes en materia de evaluaci3n de los estudiantes a fin de ayudarles a aprender.
- Compromiso con el saber en la disciplina respetando las normas profesionales y conocimiento de las nuevas circunstancias.
- Conocimiento de las aplicaciones de la ciencia y la tecnolog3a a la disciplina en relaci3n con el acceso al material y los recursos a escala mundial y con la ense3anza de la tecnolog3a.
- Receptividad a los indicios del «mercado» exterior para conocer las necesidades de aqu3llos que podr3an contratar a los graduados de una disciplina.
- Dominio de las innovaciones en el campo de la ense3anza, incluida la conciencia de la necesidad de una instrucci3n

de «modo noble» en la que la educación presencial y a distancia emplean un material similar.

- Conocimiento de los usuarios, en particular las opiniones y aspiraciones de los interesados, incluidos los estudiantes.
- Conciencia de la influencia que ejercerían los factores internacionales y multiculturales sobre los planes de estudio.
- Capacidad de instruir a un mayor número de estudiantes en las clases.

Posteriormente, Gairín (2003) distingue los diversos tipos de conocimientos que debe poseer el profesor universitario:

- Conocimiento científico especializado, relacionado con las temáticas que abordan.
- Conocimiento cultural en relación a la materia de enseñanza y al mundo general de la cultura.
- Conocimientos psicopedagógicos, relacionados con conocimientos de teoría del aprendizaje, curriculares (programación, evaluación...) y organización institucional.
- Conocimientos de la práctica docente, relacionados con la experiencia docente, socialización profesional, habilidades comunicativas, recursos metodológicos e instrumentos de reflexión sobre la práctica. Este conocimiento se refiere al que tiene de las diversas y complejas situaciones que se producen durante la práctica profesional y se relaciona con los dilemas prácticos a los que debe enfrentarse.
- Conocimiento de sí mismo.

De modo genérico, si cada uno de nosotros redacta lo que cree que debe de ser un buen profesor, con toda probabilidad coincidiremos en algunos elementos. A buen seguro que podríamos decir que un buen profesor puede ser aquel que:

- Tenga un profundo conocimiento de su ámbito disciplinar.
- Posea ciertas aptitudes (innatas y/o adquiridas) para transmitir ese conocimiento.
- Posea ciertas competencias y habilidades para planificar, desarrollar y evaluar su trabajo.
- Desarrolle unas conductas o comportamiento determinado en las aulas (respetuoso, participativo...).

- Desarrolle un conjunto de tareas de enseñanza-aprendizaje de forma competente.
- Coadyuve a desarrollar la cultura universitaria.
- Alcance unos resultados óptimos, en términos de aprendizajes de los estudiantes (de rendimiento académico pero también de formación como ciudadanos).

De hecho, si analizamos los modelos que se han ido sucediendo para explicar lo que es un buen profesor, aparecen todos los anteriores elementos. Por ejemplo, De Miguel (1995) recoge una variedad de modelos, entre los que destacan los siguientes:

- Modelo de rasgos. Considera que un buen profesor se explica por lo que «es». El buen profesor es, pues, aquel que posee los rasgos (especialmente aptitudes) necesarios para ejercer la docencia.
- Modelo de habilidades o competencias. Considera que el buen profesor se define por lo que «sabe hacer», por el conjunto de habilidades y experiencias que manifiesta en relación con los procesos de enseñanza.
- Modelo de conductas. Considera que el buen profesor es aquel que se comporta adecuadamente en el aula, velando por el clima, las relaciones interpersonales...
- Modelo de tareas. Basa la concepción del buen profesor en las tareas concretas que éste desempeña.
- Modelo centrado en resultados. Entiende que el buen profesor es el que consigue que los estudiantes logren los objetivos propuestos.
- Modelo basado en criterios de profesionalidad. Lo que define al buen profesor es que se comporte como un verdadero profesional, incorporando en este comportamiento tanto la dimensión ética como la preocupación por el propio perfeccionamiento docente y la prestación de servicios a la comunidad.

En función del modelo que adoptemos de lo que es ser un «buen docente», procederemos a un tipo de evaluación u otro. Si optamos por un modelo de rasgos, deberemos determinar cuáles son las buenas aptitudes que debe poseer y

cómo se miden. Si preferimos el modelo de competencias, habrá que definir las mismas en relación a la misión de cada institución. Si nos regimos por un modelo de conductas o actuación docente, habrá que optar por la observación de la conducta del profesor en situaciones reales, con todas las limitaciones que ello implica. Y si nos basamos en un modelo centrado en resultados, entonces el rendimiento académico será la variable principal a considerar. En unos casos la carpeta tiene más sentido que en otros. Si optamos por entender al docente como profesional, la carpeta toma pleno sentido.

Y es que el profesor universitario que perseguimos es aquel que se comporta como un verdadero profesional, tanto en su trabajo en el aula, como en la ética con la que actúa, como en el desarrollo profesional que se procura y en los servicios en los que colabora con la comunidad. Siguiendo a Benedito, entendemos que:

«El profesor universitario es un profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la universidad. Debe ser un profesional reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación. Debe intentar desarrollar una actividad docente comprometida con la idea de potenciar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la mejora de la sociedad. Ha de procurar que el conocimiento impartido en las aulas, talleres y laboratorios sea relevante para la formación teórica y práctica de los estudiantes. También deberá preparar a los alumnos para que éstos puedan, cada vez con más autonomía, avanzar en la crítica del conocimiento, a la vez que adquiere una capacitación profesional.» (Benedito, 1998: 5)

Según este autor, parece que existe consenso en torno a la superioridad del modelo de racionalidad práctica de docente universitario frente al modelo técnico o transmisor. El profesor como indagador, investigador de su propia docencia, investigador en la acción, reflexivo de su práctica se corresponde mejor con lo que debería ser un profesor universitario. Y, desde esta perspectiva, reiteramos la importancia de la carpeta.

1.1. El desarrollo profesional del profesor como práctico reflexivo

Mucho se ha escrito ya sobre el profesor como práctico reflexivo, a partir de desarrollar las ideas de Schön, cuya obra más conocida fue traducida al castellano en 1992. Desde entonces en el campo de estudio de la formación del profesorado (de todos los niveles y etapas educativas) se han podido venir recogiendo aportaciones muy diversas que han intentado romper con la relación vertical entre teoría y práctica, donde la segunda se deriva o es aplicación de la primera para ofrecer una visión más realista, en la que teoría y práctica se retroalimentan mutuamente. En estas aportaciones el profesor/a que está en el aula es el verdadero protagonista de la creación de conocimiento docente y es quien, mediante la reflexión sobre la práctica, puede crear y recrear, especialmente si lo hace en colaboración con otros colegas, ese conocimiento pedagógico.

En este sentido, destaca la obra de Imbernon (1994: 42), quien recoge cómo los planteamientos de Schön y Zeichner superan el enfoque de formación técnico y ven al profesor como un profesional práctico-reflexivo que se enfrenta a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincrásicas, que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas, haciendo emerger nuevos discursos teóricos y concepciones alternativas de formación.

En la actualidad, Perrenoud (2004a) aborda el tema otorgando a la práctica reflexiva el papel de eje central para la profesionalización. Perrenoud señala que, para que los docentes no se reduzcan a la función de ejecutores de instrucciones cada vez más precisas y se tienda hacia la dependencia y la proletarización, es necesaria la práctica reflexiva, como clave de la profesionalización del oficio. Profesionalizar es, pues, incidir en la parte de profesión, más que en la parte de oficio. Y es que todas las profesiones son oficios pero no todos los oficios son profesiones, sino que éstas requieren unos objetivos (participar en su creación), una ética o deontología y un saber experto, especializado, tienen responsabilidad y autonomía y tienen gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. La docencia ha de ser

una profesión y el profesor, un práctico reflexivo. Para él, los problemas no están en los libros. Ser práctico reflexivo es un ejemplo de realismo y de humildad: los conocimientos establecidos por la investigación son necesarios, pero no suficientes. Hay que redescubrir la complejidad del oficio de enseñante, hay que rehabilitar la intuición y la inteligencia práctica de los profesionales. Por ello Perrenoud apuesta por el práctico reflexivo entendiendo como tal la figura perfilada por Schön pero que incorpora también en su rol la acción reflexiva de Dewey.

En el caso de la educación superior, el desarrollo profesional del docente universitario se ha de contemplar dentro del amplio marco de la vida profesional de los profesores; por tanto, debería incluir los procesos de selección, de preparación inicial, de formación del profesor novel, de perfeccionamiento del profesor experimentado, de promoción académica y de desarrollo del departamento como centro neurálgico de la actividad del profesorado (Ferrer, 1992: 129). En definitiva:

«El desarrollo profesional y personal significa crecimiento, desarrollo, cambio, mejora, adecuación, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes en y sobre el trabajo, con la institución o departamento, buscando la sinergia entre las necesidades de desarrollo profesional del personal y las necesidades de desarrollo organizativo, institucional y social del contexto.» (Benedito, 2000: 590)

1.2. La formación de los docentes noveles como prácticos reflexivos

Si consideramos la docencia como una profesión, coincidiremos en la necesidad de disponer de una formación *ad hoc* para lograr unos buenos profesionales. En la etapa inicial, donde toma sentido la elaboración de la carpeta docente, esta formación debe de buscar el desarrollo de profesionales reflexivos.

Para Perrenoud (2004a) el profesor novel se caracteriza por los rasgos siguientes:

- Se encuentra entre dos identidades: en tanto que pasa de estudiante a profesional responsable de sus decisiones.
- Siente estrés y angustia, que disminuyen con la experiencia.
- Necesita mucha energía y tiempo para resolver problemas que el experimentado controla como una rutina.
- Gestiona su tiempo de forma insegura, y se cansa.
- Se encuentra en un estado de sobrecarga cognitiva, haciendo *zapping* entre los problemas.
- Se siente solo.
- Duda entre seguir modelos aprendidos y seguir fórmulas pragmáticas vigentes en el ámbito profesional.
- No distancia su papel de las situaciones.
- Posee la percepción de que no domina los elementos elementales de la profesión.
- No entiende que la distancia entre lo que imaginaba y lo que vive es normal.

También Berliner (2004) caracteriza a los novatos. Cree que son profesores que actúan racionalmente, de modo a veces inflexible, y que tienden a conformarse con todas las reglas y procedimientos que les son dados. A los dos o tres años pasan del conocimiento episódico al conocimiento de casos y progresivamente tienden a la profesionalización.

Para ayudarles en este proceso tradicionalmente la formación ha sido escasa y diseñada bajo un modelo técnico. McLaughlin y Oberman (1996) analizan y critican los modelos de formación del profesorado basados en visiones técnicas, donde se supone que el conocimiento es un conjunto de habilidades y técnica a aprender y aplicar independientemente del contexto y donde la percepción del profesorado de los problemas de la práctica no tiene cabida. Lejos de esta visión emergen en la actualidad modalidades formativas que obedecen a otra racionalidad.

Como Martin-Kniep (2001: 37) señala, los docentes pueden adquirir parte de los conocimientos, destrezas y actitudes propias de la enseñanza en cursos previos y contemporáneos al ejercicio de su profesión, pero sólo podrán convertirse en docentes eficaces si comprenden cabalmente el aprendizaje implícito en su práctica. Ese conocimiento pro-

viene de la capacidad de reflexionar y apreciar su propio proceso de aprendizaje y el de otros. Por ello, retomando la propuesta de Perrenoud (2004a), consideramos que para formar un principiante reflexivo se necesita una formación inicial, en la que se analicen situaciones profesionales comunes; se definan las prioridades y se realicen elecciones razonadas y se tenga en cuenta la angustia y poca experiencia de los estudiantes. Para formarles han de darse 4 condiciones:

1. Transposición didáctica y referentes de competencias esencialmente orientados hacia las prácticas efectivas de enseñanza y su dimensión reflexiva.
2. Lugar importante para que adquiera conocimientos de la práctica y sobre la práctica.
3. Formación a la vez universitaria y profesional.
4. Formación teórico-práctica en alternancia.

En conjunto, se propone un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos. Esto supone (Imbernon, 1994):

1. dotarle de instrumentos intelectuales que sean una ayuda para el conocimiento e interpretación de las situaciones problemáticas complejas en las que se sitúa e
2. implicar a los profesionales en tareas de comunicación intersubjetiva y comunitaria para dar a la enseñanza la dimensión de nexo entre el saber intelectual y la realidad social, con la que tiene que mantener estrechas relaciones.

La elaboración de la carpeta docente estimula algunas de estas capacidades en tanto que permite el análisis de la práctica y el desarrollo de acciones como (Meirieu, 1987):

- Ser capaz de pasar de la descripción de una dificultad a la formulación de hipótesis sobre sus orígenes.
- Ser capaz de localizar, entre estos orígenes, aquéllos sobre los que se puede ejercitar algún poder.

- Ser capaz de dilucidar todas las decisiones imaginables que permitirían resolver el problema.
- Ser capaz de considerar las condiciones que han de cumplirse y los resultados que se pueden esperar.
- Ser capaz de traducir las condiciones que se han de cumplir en el reparto de tareas y en la elaboración de un calendario.
- Ser capaz de determinar cuáles son los indicadores que permiten evaluar los resultados que han sido alcanzados.

La formación de docentes universitarios como investigadores en el aula requerirá establecer procesos de indagación sistemática y de reflexión sobre la práctica, analizada continuamente por el profesor o los profesores y evaluada en común con otros compañeros. Reiteramos que el portafolios constituye un excelente instrumento para esta tarea.

1.3. El papel de la carpeta docente en los procesos de formación de los docentes como prácticos reflexivos

Por todo lo que se ha ido exponiendo en el apartado precedente parece clara la utilidad de la carpeta docente.

La enseñanza universitaria requiere tanto el conocimiento disciplinar, como el conocimiento de las teorías y estrategias pedagógicas que le permitan desarrollar procesos enriquecedores de enseñanza-aprendizaje. Benedito (1996b) considera que no existe una única e indiscutible teoría científica sobre dichos procesos que permita la derivación unívoca de medios, reglas y técnicas a utilizar en la práctica, puesto que, más allá de la enseñanza como actividad técnica, aparece un componente artístico, de la docencia como arte que permite animar la vida del aula, impulsar el aprendizaje... por otros elementos que no son simplemente la aplicación automática de unas reglas, códigos o teorías, sino cuestiones más vinculadas a la personalidad y al contexto. Todo ello puede ser reflejado en el portafolios del profesorado. De hecho, el poder del portafolios es tal que puede llegar a cambiar la enseñanza.

¿Cómo contribuye la carpeta docente a formar prácticos reflexivos?

- En primer lugar, **da voz al profesor/a**, a través de la escritura como mecanismo de expresión de las inquietudes personales:

Jaramillo (2000: 90) habla del silencio del profesorado y cree que se debe al miedo a no ser escuchado, entendido y valorado. Creemos que la carpeta puede ayudar a salir de ese silencio.

Permite que cada profesor exponga y represente de modo personal su conocimiento sobre la docencia.

Lo importante en el portafolios o carpeta docente es ser capaz de plasmar por escrito aquello que es significativo para mejorar como profesionales. En este sentido, se trata de hacer el esfuerzo y adquirir el hábito de la escritura, como mecanismo de sistematización de la reflexión.

Como recogen Bolívar *et al.* (2001), la pérdida de fe en el racionalismo ilustrado y en las explicaciones totales del mundo llevan a refugiarse en las pequeñas, pero auténticas, narrativas personales. Por ello, la metodología biográfica y narrativa se convierte en un buen aliado, constituyendo una técnica de saber y de poder. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal.

- En segundo lugar, **permite desarrollar diversas capacidades:**

La elaboración del portafolios por parte de docentes noveles facilita el desarrollo y aplicación de habilidades cognitivas de orden superior, superando la mera descripción y realizando síntesis de información, análisis, aplicación, evaluación, sistematización, organización creativa de contenidos...

- En tercer lugar, **facilita la autonomía del docente:**

El profesor selecciona el material e incluye evidencias sobre los conocimientos, actitudes y capacidades requeridas para su intervención autónoma y eficaz en el aula. La autonomía y la responsabilidad, características de la profesionalidad, son estimuladas en tanto que cada individuo selecciona, organiza y relaciona las evidencias de la carpeta como desea con tal que de que muestren sus competencias.

- En cuarto lugar, **permite abordar problemas prácticos:**

Ya en 1987 el documento del Ministerio de Educación «Proyecto de la reforma de la enseñanza. Propuestas para debate» preveía cómo debía ser la formación para lograr un nuevo profesorado. Entre otras cosas, se destacaba que ésta debía: estar vinculada a los problemas prácticos de los problemas de enseñanza-aprendizaje; cosa que, sin duda, permite la carpeta docente puesto que articula toda la documentación que acredita la competencia y calidad docentes en torno a los procesos de enseñanza.

- En quinto lugar, **posibilita el trabajo colaborativo:**

Hargreaves (1996) cree que el reto de las instituciones educativas consiste en avanzar hacia una verdadera colegialidad. Este autor distingue las culturas individualista (basada en el asilamiento del profesorado en el aula); balcanizada (caracterizada por la relación en pequeños grupos e ignorancia respecto al resto, con los que incluso se compete); de colegialidad fingida (adopción del «envoltorio de la colaboración» pero no existen posibilidades reales de decisión y todo se somete a un control de los administradores) y colaboración (caracterizada por entender que la enseñanza es una cuestión colectiva, por aceptar un alto grado de incertidumbre sobre el trabajo y por tener altas expectativas sobre el trabajo que todos podemos hacer).

No se trata tan solo de elaborar en solitario el portafolios, sino de presentarlo a otros, de debatirlo... Tal y como se propone en el Programa de extensión en formación docente de la Universidad de Southern Maine, citado por Lyons, 1999: 39, se combina la confección del portafolios (entendido como cuerpo de datos relacionados con el aprendizaje y la competencia propios) con conversaciones esenciales, con

preguntas sobre la práctica realizada, con reflexiones sobre los contenidos del portafolios, con una presentación del portafolio a los tutores... Por ello, pues, tan importante como hacer el portafolios es examinarlo con los colegas.

De hecho, entre las principales ventajas de la carpeta docente se destaca que permite superar el aislamiento del aula y el trabajo individual. Como indica Martin-Kniep (2000: 38), pueden ser el principal mecanismo a través del cual los docentes dejan la privacidad de su trabajo para participar en el discurso del aprendizaje. En este sentido, deben concebirse como documentos públicos.

- En sexto lugar, **es una excelente herramienta para la reflexión en la acción:**

Para mejorar su forma de enseñar, el docente debe tener la capacidad de captar un momento que ya ha pasado y reflexionar sobre él. La reflexión consiste en tratar los hechos satisfactorios e insatisfactorios como oportunidades de aprendizaje. En este sentido, disponer de un contenedor en el que ir almacenando documentos sobre la docencia constituye un artefacto al servicio de la investigación sobre las situaciones problemáticas del aula. Ayuda a clarificar por qué uno enfrenta los problemas del modo en que lo hace y puede ayudar a cambiar el curso de acción que, en ocasiones por inercia, se sigue. Como señala Barrett (2000), un portafolios debe necesariamente de proveer espacios para la reflexión, con los que el profesor en formación se inicie en un proceso continuo de descubrir e integrar prácticas efectivas de enseñanza y aprendizaje. Para esta autora, entender por qué una actividad o experiencia educativa es o no efectiva constituye un elemento clave para el desarrollo profesional.

La carpeta docente muestra, en definitiva, la práctica reflexiva en varios contextos, en tanto que permite: reflexionar y revisar la enseñanza y el aprendizaje con los estudiantes; trabajar en equipo, cooperando con los compañeros y, si procede, el mentor/a; acreditar la formación y el desarrollo profesional y mejorar el desarrollo profesional.

Por todo ello, el portafolios docente permite llevar un inventario de la vida profesional y tender a una mayor profesio-

nalización docente. Ésta pasa por ilustrar y difundir la esencia del trabajo docente y la carpeta docente es una plataforma ideal para hacerlo.

2. MODELO DE APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA

2.1. El aprendizaje bajo la perspectiva constructivista

Durante muchos años los procesos de enseñanza-aprendizaje se explicaban en clave de las aportaciones de la psicología conductista. Cuando esta corriente entra en crisis, emerge un nuevo paradigma de enseñanza basado en unos planteamientos cognitivistas y socioconstructivistas del aprendizaje. Éste promueve un aprendizaje a partir de la búsqueda, la experimentación, la interacción (con recursos y personas), la asimilación y aplicación de los conocimientos (y no su mera memorización). El aprendizaje pasa, pues, a definirse en términos de habilidades o destrezas cognitivas que se operativizan a través de contenidos concretos.

Según el **constructivismo**, cada persona, en un proceso de formación y desarrollo personal y profesional, construye su propio conocimiento, otorgándole significado a la luz de sus concepciones previas y de la funcionalidad que éste tenga en los contextos a los que pueda transferirlo. Por ello el docente pasa a ser un orientador, un mediador que ayuda como organizador de los aprendizajes.

El modelo constructivista entiende que para que se produzca aprendizaje deben darse una serie de condiciones:

- El alumno debe de ser un sujeto activo.
- Los alumnos interaccionan con el contexto, observando y manipulando objetos y es en esa interacción donde toman significado y se construye el aprendizaje.
- La actividad que nos lleva a generar conocimiento es una actividad mental profunda, en la que debemos interpretar nuestras reflexiones.
- Toma especial relevancia la actividad colaborativa, el aprendizaje entre iguales.

Aplicándolo al caso del profesorado universitario, supone que cada profesor reconstruye de forma recurrente sus conocimientos docentes, los aspectos relacionados con la teoría y la práctica docente de forma integral, llegando a formar su identidad docente.

2.2. De cómo la carpeta docente permite un aprendizaje constructivista

Además de las evidentes implicaciones sobre la enseñanza, la concepción constructivista de la enseñanza contiene, también, implicaciones para la evaluación de los aprendizajes, tales como la consideración del punto de partida de cada sujeto; la apropiación por parte de éste de los objetivos instruccionales; la valoración del sentido que tienen los aprendizajes para los estudiantes, la responsabilización de cada uno en su propio proceso de aprendizaje, o la implicación en su propia evaluación, entre otras.

Por todos estos motivos consideramos que la carpeta docente resulta enormemente consecuente con el enfoque constructivista del aprendizaje, en tanto que enfrenta a quien la elabora al desarrollo de actividades prácticas significativas y de habilidades de pensamiento de alto nivel. De hecho el portafolios del profesorado cumple algunos de los principios más conocidos del modelo constructivista:

- El sujeto es activo en la construcción del conocimiento.
- Los aprendizajes que realizan son significativos, en tanto que enlazan sustantivamente con sus conocimientos previos, con sus experiencias y con sus intereses y necesidades.
- Los aprendizajes que se realizan son funcionales, en tanto que los dotan de sentido y ven su utilidad, al prever la transferencia de lo aprendido a otros contextos.
- Se puede elaborar con procesos de andamiaje, cosa que nos remite a la importancia de disponer de un mentor¹² o guía

12. La mentoría es un proceso por el cual una persona de más rango y experiencia enseña, aconseja, guía y ayuda a otra persona en su proceso de desarrollo y crecimiento profesional y personal. Cada vez más programas de formación inicial de profesorado universitario incorporan la figura del mentor/a. En nues-

que oriente al profesorado menos experimentado en este camino.

3. EL NUEVO PARADIGMA EVALUATIVO

Todo este entorno cambiante debe de ponerse, además, en relación con los cambios acaecidos en las ciencias de la educación y que, en consecuencia, han afectado al modo de entender la evaluación.

Con el nuevo modo de entender el aprendizaje, se hace necesaria una evaluación también diferente. Tanto si nos referimos a la evaluación del alumnado, como si nos referimos a la evaluación del profesorado (para la cual puede ser un instrumento especialmente interesante la carpeta docente), convendremos que:

- La evaluación ha de ser la base para la mejora y no únicamente un instrumento para la acreditación. Por tanto, se hace imprescindible el feed-back a lo largo de la interacción didáctica.
- La evaluación no puede considerarse como una actividad separada del diseño de enseñanza-aprendizaje, o de los procesos de planificación y desarrollo de la formación. La evaluación debe de vincularse a los objetivos de aprendizaje establecidos.
- La evaluación de competencias complejas requiere de instrumentos diversos. Hay que asegurarse de que lo que se

tro país, la Universidad de Sevilla o la Universidad Politécnica de Valencia llevan ya algunos años poniendo en práctica la mentorización como estrategia formativa en la formación de profesorado universitario. En otros países las experiencias en este ámbito poseen mayor arraigo y solera. Baste consultar los *Higher Education Programs* que aparecen en http://ase.tufts.edu/cae/occasional_papers/Mentor.htm o acceder a universidades pioneras como:

- University of Nottingham: <http://www.nottingham.ac.uk/sedu/mentor/>
- University of California, San Diego: <http://academicaffairs.ucsd.edu/faculty/programs/fmp/default.htm>
- University of Toronto: <http://www.artsandscience.utoronto.ca/info4faculty/mentoring.html>
- University of Texas at El Paso (<http://www.dmc.utep.edu/mentoring/>)

evalúa es representativo de las competencias que se quieren fomentar.

- La evaluación ha de permitir mostrar lo que cada uno es capaz de hacer y cómo. Por ello es conveniente tender a relajar algunas exigencias tradicionales (espacio y tiempo limitados), a diversificar los procedimientos de evaluación, a ampliar la complejidad de las tareas evaluativas y a incorporar proyectos de trabajo.

Todo esto resulta imprescindible tenerlo en cuenta para revisar los procedimientos evaluativos que, como docentes, aplicamos (aunque deberíamos negociar, pactar). Pero también es interesante tenerlo presente en el momento de intentar evaluar al profesorado universitario.

Así, Mateo (2000) indica que los cambios fundamentales en la evaluación de los aprendizajes del alumnado se pueden resumir en tres tipos: a) cambios en el enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje, que se hallaba, hasta el momento, orientado hacia los resultados; b) cambios en los contenidos sujetos a evaluación, en tanto que a los conceptos se han añadido los procedimientos y actitudes y c) cambios en la lógica de la evaluación de los aprendizajes, que tiene una función de acreditación pero también una finalidad de mejora. Esto mismo puede aplicarse a otros procesos de evaluación, como el del profesorado universitario. El portfolio o carpeta docente puede ser la plataforma desde la cual el profesor/a exprese lo que es capaz de hacer y cómo ha llegado a hacerlo, ayudando a progresar hacia este nuevo paradigma docente que perfilan los créditos europeos en tanto que participa de una visión de la evaluación que obedece al nuevo paradigma evaluativo que se ha enunciado.

En definitiva, si concebimos la evaluación como el proceso sistemático de recogida e interpretación de información relevante para la toma de decisiones comprenderemos que la carpeta se convierte, como hemos señalado, en un excelente instrumento evaluativo puesto que:

- Recoge información.
- Lo hace de forma sistemática.

- Esta información resulta relevante para quien la elabora.
- Se trata de un proceso, puesto que la información que se selecciona se refiere a todo un proceso y porque la elaboración de la carpeta también supone un proceso de aprendizaje.
- Procede a valorar las informaciones que incluye.
- Sirve para la toma de decisiones.

Todo ello es especialmente relevante si la carpeta se asocia a un proceso de formación inicial del profesorado y se emplea como instrumento, a la vez que formativo, para la evaluación o acreditación del personal que sigue ese proceso formativo. En este sentido, destacamos la virtualidad de la carpeta en tanto que enlaza con una propuesta de evaluación auténtica¹³ a través de la siguiente tabla:

Tradicionalmente la evaluación...	Mientras que actualmente se entiende que...	Por lo que...
Ha estado orientada a la acreditación, a la certificación.	Ha de tener un propósito formativo, se ha de usar para la mejora tanto de los procesos de aprendizaje como del propio profesorado y las instituciones.	Hay que dotarse de instrumentos que permitan reflejar el proceso y reorientarlo, como es el caso del portafolios del profesorado.
No ha estado vinculada sustantivamente a los objetivos de aprendizaje.	Ha de estar íntimamente ligada a los objetivos propuestos.	Si, por ejemplo, pretendo profesores creativos, autónomos, responsables... he de dar posibilidades de que lo sean y lo muestren, por ejemplo, a través de la carpeta docente.
No ha explicitado el proceso ni los instrumentos.	Ha de estar bien planificada, previendo todos los pasos e instrumentos a usar en cada fase.	Se pueden eliminar algunas restricciones tradicionales (examen en un sitio y tiempo limitado) y usar instrumentos alternativos, como el portafolios.

13. La evaluación auténtica es aquella que propone evaluar el desempeño en función de casos reales. Incluye múltiples elementos de medición del rendi-

Tradicionalmente la evaluación...	Mientras que actualmente se entiende que...	Por lo que...
Ha sido impuesta unilateralmente por el profesorado o el superior.	Se ha de compartir y negociar con el alumnado.	Hay que permitir la autoevaluación y la selección por parte del alumnado (en este caso, el profesorado novel) de sus trabajos más relevantes, cosa que facilita el portafolios.
Se ha centrado únicamente en la evaluación de contenidos conceptuales.	Ha de abordar todo tipo de contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales, actitudinales).	Es interesante disponer de instrumentos que me permitan conocer qué sabe el alumno (profesor novel), qué sabe hacer y qué valores tiene, como es el caso del portafolios.
Se ha desarrollado con cierto secretismo, dado su carácter punitivo.	Ha de ser un proceso público y abierto y ha de tener un carácter honesto y una voluntad de mejora.	Pueden proponerse itinerarios o fórmulas evaluativas flexibles, por las que el profesorado en formación pueda optar. También pueden, en los portafolios, establecerse evidencias obligatorias y optativas.
Se ha limitado a comprobar hasta qué punto se sabe aquello que ha explicado el profesor o formador.	Debe evidenciar qué ha aprendido un estudiante (en este caso profesor novel).	Estimular el papel activo del profesor novel como constructor de su propio aprendizaje, aspecto especialmente desarrollado a través de las carpetas.

Por todo ello, si integramos la nueva visión de la evaluación con el modelo constructivista al que hemos aludido, deberemos buscar estrategias e instrumentos evaluativos que:

1. Integren la evaluación en los procesos de enseñanza.

miento, todos ellos entendidos como actividades reales, vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y no como actividades evaluativas artificiales.

2. Conciban la evaluación como instrumento de mejora.
3. Prevean el desarrollo de actividades resolubles a distintos niveles de significación.
4. Propongan la participación-implicación del propio sujeto en la evaluación de sus aprendizajes.

No se trata ya de...	Sino de...
Evaluar para acreditar (aunque la carpeta también puede tener finalidad acreditativa).	Evaluar para mejorar (en este caso el proceso de enseñanza-aprendizaje y el propio desarrollo profesional docente).
Evaluar al margen de los procesos docentes, al final de los mismos.	Evaluar a lo largo del proceso en sí y sobre el mismo proceso.
Evaluar como mera comprobación de aquello que unos saben resolver y otros no. No es, pues, una evaluación estandarizada (aunque puedan solicitarse ciertas evidencias obligatorias).	Evaluar respecto de las habilidades y competencias de los profesores en qué niveles de significatividad podrá resolver una determinada actividad como expresión de su habilidad o competencia.

El potencial de la carpeta docente para el aprendizaje y para este nuevo tipo de evaluación es, a todas luces, indudable.

III. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL PORTAFOLIOS O CARPETA DOCENTE

1. SURGIMIENTO DE LA CARPETA DOCENTE

El nacimiento del portafolios se da de la mano de Shulman en el TAP (Teacher Assessment Proje^t) de Stanford hacia 1985, cuando empezó a preguntarse (tal y como recoge Lyons, 1999: 35):

- ¿De dónde provienen las explicaciones del docente?
- ¿Cómo decide el docente qué enseñar, cómo representarlo, cómo interrogar a los estudiantes al respecto y cómo tratar los problemas de la falta de comprensión?
- ¿Cuáles son las fuentes de sus conocimientos?
- ¿Cómo se adquieren los nuevos conocimientos, cómo se recuerdan los viejos, y, cómo se combinan unos y otros para formar una nueva base del saber?

El *teaching portfolio*, para nosotros carpeta docente, posee una ya larga tradición en el desarrollo profesional en el mundo francófono y, especialmente, anglosajón. Procede del campo profesional de los arquitectos y/o de los artistas, en el sentido de elaborar un dossier (*book*) donde muestran lo mejor de su trabajo e incluso el proceso seguido para lograr el mismo. Posteriormente, se ha adaptado al campo de la enseñanza para mostrar lo alcanzado en el proceso educativo y poder tomar decisiones de mejora.

En el campo de la enseñanza puede utilizarse de diversas formas. En ocasiones se ha utilizado para reflejar el proceso de planificación, ejecución y evaluación de la docencia universitaria por parte del profesor/a y para reflexionar sobre el mismo. Ello puede resultar especialmente importante en el ámbito universitario, en el que puede servir para resaltar el proceso docente, actividad, oficialmente, de importancia menguada frente a la actividad de investigación.

En el ámbito de la enseñanza universitaria su inicio parece remontarse al año 1980, cuando la Asociación Canadiense de Profesores de Universidad inició su uso. Desde entonces tanto esta asociación (<http://www.caut.ca>) como la australiana (<http://herdsa.org.au>) poseen un papel pionero en el uso de las carpetas docentes como mecanismo de acreditación y de contratación del profesorado, que en la actualidad se está generalizando.¹⁴

2. DEFINICIÓN DE CARPETA DOCENTE

Existen diversas definiciones de carpeta docente, pero hay un cierto consenso en considerarla como una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo. Ha de ser, pues, un espacio en el que el docente pueda rescatar y sistematizar las acciones, experiencias y momentos de reflexión que ha desarrollado a lo largo de su trabajo

La carpeta se utiliza en múltiples ámbitos profesionales (arquitectura, artes plásticas, economía...) para demostrar el nivel conseguido, las competencias y/o el progreso realizado profesionalmente. En el caso de la educación, cuando la carpeta se elabora por parte del profesorado en su proceso formativo, o del alumnado que se está preparando para ser profesor, hablamos de «carpeta docente».

14. Baste ver los enlaces con todas las universidades que emplean en «Teaching Portfolio» como mecanismo de promoción y desarrollo profesional que se halla en: <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/portfolios/urls.html>

Consideramos, como hemos comentado ya, que se trata de un instrumento que no puede utilizarse desde cualquier posición epistemológica, sino que su uso es inherente a una concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva constructivista, donde cada persona en un proceso de formación y desarrollo personal y profesional construye su propio conocimiento, dotándolo de significado a la luz de sus concepciones previas y de la funcionalidad que éste tengan en los contextos a los que pueda transferirlo. Por ello, y pese a que la carpeta docente se ha utilizado usualmente con una finalidad sumativa (con la pretensión de tomar decisiones de acreditación, certificación, selección o promoción), defendemos el sentido formativo de la carpeta docente. Entendemos, desde esta visión procesual o formativa que lo que la carpeta persigue es, sobre todo, la autoevaluación y el aprendizaje desarrollado en cada paso de la elaboración de la carpeta. Concretamente en el ámbito universitario ha de servir como instrumento de autoevaluación del profesor con el objetivo de definir sus objetivos docentes y revisar sus estrategias metodológicas y de evaluación, así como la tarea realizada por parte de sus estudiantes con el fin de comprobar si ha conseguido sus objetivos. Refleja la actuación docente del profesor y ofrece una visión global de éste (Feixas y Valero, 2003).

Desde estas líneas, como hemos dicho, abogamos por lo que señala Shulman (1999), en el sentido de que cuando se diseña, se organiza y se crea en un programa de formación mediante una carpeta docente, se realiza un acto teórico, puesto que será la teoría que se sostenga sobre la enseñanza y el aprendizaje la que determine qué se considera una evidencia conveniente para incluir en esa carpeta docente. Por ello, puede afirmarse que la creación de una carpeta docente supera una concepción técnica de la carpeta como un mero instrumento de evaluación del comportamiento docente, ya que encierra intencionalidades educativas que van más allá de la evaluación docente y de la acreditación del profesorado.

Señalamos a continuación, y por orden cronológico, varias definiciones o acepciones del término «carpeta docente» de varios autores que han estudiado y empleado este instru-

mento de evaluación y formación, con sus estudiantes, o en el desarrollo de varios programas de formación docente.

- Producto intermedio entre la colección de trabajos de artistas o escritores, y los archivos y registros elaborados por profesionales como herramientas de trabajo. Desde la perspectiva del trabajo artístico, la capeta exhibe los logros del talento del creador. Desde la perspectiva profesional, la capeta docente da muestra de una serie de competencias profesionales (Bird, 1997).
- El portafolio del docente puede considerarse desde tres puntos de vista: como una credencial, como un conjunto de premisas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y como la posibilidad de realizar una experiencia de aprendizaje genuina y reflexiva (Lyons, 1998).
- Historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación (Shulman, 1999).
- Un portafolio es más que una colección de experiencias educativas. A través de un portafolio se tiene la oportunidad de crecer y mejorar desde una perspectiva personal e institucional, pero sobre todo, es herramienta generadora de una filosofía propia acerca de un esquema de fomento de habilidades que faciliten los procesos de aprendizaje. Por medio del portafolio el docente tiene la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico y creativo, en el que desde una perspectiva holista se le ayuda a establecer metas claras sobre el compromiso adquirido ante la sociedad para intervenir en el proceso de crecimiento de sus alumnos. (Rieman, 2000).
- Serie de colecciones de trabajos especializados de los docentes, con los cuales registran, evalúan y mejoran su trabajo. Se les considera como un reflejo del desarrollo profesional del trabajo de los profesores (Martin-Kniep, 2001).

Es, pues, una colección de materiales seleccionados con la intención de mostrar el aprendizaje o rendimiento realizado, reflexionando sobre él y sobre la evolución sufrida. Re-

coge muestras o ejemplos de la forma en que se desarrolla la labor pedagógica e investigativa para ejemplificar las competencias docentes y/o investigadoras que se poseen. Es decir, la colección de documentos que se presentan han de estar relacionados con la actuación del profesor/a (por ejemplo, informes de resultados de aprendizaje de los alumnos, muestras de trabajo de los alumnos...) y, de algún modo, demostrar el mérito de su actuación (por ejemplo, a través de un plan de clase, una crítica de un libro de texto, una unidad didáctica, un examen...).

3. CARACTERÍSTICAS DE LA CARPETA DOCENTE

La carpeta docente posee como características más destacadas las siguientes:

- **Es un documento personal:**

El portafolios o carpeta docente puede contener documentos diversos y diferentes para cada profesor/a en tanto que es cada uno quien decide qué trabajos son más representativos de su trayectoria y aprendizaje.

- **Acumula documentación** en relación con el ejercicio de la función docente:

Aunque el contenido es variable, la carpeta puede incluir:

- Trabajos sustantivos en relación con los aprendizajes realizados.
- Documentos adicionales relacionados con el aprendizaje realizado.
- Transferencias personales o profesionales de los temas aprendidos.

- **Se basa en datos y opiniones sistemáticas**, debidamente contrastadas, acreditando todo aquello que se dice con evidencias:

La carpeta docente nos puede acercar a una cultura evaluativa diferente en tanto que todo aquello que se incluya

(afirmaciones, opiniones, hechos...) ha de venir acreditado con un conjunto de evidencias que fundamenten aquello que decimos. Por ello el portafolios puede ser un documento breve con unos anexos donde se incluyan los documentos de los cuales se derivan las afirmaciones realizadas en el mismo.

- **Potencia la organización del conocimiento** pedagógico de forma integral:

Hacer una carpeta docente supone un esfuerzo no sólo por recopilar información sino, sobre todo, por seleccionarla y estructurarla de forma que sea relevante para quien la hace y a la vez para mostrar a los demás cómo se ha crecido profesionalmente y, en consecuencia, qué tipo de tareas se está en disposición de hacer en este momento. Para ello cada profesor/a necesita disponer de ejemplificaciones de cómo se está desarrollando la docencia, con evidencias sobre los diversos apartados o epígrafes en que se estructure la carpeta. Si se hace en formato electrónico, la carpeta docente puede incorporar múltiples enlaces entre apartados de la carpeta y de éstos con documentos adjuntos, que actúen a modo de evidencias de los juicios emitidos en la carpeta docente.

- **Documenta un proceso**, aportando mayor autenticidad y perspectiva temporal al proceso de aprendizaje:

Es un documento «en movimiento», que refleja un proceso, desde un punto de partida (de dónde vengo y cuáles son mis experiencias previas, mi filosofía docente inicial...) hasta un punto de llegada (qué avances he tenido a lo largo de un proceso formativo, qué nuevos interrogantes y experiencias emergen de este aprendizaje...).

- **Fomenta la reflexión** sobre la docencia y el pensamiento crítico, así como la implicación responsable en el propio proceso formativo:

Con la carpeta no se trata de ajustarse a unos estándares que alguien previamente ha fijado y de adecuarse a lo que otro ha considerado que hay que saber y el modo en que hay que saberlo. Se trata de mostrar el camino en que uno

ha aprendido sobre la docencia (y, en su caso, la investigación) y los resultados a los que ha llegado. Y como cada individuo, en función de sus conocimientos previos, su estilo cognitivo, sus intereses... seguirá un itinerario o un proceso de aprendizaje diferente, puede seleccionar los elementos que documenten ese proceso a su propio juicio, reflexionando sobre los aprendizajes que cada paso de ese proceso le ha aportado y sobre los elementos positivos y negativos de cada experiencia de aprendizaje. Ello ha de servir de base también para decidir opciones formativas futuras. La responsabilidad de la propia formación recae así sobre cada uno, característica determinante del desarrollo profesional.

- **Permite demostrar los propios méritos** y el desarrollo profesional como docente durante un período de tiempo concreto:

Si la carpeta posee una finalidad acreditativa, permite mostrar los méritos de cada uno durante un período formativo

IV. ALGUNOS INTERROGANTES RESPECTO AL PORTAFOLIOS DOCENTE: PARA QUÉ, PARA QUIÉN, QUIÉN Y CÓMO ELABORARLO

1. PARA QUÉ LAS CARPETAS DOCENTES. FUNCIONES

Para conceptualizar la carpeta docente debemos de aludir necesariamente a su finalidad. A pesar de que, como veremos un poco más adelante, los propósitos de la carpeta docente pueden ser diversos, básicamente tiene una doble finalidad: una sumativa, o de acreditación y otra formativa o de aprendizaje:

1. Finalidad **sumativa**, para acreditación o de producto:

La persona facilita información sobre su actividad a algún agente u organismo externo con el fin de que se emita un juicio a partir de unos estándares.

Puede utilizarse para los procesos de contratación y asignación de plazas. Como el portafolios puede contener planificaciones, exámenes, materiales... se puede documentar el trabajo del profesor y, en ese sentido, puede ser parte de un proceso de evaluación. Sin embargo, creemos que éste no debe de ser su propósito principal.

En relación a este propósito sumativo es bueno destacar los aspectos siguientes:

- Las actuales acreditaciones para diversas figuras de profesor universitario (colaborador, lecto...) son una suerte de portafolios sumativo en tanto que se pide el currículum vitae acompañado de una serie de evidencias sobre

la calidad de la docencia (encuestas satisfacción alumnado, cartas de colegas y superiores, trabajos más sobresalientes...).

- También los procesos de evaluación del profesorado de cada una de las universidades contemplan, en gran medida, la creación de un portafolios. Sin embargo, lamentablemente no se pide en éste explicitar la filosofía docente, las técnicas de enseñanza, de motivación, de evaluación... sino que se suele limitar a cuestiones más fácilmente constatables, comprobables, cuantificables... perdiendo así un poco la esencia del portafolios.
- Las vertientes docente e investigadora debieran hallarse íntimamente ligadas y aparecer, ambas, en el portafolios del profesor/a universitario/a (incorporando también, si procede, las tareas de gestión que se hacen en la institución, puesto que todo ello forma parte del quehacer del profesor). Sin embargo, se ha apostado también (Angulo y Ponsa, s/f) por los portafolios de investigación como aquellas carpetas en las que cada grupo de investigación refleja la marcha del grupo. En este caso se propone un esquema como el siguiente:
 - Declaración de intenciones del grupo en forma de:
 - Ámbito de trabajo (fijar 3 líneas máx.).
 - Objetivos principales del grupo.
 - Directrices de formas de trabajo y de regulación interna.
 - Base de conocimiento sobre el tipo de problemas en el trabajo:
 - Artículos propios y ajenos.
 - Listado de grupos de trabajo afines.
 - Proyectos de investigación en curso.
 - Colección de anotaciones y *know-how* de miembros del grupo sobre experiencias acumuladas.
 - Metodologías de búsqueda de información.
 - Manuales de equipos.
 - Calendario y formas de obtener subvenciones y ayudas.
 - Normativa de presentación de propuestas y de formatos de exposición multimedia.

- Listado de conferencias y revistas de interés para el grupo.
- Formato unificado y técnicas de presentación.
- Histórico de avances logrados, puntos de trabajo futuros y evaluaciones anteriores.

2. Finalidad **formativa**, para el desarrollo profesional o de proceso:

La persona recoge datos sobre su actuación profesional con el fin de reflexionar sobre la misma y mejorarla.

Tanto la formación inicial, como la educación permanente de profesorado novel y experimentado universitario pueden encontrar en el portafolios un instrumento con el que realizar evaluaciones formativas y, en consecuencia, mejoras profesionales. Estos portafolios deberían recoger tanto los resultados de los alumnos como las reflexiones y los intercambios que realiza el profesorado.

Propósito	La hace	La evalúa	Momento	Consideraciones
Sumativo.	El profesor.	Agentes externos individuales o colegiados.	Puntual/final. Se entrega puntualmente para intentar superar una promoción, ganar una plaza, o al final de un proceso de formación, para obtener una acreditación.	A veces se ajusta a unos estándares o especificaciones previamente determinados.
Formativo.	El profesor.	El profesor junto con colegas.	Procesual. Se elabora a lo largo del proceso y, si procede, se va entregando y comentando con un mentor o un colega.	Posee mayor grado de libertad en su elaboración y permite mayor autonomía y creatividad.

En verdad, inicialmente el propósito del portafolios docente era de documentar la enseñanza con el propósito de re-

visar los resultados, pero luego se comprobó que constituye una herramienta excelente para mejorar la enseñanza por el proceso de reflexión a que dan lugar. De hecho ambas finalidades pueden coexistir porque, aunque el propósito del portafolios docente sea sumativo, lo ideal sería no elaborarlo para un proceso de promoción, sino disponer de él como instrumento formativo e ir actualizándolo constantemente, al igual que hemos venido haciendo con el currículum vitae, de modo que si un día tenemos que presentarlo con finalidad acreditativa, lo tengamos al corriente.

Además de esta doble finalidad, siguiendo a Lyons (1998: 19), el portafolio del docente puede considerarse desde tres puntos de vista:

- Como una credencial.
- Como un conjunto de premisas sobre la enseñanza.
- Como la posibilidad de realizar una experiencia de aprendizaje genuina.

El primer punto de vista correspondería a una finalidad más sumativa o acreditativa, mientras que los otros dos pertenecen a la concepción de la carpeta docente como instrumento formativo. Por una parte, se trata de una credencial representativa del nuevo profesionalismo y se constituye en un modo de evaluación docente. Estableciendo un conjunto de criterios, las carpetas pueden permitir evaluar a un docente. En segundo lugar, el portafolio revela una serie de premisas sobre la enseñanza, en el sentido de que en él subyace una concepción sobre la docencia. En tercer lugar, puede ser una experiencia personal que permita reflexionar sobre el propio aprendizaje y descubrir la propia identidad como docentes. Como indica Berrill (2002), el portafolios permite hacer visibles las prácticas de los profesionales de la educación, de forma rigurosa y constante, permitiendo que se muestren críticos con sus propias prácticas y las de sus instituciones y que busquen un sentido renovado de su profesionalismo.

La carpeta está relacionada, en cualquier sentido, con la evaluación, sea con la evaluación externa o con la autoevaluación.

La evaluación para la promoción se realizará bajo unos determinados parámetros, mientras que la autoevaluación manejará otros criterios, pero, en cualquier caso, la carpeta permite una doble consecución:

- Proporcionar al individuo elementos de información, formación y reflexión crítica, para mejorar la práctica profesional.
- Poner a disposición de la institución datos y elementos para la toma de decisiones.

Como hemos sugerido más arriba, hay que reflexionar sobre la posibilidad de que el portafolios sirva a ambas finalidades. Es decir, podemos trabajar a favor de crear una cultura en la que el portafolios sea un documento de reflexión y mejora de la práctica profesional que llevemos todos los profesores y profesoras. Sin embargo, a la vez podría «aprovecharse» para una finalidad acreditativa. Y es que, como hemos dicho al principio de este epígrafe, los motivos que pueden llevar a elaborar una carpeta docente como desarrollo profesional del docente pueden ser, sin duda, múltiples, puesto que la finalidad o utilidad que se dé al documento depende de cómo éste haya sido concebido, de quién parta su iniciativa o del grado que posea de obligatoriedad en su cumplimiento. Así, algunas de las razones que pueden impulsar a elaborar una carpeta como mecanismo de desarrollo profesional pueden ser las siguientes:

- Ayudar a reflexionar sobre lo que se hace, por qué se hace y cómo se hace.
- Documentar cómo la docencia de un profesor ha evolucionado a lo largo de la carrera profesional.
- Compartir la experiencia de un profesor/a con otros profesores más jóvenes ofreciendo consejos docentes, es decir, compartir conocimientos.
- Dejar un legado escrito al departamento universitario para generaciones futuras.
- Presentarse a premios o ayudas relacionadas con la mejora de la docencia.
- Recoger evidencias y datos sobre la efectividad de la enseñanza, para acreditar la promoción profesional. Es decir,

demostrar la eficiencia docente de un profesor/a en situaciones de selección o promoción.

Los primeros propósitos poseen un talante más formativo, mientras que los últimos se relacionan más con la acreditación. Y es que, como recoge el último punto, más allá de las motivaciones individuales, en muchas ocasiones existen exigencias profesionales que llevan a elaborar una carpeta docente. En algunas universidades norteamericanas y latinoamericanas se utiliza para acreditarse como profesor o profesora. En Canadá, por ejemplo, se utiliza de forma usual para acreditar y/o para acceder al empleo docente. Sin embargo, aparte de esta finalidad sumativa, está su sentido formativo, de reflexión profunda sobre lo que se hace en la docencia. Incluso en los casos en que se utiliza para la acreditación, posee una función formativa (aunque sea no buscada) indudable. Reiteramos, pues, que el uso de la carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional se encuentra vinculado a un cierto modo de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, no es susceptible de ser utilizada bajo un modelo de enseñanza tradicional. La elaboración de la carpeta implica, digámoslo una vez más, el reconocimiento de la capacidad del sujeto para construir su propio conocimiento y mejorarlo progresivamente.

2. CÓMO ADAPTAR LA CARPETA DOCENTE AL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA. CONTEXTUALIZACIÓN

El concepto de carpeta docente, retomado de otros campos, tiene que ser reconstruido como instrumento de desarrollo profesional del docente, para que no pierda el sentido. En 1997 Bird ya nos alerta del peligro de desvirtuar el sentido del portafolios, convirtiéndolo en una «acumulación de papeles» y para evitarlo evoca el sentido inicial del portafolios y se refiere a la necesidad de contextualizarlo o adaptarlo. Narra cómo el archivo o portafolios de pintores, fotógrafos, arquitectos o diseñadores contiene productos finales de trabajo

que prueban su «calidad». Sin embargo, los archivos que pueden tener abogados o trabajadores sociales son sus instrumentos o herramientas de trabajo o los archivos que poseen los agentes de ventas sirven para mostrar aquello que venden. Por eso «portafolios» es una palabra, equiparable a receptáculo, que, en sí, no dice nada de cuál debe ser su contenido. Si intentamos aplicar el portafolios a la profesión docente, serían aquellas carpetas que documentan el trabajo del profesor en el/los **contexto**/s profesional/es en el/los que se desenvuelven.

Cada carpeta ha de entenderse en relación a un contexto determinado. Por eso resulta imprescindible en el portafolios definir la situación o contexto, determinar lo que se considera importante o los principios por los que uno se rige y documentar lo que uno considera que son buenas prácticas. Por eso lo más importante es aprender a estudiar y revelar la propia enseñanza (Bird, 1997: 343).

Al referirnos al contexto, será interesante clarificar si la carpeta se elabora:

- En programas de formación, vinculados a un período de aprendizaje, para mostrar los progresos y resultados conseguidos durante ese período.
- Para la acreditación o promoción profesional, para el acceso a cierto cargo, acreditando que se poseen ciertas capacidades o habilidades.
- En relación al desarrollo de círculos de calidad o de seminarios de aprendizaje entre colegas, de modo que recojan el crecimiento personal y profesional producido a lo largo de dichas sesiones. En este caso podrían tener sentido los portafolios grupales.
- Vinculados a procesos de investigación, especialmente de investigación en la acción, de modo que aborden y analicen problemas que afectan la práctica docente.

3. PARA QUIÉN LA CARPETA DOCENTE. DESTINATARIOS O AUDIENCIA

Los destinatarios de los portafolios docentes pueden ser unos u otros en función de la finalidad que hayamos conferido al documento. Así, éste puede ser útil para:

- Los propios docentes. Ellos son los primeros destinatarios, puesto que documentan la historia de su trabajo y con ellos analizan su práctica docente.
- Los compañeros. La carpeta puede servir de trampolín para facilitar el intercambio y la cooperación entre docentes.
- El departamento o facultad. Los portafolios docentes pueden usarse (Martin-Kniep, 2001: 42) para facilitar el desarrollo de comunidades de aprendizaje.
- El sistema universitario.

4. QUIÉN ELABORA LA CARPETA DOCENTE

Según quién hace la carpeta, podemos referirnos a las carpetas docentes de profesores o de directivos o gestores universitarios y los contenidos de unas y otras pueden contener elementos comunes pero también contenidos diferenciales:

4.1. Portafolios del profesorado

Respecto al contenido de la carpeta de los docentes, los documentos que en ella se incluyan pueden provenir de la autoevaluación; de la evaluación de pares o iguales; de las cartas de alumnos y antiguos alumnos; de las evidencias de aprendizaje de los alumnos; de las evaluaciones de los estudiantes; de los servicios en comisiones relacionadas con la enseñanza... Así pues, puede incorporarse material elaborado por el mismo profesorado (por ejemplo, autoinformes o reflexiones), por los demás (revisión por parte de colegas, encuestas de opinión del alumnado...) o productos de aprendizaje de los estudiantes

(rendimiento académico). El límite es la imaginación del docente. Todas ellas constituyen evidencias susceptibles de incorporarse, de forma comentada y reflexiva, a la carpeta docente. La selección que se realice depende también de las finalidades que tenga, que pueden variar según el profesor que la haga:

– *En relación a la carpeta para el profesorado novel:*

- La carpeta ha de permitir poner en duda las preconcepciones que se incorporan a la docencia, la mentalidad que se posee acerca de la enseñanza universitaria, los métodos que uno ha vivido como alumno.
- La carpeta ha de permitir superar el aprender por «ensayo y error», puesto que existen ciertos métodos y estrategias para aprender más y mejor. Hay que ir en busca de ellos. Para ello en estas etapas iniciales la carpeta toma sentido si se halla vinculada al seguimiento de algún tipo de formación para la docencia que posibilite, entre otras cosas, el conocimiento de dichos métodos y estrategias.
- Si el profesor universitario se pone durante un período en la tesitura de alumno de un curso de formación pedagógica inicial, y se le pide la carpeta como actividad evaluativa del curso, debe solicitarse, obviamente, un solo portafolios para el conjunto de asignaturas o módulos cursados, integrando todos los aprendizajes realizados en cada uno de ellos y mostrando en qué medida cada una de ellas le ha acercado a ser más competente como docente universitario (a trabajar más y mejor en grupo, a saber comunicarse mejor, a disponer de mayor abanico de técnicas didácticas...). Como el aprendizaje puede ser resultado de un proceso colectivo debe permitirse también que exista una parte individual del portafolios y otra colectiva.

– *En relación a la carpeta para el profesorado experimentado:*

- Lo que puede llevar al profesorado veterano a elaborar una carpeta puede ser, básicamente, un doble motivo: la voluntad de mejorar su práctica docente y la necesidad de ser acreditado, seleccionado...

Quienes deseen conocer ejemplos de portfolios de profesores universitarios pueden consultar las direcciones siguientes:

PROFESOR	DIRECCIÓN WEB	DISCIPLINA
Carolyn F. Austin University of California	http://www.ags.uci.edu/~cfaustin	Literatura
Joseph A. Braun, Jr. Illinois State University	http://www.coe.ilstu.edu/jabraun/braun/professional.html	Educación
Gilliam Hallam Queensland University of Technology	https://olt.qut.edu.au/udf/fellow10/index.cfm?fa=displayPage&Num=1892268	Tecnología
Anthony P. Ferzola Universitat de Scranton	https://sarasate.upc.es/upc/ice/bbdd/profi.nsf/PortfoliDocent	Matemáticas
Deniss Jacobs University of Notre Dame	http://gallery.carnegiefoundation.org/djacobs/	Farmacia
Trever G. Crowe, Silke R. Falkner, Sharon Tokar, University of Saskatchewan	http://www.usask.ca/tlc/teaching_portfolios/table_of_contents_examples.html	Índices de portfolios de: Ingeniería Agrícola Lingüística Arqueología
Miguel Valero Universitat Politècnica de Catalunya	http://epsc.upc.edu/~miguel%20valero/	Informática
Peg Syverson's University of Texas at Austin	http://www.cwrl.utexas.edu/~syverson/	Computer Writing and Research Lab
Nathan William University of Western Australia	http://www.mech.uwa.edu.au/NWS/NWS_Teaching.html	Mecánica e ingeniería de materiales
Don G. Wardell University of Utah	http://home.business.utah.edu/~mgtgdgw/teaching/prtfolio.htm	Empresariales
Eduardo Bringa University of Virginia	http://dirac.ms.virginia.edu/~emb3t/teaching/portfolio.html	Física
Barbara Allen (Hipotético)	http://web.uvic.ca/terc/resources/publications/teaching.htm#A%20Hypothetical%20Teaching%20Dossier	Biología

Inez A. Heath Valdosta State University College of Education	http://www.valdosta.edu/~iheath/#Electronic	Ciencias sociales, tecnología y currículum
Indira Chatterjee Universidad de Nevada	http://sarasate.upc.es/upc/ice/bbdd/profi.nsf/Portfolio/EngElectrica	Ingeniería Eléctrica
Varios posibles contenidos Brown University	http://www.brown.edu/Administration/Sheridan_Center/publications/teacport.html	Diversas disciplinas
Supuestos portafolios Washington State University	http://wsu.edu/provost/teaching.htm#INFORMAL	Ciencias sociales y una disciplina clínica
Varios ejemplos de portafolios docentes	http://www.mapping.scotcit.ac.uk/resources/other.htm#examples	Diversas disciplinas

Otras direcciones que puede resultar interesante consultar por el **diseño** de sus portafolios, aunque éstos pertenezcan a profesores de instituciones educativas no universitarias, son las que siguen:

Emily Wolk Pio Pico Elementary school Santa Ana, California	http://www.goingpublicwithteaching.org/ewolk/
Ynonne Divans Hutchinson King-Drew Medical Magnet School, Los Angeles	http://www.goingpublicwithteaching.org/yhutchinson/
Meghan Van Lente Según estándares ISTE	http://homepages.wmich.edu/~m9hennen/how.htm
Stephen Dudley Según estándares ISTE	http://www.arches.uga.edu/~sdudley/themes.htm
Barbara L. Kilt Según estándares de Alaska para el profesorado	http://schoolmarm.org/main/index.php?page=pcontents

Kelly Mandia
U.S. History and Government and
Economics at Ward Melville High
School, New York

<http://www.mandia.com/kelly/portfolio.htm>

Virginia Manfre
Technology Integration Program
University of Georgia
Según estándares ISTE

<http://www.arches.uga.edu/~vmanfre/>

Debra Ray
The University of Alabama College
of Education

http://projectit.ua.edu/examples/debra_ray/

Ejemplos de teaching portfolio
de diferentes disciplinas

<http://gallery.carnegiefoundation.org/>

4.2. Portafolios de directivos

Existen propuestas acerca de los portafolios de los profesores de varias etapas educativas sólo en su rol de líderes o cargos académicos, aunque apenas existen muestras para la etapa de educación superior. Estos portafolios de directivos suelen destinarse a la acreditación o la adquisición de un grado especializado sobre dirección y gestión educativa. Respecto al contenido de la carpeta de los directivos, los documentos que en ella se incluyan pueden incorporar, como sugiere Martin-Kniep (2001: 47 y ss.), los apartados siguientes:

- Filosofía y visión de los directivos.
- Descripción de roles e información contextual.
- Desafíos, exigencias y conflictos.
- Preguntas de investigación.
- Planteo de las metas y las estrategias para alcanzarlas.
- Realizaciones y logros.

A estos epígrafes podríamos añadir algunos otros como los siguientes:

- Las reacciones de los docentes ante las reuniones y sesiones de trabajo, que demuestran, por ejemplo, un estilo colaborativo.
- Diarios profesionales que revelan el poder de reflexión y previsión de los directivos.

- Organigramas en los que se señalan los roles y las responsabilidades de los directivos.

Quienes deseen conocer ejemplos de portfolios para directivos de instituciones educativas de etapas diversas pueden consultar las direcciones siguientes:

- The comprehensive portfolio for Educational Leadership. Department of Educational Leadership. Bagwell College of Education. Kennesaw State University. Disponible en: http://www.kennesaw.edu/education/CFEP/word_docs/The%20Comprehensive%20Portfolio%20for%20Educational%20Leadership.doc
- Special Education Director Competencies. TCU Educational Leadership. Disponible en: http://www.ndsu.nodak.edu/ed_lead/documents/ed_leadership_bulletin.pdf
- Educational Leadership Portfolio Assessment for the Florida Principal Competencies. Disponible en: http://www.nova.edu/~mcoleman/STAR_overview.htm
- South Dakota State University. Department of Education Leadership. Disponible en: <http://sdsuncate.sdstate.edu/C&Istandardsmatrix.doc>
- Portfolio Assessment for Professional Administrative Services Credential de la San José State University. Disponible en: <http://sweeneyhall.sjsu.edu/edad/t1portas.html>
- Educational Leadership School of Education. Fayetteville State University. Disponible en: <http://www.unctsu.edu/soe/EDLEDSHP.HTM>
- Saint Mary's College of California. Educational Leadership Program. Disponible en: http://www.stmarys-ca.edu/academics/adult_graduate/programs_by_school
- Special Education Director Competencies. TCU Educational Leadership. Portfolio Evaluation Form. Disponible en: www.ndsu.nodak.edu/ed_lead/documents/NCATE.doc
- Guidelines for the Professional Administrative Portfolio Department of Educational Leadership and Counseling Old Dominion University. Disponible en: <http://web.odu.edu/webroot/instr/ed/bcunningham.nsf/pages/portfolio>
- Tri-College University Educational Leadership Assessment Plan. Disponible en: <http://www.mnstate.edu/assess/Plans/Assessment/edlead.html>

La carpeta se convierte así en una forma de indagación autorreflexiva, cuyo propósito es la mejora de la propia práctica directiva y de gestión, convertida en objeto de investigación.

Pero nosotros vamos a centrarnos en la carpeta docente del profesorado, aunque ésta también puede incorporar elementos relativos a la reflexión sobre la gestión y evidencias del desarrollo de un cargo docente o de la participación en la gestión de la facultad, departamento...

5. EN QUÉ SE ORGANIZA LA CARPETA: EL SOPORTE O FORMATO

Las carpetas docentes pueden realizarse en soporte:

- **Papel:** Pueden tener un formato físico de carpeta, con pestañas que separen los diversos apartados; pueden ser un simple cuaderno con unos anexos añadidos... Hasta el momento ha sido el más usual. En ocasiones, si es muy voluminosa, la carpeta se acompaña de una caja o contenedor con las evidencias debidamente organizadas.
- **Electrónico:** CD o disquete en los que se ajunten archivos diversos, enlazados entre ellos, de forma que se supere la linealidad del formato papel.

En el portafolios electrónico los docentes también seleccionan y reflexionan acerca de sus experiencias de aprendizaje significativo, mediante determinadas evidencias que le permiten demostrar sus conocimientos, competencias y disposiciones pero además aporta otras ventajas frente a los portafolios en formato papel, como son:

- Propicia la expresión en diferentes lenguajes. Especialmente muestra la competencia tecnológica (el hecho mismo de hacer la carpeta en formato electrónico constituye una muestra de dicha competencia).
- Facilita el problema del almacenaje, al no generar «fardos» voluminosos y, además, posibilitar una estructura no lineal, sino susceptibles de ser mostrada y analizada de varias maneras.

Para saber algo más del portafolios electrónico o digital, véase:

- Ma, B. K. C. (1996). The interactive multimedia teaching portfolio. *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*. Proceedings HERDSA Conference 1996. Perth, Western Australia, 8-12 July. <http://www.herdsa.org.au/confs/1996/ma.html>
- Create Your Own Electronic Portfolio. <http://electronicportfolios.org/portfolios.html>

- Electronic Teaching Portfolios.
http://curry.edschool.virginia.edu/class/edlf/589_004/sample.html
- López, M.A., El portafolio digital como estrategia de autoevaluación. En:
http://www.uned.es/aiesad/boletines/boletin_3/Programa.doc
- Cambridge, B., Electronic Portfolios as Knowledge Builders. En:
<http://www.bsu.edu/web/00wwwnewbold/portworkshop/workshopsched.htm>
- Centro de Supercomputación de Galicia.
<http://www.cesga.es/ca/defaultC.html?Teleensino/e-portfolio/e-portfolio.html&2>
- Hagen Piper, C. (1999), Electronic Portfolios in Teacher Education. En
<http://www1.chapman.edu/soe/faculty/piper/EPWeb/toc.html>

- **On-line:** Existen algunas webs que poseen campos o ventanas a «rellenar» con los datos o reflexiones que en cada caso se solicitan. Suele tratarse de carpetas con finalidad acreditativa y la institución u organismo responsable de la acreditación habilita un espacio para que cada individuo vierta allí sus datos.

V. CONTENIDO Y POSIBLES ESTRUCTURAS DEL PORTAFOLIOS DEL PROFESORADO

Los contenidos de una carpeta docente, así como la forma en que éstos se estructuren pueden ser diversos. A continuación abordamos los grandes bloques de contenido que sugerimos que puede tener una carpeta docente y aportamos una posible estructura, aunque en el apartado de anexos¹⁵ pueden consultarse otros modelos o propuestas de posible estructuración de la carpeta docente del profesorado universitario.

1. CONTENIDOS DE LA CARPETA DOCENTE

1.1. Consideraciones a tener presentes a la hora de seleccionar los contenidos

Antes de referirnos al tipo de contenidos que puede incorporar una carpeta docente hemos de tener presentes una serie de recomendaciones o principios a seguir que pueden resultarnos útiles. En este sentido, se sugieren los siguientes aspectos:

- Superar el marco del aula.
- Mostrar el componente artístico de la enseñanza.

15. Véase anexo número uno.

- No poner todo.
- Dar una imagen precisa del profesor que se es.
- No se trata sólo de mostrar una imagen positiva.
- Intentar superar la subjetividad.

- **Superar el marco del aula**

Si un portafolios o carpeta docente debe dar muestra de todas las competencias del profesor universitario, no hay que circunscribirse sólo a la actividad del aula, sino mostrar también las tareas que se realizan como mentor de otros colegas, para diseñar el plan de estudios, para redactar los planes docentes, para elaborar materiales, para orientar a los estudiantes...

- **Mostrar el componente artístico de la enseñanza**

También debemos incorporar esa dimensión más difícilmente tangible de la enseñanza como arte, no como mero proceso técnico, que se puede prescribir y/o que se puede replicar sin tener en cuenta los hechos diferenciales e incluso la «magia» que se produce en clase en algunas ocasiones. Por ello poner muestras de entusiasmo, de la capacidad de comunicación, de la resolución de preguntas y situaciones en el aula, éxitos y fracasos de pequeñas innovaciones en el aula... son ejemplos de ese «arte docente».

- **No poner todo**

Si el portafolios es para la acreditación, es un documento público en el que deben incluirse sólo ciertos documentos seleccionados. Además, el profesor puede disponer de un material de referencia con el conjunto de materiales relativos a su actividad docente. Es decir, en el portafolios puede incluirse un ejemplo de examen de un alumno (especialmente bien respondido o especialmente erróneo), comentándolo. Aparte, deben guardarse los exámenes de todos los alumnos. Otro ejemplo: en el portafolios puede incorporarse un material especialmente relevante para explicar la tarea de enseñanza-aprendizaje pero el conjunto de materiales no es necesario, ni sería operativo, que sean incluidos.

- **Dar una imagen precisa del tipo de profesor que se es**

Cuando se trabaja con carpetas, aunque sea con finalidad acreditativa, no se trata de evaluar normativamente, viendo hasta qué punto cada profesor se ajusta a unos parámetros preestablecidos sino de dar la palabra a cada uno para que, desde sus características, resalte el tipo de trabajo que hace y cuáles son sus principales logros.

Quien vea el portafolios ha de obtener una imagen precisa del tipo de profesor que se es. Por lo tanto, se trata de contar lo que uno hace y por qué. Para asegurarse de que la imagen que se ofrece es ajustada a la realidad una vez más tenemos que acudir a la ayuda de los colegas.

- **No se trata sólo de mostrar una imagen positiva**

Evidentemente hay que aportar evidencias de las capacidades que uno posee pero también la reflexión crítica sobre la propia práctica dice mucho de la responsabilidad y de la capacidad de autoanálisis de una persona.

Por otra parte, los procesos de innovación no son siempre exitosos de entrada ni progresan linealmente. En este sentido, describir fracasos parciales o procesos que han avanzado y retrocedido o que han sido recurrentes dice también mucho de nuestro aprendizaje para procesos futuros.

Si entendemos la enseñanza como proceso, es mejor mostrar todo el proceso (aunque éste no sea siempre excelente), y no sólo los resultados obtenidos, y, sobre todo, demostrar que hemos aprendido a lo largo de ese proceso.

- **Intentar superar la subjetividad**

Para intentar que el portafolios no sea una impresión subjetiva de lo que uno es capaz de hacer, debe de documentarse con evidencias de todo tipo, tanto elaboradas por uno mismo como por mentores, colegas y estudiantes.

Recuerde:

- El portafolios ha de dar una imagen precisa del tipo de profesor que se es. Es como un autorretrato.
- Ha de contener lo que uno hace dentro y fuera del aula.
- Ha de ser una selección de materiales junto a evidencias que acrediten que se posee la competencia o capacidad que dice tenerse.

1.2. Tipos de entradas que pueden formar parte de la carpeta

Los materiales que incorpore una carpeta docente pueden provenir de tres fuentes:

- Materiales elaborados por quien presenta la carpeta.
- Materiales elaborados por otros.
- Materiales recogidos de los productos de aprendizaje de los estudiantes.

• **Material elaborado por uno mismo**

Material elaborado individualmente:

Diarios, textos paralelos, reflexiones sobre los aprendizajes realizados, autograbaciones de clase, autoevaluaciones... La carpeta, por más evidencias que acumule, debe de tener textos elaborados en primera persona por la persona que la realiza. De hecho, las evidencias lo único que hacen es «dar fe» de que es cierto lo que uno dice haber aprendido.

Material elaborado con otros:

Planes docentes, ejercicios de prácticas, comunicaciones y artículos sobre una innovación docente... es decir, todos aquellos materiales elaborados en equipo y que digan algo de la calidad docente personal y grupal deberían también de incorporarse.

• **Material elaborado por otros**

Además del material elaborado por uno mismo, debe de incorporarse documentación diversa elaborada por otros, por ejemplo:

- Encuestas de opinión de los alumnos.
- Grabaciones analizadas por parte de colegas.
- Comentarios o notas facilitadas por un mentor o supervisor.
- Declaraciones de colegas que han observado las clases.
- Declaraciones de compañeros que dan constancia de la tarea que uno desempeña fuera de la clase (por ejemplo, investigando sobre el campo disciplinar propio y/o sobre la propia docencia).
- Triangulación, a raíz de grabaciones de clase, de las propias impresiones, de las reflexiones de los colegas y de la evaluación del mentor, si procede.

- Evaluaciones de la tarea docente por parte de los estudiantes.
 - Evaluaciones del desempeño docente realizadas por la propia institución.
 - Plan de Ordenación Académica del profesor/a.
 - Revisiones (documento con anotaciones y/o registro de la conversación de devolución) por parte del mentor o de un colega más experimentado de las programaciones docentes, del material didáctico...
 - Cartas de reconocimiento de la tarea desempeñada, premios recibidos...
 - Invitaciones de otros centros, instituciones, encuentros científicos... para poder demostrar la competencia docente.
 - Participación en otras asignaturas del propio campo disciplinar, a partir de la invitación de otros colegas.
 - Documentos de análisis y síntesis del rendimiento de los estudiantes.
- **Materiales recogidos de los productos de aprendizaje de los estudiantes**

Entre otros elementos, estos materiales pueden contener ensayos de los estudiantes, trabajos creativos, cuadernos de prácticas, publicaciones, trabajos de curso...

1.3. Contenidos

Los contenidos de la carpeta docente pueden ser múltiples, aunque casi siempre incorpora, de algún modo:

- Una declaración de intenciones de la asignatura/s que imparte, que puede hacerse incluyendo el plan docente y el programa.
- Una base de conocimiento sobre el tipo de tópicos, problemas o situaciones que aborda en su asignatura/s.
- Una colección de materiales utilizados.
- Una colección de actividades realizadas por el alumnado.
- Una reflexión sobre las dificultades halladas, los avances realizados y propuestas futuras.

Quien la elabora es quien debe de seleccionar aquello que crea relevante para mostrar su desarrollo profesional. Por ello, siempre que esté suficientemente argumentado y que muestre fehacientemente que obedece a una de las competencias que uno posee como profesor universitario, cualquier contenido puede ser adecuado.

Entre los posibles contenidos destacamos los que usualmente suelen incorporarse en los portafolios docentes:

- Apartado inicial.
- Índice: sumario, apartados organizadores, mapas conceptuales...
- Justificación e interrelación de los organizadores.
- Referentes teóricos.
- Filosofía docente y objetivos.
- Diarios, textos paralelos, registros anecdóticos.
- Aspectos éticos relativos a la enseñanza.
- Materiales curriculares.
- Borradores.
- Notas de los mentores.
- Observaciones de la propia clase.
- Observaciones de la clase de los demás.
- La satisfacción de los alumnos.
- Los aprendizajes de los estudiantes.
- Comisiones, comités.
- Autoevaluación.
- Aprendizajes propios.

• **Apartado inicial**

Portada con datos del profesor/a, departamento, facultad...

En algunas ocasiones en este apartado puede ir también un breve currículum vitae y un listado de responsabilidades docentes y/o de investigación.

Se trata de enmarcar la situación de la persona que hace la carpeta.

• **Índice**

La carpeta empieza con un sumario o una explicación del contenido. Puede ser un listado de apartados o bien un or-

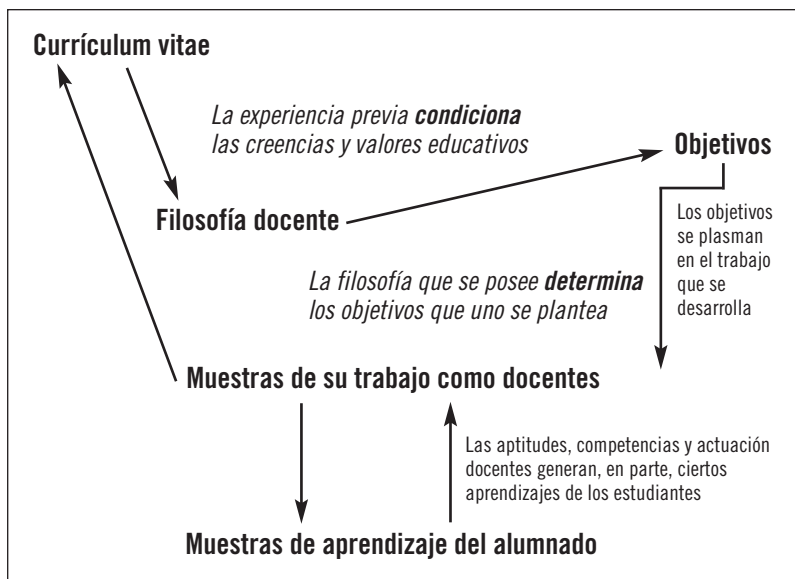
ganograma de los apartados o algún modo de representar el contenido.

• **Justificación e interrelación de los organizadores**

No sólo hay que aportar evidencias de lo que se sabe y se es capaz de hacer sino que hay que justificar porqué se seleccionan unos documentos y no otros, qué sentido tiene cada aportación que se hace y qué competencia ilustra:

«El criterio que me llevó a seleccionar estos textos es muy simple: deseaba utilizar los que me significaron nuevas dificultades, un mayor desafío a mis aptitudes, ya sea porque requerían un análisis más profundo o porque representaban algún punto de vista novedoso...» (Ejemplo extraído de Adamoli y Fernández)

Además hay que estudiar las posibles interrelaciones que deben darse entre los diversos apartados de la carpeta docente. Por ejemplo:



Es muy importante tanto justificar lo que se aporta y explicitar por qué se incorpora, como interrelacionar todo ello.

Las evidencias o muestras del trabajo, tanto propio como de los alumnos, que forman parte de una carpeta docente, no se incluyen de forma arbitraria. Cuando incorporamos algo, lo hacemos porque consideramos que es relevante para explicar nuestra «calidad» como docentes, porque creemos que dice algo importante de cómo somos y de lo que hacemos. Por lo tanto, entronca con nuestros valores y creencias, con el modelo que (explícito o no) tenemos de lo que es ser un buen docente. Y ésta no es, por supuesto, una cuestión técnica sino algo ideológico, imbuido de cuestiones subjetivas y valorativas.

Como señala Painter (2001), cuando se selecciona una evidencia (escrita, en registro audiovisual, en soporte electrónico...) hay que cuestionarse:

- ¿Por qué esta evidencia es mejor que otras que pudiera haber escogido?
- ¿Proporciona evidencias de mi crecimiento y de mi grado de consecución de los estándares de rendimiento fijados?
- ¿Puedo explicar racionalmente la importancia de esta evidencia en el contexto en el que trabajo?
- ¿Demuestra realmente mi progresión y logros como profesor?
- ¿Representa fidedignamente quién soy yo como profesor?
- ¿Demuestra que he aprendido alguna competencia o habilidad como docente?

O, de otro modo, adaptando algunos de los ejemplos recogidos por King y Campbell (2000):

- *Seleccioné este trabajo porque creo que es relevante para explicar mi filosofía docente.*
- *Este documento prueba haber alcanzado el objetivo de aplicar la innovación docente en el aula.*
- *Con este fichero/archivo/papel... se demuestra que soy capaz de aplicar correctamente criterios y patrones de evaluación a mis alumnos.*
- *Con esta grabación quedan patentes mis habilidades comunicativas, así como algunas de mis debilidades, sobre las que deberé seguir trabajando.*

- *Adjunto muestro una programación en la que se ve claramente cómo integro los resultados de la investigación en el temario de clase.*
- *Considero que el trabajo que adjunto muestra mi compromiso con la institución.*
- *El documento que se ve a continuación es un producto de trabajo colectivo. Sin embargo, para demostrar mejor mi capacidad de trabajar en equipo debería haberlo triangulado con notas de las sesiones de trabajo grupal o con evaluaciones realizadas por mis compañeros respecto a mi capacidad para el trabajo en equipo.*

En definitiva, el portafolios docente ha de ser integral e integrado, articulando todos sus contenidos, interrelacionándolos con coherencia en un proceso de búsqueda de mejora de la docencia.

• **Referentes teóricos sobre pedagogía universitaria, sobre docencia...**

No se trata únicamente de describir lo que se hace sino de buscar los referentes que le dan sentido a esta acción. Como señala Santos Guerra (1999), hay que superar el divorcio entre teoría y práctica de la enseñanza, la dicotomía simplista entre teorizar en las nubes y trabajar en la dura práctica cotidiana. Un práctico necesita la teoría por tres motivos:

- La confianza en los hechos como única guía de la acción es insatisfactoria porque cualquier evidencia necesita de interpretación. La vida en las aulas es demasiado compleja para que se puedan tomar decisiones simplemente a través de los acontecimientos.
- Depender de la experiencia para interpretar los hechos y tomar decisiones es insuficiente porque descarta el conocimiento de los otros. La familiarización con los argumentos y los descubrimientos de los teóricos hace desprenderse de la inmediatez de la experiencia.
- La experiencia puede ser particularmente insuficiente como única guía para la acción cuando se interviene en contextos diferentes al conocido.

Por todo ello es importante acudir a la didáctica universitaria (general o específica, según áreas disciplinares).

• Filosofía docente y objetivos

Tal y como recogen Aznar, Fernández y Escámez (2003), es imprescindible examinar y cuestionar nuestras representaciones sobre el aprendizaje, puesto que nos hallamos en la era de la complejidad, donde no existen ya certidumbres ni visiones unidisciplinares e inmutables de las cosas, sino que se avanza a partir del caos y la contradicción, en una relación entre orden y desorden que lleva a evolucionar.

Por ello hay que explicitar cuál es nuestra filosofía docente y qué propósitos nos planteamos como profesores universitarios.

Pueden ser dos apartados diferentes:

– Filosofía docente:

Cómo concibo yo la función docente, al servicio de qué valores trabajo y qué perfil de profesor quiero tener.

– Objetivos de aprendizaje:

Qué pretendo yo aprender durante el proceso de formación (tiene que ver con mi perfil, expresado en el currículum vitae y con el listado de responsabilidades que puede también adjuntarse).

Los objetivos determinarán los contenidos. Para poder exhibir todas competencias que se poseen como profesor universitario, una primera reflexión que hay que realizar es qué debe de contener la carpeta, en función de la finalidad que posea. Si tiene carácter formativo, habrá que empezar por reflejar qué perfil de profesor universitario queremos ser, al servicio de qué modelo de universidad. Si el portafolios es acreditativo, probablemente se ajustará a una serie de estándares, competencias preestablecidas o indicadores de lo que se entiende por un «buen profesor» que, de algún modo, deberemos de tomar como perfil al que acercarnos.

• Diarios, textos paralelos o registros anecdóticos

Las carpetas pueden contener diversos documentos de recogida de información sobre la propia docencia, como son los diarios, los textos paralelos o los registros anecdóticos.

Diarios

– Definición:

Un diario es un informe personal que se utiliza para recoger información sobre una base de cierta continuidad. Suele contener notas confidenciales sobre observaciones, sentimientos, reflexiones, interpretaciones, hipótesis o explicaciones. Se trata de una forma de recoger diariamente las descripciones, interpretaciones, sentimientos y reflexiones de la experiencia de clase. Se constituye en un procedimiento que anima a enfrentarse todos los días, con rigor y con método, a los hechos, a preguntarse por ellos, a analizarlos detenidamente y a ver a dónde nos llevan.

A la hora de elaborar un diario, podemos retomar las concepciones recogidas por McNiff *et al.* (1996), según quienes un diario puede ser una o varias de las siguientes opciones:

- a) Un registro continuo y sistemático de información factual sobre eventos, fechas, personas...
- b) Una memoria-ayuda para registrar notas e ideas para una reflexión posterior.
- c) Un detallado retrato de eventos y situaciones particulares que después pueden ser usados en relatos escritos.
- d) Un registro de anécdotas y observaciones, de conversaciones informales e impresiones subjetivas.
- e) Un relato autoevaluativo en el que se registran experiencias personales, pensamientos y sentimientos con vistas a tratar de comprender la propia acción.
- f) Un relato reflexivo cuyo propósito sería examinar la experiencia para comprenderla mejor.
- g) Una herramienta analítica para examinar los datos y tratar los problemas del análisis.
- h) Un documento de progreso, que incluye descripción, análisis y juicio.

– Finalidad del diario:

El diario es uno de los instrumentos más útiles para recopilar el conocimiento generado a partir de la descripción, el análisis, la comprensión y la valoración de una realidad escolar. Se trata de la descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. A través de él

se ofrece una panorámica general y significativa de lo que sucede en el aula. Torres (1986) nos recuerda que el diario se convierte en un instrumento que posibilita el abandono de las acciones robotizadas y rutinarias en el aula como pauta primordial de conducta. A la vez, permite la aparición de la acción reflexiva y la potenciación de la capacidad de los docentes como generadores de conocimiento profesional. Lleva a la revisión constante de las propias teorías, suposiciones y prejuicios y del modo en que éstos afectan al comportamiento del profesor y a su planificación del trabajo en el aula. Por todo esto, tan importante es incluir en el diario una descripción de lo que sucede como las impresiones e interpretaciones del profesor.

El propósito de analizar los diarios contenidos en la carpeta docente puede ser múltiple:

- a) Conocer las creencias del profesorado.
- b) Conocer sus conocimientos sobre la enseñanza.
- c) Analizar cómo aplican la información que poseen a su enseñanza.
- d) Estudiar cómo los alumnos responden a las metodologías que los profesores emplean en clase.
- e) Comprender las reflexiones y sentimientos personales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Latorre (1992), los diarios promueven y documentan el pensamiento reflexivo de los profesores en formación. Los diarios de los profesores son, pues, un instrumento excelente para investigar en el aula y para facilitar el desarrollo profesional. Ayudan a los profesores a ser más reflexivos y a profundizar en sus propias acciones e ideas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello pueden ser una buena entrada en las carpetas docentes.

Es uno de los instrumentos más adecuados para inspirar la reflexión entre profesores puesto que promueven y documentan el pensamiento reflexivo. Como recoge Latorre: «Pensar profundamente sobre lo que estamos haciendo nos lleva a plantearnos mejores preguntas, a romper con las rutinas estériles, a hacer relaciones inesperadas y a experimentar con ideas frescas. Nos permite crear de forma consciente espacios para pensar sobre el significado y propósito

de nuestro trabajo». Los diarios son, pues, una forma de registrar experiencias que pueden ser analizadas y compartidas. El hecho de expresarse por escrito supone tener claros los elementos de la situación: el quién, qué, cuándo y dónde.

– Tipos de diarios:

Pueden ser abiertos o adoptar algún formato o estilo sugerido, como, por ejemplo, anotar un evento exitoso y otro poco exitoso que se han producido durante el día. En todo caso, lo más importante es preguntarse el porqué.

Para Zabalza (1991) los diarios expresan el estilo personal del profesor. Ha identificado tres tipos de diarios:

- a) el diario como *organizador estructural de la clase* (son diarios planteados como descriptores del horario o de la organización o secuencia de las actividades);
- b) el diario como *descripción de las tareas* (son diarios cuyo foco principal son las tareas que profesores y alumnos realizan en clase) y
- c) el diario como *expresión de las características de los alumnos* y de los profesores (son diarios que centran su atención en los sujetos que participan en el proceso instructivo).

Tipos	Ventajas	Inconvenientes	Usos
Abierto	<ul style="list-style-type: none"> – No se requiere preparación específica. – Relata el clima del aula en general. 	<ul style="list-style-type: none"> – Acostumbra a ser subjetivo. – Depende del sujeto que lo realiza. 	Diagnóstico, validar la información.
Semi-estructurado	<ul style="list-style-type: none"> – Se atiene a algún tipo de formato. – Identifica situaciones problemáticas concretas. – Describe la relación profesor-alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> – El análisis de la información es laborioso. 	
Estructurado	<ul style="list-style-type: none"> – Fácil de analizar. 	<ul style="list-style-type: none"> – Dificultad de elaboración. – Fragmenta la realidad. – Repetitivo. 	

Fuente: Adaptación de Latorre y González (1987).

Ejemplo de diario semiestructurado:

¿Cómo ha ido el día hoy?

Señala los aspectos que han resultado más significativos (que te han llamado más la atención).

Especifica las dificultades (problema, obstáculo, aspecto inesperado, impedimento, situación difícil, limitación...) con que te has encontrado.

De todas estas dificultades, ¿cuál ha resultado más problemática para ti?

¿Cuál ha sido el acontecimiento más fructífero del día?

¿Algún alumno ha realizado algún descubrimiento o aportación relevante y la ha compartido con algún compañero o con el grupo clase?

– Características:

El diario, según Porlán y Martín (1991), ha de tener una serie de características:

- a) No caer en la simplicidad de registrar sólo lo que es anecdótico y superficial, sino atender a un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático.
- b) Hacer referencia tanto a la descripción de un hecho o conducta como al análisis y valoración del mismo.
- c) Sugerir estrategias, caminos o soluciones alternativas a los sucesos analizados.

– Consideraciones para su elaboración:

Algunas ideas para elaborar un buen diario (adaptado de Torres) son las siguientes:

- a) Tomar ciertas decisiones (McNiff, 1996) antes de empezar:
 - ¿Qué formato y estructura le voy a dar?
 - ¿Va a tener una parte que hacer pública y otra sólo privada?
 - ¿Cuándo lo voy a escribir?
 - ¿Cada cuánto lo voy a revisar, resumiendo algunas ideas?
 - ¿Qué parte, y en qué términos, voy a dar a leer a algún colega?
- b) Redactarlo lo más cercanamente posible en el tiempo al momento en que han transcurrido los hechos, para evitar olvidos y deformaciones. Si no es posible, anotar

- «palabras-clave» que nos ayuden a recordar lo sucedido y a redactarlo posteriormente.
- c) Hacer descripciones verídicas y ajustadas a la realidad, incluyendo citas textuales, detalles, elementos que nos ayuden a comprender lo sucedido (qué pasó justo antes, ambiente, personajes involucrados...).
 - d) Mantener la sucesión temporal de los hechos.
 - e) Diferenciar descripción de interpretación.

El diario constituye, además, un instrumento para la comunicación en el seno de equipos de mejora de la docencia. Ha de constituir un archivo permanente que muestre qué ha aprendido una persona, qué quiere aprender ahora y, por tanto, en qué va a trabajar.

En líneas generales, la carpeta puede contener un diario pero va más allá de ese documento. Sin embargo, si a través del diario y del análisis que se hace del quehacer cotidiano se vislumbra la filosofía docente, los objetivos de futuro que el profesional se plantea, las necesidades de aprendizaje específicas del autor... (puesto que se hallan imbricados en el texto, interrelacionados en él, salpicados entre las reflexiones, hilvanados entre los renglones) podría llegar a equivaler el diario a la carpeta, siempre que las descripciones que en él se realicen y las afirmaciones sobre las propias capacidades o competencias que en él se viertan se complementen, enriquezcan, argumenten y acrediten con evidencias de diversos tipos.

Texto paralelo

Del mismo modo, el texto paralelo podría ser una parte sustantiva de la carpeta docente.

El texto paralelo se ha empleado en relación a la traducción,¹⁶ ámbito en el que es un texto equiparable al texto original que va a ser traducido en lo que a temática se refiere y que, al adoptar la forma de una colección de textos, incide en la idea del correlato. Se puede adaptar al ámbito docente. Desde la perspectiva de la enseñanza, se trata de un

16. Véase: http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/gamboia/segunda_parte_secuencia_didactica.pdf

documento equivalente al diario reflexivo. Se denomina así porque suele estar dividido en dos columnas, de modo que en la primera (a la izquierda) se describen los hechos, sucesos, incidentes, actuaciones diarias... y en la segunda se van anotando, en paralelo, reflexiones sobre lo descrito en la otra parte.

Si se halla vinculado al seguimiento de alguna modalidad formativa, como, por ejemplo, un curso, a la izquierda se transcriben los «apuntes», en el sentido de que se anotan las principales ideas expuestas en clase y a la derecha se van anotando impresiones y reflexiones que a la persona que elabora el texto paralelo le va sugiriendo cada una de las ideas, o las transferencias a contextos personales y/o profesionales que le evoca o sugiere.

DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN

Registros anecdóticos

Shores y Grace (2004) consideran que en un portafolios es interesante aportar anotaciones sistemáticas (que pueden triangularse con los materiales recopilados) así como anotaciones anecdóticas (que recojan hechos relevantes del desarrollo profesional).

El registro anecdótico es una técnica de observación que registra algún comportamiento del individuo. Todo registro ha de contener una descripción objetiva de qué ocurre y bajo qué circunstancias, ha de contener un solo incidente y ha de diferenciar claramente entre descripción e interpretación de la conducta observada.

Describen incidentes críticos de conducta espontánea en un contexto natural, focalizando la atención en un alumno, con descripciones concretas y contextualizadas y diferenciando el lenguaje descriptivo del valorativo. Sin embargo, son poco formales y sistemáticos, su redacción lleva tiempo y puede resultar poco práctico.

Registros anecdóticos

Fecha: _____ Alumno: _____ Curso: _____

Observador: _____ Lugar: _____

Descripción: _____

Interpretación: _____

Fuente: Espín Rodríguez (1993).

- **Incorpora reflexiones también en relación a las dimensiones ética y moral de la enseñanza**

La carpeta no puede ser un mero instrumento técnico, sino que se enmarca en una postura ante los procesos de enseñanza-aprendizaje, va ligada a una visión de la docencia, a un modo de entender qué es ser profesor.

Como señala Ladson-Billings en Lyons (1999), los portafolios deben de contemplar esa dimensión ética y moral puesto que son elementos esenciales de una buena tarea pedagógica. Para Adamoli y Fernández, en definitiva, la enseñanza pretende contribuir a formar sujetos que, en último término, mejoren también la sociedad en la que vivimos. La responsabilidad, la autocrítica, el compromiso o la solidaridad son la «entrada faltante» en los portafolios.

- **Los materiales curriculares**

Entendemos por material curricular aquel instrumento o medio que proporciona al profesorado pautas y criterios para la toma de decisiones tanto en la planificación como en la intervención directa del proceso de enseñanza-aprendizaje. La elección y utilización de los materiales de enseñanza representan decisiones básicas para lograr la coherencia de la actuación docente (Ballesta, 1997). Los materiales curriculares, medios didácticos, son herramientas que, en manos del docente se convierten en mediadores del aprendizaje del alumnado. Utilizados sistemáticamente y con criterios prefijados, facilitan además la tarea del profesor, tanto en lo que se refiere a la planificación, como al desarrollo y la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje (Parcerisa, 1996).

Los materiales curriculares que se elaboren pueden, pues, formar parte de la carpeta docente.

• Borradores que muestren una evolución

Estas evidencias no tienen por qué ser productos terminados. Planes, programas, borradores, bocetos, bosquejos, apuntes, diseños preliminares, versiones obsoletas de un documento, versiones revisadas y corregidas por otros... son todos ellos materiales que ilustran el progreso en la adquisición de ciertos conocimientos.

Por ello es interesante que en el caso de los materiales no acabados o corregidos, se incorpore una reflexión sobre los errores cometidos

Si se emplea en procesos de formación inicial, de modo que la carpeta sirva a la vez a dos propósitos, formativo y acreditativo, la evaluación de la misma por parte de agentes externos supone una fuente de información muy valiosa para reestructurar planificaciones, metodologías y recursos. Por ello ver el proceso (en los ejercicios, borradores... que se muestran) es especialmente interesante, más allá de hallar resultados cerrados.

También podría ser una buena práctica reflejar bucles de mejora continua. Por ejemplo:

- Poner la programación del curso académico 2004-2005, incluir una reflexión sobre la ejecución de dicha programación y, a la luz de las valoraciones realizadas, diseñar una nueva programación para el curso académico 2005-2006.
- Añadir como evidencia los ejercicios de laboratorio o los ejercicios de autocorrección (por ejemplo, realizados con *Hot Potatoes*), incorporar también los ejercicios resueltos por los alumnos o bien, si se dispone de ella, la estadística de errores más frecuentes por parte de los alumnos que han realizado la actividad y, en consecuencia, retocar los ejercicios o bien modificar y ampliar los comentarios de retroalimentación para el alumnado.¹⁷

17. Disponer de ejercicios resueltos por otros alumnos en años anteriores, con sus dificultades comentadas; aportar actividades desarrolladas paso a paso alertando de los puntos conflictivos; anotar las preguntas realizadas con mayor frecuencia... pueden ser ayudas o andamios para el aprendizaje autónomo.

- Incluir una videograbación de una sesión de clase, analizarla con algún instrumento o en una sesión con ayuda de colegas y al curso siguiente modificar aquellos aspectos que emergieron como aspectos mejorables (uso del tiempo, exceso de contenidos, movilidad por el aula, fomento de la participación del alumnado...).

- **Notas de los mentores**

Si optamos por pedir que un colega nos observe, como indican Shores y Grace (2004), si comparamos los portafolios con una casa, las muestras de trabajo y las fotografías serían las ventanas de la casa, mientras que las anotaciones escritas que nos hacen quienes revisan el portafolios serían los cimientos, en tanto sobre ellas podemos establecer las bases de nuestra mejora.

- **Las observaciones de la propia clase**

Las propias observaciones pueden constituir una fuente muy valiosa de información. Disponemos en la actualidad de pautas para autoevaluarnos¹⁸ que pueden guiarnos en esta tarea y hacer que focalicemos nuestra mirada en aspectos relevantes para la mejora de la docencia en el aula.

Por otra parte, hay que vencer algunas dificultades asociadas al uso de observaciones, entre las que destacamos las siguientes:

- La visita puede cambiar el comportamiento del profesor que es observado.
- Para ello se sugeriría hacer varias visitas y trabajar previamente con el profesor, pactando la clase que va a ser observada y en qué términos, con lo que se minimice la sensación de amenaza.
- Una sola observación puede resultar poco fiable.
- Sería, por tanto, más conveniente poseer varias observaciones del trabajo en el aula.
- La observación de la actividad desarrollada en el aula no explica, y especialmente ahora (con el modelo de

18. El Manual d'Usuari del SeSAC (Servei de suport a l'autoobservacio de classes) del ICE de la UPC es un buen ejemplo de ello. Se puede consultar en: http://www.ice.upc.edu/pro_accio/gravacio/cas/pla_treball.htm

ECTs, donde la actividad semipresencial y autónoma toma una importancia creciente) menos, todo el aprendizaje a que puede dar lugar la asignatura.

- Hay que triangular las observaciones con el análisis de los materiales, el programa de la asignatura o los trabajos realizados por los alumnos.

• **Las observaciones de las clases de los demás**

El disponer de ejemplos, el conocer «buenas prácticas», el tener modelos de buenos profesores puede ayudarnos a mejorar nuestra docencia. Observar, pues, la clase de un colega que destaque por ser buen docente puede aportarnos tanto recursos prácticos a nivel de metodología y materiales, como proporcionarnos una oportunidad de reflexión más amplia acerca de lo que es ser un buen docente, como propone Dick (1993), al narrar una experiencia de profesores noveles que combina la entrevista, la observación y, finalmente, el relato del retrato del maestro entrevistado y observado.

• **La satisfacción de los alumnos**

Las encuestas que las universidades suelen hacer, por iniciativa institucional, proporcionan, sin duda, una información útil para el profesorado. El nivel de satisfacción es un indicador de la tarea del profesor/a pero hay que tener en cuenta algunos aspectos como: el diseño del instrumento con que se mide la satisfacción; el momento en que se administra dicho instrumento (normalmente a final del curso); el número de alumnos que responden a dicho instrumento (del total de matriculados); el administrador del mismo; las condiciones en que se aplica... Por todo ello es bueno complementar los resultados de las encuestas de satisfacción con otros canales para averiguar la opinión del alumnado respecto a nuestra tarea docente. Por ejemplo:

- Realizar sesiones de evaluación finales (oralmente) con el grupo-clase, aunque esto puede coartar la expresión sincera de sus pareceres, al estar el profesor/a presente.
- Pedir que valoren la asignatura y nuestra tarea docente en un folio en blanco, anónimamente.
- Tener un buzón de sugerencias de mejora.

En alguna ocasión, y sin que ello suponga menospreciar a los estudiantes, un profesor puede lograr un buen clima de aula y lograr altas cotas de satisfacción por parte del alumnado y, sin embargo, que éstos no adquieran las competencias que deberían o no lo hagan en el grado que sería deseable. Sin duda, satisfacción y aprendizaje poseen una relación (alguien muy insatisfecho probablemente no habrá aprendido mucho) pero no son lo mismo. Por ello, para mostrar el impacto de nuestra tarea docente, es bueno incorporar evidencias de los aprendizajes de los estudiantes.

• **Los aprendizajes de los estudiantes**

Nuestra tarea como docentes tiene como fin último que los alumnos aprendan más y mejor. Por lo tanto, todo nuestro esfuerzo debe ir enfocado en esa línea.

Al referirnos a aprendizajes, no podemos limitarnos a transcribir la estadística que surge en las actas oficiales puesto que ello supondría equiparar calificación y aprendizaje, y no son lo mismo.

Por una parte, es interesante añadir dicho resumen estadístico de calificaciones, pues ofrece una panorámica del número de alumnos presentados y de los porcentajes que han superado la/s asignatura/s que impartimos.

Pero desde una visión más amplia, al tratar de incorporar evidencias de aprendizajes de los alumnos, podemos estar refiriéndonos a trabajos especialmente interesantes que haya hecho un grupo, a ensayos, pruebas, reflexiones, exámenes, publicaciones... que haya hecho algún estudiante...

Por otra parte (y tal y como recoge un reciente estudio de la AQU),¹⁹ los egresados pueden proporcionarnos información muy válida, demorada en el tiempo, una vez consolidados los aprendizajes realizados, sobre qué aprendieron y si lo han transferido a la práctica laboral y sobre qué otras cosas hubiesen necesitado formación. Si disponemos de cartas o comentarios de antiguos alumnos sobre nuestra tarea

19. RODRÍGUEZ, S., Ed. (2003). *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

docente y sobre el interés de los contenidos de nuestras asignaturas, es bueno poderlos añadir.

- **Comisiones, comités...**

Que una de las funciones del profesor universitario es la investigación y otra la docencia parece claro. Sin embargo, que un tercer eje de nuestra actividad ha de ser la gestión de nuestra institución (ocupando cargos unipersonales o formando parte de órganos colegiados) no parece tan ampliamente asumido.

Dice mucho de la dedicación de un profesor y de su compromiso con su institución, la participación en diversos estamentos y comisiones y así ha de ser puesto de manifiesto en el portafolios.

- **Autoevaluación**

La carpeta docente enlaza con una concepción del profesor universitario como profesional responsable de su propia mejora, con una voluntad de sistematizar lo que hace, pensar por qué lo hace e intentar mejorarlo. Esta evaluación de la propia práctica, a la luz de referentes teóricos y de contrastes con otras prácticas ha de superar:

- la visión de la evaluación para la acreditación, viéndola como una oportunidad de rendir cuentas ante uno mismo para mejorar personal y profesionalmente;
- la perspectiva de la docencia como acto individualista, tomando en consideración la importancia de la dimensión institucional en los procesos docentes;
- la creencia de que la enseñanza se limita al aula, para tener en cuenta los planes de estudio, las tutorías, el trabajo cooperativo, las prácticas... como componentes concomitantes;
- la consideración tradicional del acto de enseñanza-aprendizaje como algo centrado en lo que se enseña y en el profesor para pasar a ser algo centrado en el alumno y en el grupo de alumnos, tal y como reclama, por ejemplo, el nuevo espacio europeo de educación superior;
- la práctica repetitiva y acrítica, buscando alternativas que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje;

- la mera reproducción de los modelos de profesor vividos en la época de estudiante (aprendizaje vicario, por imitación o aprendizaje por contacto fruto de la observación), intentando establecer la identidad profesional propia;
- la apropiación irreflexiva de la programación de otro profesor, para reflexionar sobre los objetivos terminales de aprendizaje que se pretenden (en términos de competencias).

Por todo ello la carpeta puede contribuir a la mejora continua a través de la reflexión y la autoevaluación. En este sentido, evaluaciones o autoinformes de la actividad docente, las sistematizaciones sobre las propias capacidades, los comentarios sobre los logros alcanzados y las dificultades sufridas en los procesos de enseñanza-aprendizaje son, entre otros, instrumentos al servicio de la mejora continua.

• **Aprendizajes**

Si la carpeta se asocia a un proceso formativo organizado y sirve como instrumento para la acreditación, la carpeta debe de reflejar de algún modo los aprendizajes realizados durante dicho período, módulo a módulo e integralmente. Hay que mostrar un proceso de crecimiento que refleje:

- Lo que yo ya sabía
- Lo que aprendí leyendo los materiales entregados u otros.
- Lo que aprendí con cada formador.
- Lo que aprendí de los compañeros/as.
- Lo que relacioné con otros contextos y experiencias.
- Lo que soy capaz de transferir a mi práctica (en función de mis conocimientos previos, de lo que me ha interesado más, del contexto en el que trabajo...).

Alguien puede operar de forma muy estructurada y optar por hacerlo módulo a módulo, por ideas-lupa y con mucha sistematicidad. Otros pueden optar por hacer un escrito en el que vayan incorporando estas reflexiones pero, de cualquier forma, ha de verse qué aprendizajes realizó esa per-

sona y cómo los adquirió y, en consecuencia, cómo puede seguir aprendiendo más.

En un punto aparte o bien conjuntamente con el punto anterior, también conviene señalar cuáles son, como consecuencia de la evolución en mi proceso de aprendizaje, mis objetivos futuros: en qué quiero seguir trabajando, qué me interesa aprender...

1.4. De cómo las evidencias que contiene ilustran competencias

Todos los contenidos que se incorporen han de ser evidencias. Las evidencias son las pruebas (escritas, auditivas, visuales, audiovisuales, gráficas...) que demuestran que se ha producido el aprendizaje que se dice haber adquirido en otros apartados o que se poseen ciertas competencias.

La carpeta docente ha de mostrar que se poseen ciertas capacidades. Ello nos remite a las actuales tendencias que postulan centrar el currículum en el aprendizaje de ciertas competencias. Martin-Kniep (2001: 23) considera que el portafolio docente debe de mostrar las capacidades siguientes:

- Capacidad de comunicarse eficazmente con una diversidad de interlocutores.
- Capacidad de reflexionar sobre la propia práctica y de fijar metas para mejorar el desarrollo profesional.
- Capacidad de identificar y utilizar currícula o programas eficaces para satisfacer las necesidades de diferentes tipos de alumnos.
- Capacidad de trabajar cooperativamente.

Cada profesor o profesora podría elaborar una tabla para mostrar las conexiones entre las muestras del trabajo que se aportan y las competencias (sobre todo específicas) que ponen de manifiesto. Por ejemplo:

TRANSVERSALES										ESPECÍFICA			
	Comunicación oral y escrita en lengua nativa (INSTRUMENTAL)	Capacidad de análisis y síntesis (INSTRUMENTAL)	Capacidad de gestión de la información (INSTRUMENTAL)	Capacidad de organización y planificación (INSTRUMENTAL)	Toma de decisiones (INSTRUMENTAL)	Trabajo en equipo (PERSONAL)	Habilidades en las relaciones interpersonales (PERSONAL)	Iniciativa y espíritu emprendedor (SISTÉMICA)	Adaptación a nuevas situaciones (SISTÉMICA)	Creatividad (SISTÉMICA)	Compromiso ético (PERSONAL)	Motivación por la calidad (SISTÉMICA)	Conocimiento de la disciplina
Artículo profesional	Capacidad de comunicación escrita, literaria pedagógica	Reflexión sobre la docencia											Conocimiento experto de un subambito
Grabación reunión	Capacidad de comunicación oral, conducción reunión				Capacidad de toma de decisiones	Estilo colaborativo	Búsqueda de consenso						
Grabación aula	Capacidad de comunicación oral y no verbal, pedagógica								Adecuación al nivel, ritmo y condiciones del alumnado	Metodologías creativas			dominio de los contenidos
Carta alumnos	Reconocimiento de sus habilidades comunicativas			Reconocimiento de su sistematicidad		Talante cooperativo				Agradecimiento por su trabajo creativo	Reconocimiento de un comportamiento honesto		Alabanza de su conocimiento de la materia
Diario	Comunicación escrita	Análisis situaciones cotidianas							Modificaciones de lo planificado en función del grupo o cojuntura			Cuestionamiento de la propia actuación	
Materiales curriculares				Relación materiales con objetivos y contenidos						Diversos formatos, actividades, propuestas en los materiales			Desarrollo de subareas disciplinares

	TRANSVERSALES										ESPECÍFICA			
	Comunicación oral y escrita en lengua nativa (INSTRUMENTAL)	Capacidad de análisis y síntesis (INSTRUMENTAL)	Capacidad de información gestión de la información (INSTRUMENTAL)	Capacidad de organización y planificación (INSTRUMENTAL)	Toma de decisiones (INSTRUMENTAL)	Trabajo en equipo (PERSONAL)	Habilidades en las relaciones interpersonales (PERSONAL)	Iniciativa y espíritu emprendedor (SISTÉMICA)	Adaptación a nuevas situaciones (SISTÉMICA)	Creatividad (SISTÉMICA)	Compromiso ético (PERSONAL)	Motivación por la calidad (SISTÉMICA)	Conocimiento de la disciplina	
Plan Docente				Congruencia objetivos- contenidos- actividades- evaluación		En tanto que el plan docente ha de ser fruto del consenso entre los profesores que imparten una asignatura			Basado en el análisis del plan de estudios y del alumnado			Motivación por la calidad (SISTÉMICA)	En base a los contenidos que incorpore	
Programación docente			Bibliografía, software, medios que se manejan	Planificación clases, utilidad de la misma		Programación trabajo en equipo		Planificación- revisión de la misma- nueva planificación ajustada					Pertinencia de los contenidos	
Proyectos de investigación sobre la disciplina	Síntesis de documentación sobre la materia				Decisiones de incorporar innovaciones docentes			Investigaciones con el fin de mejorar la docencia					Profundización en una subárea	
Proyectos de investigación sobre la propia docencia	Fundamentación de los proyectos en el análisis de datos sobre la docencia				Participación comprometida en la toma de decisiones colegiada				Capacidad de actuar estratégicamente en función de la coyuntura					
Actas (fragmentos seleccionados) del los Consejos de Departamento							Capacidad empática, de ponerse en el lugar de otro							

	TRANSVERSALES										ESPECÍFICA				
Notas de los mentores	Comunicación oral y escrita en lengua nativa (INSTRUMENTAL)	Capacidad de análisis y síntesis (INSTRUMENTAL)	Capacidad de gestión de la información (INSTRUMENTAL)	Capacidad de organización y planificación (INSTRUMENTAL)	Toma de decisiones (INSTRUMENTAL)	Trabajo en equipo (PERSONAL)	Habilidades en las relaciones interpersonales (PERSONAL)	Iniciativa y espíritu emprendedor (SISTÉMICA)	Adaptación a nuevas situaciones (SISTÉMICA)	Creatividad (SISTÉMICA)	Compromiso ético (PERSONAL)	Motivación por la calidad (SISTÉMICA)	Conocimiento de la disciplina	Valoración de su conocimiento experto de la disciplina	
	Reconocimiento de la aptitud comunicativa	Capacidad de gestión de la información que maneja	Valoración positiva del grado de actualización de la información que maneja	Capacidad de gestión de la información	Capacidad de organización y planificación	Toma de decisiones	Alabanza sobre su capacidad de colaborar	Habilidades en las relaciones interpersonales	Iniciativa y espíritu emprendedor (SISTÉMICA)	Adaptación a nuevas situaciones (SISTÉMICA)	Creatividad (SISTÉMICA)	Compromiso ético (PERSONAL)	Motivación por la calidad (SISTÉMICA)	Conocimiento de la disciplina	Valoración de su conocimiento experto de la disciplina
Apuntes de compañeros						Reconocimiento del saber compartir	Recuerdo de una acción concreta de ayuda a un compañero				Expresión de un comportamiento íntegro				

Se trata de aportar los documentos que, a juicio de cada uno, evidencian mejor el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje. Para mostrar esta evolución no necesariamente han de recogerse los mejores trabajos. De hecho, para Bird el portafolios tiene una doble dimensión:

1. Por una parte constituye un espacio de trabajo, un lugar donde puede trabajar el profesor para mejorar su práctica. Por ello el **peor** trabajo del profesor debería de incluirse, para tomar conciencia de los fallos y poder mejorarlo progresivamente.
2. Por otra parte, constituye una muestra para ser sometida al juicio de los demás. En este sentido es deseable que contenga el **mejor** trabajo del portafolios.

En cualquier caso, cada documento o documentos deberían de acompañarse de dos reflexiones:

- una fundamentación que justifica su inclusión y
- una evaluación o valoración del mismo

Como hemos señalado, en cualquier caso, los contenidos de la carpeta docente pueden ser muy diversos.²⁰ Sin embargo, Martin-Kniep (2001: 20) ha recogido, fruto de la aplicación de la técnica de lluvia de ideas a colectivos de docentes, los elementos que éstos creen que constituyen «una muestra de sus logros y su desarrollo profesional». Destacan, entre otros, los siguientes, que podrían ser los más usuales y que coinciden, básicamente, con los que hemos ido desgranando en este capítulo:

- Una declaración de su filosofía educativa, en la que describen sus creencias y su valores en materia de educación.
- Inventario de actividades que muestran cómo el docente encara los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Listado de actividades de desarrollo profesional en las que han participado los docentes, junto con una explicación de

20. De hecho, un ejemplo de la multitud de ítems que puede contener y de las diversas estructuras que puede adoptar se pueden hallar en: <http://www.arches.uga.edu/~major/items.html>

cómo han aprovechado estas actividades para mejorar su enseñanza.

- Videgrabaciones de actividades en el aula basadas en el aprendizaje cooperativo para mostrar cómo organizan los docentes la instrucción grupal.
- Unidades del currículum que muestran la incorporación de los estándares estatales y el uso de diagnósticos previos y posteriores.
- Fotografías de las actividades realizadas en el aula, que demuestran los distintos enfoques pedagógicos aplicados.
- Cartas de alumnos.
- Estudios de casos de alumnos, que incluyen perfiles de los antecedentes, las necesidades y los méritos escolares de los alumnos, así como un análisis de su aprendizaje a través del tiempo.
- Artículos profesionales que demuestran su capacidad de comunicarse por escrito, así como su pericia profesional.
- Extractos de las planificaciones diarias, que incluyen una variedad de actividades profesionales.

2. POSIBLES ESTRUCTURAS

Las carpetas pueden ser totalmente abiertas, en cuyo caso quien las realiza tiene absoluta libertad para organizar el conocimiento como desee y para incluir las evidencias que le parezca. En el otro extremo, las carpetas pueden ser algo totalmente estructurado, con unos apartados prefijados que ir rellenando. En este caso la autonomía del profesorado es sensiblemente menor pero quizá resulta más fácil el proceso de revisión de las mismas. Si se utilizan como instrumento de desarrollo profesional, puede tener más sentido que sean abiertas. Si se utilizan para la acreditación, resulta más lógico que sean pautadas. Por ello es muy importante revisar el grado de apertura del portafolios, es decir, el grado de flexibilidad y autonomía que se da a la persona que elabora la carpeta docente. En el caso de ofrecerse ciertas pautas, epígrafes, apartados o elementos a contemplar, lo importante es

quién determina dichos criterios. Si se trata de estándares externos impuestos, incluso desde instancias gubernamentales, pueden acabar encorsetando el trabajo reflexivo y creativo que supone el portafolios docente, pero se trata, obviamente, de una finalidad legítima y, en ese caso, lo importante es que el profesorado conozca los estándares bajo los cuales se le evaluará. Sin embargo, consideramos que siempre es mejor que se negocien los apartados que debe contener con quienes deben de elaborarlos.

La estructura de la carpeta docente o del portafolios profesional puede ser, pues:

- **Rígida:** Se trata de atenerse a una serie de resultados y tipos de pruebas de forma cerrada. Dan lugar a una colección específica y sistemática de trabajos. Según Martin-Kniep (2001: 25) los docentes o los formadores de formadores tienden a «acotar» los epígrafes y apartados que deben de ser cumplimentados y a fijar los trabajos que debe contener y sólo con el tiempo son capaces de compartir la conducción.
- **Semiflexible:** Pueden existir portafolios, habitualmente con finalidad acreditativa, que combinen evidencias obligatorias y evidencias optativas. También en ocasiones se sugieren (no se imponen) ciertos apartados que cada uno puede ir cumplimentando con los trabajos que cada autor escoja.
- **Flexible:** Es una estructura en la que el autor selecciona los resultados específicos que tendrá el portafolios, así como las muestras a incluir en él. Da lugar a un documento personal que sirve a la persona a la que lo ha realizado, para su mejora profesional y personal.

Aunque resulta más enriquecedora la estructura flexible, proponer formatos generales puede ayudar a la elaboración de las carpetas docentes. Esto es especialmente indicado si las carpetas son para la acreditación y van a ser sometidas a una evaluación externa.

En el apartado de anexos pueden consultarse diferentes estructuras que han sido utilizadas en diversas instituciones de educación superior. Aquí dejamos apuntada una de las posibles estructuras, la propuesta para la carpeta docente del profesorado novel de la Universidad de Barcelona en 2004,

adaptada a partir de la carpeta de la universidad de Nottingham, y similar a la que proponen otras instituciones universitarias en sus programas de formación:

1. *Contextualización:*
Análisis del contexto del área de conocimiento a la que se adscribe: campo científico, situación de las asignaturas en el plan de estudios (ciclo/nivel), número de grupos y de alumnos, otras informaciones relevantes.
2. *Sumario de responsabilidades docentes:*
Declaración de las responsabilidades de enseñanza, incluyendo cursos específicos y una descripción de cómo se desarrollan estos cursos.
3. *Aproximación a la docencia:*
Filosofía, estrategias y objetivos personales de la enseñanza. Notas de los diálogos sobre docencia (en foros formales o informales).
4. *Diseño, contenidos y organización curricular:*
Programas representativos del curso (reflexionando sobre cómo se diseñaron estos programas), como son las guías del estudiante, el plan docente de la asignatura o la programación de la asignatura.
5. *Enseñanza, aprendizaje y evaluación:*
Descripción de los objetivos y contenidos de aprendizaje. Enumeración de las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación.
6. *Progresión y rendimiento de los estudiantes:*
Criterios evaluativos de las asignaturas: promoción y repetición.
Análisis del rendimiento de los estudiantes en términos absolutos y relativos.
Estudio de la evolución de los progresos de los estudiantes y del rendimiento a lo largo de diferentes cursos académicos.
7. *Apoyo y tutorización a los estudiantes:*
Planificación de las sesiones de tutorías.
Actividades y materiales empleados en el asesoramiento y la tutorización del alumnado.
8. *Recursos para la enseñanza:*
Reflexión sobre los materiales y recursos utilizados en las clases.

9. *Promoción y gestión de la calidad:*

Información sobre las actividades que se desarrollan en el seno de los grupos de investigación y otros méritos.

Descripción de las medidas tomadas para evaluar y mejorar la enseñanza.

10. *Desarrollo profesional continuado:*

Publicaciones vinculadas a los cursos que se imparten y otras contribuciones a la disciplina.

Análisis de la situación profesional que se vive.

Metas personales de la enseñanza para los próximos años.

En este caso para cada epígrafe diferenciamos:

- Posibles documentos, expresión que hace referencia a los textos elaborados por el profesor que hace la carpeta docente.
- Posibles evidencias, para referirnos a los documentos y materiales que el profesor puede recoger y anexar con el fin de justificar y acreditar lo que ha escrito.
- Enlaces, para indicar los posibles nexos de ese apartado con otros epígrafes de la carpeta con los que mantenga mayor relación.

1. Contextualización

En este apartado se puede hacer un análisis del contexto en el que se trabaja, del área de conocimiento a la cual están adscritas las asignaturas que uno imparte, de la situación del campo científico...

También pueden situarse las asignaturas en la titulación (ciclo, nivel...), comentar el número de grupos y de alumnos e incorporar otras informaciones relevantes al respecto.

Se puede reflexionar sobre cuál es nuestra situación en nuestro contexto, en términos relativos, comparándola con la realidad en otras universidades y/o países.

Posibles documentos:

- Ensayo sobre el contexto universitario actual.
- Reflexión sobre los motivos que me llevaron a entrar en la universidad.
- Reflexión sobre los motivos por los que imparto esta/s asignatura/s.

- Escrito sobre las diferencias en la percepción de la realidad universitaria como profesor y como alumno.
- Diario, registro de incidentes críticos con las principales dificultades como docente y un apunte inicial sobre sus posibles soluciones.

Posibles evidencias:

- Documentos sobre el contexto universitario (legislación vigente, textos del CRUE, ANECA...).
- Planes de estudio.

Enlaces:

- Con el apartado de aproximación a la docencia, que viene en parte determinada por el contexto.

2. Sumario de las responsabilidades docentes

Descripción de las responsabilidades docentes: horarios, asignaturas, créditos, tareas asignadas, tutorías, coordinaciones, grupos de innovación, grupos de investigación, comités y comisiones...

Posibles documentos:

- Texto reflexionando sobre la interrelación entre la docencia que se imparte y la investigación que se realiza.
- Análisis de las responsabilidades docentes e investigadoras con sus puntos fuertes y débiles. Es interesante poder profundizar en cuáles de los puntos débiles son provocados por causas institucionales y qué otros se deben a uno mismo, cuáles son estructurales y cuáles coyunturales, cuáles se pueden resolver con los recursos de los que disponemos y cuáles requerirían de recursos adicionales...

Posibles evidencias:

- Plan de Ordenación Académica.
- Notas/actas de reuniones donde se trate este tema.

Enlaces:

- Con el currículum vitae.

3. Aproximación a la docencia

En este apartado se puede reflexionar acerca de cómo uno entiende la docencia. Podemos incluir nuestra filosofía de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, los objetivos, las metodologías... que se derivan de la misma.

Posibles documentos:

- Ensayo sobre factores que favorecen una docencia de calidad.
- Comentario sobre las características de los alumnos que obtienen un mayor rendimiento en la asignatura (por dedicar más esfuerzo, por plantearla de un modo determinado, porque responden mejor a ciertas estrategias que se utilizan en la docencia...).
- Descripción de los cambios introducidos en la asignatura recientemente.
- Fragmentos del diario de clase donde se muestre cómo se va repensando la docencia, en función de la dinámica del grupo clase, del *feed-back* proporcionado por los estudiantes...
- Fragmentos del diario donde se muestre qué tipo de relación mantenemos con los estudiantes, y cómo ésta ha evolucionado con el tiempo.
- Ensayo sobre el impacto de los factores institucionales sobre la docencia.
- Ensayo sobre el impacto de seminarios, conferencias, sesiones con colegas... sobre la docencia.
- Relato sobre un profesor/a que se encontró a lo largo de su vida como estudiante universitario y que le impactó como buen docente. Reflexionar sobre qué cualidades poseía, sobre si dichas cualidades son innatas o pueden aprenderse y sobre si gustaba por igual a todos los estudiantes o no y cuáles se intuyen que son los motivos.

Posibles evidencias:

- Resultados de aprendizaje de los estudiantes, muestras de trabajos excelentes.

Enlaces:

- Con el apartado de objetivos futuros sobre los que queremos trabajar.
- Con los dos apartados precedentes.

4. Diseño, contenidos y organización curricular

Se puede reflexionar sobre algunos aspectos básicos de lo que entendemos por currículum: la planificación docente, los resultados deseables de enseñanza y la innovación.

Posibles documentos:

- Relato interrogándose en primera persona sobre en qué medida se contribuye al diseño de la asignatura que se imparte y de otras.
- Documento explicitando el proceso de planificación y programación docente, explicando si las finalidades se fijan por competencias, básicamente bajo un criterio logocéntrico, buscando adecuarse a las demandas del mundo laboral, a las exigencias de conocimientos que habrá en los cursos siguientes... y qué peso se otorga a cada criterio. También puede resultar interesante constatar si esto ha ido variando a lo largo del tiempo.
- Documento de programación donde consten las competencias específicas y transversales.
- Fragmento de diario, donde se muestre cómo ciertas lecturas o actividades de formación permanente han llevado a modificar el diseño y desarrollo curricular.
- Apuntes que el profesor se hace para impartir las clases.
- Descripción de los proyectos de investigación que permiten innovar en la docencia.

Posibles evidencias:

- Documento de la ANECA con las competencias de la titulación.
- Documentos de la titulación de la Universidad.
- Agenda de las reuniones de planificación. Especialmente interesante pueden ser las reuniones de trabajo cooperativo que llevan a plantear la asignatura de forma coordinada.
- Programas de las asignaturas.
- Esquemas y notas de trabajo.
- Calendarios, cronogramas.
- Documentos varios de planificación.
- Extractos de documentos de clase.
- Programaciones de diversos cursos académicos, de modo que se ponga de manifiesto la evolución realizada.

- Notas de congresos científicos, encuentros, lecturas realizadas... que hayan influido determinantemente en la docencia.
- Comentarios y evaluaciones de los estudiantes sobre la asignatura.
- Borradores de materiales para la enseñanza, con sus revisiones.
- Informes de proyectos.
- Datos de los egresados de la titulación.
- Datos del mundo laboral (de la industria y la empresa) al que deberían incorporarse los egresados.
- Artículos y comunicaciones presentados.
- Textos-guía elaborados para las asignaturas que se imparten.

Enlaces:

- Con el apartado de aproximación a la docencia, del que debe, necesariamente, desprenderse. El diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje se derivan de la filosofía docente que se posea.
- Con el apartado de promoción de la calidad.

5. Enseñanza, aprendizaje y evaluación

En este apartado se pueden analizar las prácticas de aula, a partir de la revisión sistemática de las estrategias y actividades tanto de enseñanza-aprendizaje como de evaluación.

Posibles documentos:

- Diario de clase donde se describen y analizan algunas de las actividades más relevantes.
- Notas o actas de las sesiones de tutorías donde: a) se orienta al alumnado en su aprendizaje autónomo y b) se ofrece a los estudiantes una explicación de sus resultados de aprendizaje y se da un feed-back para que revisen y mejoren sus procesos de aprendizaje.
- Listado comentado de las metodologías que se emplean más usualmente. Puede acompañarse, si se desea, de una propuesta de estrategias formativas alternativas que podrían emplearse para abordar ciertos temas o proponer el aprendizaje de determinados contenidos, estudiando incluso su viabilidad.

- Listado de criterios y actividades evaluativos, donde se reflexione sobre el sentido de cada actividad, así como sus ventajas e inconvenientes.
- Descripción de alguna innovación docente realizada.
- Reflexión escrita que deje constancia de que los criterios de evaluación se relacionan sustantivamente con los objetivos que se desea que los alumnos alcancen. Especialmente importante es que esta reflexión muestre el uso que se va a dar a la información que se obtenga de cada actividad evaluativa, enfatizando el sentido formativo de la evaluación.
- Reflexión sobre la conveniencia de que todos los grupos estudien un mismo temario, hagan las mismas actividades, realicen la misma prueba evaluativa o no.

Posibles evidencias:

- Programaciones de aula, en las que consten los procedimientos de evaluación continua que se desarrollan. Especialmente interesante puede ser, si se atiende a la diversidad, la existencia de itinerarios, menús o formas de seguir la asignatura.
- Normativa sobre evaluación y calificaciones.
- Listado de recursos de aprendizaje.
- Instrumentos de evaluación que se emplean.
- Listado de material suplementario que se da a los estudiantes que desean saber más sobre cada tema.
- Dossier electrónico.
- Análisis de las observaciones de aula realizadas con un instrumento determinado.
- Observaciones del aula donde se constate que se negocian los criterios y actividades de evaluación.
- Comentarios de los estudiantes sobre las metodologías, la evaluación...
- Exámenes, pruebas y trabajos de los alumnos.
- Autoevaluaciones de alumnos y evaluaciones entre iguales.
- Plano del aula y disposición espacial del alumnado para un mejor trabajo.

Enlaces:

- Con el apartado precedente de «Diseño, contenidos y organización curricular».

- Con el apartado siguiente, relacionado con el rendimiento de los estudiantes.

6. Progresión y rendimiento de los estudiantes

Aquí se puede indagar acerca del rendimiento de los alumnos, estudiando su evolución, la adecuación de éste a los objetivos pretendidos, el sentido del mismo en el conjunto de la titulación...

Posibles documentos:

- Reflexión sobre la necesidad de conocer las necesidades, habilidades y conocimientos previos de los alumnos, esto es, sobre la importancia de la evaluación diagnóstica para ajustar el programa de la asignatura.
- Reflexión sobre la necesidad de conocer el progreso de los alumnos a lo largo del tiempo que dura la asignatura con el fin de reorientarles en su proceso de aprendizaje, esto es, sobre la importancia de la evaluación formativa para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Reflexión sobre la necesidad de conocer el rendimiento final del alumnado, esto es, sobre la importancia de la evaluación sumativa con efectos acreditativos y de promoción.
- Tabla donde se vea la relación entre los objetivos propuestos, los contenidos a trabajar y las actividades de evaluación propuestas.
- Explicitación de lo que constituye un rendimiento satisfactorio por parte de los estudiantes.
- Fragmentos del diario en los que se muestre cómo la revisión del rendimiento de los alumnos afecta a cómo el profesor plantea de nuevo su trabajo.

Posibles evidencias:

- Vaciado de un cuestionario inicial (evaluación diagnóstica) administrado al alumnado.
- Fichas de los alumnos (asegurando la confidencialidad y el anonimato de los mismos).
- Muestras de trabajos, exámenes, pruebas...
- Resúmenes de la distribución de las calificaciones del alumnado por asignatura, curso, semana...

- Actas de tutorías en las que se muestra la adaptación flexible de los criterios evaluativos a casos particulares, atendiendo la diversidad de alumnos (por ejemplo, ¿existe un tratamiento diferencial para alumnos repetidores?).
- Pre-test y post-test de evaluación.
- Guías, pautas, tablas y protocolos para la corrección de pruebas escritas, trabajos de ensayo...
- Escritos de los alumnos reflexionando sobre los aprendizajes que han realizado en la asignatura, más allá de la calificación conseguida.

Enlaces:

- Con el apartado precedente.
- Con el apartado de tutorización a los estudiantes.

7. Apoyo y tutorización a los estudiantes

Se desea ahora indagar acerca del sentido de la tutoría académica y personal y del acompañamiento a los alumnos/as durante sus estudios, ofreciéndoles información y apoyo para desarrollarse en todos los ámbitos.

Posibles documentos:

- Ensayo sobre el sentido de la tutoría en una universidad presencial. Tipos de dudas y problemas que pueden abordarse en la tutoría y cuáles deben derivarse o evitarse. Es interesante abordar las cuestiones siguientes: ¿son las tutorías únicamente para resolver dudas de la asignatura? ¿Qué tipo de dudas? ¿otro tipo de temas? ¿Dónde está el límite?
- Grabaciones y/o materiales donde se informa a los estudiantes de aspectos no estrictamente ligados a la asignatura, pero importantes para su formación (ciertos servicios académicos, por ejemplo).

Posibles evidencias:

- Calendario de tutorías grupales e individuales.
- Documentos que acrediten la opinión de los alumnos sobre la autorización realizada y hasta qué punto ésta les ha ayudado o no en su trabajo autónomo.
- Informe-tipo o ficha de una tutoría.

- Materiales empleados, si procede, en las sesiones de tutoría.
- Si se dispone de información, puede resultar interesante establecer correlaciones entre el número de tutorías a las que ha asistido cada alumno y su calificación final.
- Listado de servicios académicos ofertados para el colectivo de estudiantes.

Enlaces:

- Con el apartado precedente, del que, en cierto modo, depende.

8. Recursos para la enseñanza

En este apartado se persigue facilitar la reflexión sobre la importancia de los recursos de enseñanza-aprendizaje y poner de manifiesto que la búsqueda y selección de recursos debe obedecer a los objetivos que se pretenden. El papel de los recursos no es secundario, sino sustantivo para buscar la calidad educativa.

Posibles documentos:

- Ensayo sobre la importancia de los recursos didácticos (y de que éstos sean variados) en la docencia universitaria de la asignatura que se imparte.
- Programación docente, donde se constate que se planifica el curso teniendo presente la implicación de recursos que supone.
- Declaración de propósitos futuros para elaborar, mejorar, adquirir, adaptar materiales y recursos.
- Reflexión sobre si se optimizan los recursos disponibles. Analizar los recursos que tenemos al alcance y que desaprovechamos, en ocasiones por desconocimiento o falta de formación.
- Vías habituales de adquisición de recursos para la docencia y sugerencia de vías alternativas.
- Relación de recursos obsoletos que han dejado de utilizarse para evidenciar la progresión y actualización en el uso de recursos didácticos.
- Reflexión sobre el uso que se le da a ciertos recursos y los posibles usos alternativos que influirían positivamente en el

aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, el dossier electrónico, que puede pasar de ser un simple acumulador de artículos a ser un foro de debate e intercambio y una plataforma de trabajo autónomo.

Posibles evidencias:

- Textos-guía, manuales de prácticas, manuales y libros de consulta de la asignatura.
- Dossier electrónico.
- Software de apoyo de la asignatura.
- Webs con ejercicios on-line y otros materiales y propuestas de actividad.
- Material reprografiado.
- Transparencias o diapositivas de power point utilizadas en las exposiciones.
- Contratos y vínculos para la adquisición de recursos.
- Notas de aula donde se constate cómo el alumnado está utilizando los recursos que se ponen a su disposición.
- Observaciones de aula donde se aprecie que el profesor/a ha instado al alumnado a utilizar los recursos de la biblioteca.
- Listado de bibliografía, webs y paquetes y programas informáticos sugeridos al alumnado para su estudio.

Enlaces:

- Con el apartado de Diseño, Contenidos y Organización Curricular.
- Con el apartado de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación.

9. Promoción y gestión de la calidad

En este apartado se propone pensar cuál es nuestro compromiso con la mejora de la calidad de nuestra asignatura, de nuestra titulación y de nuestra universidad. Se trata de iniciar procesos de evaluación sistemática de todo lo que planificamos y ejecutamos, para consolidarlo o modificarlo, siguiendo una espiral de mejora constante que nos acerque a una enseñanza universitaria progresivamente de mayor calidad.

Posibles documentos:

- Fragmentos del diario donde se analicen situaciones de aula y se propongan mejoras.
- Reflexión sobre la necesidad de revisar constantemente nuestra práctica y reflexionar sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos, como elemento de mejora.
- Escrito sobre la importancia de la participación en la gestión universitaria como aportación a la calidad de la institución.
- Análisis de las causas de una situación o actuación de baja calidad a través de técnicas de análisis de datos diversos, como, por ejemplo, el diagrama de espina de pescado.

Posibles evidencias:

- Evaluaciones de la asignatura realizadas por los alumnos.
- Notas de reuniones con los alumnos en las que se sugieran cambios en la asignatura.
- Notas de reuniones con colegas, en las que se desarrollen debates constructivos sobre la docencia y se apunten posibles cambios en la asignatura.
- Secuencia de la planificación de un curso académico, la evaluación del mismo y la planificación del curso siguiente, como evidencia de la incorporación de las mejoras sugeridas en la evaluación en la nueva planificación.
- Certificados y acreditaciones de la participación en jornadas y seminarios sobre docencia.
- Evaluaciones sobre la tarea docente realizadas por las agencias oficiales y/o por la universidad.
- Informes de investigaciones sobre la docencia de la asignatura o campo disciplinar en el que se trabaja.
- Apuntes de lecturas sobre docencia universitaria.
- Artículos y publicaciones diversas sobre la didáctica específica del respectivo campo de conocimiento.
- Certificación de actividades de gestión vinculadas a la docencia (coordinador de una asignatura, jefe de una unidad...).

Enlaces:

- Con el apartado Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación.
- De hecho, transversalmente, con todos los apartados.

10. Desarrollo profesional continuado

Finalmente se puede proceder al análisis del propio desarrollo profesional y a la planificación del desarrollo profesional futuro.

Posibles documentos:

- Escritos en los que se plasme cómo se recuperan las ideas leídas, escuchadas en simposios o debatidas con compañeros y se ponen en práctica en la docencia propia.
- Relación de actividades profesionales más allá de la docencia.

Posibles evidencias:

- Constancias de participación en grupos de trabajo para mejorar la práctica docente.
- Muestras de actualización en el campo disciplinar propio, en didáctica universitaria y/o en las NTIC.

Enlaces:

- Transversalmente, con toda la carpeta.
- Especialmente con el apartado anterior, relativo a la promoción de la calidad.

Es interesante que, al final de la carpeta se reflexione sobre:

- El enriquecimiento personal que ha supuesto escribir sobre las propias reflexiones y pensamientos sobre la docencia.
- El aumento de conocimiento de alternativas relativas a la docencia, tanto en lo que respecta a la forma de concebirla como en lo que respecta a modalidades y estrategias formativas y a actividades de evaluación, tutoría y apoyo al alumnado que, indirectamente, la búsqueda de materiales para la carpeta ha aportado.

También se sugiere que se planifique una propuesta de mejora para el futuro.

VI. EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIOS

1. FASES

Para quienes deseen elaborar una carpeta docente puede resultar útil adaptar las fases propuestas por Bonilla *et al.* (2002), quienes sugieren seguir las fases siguientes:

1. Recopilar, seleccionar y articular.
2. Describir, sistematizar y contextualizar.
3. Profundizar, construir y valorar.
4. Replantear, transformar y emprender.

A nuestro juicio, a éstas, deberíamos añadir una fase inicial previa consistente en la determinación del objetivo del portafolios y de la audiencia a la que va destinado. Veamos con mayor detalle cada una de las 4 fases propuestas:

1. Recopilar, seleccionar y articular:

Se trata, en primer lugar, de recopilar las evidencias de las prácticas y experiencias que cada uno tenemos. No hay que «amontonar» múltiples documentos sino sólo aquellos que hayan sido cuidadosamente seleccionados en virtud de que muestren cierta/s competencia/s o metas logradas.

- ¿Qué evidencias tangibles son representativas de la intencionalidad de mis competencias, disposiciones y metas?

- ¿Qué evidencias ejemplarizan mis experiencias formativas y prácticas auténticas?
- ¿A qué principios integradores responden las evidencias que he seleccionado?
- ¿En qué medida estos principios integradores son coherentes con mis competencias, disposiciones, metas y prácticas?

2. Describir, sistematizar y contextualizar:

Es interesante, como segundo paso, describir cada evidencia recogida o aportar una breve reflexión sobre la misma para asegurarnos de su relevancia.

- ¿Qué evidencia seleccioné?
- ¿Qué experiencia formativa y práctica auténtica representa?
- ¿Quién está relacionado con esta experiencia o práctica?
- ¿Para qué, dónde, cuándo y cómo ocurrió dicha experiencia o práctica?

3. Profundizar, construir y valorar:

Es una fase más profunda, en la que se trata de ir un paso más allá y construir significado, emitiendo juicios valorativos.

- ¿Por qué seleccioné estas evidencias?
- ¿Qué vínculos y relaciones existen entre estas evidencias y mi filosofía docente, mis valores y metas?
- ¿Cómo interpreto estas actividades y experiencias de portafolio en términos de impacto general en mi formación personal y profesional?
- ¿Qué aprendizajes significativos he obtenido de estas experiencias?

4. Replantear, transformar y emprender:

Es la última fase, de mayor madurez puesto que, a la luz de las valoraciones realizadas, hay que intentar cambiar la práctica.

- Tras revisar mi filosofía docente, mis metas... ¿cómo las replantearía ahora?

- ¿Cuáles han sido mis mayores logros, fortalezas y aciertos? ¿Y mis limitaciones y desaciertos?
- ¿Qué transformaciones integraría a mis prácticas educativas?
- ¿Qué cambios futuros, innovaciones y colaboraciones propondría?
- ¿Cuáles serían algunas de mis proyecciones y propuestas concretas?

Además de estos pasos, de tipo general, **si se vincula a un proceso de formación inicial** del profesorado universitario, y se exige la carpeta como elemento evaluativo, deberíamos de tener en cuenta algunas consideraciones relativas al apartado concreto de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- En primer lugar, es importante, antes que nada, negociar la finalidad de la carpeta docente, puesto que el para qué determina el resto de elementos (qué incluir, cómo, cuándo...). Como fruto de esta negociación, cada individuo debe tener claro su plan para elaborar el portafolios y comprender la finalidad, conocer posibles tipos de materiales a incluir, identificar los criterios de evaluación, saber el calendario de reuniones para el feed-back, disponer de una guía orientativa, asegurar los procedimientos de protección de la información confidencial...).
- En segundo lugar, es interesante partir de la definición de las competencias del perfil del profesor universitario en términos de competencias específicas (del ámbito de conocimientos, del ámbito profesional y del ámbito académico) y de competencias transversales (en los ámbitos intelectual o cognitivo; interpersonal; de manejo y comunicación de la información; de gestión y de los valores éticos y profesionales). Ello ha de servir de marco o referente último hacia el que tender y muestra el catálogo de competencias que deben exhibirse en la carpeta.
- En tercer lugar, cada profesor/a debería determinar, si procede, cuáles de estas competencias estamos ayudando a adquirir desde su asignatura o módulo.
- En cuarto lugar, se sugiere realizar una tabla de especificaciones entre las capacidades que deseo que el profesorado

universitario en formación desarrolle y los contenidos que trabajo y a través de los cuales puedo fomentarlas.

Contenidos	Competencias a desarrollar							

- En quinto lugar, conviene diseñar las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades de evaluación que van a acercarme al desarrollo de los contenidos planificados y de las competencias seleccionadas.
- Finalmente, hay que estudiar cuáles de esas actividades pueden formar parte de una carpeta docente, considerando si deben existir evidencias obligatorias y optativas. Hay que ser capaces de recopilar muestras de escritura, fotografías, bocetos... (incluyendo documentos finales y también los parciales, de proceso) y de relacionar cada una de las evidencias con el objetivo curricular que deseábamos adquirir y valorar si progresamos en su consecución adecuadamente. Cada individuo (Shores y Grace, 2004) ha de saber argumentar por qué selecciona aquél trabajo y el progreso que implica respecto al punto precedente.

Por otra parte, si se opta por un portafolios **electrónico**, las fases explicadas deben adaptarse a la idiosincrasia del formato electrónico, por lo que además de explicitar el propósito, recoger datos, seleccionarlos, reflexionar sobre ellos y mostrarlos, hay que incorporar una fase de determinación del soporte digital a emplear, de diseño de las diversas presentaciones y de decisión del grado de interactividad entre ellas, así como de inspección y conexión de las evidencias. El modo de organizar los archivos, de pensar la navegación o de establecer archivos que puedan o no modificarse no es baladí sino que resulta sustantivo de lo que se quiere mostrar y de cómo se desea hacerlo. Por ejemplo, las conexiones entre ob-

jetivos, trabajos de los alumnos y matrices de valoración de los mismos pueden resultar muy relevantes para mostrar la coherencia del proceso evaluativo. Y así puede suceder con los diferentes apartados del portafolios. Por eso esta fase específica o más técnica de elaboración de herramientas digitales, de creación en lenguaje html, de diseño de webs, de estudio de la compatibilidad de los archivos... es especialmente importante en el caso de los portafolios electrónicos. Ello queda sobradamente puesto de manifiesto en las propuestas de portafolios electrónicos, como:

- MCKENZIE, J.F. et al., E-Portfolios: Their Creation and Use by Pre-Service Health Educador. En: <http://www.aahperd.org/iejhe/template.cfm?template=current/mckenzie3.html>
- BARRETT, H., Create Your Own Electronic Portfolio. En: <http://electronicportfolios.com/portfolios/iste2k.html>
- KILBANE, C.R., MILMAN, N.B., Digital Teaching Portfolio Workbook. En: <http://www.ablongman.com/catalog/academic/product/0,1144,0205393713-TOC,00.html>
- ISTE (International Society for Technology in Education). En: http://www.iste.org/inhouse/publications/11/27/7/14b/index.cfm?Section=LL_27_7

2. ALGUNAS IDEAS PARA SU ELABORACIÓN

El portafolios entendido como proceso de aprendizaje y de maduración durante un período determinado de tiempo puede verse como un recorrido, desde un punto de partida hasta un punto de llegada y más allá de éste, pensando en las metas personales y profesionales futuras. Por ello para elaborarlo (Bonilla et al. 2002) puede ser bueno pensar en términos de:

Puntos de partida	Puntos de llegada	Puntos de continuidad
¿De dónde vengo? ¿Qué experiencias formativas y aprendizajes significativos traigo? ¿Qué retos e interrogantes emergen de estas experiencias y aprendizajes? ¿Cómo describiría mi filosofía educativa actual?	¿Qué avances he tenido en mi proceso formativo? ¿Qué aprendizajes puedo señalar como los más significativos? ¿Cómo describiría en estos momentos mi filosofía educativa? ¿Qué retos e interrogantes emergen de estos avances y experiencias de aprendizaje significativo?	¿En qué medida he validado mi filosofía, metas y prácticas educativas? ¿En qué medida se han transformado mis prácticas educativas? ¿Cuáles son mis metas profesionales? ¿Hacia dónde me dirijo?

Por otra parte, en la Universidad de Trent,²¹ dentro del Faculty Mentoring Program, han elaborado una serie de indicaciones para ayudar al profesorado a elaborar los portafolios y a adquirir hábitos de reflexión sobre su propia práctica. Aunque se trata de una carpeta acreditativa, algunos de los consejos bien pueden ser tenidos en cuenta por cualquier persona que vaya a realizar su carpeta docente:

- Hay que ser estratégico en la selección de los materiales que se incorporan a la carpeta, especialmente si ésta va a servir para acreditar un proceso de investigación o de docencia, de modo que sean significativos y se ajusten a los criterios bajo los cuales dicho documento va a ser evaluado.
- Hay que realizar un trabajo excelente, no simplemente conformarse con ajustarse a los mínimos exigidos. Uno debe sentirse orgulloso de poder mostrar algunas de sus ejecuciones y entusiasmarse con la posibilidad de recrear sus experiencias, dotándolas de significado.
- Hay que documentar el rendimiento o logros que dicen haberse conseguido con evidencias múltiples y que sean relevantes para acreditar lo que se afirma. Por ejemplo, propo-

21. Teaching Research and the Pursuit of Tenure. Faculty Mentoring Program. Trent University.

nen incorporar lecturas, seminarios de trabajo, presentaciones o paneles, tareas de asesoría, evaluaciones externas a las que ha sido sometido, informes de organizaciones profesionales, invitaciones, documentación varia, informes, currículum...

- Aunque la carpeta sea de investigación hay que reflexionar conjuntamente sobre la práctica docente, puesto que todo va ligado.
- Hay que compartir el conocimiento con los colegas.

Quienes deseen saber más acerca de cómo elaborar el portafolios pueden consultar:

- Your Profesional Portfolios Assistant. <http://www.portfoliomaker.ca/>
- Higher Education Research and Development Society of Australia <http://www.herdsa.org.au>
- Preparing a teaching portfolio. <http://tldu.waikato.ac.nz/pdf/Teaching%20Portfolios.pdf>
- Centipedia. <http://www.centipedia.com/articles/Portfolio>
- ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya: <https://sarasate.upc.es/upc/ice/bbdd/profi.nsf/PortfoliDocent>
- Universidad de Saskatchewan, Canadá. http://www.usask.ca/tlc/teaching_portfolios/
- Barrett, H.; Wilkerson, J. (2004), Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches. An Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework. <http://electronicportfolios.com/systems/paradigms.html>
- Hernández, D. (1999), Portafolios. Instituto Pedagógico Caracas. <http://www.usb.ve/universidad/institucional/pdf/portafolio.pdf>
- University of Chicago Writing Program. Teaching Portfolio Resources. <http://writing-program.uchicago.edu/jobs/portfolio.htm>
- Cornell University Teaching Evaluation Handbook. Chapter II- The Teaching Portfolio: A Model for Documenting Teaching and Its Improvement. <http://www.clt.cornell.edu/resources/teh/ch2.html>
- How To Produce A Teaching Portfolio. Extractos del libro de Peter Seldin. http://www.lgu.ac.uk/deliberations/portfolios/ICED_workshop/seldin_book.html
- West, L., (2000), Creating a Professional File: Guidelines for Promotion and Tenure. Northeastern State University. <http://arapaho.nsuok.edu/~west/boyer.html>

VII. EVALUACIÓN DE LA CARPETA DOCENTE: CRITERIOS, PROCESOS E INSTRUMENTOS

Los criterios e instrumentos que se utilicen para la evaluación de la carpeta docente no pueden desvincularse de varias cuestiones fundamentales sobre la finalidad de la carpeta, el agente de evaluación y el método de evaluación.

En primer lugar, los criterios e instrumentos dependerán de si la carpeta docente posee una finalidad acreditativa o bien si posee una finalidad formativa. Ello irá vinculado al agente evaluador, puesto que en el primer caso normalmente será externo e intentará proceder bajo criterios «objetivos» de modo que se asegure la comparabilidad de los productos evaluados; mientras que en el segundo caso, si lo que se pretende valorar es el proceso mismo de construcción, el agente evaluador puede ser mixto (externo e interno) y operar más bajo parámetros de evaluación cualitativos que den cabida a la flexibilidad, que contemplen la creatividad e idiosincrasia de cada trabajo.

En cualquier caso, si se procede a una evaluación externa de la carpeta, los criterios para evaluar deben ser explícitos desde el primer momento para aquellos que tienen que elaborar la carpeta docente. Al inicio de una actividad formativa y/o de desarrollo profesional que va a ir acompañada de la elaboración de una carpeta docente, sería interesante construir conjuntamente con el profesorado que va a elaborar sus carpetas los criterios de evaluación, e incluso diseñar el instrumento o pauta de evaluación.

De hecho, las dos principales dificultades en la evaluación de las carpetas suelen ser la subjetividad en la evaluación y el dudar de que sea una elaboración genuina.

1. Subjetividad en la evaluación.

Si la carpeta docente tiene finalidad acreditativa y es revisada por un evaluador externo (o un equipo de evaluadores), la evaluación que se hace puede resultar muy subjetiva.

La evaluación es un proceso de recogida de datos para tomar decisiones. Tiene una parte técnica, sin duda, de «medición» o de toma de datos, de recopilación de información, pero no es un proceso técnico, exento de valores y pretendidamente aséptico y objetivo, sino que es un proceso ideológico, imbuido de valores y creencias personales. Esto es así en cualquier tipo de valoración que realicemos, incluso también en las supuestamente «pruebas objetivas». Pero aún lo es más, si cabe, en la evaluación de portafolios y carpetas. Las carpetas poseen un contenido altamente variable, por ello, lo que se valora es el proceso personal que implica la construcción de la carpeta y el camino que cada uno recorre para ser un «buen profesor». Sin embargo, la falta de consenso acerca de lo que un profesor debe conocer y ser capaz de hacer y el hecho de poner en las manos de cada profesor/a el derecho a elegir el modelo de buen profesor que ellos consideren más pertinente, dificulta aún más la revisión de las carpetas.

Es interesante, por ello, poseer protocolos o **instrumentos** que, a modo de escala o check-list, contemplen si las carpetas poseen aquellos rasgos que se valoran como deseables. Es importante, de todos modos, que seamos conscientes de que el instrumento que utilicemos para evaluar carpetas sea coherente con los objetivos perseguidos. Es decir, si pensamos que es deseable ejercitar el pensamiento crítico, las aportaciones críticas, incluso las referidas al proceso mismo de elaboración de la carpeta, deben de ser valoradas; si no creemos que las carpetas deban de poseer una estructura prefijada, no es lógico incluir ítems en el instrumento del tipo «la carpeta posee los apartados...». En cualquier caso, los criterios bajo los cuales una

carpeta va a ser evaluada deben de ser claros y estar especificados desde un inicio.

2. Dudar de la autenticidad y autoría de los materiales.

Si, como hemos dicho, son más importantes los textos elaborados por cada profesor que la mera recogida y acumulación de evidencias, por lo que se valorará especialmente la construcción de documentos, planificaciones, organigramas, diarios... nos hallaremos, sin duda, ante una tarea ardua.

Si la carpeta posee una finalidad formativa y se plantea como un proceso de aprendizaje cuyo beneficiario es el propio profesor, no se corre el riesgo de incorporar documentos no elaborados por el mismo. Sin embargo, si la finalidad es sumativa, puede ser que se caiga en la tentación de copiar elaboraciones realizadas por otros. Para ello en ocasiones se propone complementar la carpeta con una **entrevista** para autenticar o validar el contenido, aunque ello hace incrementar aún más la inversión de tiempo necesario para la evaluación.

En la entrevista deben tenerse en cuenta en todo momento las habilidades o conceptos que pretenden evaluarse; hay que tener siempre el portafolios delante y tomar notas sobre la evolución, argumentación y madurez mostrados por quien lo ha elaborado.

En las entrevistas profesor-mentor-formador de formadores hay que abordar también posibles actividades conjuntas mentor-profesor.

Si entendemos la evaluación como una actividad formativa en sí misma, tiene sentido desarrollar procesos de negociación entre quienes actúan como evaluadores y los sujetos evaluados y desarrollar protocolos de revisión y diálogo, de modo que, como resultado de la actividad evaluadora, los sujetos evaluados puedan conocer cuáles son sus puntos fuertes y débiles y actuar en consecuencia, reforzando, modificando o potenciando los aprendizajes que están realizando:

• Procesos de negociación

Si la carpeta se encuentra vinculada a procesos formativos de profesorado novel, puede resultar adecuado negociar con

el profesorado que siga la modalidad formativa determinada (curso, posgrado, taller...) los contenidos de la carpeta. Si pensamos que el profesorado debe adquirir ciertas competencias pero que puede hacerlo siguiendo cursos de acción, procesos de aprendizaje o caminos diversos, es bueno que ofrezcamos itinerarios formativos dentro de la asignatura o «paquetes» de actividades de aprendizaje por las que todos puedan optar y, en consecuencia, negociar y flexibilizar el contenido de cada carpeta docente. Por ejemplo, Doménech (1999) propone sugerir propuestas diversificadas de evidencias evaluativas para diversos tipos de alumnos:

Porcentaje de puntuación según opción			
ACTIVIDAD	Alternativa A	Alternativa B	Alternativa C
Examen	Hasta 55%	Hasta 50%	Hasta 40%
2 prácticas de clase	Hasta 20%	Hasta 30%	
Trabajo de campo			Hasta 50%
Trabajo monográfico		Hasta 10%	
Revisión de 2 artículos	Hasta 10%	Hasta 10%	Hasta 10%
Exposición	Hasta 15%		
Extra: trabajo libre			
TOTAL	100 puntos	100 puntos	100 puntos

Desde esta perspectiva, podemos plasmar el compromiso conjunto de trabajo entre profesor y alumno (en este caso, nos referimos al profesorado novel) a través de los contratos didácticos.²²

Adaptando esta idea al contenido del portafolios, también se puede solicitar la creación de carpetas docentes pautadas pero con algunas evidencias obligatorias y otras optativas y dejar que cada uno se incline por aquella que refleja mejor su aprendizaje:

22. El contrato didáctico es un conjunto de reglas, generalmente implícitas que organizan las relaciones entre el saber enseñado, los alumnos y el profesor. Para saber más del tema puede consultarse en: www.agapea.com/La-pedagogia-de-contrato-el-contrato-didactico-en-la-educacion-n56299i.htm.

Un ejemplo de utilización del contrato puede hallarse en: <http://www.usphs-engineers.org/Mentoring/mentovrvw.htm>

Porcentaje de puntuación según opción			
CONTENIDO	Alternativa A	Alternativa B	Alternativa C
Diario de clases	Hasta 55%	Hasta 50%	Hasta 40%
Muestra de un buen trabajo del alumnado, revisado y comentado	Hasta 20%	Hasta 30%	
Observaciones de una clase propia por parte de colegas			Hasta 50%
Materiales curriculares creados para la asignatura		Hasta 10%	
Revisión de artículos de didáctica específica	Hasta 10%	Hasta 10%	Hasta 10%
Reflexión sobre la docencia realizada y propuestas de mejora	Hasta 15%		

• Protocolos de revisión y diálogo

Si el portafolios es un documento de «ida y vuelta» en tanto que se elabora con la ayuda de algún colega, de un mentor... puede incorporarse en el mismo algún tipo de fichas o protocolos de revisión y diálogo sobre ese portafolios. Estas guías, parrillas o documentos de cualquier tipo han de permitir que quien está elaborando la carpeta comprenda cómo y hacia dónde progresar y qué necesita revisar con ayuda del mentor, de colegas o en solitario. A la vez, han de incorporar sugerencias de actuación futura y negociar una nueva fecha de revisión y los compromisos y tareas que serán revisados en esa ocasión.

1. CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS CARPETAS DOCENTES

Al establecer unos criterios para evaluar las carpetas o portafolios estamos explicitando, en definitiva, qué cosas conside-

ramos que contribuyen a una enseñanza efectiva, estamos poniendo de manifiesto qué entendemos por una docencia de calidad. Por ello es bueno desde un primer momento establecer, explicitar y negociar, si procede, los criterios para presentar la carpeta, que deberían ser de dos tipos:

- Criterios de **forma**, que se refieren a su formato, es decir, indicar si hay un formato prescrito o si los profesores son libres de escoger sus propios formatos.
- Criterios de **contenido**, puesto que los docentes necesitan una guía sobre qué incluir en el portafolios.

Respecto a los de contenido, que obviamente son los más relevantes, éstos pueden ser variados pero, en cualquier caso, deben de guardar una estrecha relación con las competencias que se desean potenciar en el profesor universitario. Por ejemplo, en la Universidad de Queen se evalúan los componentes siguientes:

- Conocimiento, interés, entusiasmo, retos.
- Comunicación.
- Claridad, organización, consistencia, retroalimentación, equidad, interacción, flexibilidad.
- Desarrollo curricular y conocimiento de los métodos de enseñanza.
- Respeto por la diversidad de los estudiantes.
- Promoción de un aprendizaje independiente y colaborativo.
- Reflexión y autoevaluación.
- Más las responsabilidades de enseñanza.

En los portafolios usados en la Universidad de Barcelona, se valoraron los ítems siguientes:

- Actualidad de la información.
- Diversidad de información (propia, de otros...).
- Coherencia entre contenidos, entre los componentes de la carpeta, entre teoría y práctica.
- Coherencia con el contexto (zona, institución, programa de formación).
- Significatividad de los contenidos (pertinencia).

- Equilibrio entre aspectos del desarrollo profesional (formación, investigación...).
- Sustantividad de las evidencias (relevancia).
- Disponibilidad de mecanismos de mejora continua (se evidencian canales de evaluación y mejora).
- Implicación personal (aportaciones genuinas).

De forma análoga, los criterios empleados por la Universitat Politècnica de Catalunya son:

- Actualidad de la información.
- Equilibrio entre la información aportada por el profesor, por los demás y por los trabajos de los alumnos.
- Variedad de fuentes de información, de forma que se ofrezca una valoración objetiva y variada de la docencia.
- Coherencia entre los diferentes componentes del portafolios.
- Coherencia desde el punto de vista docente con las prioridades y objetivos del departamento y de la institución.
- Adecuación de la información complementaria (apéndices).
- Claridad en la especificación de la importancia del desarrollo profesional y de la investigación dentro de la tarea docente.
- Validez de la documentación y grado en que demuestran lo que se afirma.
- Grado en que los trabajos de los alumnos revelan un método docente eficaz.
- Existencia de indicios que evidencien un interés por mejorar la calidad de la docencia. Indicios de mejora en los métodos, materiales, evaluaciones u objetivos.
- Grado de plasmación del interés propio por mejorar como profesor de una disciplina concreta, con un grupo de alumnos en particular.

A continuación enumeramos varios aspectos o dimensiones que se podrían tener en cuenta en la elaboración de criterios de análisis y evaluación de una carpeta docente.

Como se aprecia en la tabla, la actualidad, la diversidad, la sustantividad o la interrelación de las evidencias aportadas son algunos de los criterios que pueden servir de base para la eva-

<i>La actualidad de la información.</i>	La carpeta, ¿incluye información actualizada?
<i>La diversidad de la información.</i>	¿Existe un buen equilibrio entre la información aportada por el profesor, por otros y por los trabajos de los alumnos?
<i>La coherencia de los contenidos entre sí.</i>	¿Existe coherencia entre los diferentes componentes de la carpeta docente, de tal manera que queda plasmado el grado de efectividad demostrado en la práctica unido a una teoría claramente explicada?
<i>La coherencia con el contexto.</i>	¿La carpeta es coherente desde el punto de vista docente con las prioridades y los objetivos del departamento y de la institución o del curso (postgrado, programa de formación...) seguido?
<i>La significatividad de los contenidos.</i>	¿Se han incluido diferentes fuentes de información que pueden ofrecer una valoración objetiva y variada de la docencia?
<i>El equilibrio entre las facetas del desarrollo profesional docente.</i>	¿Queda bien clara y especificada en la carpeta la importancia del desarrollo profesional y la investigación dentro de la docencia?
<i>La sustantividad de las evidencias.</i>	¿Revelan los trabajos de los alumnos un método docente coherente?
<i>La disponibilidad de mecanismos de mejora continua.</i>	¿Se describen en la carpeta hechos que ponen de manifiesto un interés para mejorar la calidad de la docencia? ¿Hay evidencias de mejora en los métodos, materiales, evaluaciones o planificaciones?
<i>La diversidad de los datos.</i>	¿La carpeta es la única fuente de información sobre la calidad docente?
<i>La implicación personal en la elaboración.</i>	¿Cómo se evidencia en la carpeta la aportación personal?

Fuente: Elaboración de Imbernon (Coord.) (2003) a partir de la información sobre el uso de carpeta docente del ICE de la Universidad Politécnica de Catalunya.

luación de los portafolios. Pero, desde la dimensión formativa que se defiende en esta investigación, también el propio proceso de elaboración y el crecimiento personal y profesional que conlleva debe ser evaluado de algún modo. Por este motivo, el grado de reflexión, de elaboración personal o de transferencias realizadas pueden ser también elementos a tener presentes en la valoración de las carpetas docentes.

Pero, como hemos dicho, valorar unos u otros aspectos no es arbitrario sino que dice algo de las competencias que deseamos que tenga el profesor/a universitario/a, con lo que

Ámbito	Competencia	Criterios	Posibles ítems y evidencias a evaluar
<i>Saber</i> El profesor universitario como experto en una disciplina, en un área de conocimiento	Capacidad de búsqueda y procesamiento de la información	Actualidad de la información. Diversidad de información (propia, de otros,...). Significatividad de los contenidos (pertinencia).	Análisis del programa, de los contenidos y la bibliografía propuestos, ...
<i>Saber hacer</i> El profesor universitario como transmisor de conocimiento	Capacidad comunicativa	Disponibilidad y aplicación de habilidades comunicativas	Análisis de la metodología en una sesión de clase (mediante observación del aula o de una grabación)
<i>Ser</i> El profesor universitario como profesional reflexivo comprometido con la mejora continua de su trabajo	Compromiso de mejora personal e institucional	Disponibilidad de mecanismos de mejora continua (se evidencian canales de evaluación y mejora). Implicación personal (aportaciones genuinas).	Constatación de la pertenencia a grupos de innovación docente, de la creación de materiales didácticos,...

cada criterio obedece a alguna de dichas competencias (ver tabla).

En el apartado de anexos puede hallarse una propuesta de documento para evaluar carpetas.

2. PROCESOS EN LA EVALUACIÓN DE CARPETAS DOCENTES

El proceso de evaluación de las carpetas docentes ha de ser, a nuestro entender:

- Continuo:

Si la elaboración de carpetas docentes se basa, como hemos dicho, en la teoría constructivista, no tiene sentido evaluar

cómo una persona va elaborando su propio conocimiento al final del proceso, sino que se requiere una evaluación a lo largo del mismo.

- **Formativo:**

Esta evaluación continua ha de proporcionarnos sobre todo un feed-back, de modo que los resultados de la evaluación sirvan de retroalimentación para los profesores que están realizando las carpetas y les sean útiles en su desarrollo profesional. Es decir, la evaluación ha de estar al servicio del aprendizaje, más allá de las funciones sumativas o para la acreditación que pueda tener.

- **Colectivo:**

En la medida de lo posible hay que evitar limitar la evaluación de un portfolio o carpeta docente a una única valoración. Es interesante combinar:

- Evaluación externa, por parte de un tribunal, de un comité, de un mentor..
- Evaluación por parte de iguales, realizando, por ejemplo, grupos de análisis de una carpeta entre colegas y aportando entre todos valoraciones y sugerencias de mejora.
- Autoevaluación, incorporando en las carpetas reflexiones en abierto o cuestionarios cerrados de cómo y cuánto uno ha aprendido realizando su carpeta.

En líneas generales, estamos acostumbrados a ser evaluados externamente y aún adolecemos de una cultura evaluativa suficientemente sólida para realizar autoevaluaciones y evaluaciones entre iguales. Por esta razón, estas dos prácticas pueden resultar, en los primeros momentos, poco fiables, pero sólo realizándolas iremos adquiriendo la madurez, honestidad y responsabilidad que requieren y convirtiéndolas en prácticas verdaderamente válidas.

El optar en mayor medida por un tipo u otro de evaluación dependerá, en gran medida, de la finalidad del uso de la carpeta. Cuando el portafolios del profesorado obedezca a finalidades acreditativas, tiene más sentido la evaluación externa, mientras que si lo consideramos un instrumento de

desarrollo profesional, la evaluación entre iguales (vinculada a procesos de innovación colectivos y a un trabajo cooperativo) y la autoevaluación toman mayor sentido. En esta línea, un ejemplo interesante es el caso de la American Association for Higher Education (AAHE), quienes promocionan el uso formativo del portafolios en más de 50 universidades (pueden consultarse todas en <http://www.aahe.org/teaching/pfoliose-arch3.cfm>) y, en concreto, posee también un programa, liderado por la Samford University, donde el portafolios está vinculado al PBL (metodología de Problem Based Learning o Aprendizaje por Resolución de Problemas) y se analiza mediante la evaluación entre iguales.

3. INSTRUMENTOS

Como hemos indicado en el punto anterior, apostamos por una combinación de la evaluación externa, con la evaluación entre iguales (si procede) y con la instauración de procedimientos de autoevaluación.

- **Para la evaluación externa**

Los evaluadores de una carpeta es bueno que tengan claros los criterios de evaluación y que dispongan de guías o instrumentos que faciliten la valoración.²³

Si van a evaluar carpetas quizá sea bueno observar una serie de recomendaciones justamente opuestas a las que tenemos presentes cuando evaluamos, por ejemplo, mediante pruebas de ensayo. Si hemos de corregir exámenes se suele recomendar que se evalúen anónimamente, sin saber a quién pertenecen, y pregunta a pregunta (y no examen a examen) para mantener un criterio igual para todas las pruebas corregidas. El portafolios, por ser una construcción propia y personal debe evaluarse sabiendo a quién per-

23. Progresivamente se viene hablando de la importancia de disponer de «rúbricas» (del inglés *rubric*) o matrices de valoración. Véase, por ejemplo: <http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3>

PAUTA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS CARPETAS DOCENTES DEL CURSO DE INDUCCIÓN

Alumno:²⁴ _____

Departamento: _____

Facultad: _____

CRITERIOS DE CONTENIDO	Nada		Mucho ²⁵	
	1	2	3	4
Los contenidos nucleares trabajados en el curso, ¿aparecen de forma clara? (¿Es completo? ¿Exhaustivo?) ²⁶	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los contenidos trabajados en el curso, ¿se recogen con técnicas de síntesis (resúmenes expositivos, mapas conceptuales, esquemas...)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Se muestra la relación entre los diversos contenidos trabajados? (¿Está bien construida la relación? ¿Hay elaboraciones interrelacionadas?)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Se aportan textos elaborados por el alumno? (¿Es original? ¿Creativo?)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Se aportan reflexiones elaboradas por el mentor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Se aportan reflexiones elaboradas por el alumno?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Se aportan documentos elaborados por los iguales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Se incorporan las reflexiones propuestas después de cada sesión de intercambio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Se evidencia tener conciencia de los aprendizajes realizados y de los interrogantes que se han generado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Se ejerce el sentido crítico respecto a los contenidos y actividades trabajadas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Hay evidencias o se manifiesta una actitud favorable a la innovación docente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Se presentan propuestas alternativas de mejora de la docencia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros:				

24. Por alumno entendemos el profesor universitario novel que está realizando el curso de formación docente.

25. Optamos por una escala par, concretamente de 4 grados, para evitar la curtosis artificial que puede generarse en torno de la media central en las escalas impares.

26. Si los criterios nos parecen excesivamente amplios, pueden concretarse en indicadores más concretos y precisos.

CRITERIOS DE FORMA	SÍ/NO
El trabajo se ha entregado en el plazo acordado	<input type="checkbox"/>
El trabajo se presenta con claridad, corrección y cuidado expositivo	<input type="checkbox"/>
El trabajo se presenta con corrección material y formal (índice, paginación...)	<input type="checkbox"/>
Otros:	<input type="checkbox"/>

VALORACIÓN	
Apto	A SOBRESALIENTE
	B NOTABLE
	C SUFICIENTE
No apto	

Comentarios, sugerencias y otras aportaciones a destacar:

Devolución para el profesorado novel:

DIFICULTAD DETECTADA	POSIBLES ACCIONES DE MEJORA	RESPONSABLES DE SU EJECUCIÓN	RESPONSABLES DE SU REVISIÓN

tenece. De hecho, su presentación ha de ser el fruto de presentaciones parciales previas y ha de contener recomendaciones hechas por el mentor o los colegas y es necesario, obviamente, saber el portafolios de quién se está corrigiendo. Por otra parte, aunque disponga de diversos apartados obligatorios, en lugar de corregir apartado a apartado puede ser conveniente corregir el portafolios entero, para ver con mayor claridad la relación entre sus diferentes apartados y comprender el conjunto del trabajo.

En la página 140 transcribimos una pauta, a modo de ejemplo, para evaluar carpetas docentes vinculadas, en este caso, a un curso donde los profesores noveles las elaboran para la acreditación de esa etapa formativa.

Lo que es realmente importante es que la evaluación, si la carpeta persigue un propósito formativo, no se realice al final del proceso sino a lo largo del mismo. De ahí la importancia de este último recuadro (pág. 141), donde destacar la devolución que vamos a hacer al autor de la carpeta y en la que podemos anotar también los pactos de trabajo futuro que negociamos. Si consideramos este apartado excesivamente amplio, podemos pautarlo con una tabla más sistemática, como la que se propone al final de la página 141.

• **Para la evaluación entre iguales**

Siempre que sea posible la evaluación entre iguales puede constituir una buena fuente para la reflexión. Doménech (1999) nos ofrece un ejemplo de cómo el trabajo en equipo puede ser valorado tanto externamente sobre el producto que resulta del mismo como a través de la evaluación entre iguales sobre el proceso en sí. Cada miembro de un equipo debería de poder evaluar la aportación que el resto de sus compañeros ha realizado al proceso común que han desarrollado, siguiendo una pauta, por ejemplo, como ésta:

Criterios		1	2	3	4	Comentarios
1	Asiste a las reuniones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2	Ayuda a los otros profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3	Muestra una actitud constructiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4	Comparte responsabilidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5	Sabe escuchar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6	Se muestra positivamente crítico con las ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Total						

• Para la autoevaluación

En ocasiones, los portafolios poseen apartados en los que se sugiere o se demanda explícitamente la autoevaluación de quien lo elabora. Ésta puede ser más o menos pautada. Un ejemplo lo podemos extrapolar de la experiencia del Dr. Font en la facultad de derecho de la UB,²⁷ quien, al utilizar el portafolios con el alumnado, además de valorar la responsabilidad y regularidad que muestra cada uno en el trabajo y sus habilidades de aprendizaje, dedica todo un apartado a que el alumno comente lo que le ha parecido la valo-

CRITERIOS	AUTOEVALUACIÓN	COEVALUACIÓN		ENMIENDAS A REALIZAR
		Mentor	Colegas	
1. ¿Se incluyen todas las ideas relevantes del texto?				
2. La estructuración, ¿es correcta?				
3. Las conexiones incluidas, ¿son correctas?				
4. Las ideas personales añadidas ¿son relevantes?				
5. Las valoraciones u opiniones incluidas, ¿son relevantes?				
6. Otros aspectos a valorar				

27. Narrada en: http://www.uc3m.es/uc3m/revista/DICIEMBRE2003/Activos/pdf/a_font.pdf

ración realizada por su tutor y un espacio para que ambos, tutor y alumno, firmen su conformidad.

Lo importante es combinar las tres evaluaciones de forma integrada para que redunden en un mayor aprendizaje y en un mejor desarrollo profesional.

Si tomamos como ejemplo la pauta que Castelló y Moneiro (2000) diseñaron para la evaluación de los portafolios de los alumnos del practicum de psicopedagogía, podemos rescatar que hay espacio para combinar la autoevaluación con la coevaluación y a partir de ello podemos realizar una adaptación a los portafolios del profesorado.

VIII. VENTAJAS E INCONVENIENTES

1. VENTAJAS²⁸

Las ventajas asociadas al uso de la carpeta dependen, obviamente, del tipo de carpeta y de la finalidad a la que haya de servir. Si la finalidad es, como suele suceder en el contexto anglosajón, acreditativa y, en consecuencia, la carpeta es un instrumento de evaluación para la promoción, sus ventajas se hallan, a nuestro entender, más limitadas que si la finalidad de la carpeta es propiamente **formativa** y para el desarrollo profesional.

Esta segunda es, sin duda, la finalidad deseable para elaborar carpetas docentes. Sin embargo, desde una perspectiva en la que la carpeta sea meramente **acreditativa**, también posee ventajas. En cualquier caso éstas pueden ser clasificadas, tal y como sugieren Crispín y Caudillo (1998), en 4 tipos:

- Personales, para quien elabora la carpeta.
 - Para el departamento al que pertenece quien elabora la carpeta.
 - Para la institución.
 - Para la instancia evaluadora, si ésta es externa.
-
- Personales:
Si tiene una finalidad formativa

28. Apartado elaborado con la colaboración de Zoia Bozu.

- Permite reflexionar sobre la evolución profesional.
- Elaborando y actualizando la carpeta docente, el profesorado toma conciencia de cómo ha evolucionado su método docente, sus conocimientos profesionales y su trayectoria de aprendizaje/enseñanza.
- Supone un ejercicio de autoevaluación.
- El proceso de selección del material de una carpeta docente es un ejercicio estructurado y eficaz de autoevaluación para el profesorado, puesto que es el protagonista del proceso. Después de valorar lo que es importante y significativo para él, lo organiza y presenta en su propio estilo mediante la carpeta.
- Induce a cambiar las relaciones profesorado-alumnado.
- Las carpetas abren importantes espacios de participación, cooperación y diálogo entre docentes y estudiantes, por lo que se erigen en valiosos instrumentos de democratización de las relaciones de poder en el aula y tienden a un proceso de cambio tanto educativo como social y moral.

Si tiene una finalidad acreditativa

- Puede constituir un mecanismo para la promoción: El profesor puede hacer uso de la carpeta a la hora de pedir ayudas o de presentarse a premios relacionados con la docencia.
- Es una vía para la mejora constante: Da oportunidad a cada profesor/a de contextualizar su experiencia docente, presentarla ante la instancia evaluadora correspondiente y recibir retroalimentación al respecto.

- Departamentales:

Si tiene una finalidad formativa

- Proporciona ejemplos para la docencia desde un contexto concreto.
- Es un ejemplo de praxis: La carpeta docente proporciona ejemplos de metodologías para la docencia desde un contexto concreto. Los profesores con experiencia pueden compartir con los profesores noveles experiencias de docencia e investigaciones sobre la propia práctica docente de una manera global.
- Puede constituir una fuente de inspiración para el profesorado.

- Las carpetas docentes pueden resultar útiles también en un centro con profesorado muy experimentado. Por ejemplo, cuando se crea una nueva asignatura, se puede recurrir a diversos portafolios para extraer ideas, ejercicios y metodologías de trabajo en el aula.
- Recoge el legado pedagógico.
- Cabe destacar que un profesor experimentado puede dejar los resultados de todas sus experiencias docentes al departamento a través de su carpeta, que servirá como modelo y punto de referencia a la hora de reestructurar y mejorar el departamento y cuando se abren líneas de investigación y expansión.

Si tiene una finalidad acreditativa

- La carpeta docente ayuda a las comisiones en tomar decisiones sobre los candidatos a nuevas plazas o a plazas de promoción. En la carpeta docente se refleja de manera organizada toda aquella información relacionada con la destreza docente del candidato.

- Institucionales:

Únicamente si tiene una finalidad formativa

- La carpeta docente debe posibilitar el intercambio de saberes con otros colegas de la universidad y/o del área de conocimiento particular. Como señala Cordero (2002), su contenido tendría que hacerse público para contribuir al desarrollo del conocimiento curricular y didáctico en una disciplina específica, algo semejante a lo que sucede en la investigación cuando se hacen públicos los resultados por medios validados socialmente desde décadas atrás.
- Favorece el desarrollo profesional y, por tanto, la calidad de la docencia.
- En tanto que facilita la profesionalización docente, constituye un elemento que influye positivamente sobre la calidad del servicio educativo y de la institución de enseñanza.
- Favorece el fortalecimiento de una verdadera comunidad educativa.
- Pedirles a los profesores de nuevo ingreso que elaboren sus carpetas representa una oportunidad para que se relacionen con aquellos profesores/as que tienen mayor conoci-

miento de la institución y aprovechen su experiencia en la misma, para que les ayuden a contextualizar su práctica docente dentro del marco educativo de la institución.

	Carpeta como instrumento de formación y desarrollo profesional	Carpeta como instrumento de acreditación y promoción
Personales	<ul style="list-style-type: none"> – Permite reflexionar acerca de la evolución profesional. – Supone un ejercicio de auto-evaluación. – Induce a cambiar las relaciones profesorado-alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> – Puede constituir un mecanismo para la promoción. – Es una vía para la mejora constante.
Departamentales	<ul style="list-style-type: none"> – La carpeta proporciona ejemplos para la docencia desde un contexto concreto. – Puede constituir una fuente de inspiración para el profesorado experimentado. – Recoge el legado pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ayuda a las comisiones a tomar decisiones sobre los candidatos a nuevas plazas o a plazas de promoción.
Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> – Favorece el desarrollo de los profesores y profesionalización de la docencia. – Favorece el fortalecimiento de una verdadera comunidad educativa. 	
De los evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> – Representa un espacio para intercambiar y aprender sobre la práctica docente. – Fomenta una cultura de profesionalismo en la docencia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Las instancias evaluadoras podrán establecer los estándares de logro de acuerdo con las características propias de cada área de formación universitaria.

Tabla: Elaboración propia a partir de Crispín y Caudillo (1998).

- De los evaluadores:
 - Si tiene una finalidad formativa
 - Representa un espacio para intercambiar y aprender sobre la práctica docente.

- En consecuencia, los propios evaluadores pueden, a la luz de las carpetas, reflexionar sobre elementos interesantes para mejorar la docencia.
- Fomenta una cultura de profesionalismo en la docencia. Supone un reconocimiento y otorgar importancia a la docencia.

Si tiene una finalidad acreditativa

- Las instancias evaluadoras correspondientes podrán establecer los *estándares de logro* de acuerdo con las características propias de cada área de formación universitaria. Como en la carpeta se presentan evidencias no sólo de los resultados del trabajo docente, sino también del proceso mismo, puede constituir un sólido recurso para apoyar la toma de decisiones en el caso de las promociones o asignaciones de categorías académicas (ver tabla de la pág. anterior).

2. INCONVENIENTES Y DIFICULTADES

A la hora de elaborar las carpetas docentes, nos encontramos con una serie de dificultades. Éstas son inherentes a la esencia propia de la carpeta pero no invalidan su uso. Al contrario, nos obligan a hacer una reflexión seria sobre los criterios que son relevantes y pertinentes para valorar la elaboración personal de una carpeta docente y si este proceso está siendo o ha sido formativo en sí mismo.

Entre las dificultades más importantes destacan:

1. El factor tiempo.
2. La falta de reflexión y la acumulación de materiales.
3. El peligro de que la carpeta no sea realmente una creación personal sino una acomodación al sistema.
4. No aprovechar suficientemente el impacto que pueden generar las carpetas por las dificultades institucionales.
5. Destinarla a usos «pobres», verla de forma reduccionista.
6. No entender en qué consiste verdaderamente la carpeta docente.

7. Dificultad para hallar evidencias, especialmente falta de materiales provenientes de otros.
8. Angustia y desorientación en su elaboración.
9. Dificultad para plasmar todo tipo de conocimientos.
10. Dificultad para reflejar verdaderamente la capacidad para resolver problemas docentes y para plasmar la filosofía docente

1. Tiempo.

La elaboración de la carpeta consume mucho tiempo y requiere de constancia en la recogida de evidencias y el hábito de reflexionar sobre la práctica con una cierta continuidad y sistematización. Se requiere, pues, una voluntad decidida y una gran motivación en la elaboración del portafolios docente.

Una carpeta docente que incorpore evidencias del trabajo realizado, que argumente e integre documentos de forma interconectada entre ellos, que aporte reflexiones en primera persona sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y que recoja materiales de otros (mentores, colegas, alumnos...) supone una gran cantidad de tiempo.

Por otra parte, la corrección de la carpeta, si es que se procede a la misma, también conlleva una gran cantidad de tiempo. Hemos de recordar que la carpeta como instrumento de desarrollo personal y profesional, requiere de un proceso de construcción continuado en el que otra persona más veterana o con mayores conocimientos en determinado ámbito faciliten a la persona que elabora la carpeta una guía, un apoyo, un andamiaje sobre el que ir construyendo el propio aprendizaje. En este sentido, se hace imprescindible que la carpeta sea una elaboración «de ida y vuelta». Es decir, a medida que una persona va construyendo su carpeta, puede ir comentándola y/o revisándola continuamente con un mentor o con un igual, con lo que el tiempo dedicado a su reconstrucción conjunta también es muy importante.

Si la revisión no se hace conjuntamente, es esencial que se proceda a una devolución comentada, donde las anotaciones se vayan explicando y replicando, si procede, por parte de la persona que ha elaborado la carpeta. Por todo ello quizá

no sean aplicables a gran escala,²⁹ sino que requieran de unas ratios y condiciones determinadas.

2. Excesiva acumulación de material.

Una de las dificultades más usuales que encontramos a la hora de elaborar una carpeta docente es la tendencia a acumular documentos. La carpeta puede, entonces, convertirse, en un documento muy voluminoso, donde, a modo de cajón de sastre, tienen cabida todo tipo de textos que el docente elabora o recopila.

Sin embargo, no se trata de llenar mecánicamente un archivo o dossier con materiales y registros, sino de ir más allá, revisando y reelaborando los materiales y escribiendo reflexiones o ensayos sobre los mismos. El contenido de la carpeta es un trabajo docente eminentemente único y contextualizado, elaborado a partir de la reflexión sobre el pensamiento y la acción. En este sentido, la carpeta docente se convierte en un instrumento para la construcción del conocimiento curricular y didáctico ya que es un mecanismo para participar del discurso propio o de otros sobre la enseñanza y el aprendizaje, al hacer explícitos los procesos por los cuales los docentes construyen el currículum, la enseñanza y la evaluación.

La carpeta no debe ser, por todo ello, excesivamente larga. Debe acompañarse de evidencias múltiples, que pueden ordenarse separadamente, a modo de anexos, pero más importante que estas evidencias son tres aspectos:

29. Sin embargo, disponemos de experiencias a gran escala, donde las exigencias que se solicitan en los portafolios normalmente enlazan con los estándares fijados por la administración educativa, como:

a) La del Ministerio de Educación de Chile, en la que ha establecido un Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente donde la acreditación de todo el profesorado (en este caso de la enseñanza básica) está basada en la presentación de un Portafolio Docente. Para su elaboración se dan instrucciones claras, según puede consultarse en: <http://www.docentemas.cl>

b) La de las agencias de educación de EE.UU., realizada por el Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INSTASC), a través del Council of Chief State School Officers (que se puede consultar en: http://www.ccsso.org/Projects/interstate_new_teacher_assessment_and_support_consortium/projects/portfolio_development/792.cfm) y que tiene como finalidad la acreditación del profesorado.

- a) Que lo que se incorpore como evidencia sea sustantivo, esto es, que sea relevante para explicar alguna faceta de la actuación del profesor/a, para mostrar alguna competencia de las que posee, para evidenciar los resultados de su esfuerzo y/o sus consecuciones. Por lo tanto, «no todo vale», sino que han de ser textos seleccionados en virtud de su capacidad de decir algo de las capacidades del profesor/a.
- b) Que se argumente y/o justifique de manera reflexiva por qué se incluyen ciertas evidencias y no otras. No hay unas evidencias «buenas» o adecuadas (a no ser que se hayan fijado unas evidencias obligatorias mínimas, si la carpeta es para procesos de selección o promoción), sino que lo que resulta una evidencia debe de ser determinado por cada profesor/a. Casi todo tipo de archivos de texto, gráficos, fotográficos, auditivos, audiovisuales... pueden constituir una evidencia si se reflexiona sobre lo que aporta y se justifica mínimamente el motivo de su inclusión.
- c) Que se integren las diversas evidencias, de modo que no queden, si es posible, como elementos aislados e inconexos, sino que enlazan de algún modo. Por ejemplo:
- Puede suceder que una misma evidencia dé fe de la adquisición de diversos aprendizajes o competencias y sirva, por lo tanto, para ejemplificar diferentes evoluciones realizadas personal o profesionalmente.
 - Por otra parte, puede suceder que para dejar constancia de que se posee un cierto aprendizaje se aporten varias evidencias diversas. En este caso es interesante poner de manifiesto qué parcela del aprendizaje que se desea mostrar ejemplifica cada evidencia y cómo éstas se relacionan.

También es importante, sobre todo si la carpeta es para la acreditación, negociar la naturaleza y extensión de las evidencias.

3. Acomodarse a los valores predominantes.

Puede suceder que la carpeta se acomode a los valores del sistema, sin un planteamiento reflexivo de la docencia.

Especialmente si se trata de una carpeta con finalidad sumativa, se puede tender a mostrar aquellas competencias que se intuye que el evaluador externo va a valorar, en lugar de mostrar aquellas que a quien elabora la carpeta le parecen las más relevantes para explicar su desarrollo profesional.

Para evitarlo es importante negociar los apartados de la carpeta o (si vienen prefijados) señalar que son orientativos, no de obligado cumplimiento, sino que sólo constituyen el andamio sobre el que construir el aprendizaje propio.

4. Falta de plataformas y de cultura institucional para facilitar la difusión y el intercambio.

La carpeta, como hemos dejado de manifiesto en el primer apartado, no se puede entender al margen de un modo de concebir la profesión docente, ni de entender los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, no puede resultar un instrumento aislado para facilitar el desarrollo profesional. No es una medida técnica.

Hemos señalado también que construir una carpeta docente requiere de gran constancia y esfuerzo. Si se realiza este esfuerzo y éste no se ve recompensado ni apoyado con medidas paralelas, puede entenderse como un gran coste personal que lleve a desanimar iniciativas futuras.

En este sentido, la cultura institucional debe favorecer un trabajo colaborativo, de cooperación e intercambio respecto a la docencia, grupos de discusión, de debate y elaboración conjunta de planes y programaciones...

Es especialmente importante facilitar los espacios para que el profesorado pueda discutir su trabajo, pueda intercambiar sus reflexiones sobre la docencia y para hablar del contenido de sus carpetas con colegas y supervisores. Con el tiempo parece pasarse de una dimensión estrictamente individual a un carácter más colectivo, en el sentido de que uno se hace consciente de hasta qué punto comulga con los objetivos de la institución en la que trabaja y qué puede aportar a ella y ello facilita esta filosofía de trabajo más interdependiente y colegiado.

5. Uso para la promoción profesional en lugar de para la mejora.

Es muy usual utilizar la carpeta docente con fines de acreditación y ello desvirtúa en cierto modo la propia esencia de la carpeta, concebida como un instrumento de desarrollo profesional y de mejora docente.

6. No entender en qué consiste verdaderamente la carpeta docente.

No disponer de buenos ejemplos de carpetas a emular hace que el profesorado que tiene que hacer una carpeta se sienta perdido. Por ello tener ejemplos de calidad para poder consultarlos reduce la incertidumbre que se siente en el proceso de elaboración del portafolios.

7. Dificultad para hallar evidencias, especialmente falta de materiales provenientes de otros.

Para ello es bueno, en un primer momento, identificar los estamentos institucionales y/o gubernamentales que pueden ser útiles para cumplimentar el portafolios puesto que nos proporcionan información sobre nuestra docencia.

8. Angustia y desorientación en su elaboración.

Al inicio puede definirse como una experiencia intimidatoria, desconcertante, caótica, angustiosa, incomprensible, abrumadora e ininteligible.

La elaboración de un portafolios es un proceso de aprendizaje, por lo que la misma realización del portafolios o carpeta varía con el tiempo, pasando de una acomodación inicial a lo que se solicita a tomar sus propias opciones, a decidir qué se incluye y por qué y a desestimar otras realizaciones. Esta adquisición de criterio y de decisión para hacer esta tarea es un logro de la carpeta, es, de hecho, uno de sus objetivos. Por lo tanto, este proceso de avance y retroceso, de análisis recurrente, de elaboración no lineal es normal e incluso deseable y hay que ser consciente de ello y no angustiarse por la desorientación que, en ocasiones, acompaña el proceso de elaboración de la carpeta.

9. Dificultad para plasmar todo tipo de conocimientos.

Si bien puede ser relativamente fácil mostrar evidencias de formación permanente (haciendo acopio de certificados y comentando algo de la formación recibida), puede ser relativamente complicado realizar un ensayo sobre las teorías que sustentan nuestra práctica profesional.

Por otra parte, también podría correrse el peligro de centrarse en el rendimiento. El profesor parece responsable parcialmente de los resultados de los alumnos, pero éstos no son fáciles de mostrar y menos a corto plazo. Mostrar exámenes y tasas de rendimiento puede llevar a favorecer un tipo de instrucción y obviar otros procesos cognitivos más complejos que también deseamos que los alumnos desarrollen pero que son más difíciles de evaluar.

10. Dificultad para reflejar verdaderamente la capacidad para resolver problemas docentes y para plasmar la filosofía docente.

Berrill (2002) muestra cómo la carpeta puede incorporar obedecer a asunciones externas de lo que se espera que aprendan los profesores en formación (planificación, gestión del aula, evaluación, atención a las necesidades educativas especiales y prácticas inclusivas, tecnología educativa...) o bien ser realizada bajo los parámetros que cada profesor/a considere relevantes. En este caso, dice que es usual ver una evolución desde el abordaje de los problemas que aparecen en el aula, buscando soluciones para situaciones conflictivas en el aula o para dificultades docentes, hasta, lentamente, la emergencia de las concepciones que sustentan la docencia, la reflexión sobre la acción y la tendencia a la innovación docente.

Es decir, con el tiempo la mera colección de documentos se convierte en una selección de experiencias docentes acompañadas de la filosofía personal de la enseñanza.

Para superar estas trabas podría ser interesante articular el material del portafolios en torno a situaciones problemáticas vividas y, sobre todo, tener presente las competencias que demostramos tener al aportar las diversas evidencias.

Por todo ello hay que valorar el proceso de elaboración del portafolios, como un proceso de aprendizaje rico en sí mismo, más allá de los resultados a los que conduzca. El proceso se convierte en una manera de pensar, permite ser prácticos críticos, hablar de las propias prácticas, reflejar nuestras creencias sobre lo que debe de ser la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMOLI, M.G.; FERNÁNDEZ, A.H. (s/f), Portafolios evaluativos en el nivel universitario y la educación en valores. Disponible en: <http://www.uccor.edu.ar/reduc/fernandez.pdf> [Fecha de consulta: febrero 2005].
- ANDERSON, R.S.; DEMUELLE, L. (1998), «Portfolio use in twenty-four teacher education programs». *Teacher Education Quarterly*, 25 (1), 23-31.
- ANECA (2004), *Convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado*. Madrid: ANECA.
- ANGULO, C.; PONSÁ, P. (s/f), *Portafolio de investigación como herramienta de gestión del conocimiento*. Disponible http://vgweb.upc-vg.eupvg.upc.es/web_eupvg/xic/arxiu_ponencias/R0080.pdf [Fecha de consulta: septiembre 2004].
- ANGULO, J. F. (1997). «Calidad educativa, calidad docente y gestión». En G. Frigerio, *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires, Kapelusz: 91-111.
- AQU (2002), *Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes*. Barcelona: AQU.
- AUGSBURG COLLEGE. Evaluation and Teaching Portfolios. Disponible en: <http://www.augsburg.edu/facdev/eval.tchg.port.html> [Fecha de consulta: marzo 2005].
- AZNAR, P.; FERNÁNDEZ, A.; ESCÁMEZ, J. (2003), *Taller: ¿Cómo se aprende? Una invitación a examinar y cuestionar nuestras representaciones sobre el aprendizaje*. Valencia: Universidad de Valencia. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/site/docu/22site/a1aznar.pdf> [Fecha de consulta: abril 2005].

- BALLESTA, J. (1997), Función didáctica de los materiales curriculares. Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/EVTE/matcurri.doc> [Fecha de consulta: marzo 2005].
- BARRETT, H. (1999), Using Technology to Support Alternative Assessment and Electronic Portfolio. <http://electronicportfolios.org/portfolios.html> [Fecha de consulta: marzo 2005].
- BARRETT, H. (2000), «Create Your Own Electronic Portfolio». *Learning & Leading with Technology*, abril 2000. Disponible en: <http://electronicportfolios.com/portfolios/iste2k.html> [Fecha de consulta: marzo 2005].
- BARTON, J.; COLLINS, A (1993), «Portfolios in teacher education». *Journal of teacher education*, 44/3, pp. 200-210. Disponible en: <http://www.aahperd.org/iejhe/template.cfm?template=current/mckenzie3.html> [Fecha de consulta: marzo 2005].
- BAUME, D.; YORKE, M. (2002). «The reliability of assessment by portfolio on a course to develop and accredit teachers in higher education». *Studies in Higher Education* 27(1), 7-25.
- BELANOFF, P.; DICKSON, M. (1991). *Portfolios: Process and product*. Porstmouth, NH: Heinemann.
- BENEDITO, V. (1996a). «Formación para la docencia universitaria». En S. Rodríguez, J.M. Rotger, F. Martínez (Ed.), *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria*. Barcelona: Ce-decs Editorial, pp. 95-99.
- BENEDITO, V. (1996b), «Formación del profesorado universitario. Análisis de programas para la mejora de la docencia en las universidades catalanas». En ICE de la Universidad de Deusto, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Ed. Mensajero, pp. 127-153.
- BENEDITO, V. (1998). *Hacia un modelo de formación inicial del profesorado universitario*. Comunicación presentada en La formación del profesorado: evaluación y calidad, Las Palmas de Gran Canaria.
- BENEDITO, V. (2000). «Formación institucional del profesorado. Experiencias en la Universidad de Barcelona». En M. Lorenzo *et al.* (Coords.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: GEU, pp. 587-618.
- BERLINER (2004), «Expert Teachers: Their Characteristics, Development and Accomplishments». En R. Batllori *et al.* (Eds.), *De la teoría...a l'aula*. Barcelona: UAB, pp. 13-28.
- BERRILL, D. (2002), «Portfolios promote professional growth.» *Professionally Speaking*, march 2002. Toronto: Ontario College of Tea-

- chers. Disponible en: http://www.oct.ca/en/CollegePublications/PS/march_2002/portfolio.asp [Fecha de consulta: marzo 2005].
- BIRD, T. (1997). «El portafolios: un ensayo sobre las posibilidades». En L. Darling-Hammond (Ed.), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla, pp. 332-351
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BONILLA, N. et al. (2002), «Portafolio-e reflexivo-formativo». Disponible en: <http://www.pt3.uprrp.edu/Portafolios/pdf/conceptuacion.pdf> [Fecha de consulta: marzo 2005].
- BROCKBANK, A.; MCGILL, I. (2002), *El aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BROWN, G.; IRBY, B. J. (2001) (3.ª ed.), *The principal portfolio*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- BROWN, J.D.; WOLFE-QUINTERO, K. (1997), «Teacher portfolios for evaluation: A great idea or a waste of time?» *Language Teacher*, 21, pp. 28-30.
- BROWN, S.; GLASNER, A., Ed. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, Narcea.
- CASTELLÓ, M.; MONEREO, C. (2000), *L'avaluació per carpetes en el practicum de psicopedagogia*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- COUARD, N. (1999). «Teacher Portfolios». Disponible en: <http://www.quesnrecit.qc.ca/portfolio/eng/teacher.html> [Fecha de consulta: 1 de febrero de 2005].
- CORDERO, G. (2002), *Consideraciones generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (Universidad Autónoma de Baja California). México.
- CRISPÍN, M. L.; CAUDILLO, L. (1998). *El uso del portafolios como herramienta para mejorar la calidad de la docencia*. México: Universidad Iberoamericana: Centro de Procesos Docente. Disponible en: <http://www.uia.mx/ibero/vice/cont/por%20si/docs4/port.pdf> [Fecha de consulta: marzo 2005].
- DARLING-HAMMOND, L. (2001), *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- DAVIS, J.T.; SWIFT, L.J. (1995). «Teaching Portfolios at of Research University». *Journal on Excellence in College Teaching*, 6 (1), pp. 101-115.

- DAVIS, S.; BORDERA, C.; GINÉS, M. (2002), *El portfoli docent*. Material del taller sobre carpeta docente celebrado en la UPC el 25 y 26 de junio de 2002. Disponible en: <https://sarasate.upc.es/upc/ice/bbdd/profi.nsf/PortfoliDocent> [Fecha de consulta: marzo 2005].
- DE MIGUEL, M. (1995) «La evaluación de la función docente del profesorado universitario». En: *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado Universitario*. Huelva: I.C.E. Universidad de Huelva, pp.123-138.
- DEMING, M.P.; VALERI-GOLD, M. (1994), «Portfolio Evaluation: Exploring the Theoretical Base». *Research and Teaching in Developmental Education*, vol. 11, n.º 1, pp. 21-29.
- Designing a Teaching Portfolio*. Center for Excellence in Learning & Teaching. Disponible en: <http://www.psu.edu/celt/portfolio.html> [Fecha de consulta: septiembre 2004].
- Developing Your Teaching Dossier*. University of Manitoba. Disponible en: http://www.umanitoba.ca/academic_support/uts/publications/teachingdossier.php [Fecha de consulta: septiembre 2004].
- DEWEY, J. (1989), *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- DICK, A. (1993), «Ethnography or Biography: Learning to Live Like a Teacher». *Teaching Education*, vol. 5 (2), pp.10-21.
- DOMÉNECH, F. (1999), *Proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*. Valencia: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- EISON, J. (1996). *Creating a Teaching portfolio: The SCRIPT Model*. Florida: Tampa. Center for Teaching Enhancement.
- FEIXAS, M.; VALERO, M. (2003), «El portafolios y el SEEQ como herramientas para el desarrollo profesional». En J. Gairín y C. Armengol (Eds.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISS Praxis, pp. 275-284. Disponible también en Internet en: <http://www.udg.edu/ice/FUuniversit/Portafolios.pdf> [Fecha de consulta: enero 2005].
- FELDER, R.; BRENT, R. (2001), «If you've got it, flaunt it: Uses and Abuses of Teaching Portfolios». *Chemical Engineer Education*, 30 (3): 188-189, 1996. Disponible en: <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Columns/Portfolios.html> [Fecha de consulta: marzo 2005].
- FERNÁNDEZ, A. (2002), «La carpeta docente como Estrategia Formativa Favorecedora de una Actitud Innovadora en los Profesores Universitarios». *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria* (Vol. 2, n.º 3, septiembre 2002).

- FERNÁNDEZ, A. (2004), «El portafolios docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional». *Educar*, 33, 127-142.
- FERRER, V. (1992). «La formació del professorat universitari: sinopsi d'un informe». *Temps d'Educació*(8), 123-136.
- FERZOLA, A. (1996). *Teaching Portfolio*. Departamento de matemáticas, Universidad de Scranton. Disponible en: <https://sarasate.upc.es/upc/ice/bbdd/profi.nsf/Portfolio/Matematiques> [Fecha de consulta: abril 2005].
- FIELDEN, J. (1998), *La formación del personal de la educación superior: una misión permanente*. París: Commonwealth (CHEMS).
- FRIEDUS, H. (2000), «The portfolio process: Teachers and teacher educators learning together». En N. Nager y E.K. Shapiro (Eds.), *Revisiting a progressive pedagogy: The developmental-interaction approach*. Albany, NY: State University of New York, pp. 239-266.
- GAIRÍN, J. (2003), «El profesor universitario en el siglo XXI». En C. Monereo y J.I. Pozo, *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis, pp. 119-139.
- GRAVES, D.H.; SUNSTEIN, B. S. (1992). *Portfolio portraits*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- GREEN, J.E.; SMYOER, S. O. (1996). *The teacher portfolio*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- HART, D. (1994), *Authentic Assessment. A Handbook for Educators*. California: Addison-Wesley.
- HEATH, M. (2002), «Electronic portfolios for reflective self-assessment». *Teacher Librarian*, 30 (1), 19-23.
- HEATH, M., *Electronic portfolio for Faculty Development*. Disponible en: <http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed01/23.html> [Fecha de consulta: enero 2005].
- HENSON, K.T., ELLER, B.F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Internacional Thompson Editores.
- IMBERNON, F. (1994), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- IMBERNON, F. (Coord.) (2003), «Informe de la investigación sobre carpeta docente». Universitat de Barcelona: Documento inédito.
- IMBERNON, F.; CANO, E. (2003), «La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario».

- Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), págs. 43-51.
- ISTE (2003). «Estándares educativos en tecnologías de la información». Disponible en: <http://www.eduteka.org/estandaresmaes8.php3> [Fecha de consulta: marzo 2005].
- JARAMILLO, C. (2000), «Un nuevo modelo de formación del profesorado. Tomar y dar la palabra». *Cuadernos de Pedagogía*, 296, pp. 86-90.
- KILBANE, C. R.; MILMAN, N. B. (2003), *The Digital Teaching Portfolio Workbook: Understanding the Digital Teaching Portfolio Process*. Boston: Allyn & Bacon.
- KING, S.P.; CAMPBELL-ALLAN, L. (2000), «Portfolios, los trabajos de los alumnos y la práctica docente». En D. Allen (Comp.), *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós, pp. 213-235.
- KLENOWSKI, V. (2004), *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- KNAPPER, C.; WILCOX, S. (1998), *El portafolios docente*. Madrid: Monografías de la RED-U. Original disponible en: <http://www.queensu.ca/idc/idcresources/dossier/index.html>
- KORNUTA, H.M.; GERMANINE, R.W. (2002), «Portfolio Projects: Individualized Professional Development». Comunicación presentada en la *2002 Annual Conference of the British Educational Research Association*. Documento inédito.
- LATORRE, A. (1992), *La reflexión en la formación del profesorado*. Tesis doctoral. Barcelona.
- LATORRE, A. (2003a), *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LATORRE, A. (2003b), *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- LATORRE, A.; GONZÁLEZ, R. (1987), *El Maestro investigador: la investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- LE BOTERF, G. (2003), *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Training Club, Gestión 2000.
- LYONS, N. (Ed.) (1998). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MARCELO, C. (Ed.). (2001). *La Función Docente*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍN-KNIEP, G. (2001), *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

- MATEO, J. (2000), *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE/Horsori.
- McLAUGHLIN, M. W.; OBERMAN, I. (Eds.) (1996), *Teacher Learning. New Policies, New Practices*. Nueva York: Teachers College Press.
- McLAUGHLIN, M. (1998). *Portfolio models: reflections across the teaching profession*. Norwood, MA: Christopher Gordon Publishers.
- McLAUGHLIN, M.; VOGT, M. (1996), *Portfolios in Teacher Education*. Newark, DE (USA): International Reading Association.
- McNIFF, J. et al. (1996), *Action Research: Principles and Practice*. Londres: Routledge.
- MEIRIEU, Ph. (1987): «La formación continua de los enseñantes centrada en los problemas prácticos de la clase». En *MEC: Formación permanente del profesorado en Europa: Experiencias y perspectivas*. Madrid.
- MELVILLE, C.; REES, M.; BROOKFIELD, D.; ANDERSON, J. (2004), «Portfolios for assessment of paediatric specialist registrars». *Med Educ*, 38, pp. 1117-1125.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2003), *Manual Portafolio. Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente 2003*. Santiago de Chile: Gobierno de la nación. Disponible en: <http://www.docentemas.cl> [Fecha de consulta: abril 2005].
- MULLINS, G.; CANNON, R. A. (1991). *A Teaching Portfolio for Departments*. Herdsa.
- O'NEIL, C.; WRIGHT, A. (1993). *Recording Teaching Accomplishment: A Dalhousie Guide to the teaching dossier*. (Fourth ed.). Halifax, NS: Office of Instructional Development and Technology, Dalhousie University.
- PAINTER (2001), «Using Teaching Portfolios». *Educational Leadership*, febrero 2001, pp. 31-34.
- PARCERISA, A. (1996), *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol II: Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- PERRENOUD, P. (2004a), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, J. (1991), *El Diario del Profesor*. Sevilla: Ed. Diada.

- RICHARD, A.; HANSFORD, S. (1999). *El diseño y uso de carpetas*. Beverly Shaklee: Aique.
- RIDDELL, G. (1999). *Teaching Dossier Preparation. A Guide for Faculty Members at the University of British Columbia*. Disponible en: <http://www.tag.ubc.ca/facdev/services/dossier.html> [Fecha de consulta: septiembre 2004].
- RIEMAN, P. (2000). *Teaching portfolios*. Boston: Mc Graw-Hill.
- RODRÍGUEZ FARRAR, H.B. (1995). *Teaching Portfolio Handbook*. Providence, RI: Center for the Advancement of Teaching, Brown University.
- RODRÍGUEZ, E. (1997). «El portafolios: ¿modelo de evaluación o simple historial del alumno?», *Diagnosticar en educación. III Jornadas andaluzas de orientación*. (pp. 183-199). Granada: FETE-UGT.
- RODRÍGUEZ, J. (2000), «La carpeta docente y la reflexión». *Profesorado*, 2 (1), 83-100.
- ROE, E. (1987). *How to Compile a Teaching Portfolio*. Kensington, New South Wales: Federation of Australian University Staff Associations.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999). «Hoy toca teoría. Una experiencia de didáctica universitaria y de formación del profesorado.» *Aula Marzo*(80): 87-92.
- SCHÖN, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SELDING, P. (1993), *Successful use of Teaching Portfolio*. Boston: Anker Publishing Company.
- SELDIN, P. (1997), *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. 2nd. Edn., Bolton, Massachusettes (USA): Anker Publishing Company, Inc.
- SELDIN, P.; ANNIS, L.; ZUBIZARRETA, J. (1995). «Teaching Portfolios to Improve Instruction». En Alan Wright, W. *Teaching Improvement Practices*. Bolton, MA: Anker Publishing.
- SHERMAN, S.J.; KERN, S.M.; CONTE, A.E. (2003), *Using Portfolios and Reflexion to Assess the Implementation of a Standards-Based Pre-Service Teacher Preparation Program*. Comunicación presentada en encuentro anual de la AERA (American Educational Research Association). Chicago, abril 2003.
- SHORE, B.M.; FOSTER, S.F.; KNAPPER, C.K.; NADEAU, G.G.; NEILL, N.; SIM, V. (1986), *The CAUT Guide to the teaching dossier*. Ottawa: Canadian Association of University Teachers.

- SHORES, E.; GRACE, C. (2004). *El portafolio paso a paso. Infantil y primaria*. Barcelona, Graó.
- SHULMAN, L. (1999), «Portafolios del docente: una actividad teórica». En N. Lyons (Comp.), *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 45-62.
- SMITH, B (Coord.) (1998), *Teaching Portfolio. A Staff Resource Pack*. Nottingham: The Nottingham Trent University /Training and Development Unit). Disponible en: <http://www.ntu.ac.uk/tdu> [Fecha de consulta: abril 2005].
- SNADDEN, D.; THOMAS, M. (1998), «The Use of Portfolio Learning in Medical Education». En *Medical Teacher*, 20, 3, pp. 192-199.
- STANDFORD UNIVERSITY (1998), *The Teaching Portfolio*. Disponible en: <http://www-ctl.stanford.edu/teach/handbook/portfolio.html> [Fecha de consulta: marzo 2005].
- TANNER, R.; LONGAYROUX, D.; BEIJAARD, D.; VERLOOP, N. (2000), «Piloting portfolios: Using portfolios in pre-service teacher education». *ELT Journal*, 54/1, pp. 20-28.
- THE CENTER FOR TEACHING EFFECTIVENESS, *Preparing A Teaching Portfolio. What is a Teaching Portfolio?* University of Texas at Austin. Disponible en: <http://www.utexas.edu/academic/cte/teachfolio.html> [Fecha de consulta: marzo 2005].
- TORRES, J. (1986), «El diario escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 142, pp. 52-55.
- TRENT UNIVERSITY (2004), *Teaching, Research and the Pursuit of Tenure*. Faculty Mentoring Program, Trent University, February 17, 2004. Disponible en: <http://www.trentu.ca/idc/mentoring-17Feb04-summary.PDF> [Fecha de consulta: mayo 2005].
- UNIVERSITAT DE BARCELONA. (2001). *Dossier individual per al desenvolupament de la carpeta docent*. Documento inédito.
- UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN (s/f), *The parts of a portfolio*. Disponible en: http://www.usask.ca/tlc/teaching_portfolios/parts_of_portfolios.html [Fecha de consulta: abril 2005].
- UNIVERSITY OF WASHINGTON STATE (s/f), *The teaching portfolio at Washington State University*. Disponible en: <http://www.wsu.edu/provost/teaching.htm> [Fecha de consulta: septiembre 2004].
- UNIVERSITY OF WESTERN AUSTRALIA (2005), *Guidelines for Preparing a Teaching and Learning Folio*. Disponible en <http://www.catl.uwa.edu.au/etu/portfolio> [Fecha de consulta: abril 2005].
- VEGA, F.; ARMENGOL, J. (2003), «La carpeta del estudiante como elemento evaluador de una asignatura». Disponible en: <http://www>

- upf.edu/bolonya/bulletins/2005/febrer1/carpeta.pdf [Fecha de consulta: septiembre 2004].
- WANG, C.M.; ACHARYA, CH.; O'GRADY, G. (2001), *Construction and Evaluation of Teaching Portfolio*. Centre for Development of Teaching and Learning. Nacional University of Singapore. Disponible en: <https://team.nus.edu.sg/cdtl/staff/Research/CDTLMSNo3.pdf> [Fecha de consulta: abril 2005].
- ZABALZA, M.A. (1991), *Los Diarios de clase: documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- ZEICHNER, K.M. (1988), «Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado». En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 43-51.

ANEXOS

Anexo 1: Estructuras de diversas carpetas

Anexo 2: Tabla comparativa entre los apartados del portafolios de la UB para la evaluación docente y los apartados de una carpeta docente

Anexo 3: Ejemplos de criterios de evaluación de carpetas

ESTRUCTURAS GENÉRICAS

ESTRUCTURA DE MARTIN-KNIEP (2001)

- Actividad profesional del docente:
 - Artículos de divulgación
 - Declaración sobre la filosofía educativa
 - Planificación de cursos
 - Diarios profesionales
 - Organigramas
 - Mapas conceptuales
 - Objetivos de aprendizaje
 - Capítulos de libro publicados
 - Descripciones de las clases
- Actividad personal:
 - Experiencia formativa previa
 - Reconocimientos recibidos
- Actividad administrativa:
 - Experiencia curricular: participaciones en congresos, cargos o funciones administrativas
- Vinculación con los alumnos:
 - Ensayos de los estudiantes
 - Cartas, correos electrónicos
 - Grabaciones audiovisuales
- Trabajos de investigación y selección de actividades diversas:
 - Diarios
 - Ensayos con las convicciones sobre el aprendizaje, los contextos en los que trabajan, su evolución profesional...

ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD DE SASKATCHEWAN, CANADÁ (s/f)

- Responsabilidades docentes.
- Expresión de la filosofía docente.
- Muestras de la filosofía docente.
- Evaluaciones del profesor y de los estudiantes.
- Evidencias de los logros.

ESTRUCTURA DE BURNETT (2003)

- Material propio:
 - Propia filosofía docente
 - Responsabilidades e innovaciones docentes
 - Objetivos docentes
 - Práctica docente
- Material de otros:
 - Evidencias de enseñanza
 - Cartas, observaciones de aula de colegas...
- Productos de una buena enseñanza:
 - Trabajos de los alumnos y calidad de la enseñanza

ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD DE QUEEN'S, por KANPPER Y WILCOX (1997)

- Exposición de la filosofía del profesor, objetivos y métodos de enseñanza con referencia a los objetivos del departamento institucional de enseñanza.
- Lista de los cursos de licenciatura y postgrado, incluyendo estudios dirigidos y supervisiones de tesis impartidos por el profesor.
- Ejemplos de las revisiones de cursos, desarrollos del currículum y métodos de enseñanza ejemplificados en programas, exámenes finales y otros materiales que el profesor juzgue oportunos.
- Registro del papel del profesor en tareas curriculares y desarrollos instruccionales tales como su participación en tareas administrativas o comisiones del Departamento, la Facultad o el Rectorado relacionadas con la pedagogía, incluyendo así mismo la coordinación de programas, organización de conferencias y otras actividades.
- Datos de los estudiantes, incluyendo sus evaluaciones, cartas y testimonios.
- Registro de la especial contribución de los profesores a la enseñanza, incluyendo premios a la enseñanza, publicaciones y presentaciones sobre este tema, concesión de proyectos de innovación o desarrollo educativo, participación en conferencias y seminarios en educación o pedagogía, y otros documentos que el profesor juzgue oportunos.
- Evidencias o recogidas de material:
 - Efectos de una buena enseñanza:

- Puntuaciones de los estudiantes en tests.
- Cuadernos de trabajo de los alumnos.
- Ensayos y trabajos creativos de los alumnos.
- Material propio:
 - Material descriptivo sobre responsabilidades y prácticas docentes:
 - Listado de títulos y cursos.
 - Listado de materiales preparados para los estudiantes.
 - Informe sobre dificultades de los estudiantes y fomento de su participación.
 - Descripción de pasos para evaluar y mejorar la enseñanza:
 - Registro de los cambios adoptados como consecuencia de una evaluación.
 - Lectura de publicaciones e intento de poner en práctica las ideas adquiridas.
 - Revisión e intercambio de materiales con compañeros de otras instituciones.
 - Desarrollo de investigaciones sobre la enseñanza.
- Información de otros:
 - Estudiantes:
 - Comentarios escritos.
 - Entrevistas.
 - Datos de evaluación.
 - Premios o reconocimientos.
 - Colegas:
 - Observaciones.
 - Comentarios de los receptores de nuestros alumnos.

*ESTRUCTURA DE LA UNIVERSITY OF WESTERN AUSTRALIA
(2005)*

Evidencias de excelencia en enseñanza-aprendizaje:

- Objetivos docentes.
- Extractos o detalles representativos del curso.
- Alumnos a los que se ha enseñado y autorizado.
- Materiales instruccionales del curso.
- Responsabilidades y deberes relacionados con la enseñanza.
- Expectativas y recursos.
- Reconocimientos y premios docentes.

Evidencias de liderazgo en enseñanza-aprendizaje:

- Innovaciones docentes, uso de la tecnología y procesos de enseñanza-aprendizaje flexibles.
- Programa del curso y/o plan docente.
- Investigación sobre la enseñanza.
- Publicaciones docentes.
- Asociaciones docentes a las que pertenece.
- Consultorías docentes en las que toma parte.
- Aseguramiento de ciertas garantías de calidad.
- Ayuda a colegas.
- Solicitudes de asesoramientos
- Invitaciones para enseñar, presentar o publicar acerca de la docencia.

Evidencias de compromiso con una enseñanza-aprendizaje de alta calidad:

- Resultados de los estudiantes.
- Medidas tomadas para evaluar y mejorar la docencia.
- Feed-back proporcionado por los estudiantes de manera formal.
- Feed-back proporcionado por los estudiantes de manera informal.
- Feed-back proporcionado por los colegas.
- Observaciones del aula.
- Perspectiva internacional en la preparación de los estudiantes.
- Prácticas de benchmarking y acreditación.
- Uso de los servicios de apoyo.
- Desarrollo docente, participando en seminarios y sesiones de trabajo de mejora de la docencia.
- Metas docentes para el futuro.

ESTRUCTURA DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA (s/f)

- Responsabilidades docentes: asignatura, tipo, curso o ciclo, titulación, cargos académicos, comisiones, etc.
- Filosofía de enseñanza aprendizaje: razones de por qué hace lo que hace, reflejo de su modo de entender el aprendizaje y enseñanza de su materia.
- Metodología de enseñanza: cómo actúa, cómo lo hace, cómo evalúa, actividades que pone en práctica, etc.
- Esfuerzos para mejorar mi enseñanza: acciones que ha llevado a cabo por mejorar los resultados de su enseñanza.

- Resultados de mi práctica docente: una autoevaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Balance y metas: propuestas de futuro, tanto a corto como a medio y largo plazo.

*ESTRUCTURA DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA
DE CATALUNYA (s/f)*

- Para la mejora de la calidad docente:
 - Responsabilidades docentes.
 - Descripción de la filosofía docente.
 - Metodología, estrategias y objetivos docentes.
 - Descripción de los materiales de la asignatura (programas, textos, dossiers, cuadernos de laboratorio, trabajos de los alumnos).
 - Actuaciones para la mejora de la docencia.
 - Asistencia a conferencias, talleres y programas de formación.
 - Revisión de programas de la asignatura.
 - Innovaciones del método docente.
 - Encuestas de los alumnos.
 - Resultados de la actividad docente (muestras de trabajos y ejercicios de los alumnos).
 - Objetivos a corto y largo plazo.
 - Apéndices.
- Para la evaluación de la calidad docente:
 - Responsabilidades docentes.
 - Descripción de la filosofía docente.
 - Metodología, estrategias y objetivos docentes.
 - Encuestas de los alumnos.
 - Evaluaciones de otros compañeros que hayan asistido a vuestras clases o que hayan revisado material docente.
 - Informe del jefe de departamento, valorando la aportación docente del profesor.
 - Contenidos detallados y representativos de la asignatura.
 - Resultados de la actividad docente (muestras de trabajos y ejercicios de los alumnos).
 - Ayudas, premios a la calidad docente y otros reconocimientos.
 - Objetivos a corto y largo plazo.
 - Apéndices.

*ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA,
MÉXICO, por CRISPÍN Y CAUDILLO (1998)*

- Presentación: Asignación de/para profesores/as de tiempo y Currículum vitae (historial comentado del profesor /a de asignatura).
- Guías de Estudios. Programas.
- Materiales elaborados por el profesor/a: Tareas, Ejercicios, Audio-visuales, Formas de evaluación.
- Resultados del aprendizaje: trabajos realizados por estudiantes: Proyectos, Tareas, Ensayos, Exámenes, Otros.
- Evaluación del aprendizaje y retroalimentación: Evaluaciones a los estudiantes: Proyectos revisados, Tareas revisadas, Ensayos revisados, Exámenes revisados, Lista o registro donde se consigna el seguimiento de estudiantes.
- Información de otros: Evaluaciones de los alumnos al profesor/a y Observación de algún colega.
- Autodiagnóstico: Fortalezas, Aspectos a mejorar y Estrategias para lograrlo.

EXPERIENCIA INSTITUTO PEDAGÓGICO CARACAS (1999)

- Información acerca del profesor.
- Descripción del curso: horario, grado y/o semestre y contenido.
- Exámenes escritos: pruebas de clasificación, ubicación, etc.
- Filosofía de enseñanza y metas.
- Documentación de los esfuerzos realizados para mejorar la enseñanza: seminarios, programas, etc.
- Copias de las guías, notas, planes de clases, materiales de apoyo etc., utilizados por el docente.
- Calificaciones de los trabajos realizados por los estudiantes tales como pruebas escritas, proyectos, trabajos de laboratorio, etc.
- Vídeos de las actividades realizadas en el aula de clase.
- Reflexiones escritas sobre la enseñanza.
- Fotografías de carteleras, pizarras o proyectos especiales realizados en el aula de clase.

*ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD DE DALHOUSIE,
CANADÁ (s/f)*

- Evaluación de los estudiantes sobre la enseñanza.
- Listado de cursos impartidos.

- Descripción de los materiales del curso.
- Participación en talleres y seminarios de enseñanza.
- Declaración de colegas sobre la efectividad de su enseñanza.
- Descripción de las innovaciones en la enseñanza y su efectividad.
- Cartas y comentarios de los estudiantes enviados después de la finalización del curso.
- Participación en el desarrollo de cursos o plan de estudios.
- Supervisión de tesis y proyectos.
- Muestras ilustrativas de trabajos de los alumnos.

ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD DE TRENT (2004)

- Currículum vitae.
- Enseñanza:
 - Lineamientos del curso.
 - Práctica de investigación.
 - Evaluaciones.
 - Cartas y mensajes de los alumnos.
- Investigación:
 - Intereses de investigación.
 - Presentaciones (conferencias, seminarios...)
 - Publicaciones.
 - Manuscritos en revisión.
 - Aplicaciones.
- Servicios a la comunidad:
 - Dedicación a tareas de examinador externo.

ESTRUCTURA PROPUESTA POR TOM BIRD (1997)

Bird (1997: 338) muestra nueve modos de construir un portafolios:

PARTICIPACIÓN	NORMAS INFORMALES	PAUTAS FUENTES	PRESCRIPCIONES FORMALES
Entradas realizadas por el profesor	<i>Entradas electivas:</i> Borradores, hojas de trabajo, tests.	<i>Entradas dirigidas:</i> Presentación escrita de una clase y materiales, reunión de evaluaciones de alumnos.	<i>Entradas requeridas:</i> Solicitud de empleo, cuestionario sobre participación en formación continua.
Entradas realizadas por el profesor y otros	<i>Productos colegiales:</i> Una clase preparada con un colega, intercambio de notas sobre un problema pedagógico.	<i>Entradas negociadas:</i> Documentación conjunta de prácticas pedagógicas y revisión de los productos de los estudiantes.	<i>Entradas censuradas:</i> Evaluaciones de rendimiento como construcción de tests, preguntas, calificaciones.
Entradas realizadas por otros fundamentalmente	<i>Comentarios:</i> Cartas de recomendación, elogios escritos de otros, notas de observación informal.	<i>Testimonios:</i> Informes estructurados, observaciones, estudios sobre estudiantes, informes sobre entrevistas.	<i>Informes oficiales:</i> Diplomas, licenciaturas, informes de formación continua, certificados.

Entradas realizadas por el profesor:

El profesor/a puede producir tres tipos de entradas:

- Electivas, de modo que el profesor **decide** qué materiales incluir y por qué.
- Guiadas (por ejemplo, por la institución), de modo que el profesor **incluye lo que se le pide** en una lista preestablecida (por ejemplo, la preparación de una clase).
- Prescritas, de modo que el profesor «**rellena**» o **responde** protocolos o instrumentos prefijados (por ejemplo, un cuestionario sobre formación continua).

Entradas realizadas por el profesor y otros:

El profesor/a incorpora documentos que se producen durante algún intercambio profesional u oficial.

Entradas realizadas por otros fundamentalmente:

Sean comentarios informales, testimonios estructurados o informes oficiales, son clases de entradas producidas por personas distintas al profesor/a. Disponer sólo de entradas realizadas por el profesor sería pobre porque no implican necesariamente el desarrollo profesional, en tanto que pueden realizarse sobre temas poco sustanciales y no favorecer una reflexión y un intercambio con los demás. Por ello es bueno realizar entradas en colaboración con otras personas, para que se dé el intercambio profesional y se busque un lenguaje común sobre la práctica docente e incluir también entradas de otras personas, que muestren una descripción y juicio independiente sobre una persona.

- Entradas realizadas por el profesor:
 - *Entradas electivas*: borradores, hojas trabajo, tests, resultados de tests que interpretar, informe sobre un proyecto especial.
 - *Entradas dirigidas*: presentación escrita de una clase y materiales, una reunión de evaluaciones de alumnos.
 - *Entradas requeridas*: solicitud de empleo, cuestionario sobre participación en formación continua.
- Entradas realizadas por el profesor y otros:
 - *Productos colegiales*: notas sobre un asesor, una clase preparada con un colega, intercambio de notas sobre un problema pedagógico dado.
 - *Entradas negociadas*: documentación conjunta de prácticas pedagógicas y revisión productos de los estudiantes, planes de desarrollo.
 - *Entradas censuradas*: evaluaciones de rendimiento como construcción de tests, preguntas, calificaciones.
- Entradas realizadas por otros fundamentalmente:
 - *Comentario*: cartas de recomendación, notas observación informal, elogios escritos de padres.
 - *Testimonios*: informes estructurados o calificación observaciones, estudios sobre estudiantes o padres, informes sobre entrevistas.
 - *Informes oficiales*: diplomas, licenciaturas empleo, informes formación continua.

*ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD DE NOTTINGHAM,
REINO UNIDO (2001)*

- Iniciativas universitarias:
 - Formación inicial.
- Formación permanente:
 - Conferencias.
 - Simposios.
 - Eventos de formación.
- Investigaciones. Proyectos:
 - Anteriores, precedentes.
 - Actuales.
 - Potenciales.
- Documentos personales:
 - Certificados.
 - Curriculum Vitae (CV).
 - Descripciones del puesto de trabajo.
- Publicaciones:
 - Investigaciones y/o trabajos científicos (comunicaciones y ensayos).
 - Artículos de referencia.
 - Reconocimientos (méritos) personales.
- Documentos de evaluación (autobiografía):
 - Evaluaciones precedentes/Evaluaciones actuales.
 - Objetivos/ Metas futuras.
 - Objetivos del departamento.
- Apéndice (miscelánea):
 - Diario de clase.
 - Reflexiones.
 - Notas/ observaciones en el aula.

ESTRUCTURA PROPUESTA POR FEIXAS Y VALERO (2003)

- Breve bibliografía para contextualizar (universidad, facultad, departamento, área de conocimiento, asignaturas que imparte).
- Descripción de responsabilidades docentes (cursos impartidos durante los últimos años, tesis autorizadas, participación en comisiones docentes...).
- Descripción de materiales de los cursos (plan docente, dossier, etc.).
- Formación de la propia filosofía docente (creencias propias sobre la docencia).

- Objetivos docentes, estrategias metodológicas y de evaluación (estilo docente, estrategias para los alumnos con dificultades de aprendizaje que han funcionado, razones que han impulsado alguna innovación, relaciones entre el programa y los intereses de los estudiantes...).
- Evidencias de los estudiantes (resúmenes, informes de evaluaciones docentes, cartas de estudiantes y exalumnos, proporción de alumnos que siguen en el tercer ciclo...).

*ESTRUCTURA DE PORTAFOLIOS ELECTRÓNICO DE LA
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO (BONILLA ET AL., 2002)*

- Conocimiento del campo de estudio.
- Conocimiento del estudiante y su proceso de aprendizaje.
- Planificación de la enseñanza y el currículum.
- Implantación de la enseñanza y el currículum.
- Evaluación del aprendizaje, la enseñanza y el currículum.
- Motivación y creación de ambientes de aprendizaje.
- Vínculos con la comunidad.
- Conocimiento y aprecio cultural.
- Comunicación en el aprendizaje.
- Labor de investigación y creación.
- Integración de la tecnología a la práctica educativa.
- Práctica reflexiva y transformadora.
- Desarrollo profesional y personal.
- Pensamientos y acciones éticas para una cultura de paz.

*ESTRUCTURA PROPUESTA POR SHERMAN, KERN Y CONTE
(2003)*

Se trata de una estructura para profesores en prácticas (aunque adaptable para profesorado universitario), según la cual sugieren organizar las evidencias en torno a los tópicos siguientes:

- El profesor como planificador, instructor y tomador de decisiones.
- El profesor como evaluador.
- El profesor como recolector de datos.
- El profesor como tutor y consejero.
- El profesor como miembro de la comunidad educativa.
- El profesor como gestor del aula.

- El profesor como trabajador del currículum.
- El profesor como recurso para los estudiantes.
- El profesor como participante en el diseño e implementación de planes para su propio crecimiento profesional.

ESTRUCTURA DE PORTAFOLIOS SEGÚN KORBUTA Y GERMAINE (2002)

PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIOS

Pregunta	Respuestas		
	<i>Características</i>	<i>Retos</i>	<i>Consejos para el éxito</i>
1. ¿Describe el proceso de desarrollo del portafolios y cómo éste evoluciona?	<ul style="list-style-type: none"> – Pasos en la toma de conciencia. – Aprendizaje adulto autodirigido con elecciones. – Premios y distinciones individuales. – Compromisos profesionales. – Construcción de relaciones. – Reflexiones significativas. 	Puede acarrear: <ul style="list-style-type: none"> – Limitaciones de tiempo. – Estrés. 	<ul style="list-style-type: none"> – Requiere tiempo y energía. – Necesita pasión por la escritura, motivación, voluntad de iniciar cambios...

CONEXIONES PERSONALES

Pregunta	Respuestas			
	<i>Afirmación personal</i>	<i>Motivación intrínseca</i>	<i>Relaciones de apoyo</i>	<i>Poder de Reflexión</i>
2. ¿Qué le proporcionó cada experiencia?	Aumento de: <ul style="list-style-type: none"> – Autoestima. – Confianza. – Mérito. 	<ul style="list-style-type: none"> – Coraje para correr riesgos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Mayor contacto con la comunidad. – Mayor contacto con las personas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Saber cuestionar las ideas dadas por supuestas y darles significado.

CONEXIONES PROFESIONALES

Pregunta	Respuestas		
3. ¿Cómo contribuyó este proceso a su desarrollo profesional?	<p>Afirmación profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> – Habilidad para marcar la diferencia como profesor y para influir en los alumnos. – Competencia. – Mérito. 	<p>Nuevas perspectivas</p> <ul style="list-style-type: none"> – Hacer conexiones entre la teoría y la práctica diaria. – Establecimiento de redes interconectadas. 	<p>Relaciones de reciprocidad</p> <ul style="list-style-type: none"> – Relaciones profesionales de colaboración que generan sinergias. – Aprendizaje del estudiante que lleva al aprendizaje del profesor/a.

SIGNIFICATIVIDAD

Pregunta	Respuestas	
4. ¿Qué aspectos fueron más significativos? ¿Cuáles resultaron no significativos? ¿Cómo mejorar el proceso?	<p>Definición de la significatividad</p> <ul style="list-style-type: none"> – La forma en que se construye el conocimiento. – El modo de realizar experiencias con mayor nivel de conciencia o conocimiento. 	<p>Proceso de mejora</p> <p>Incorporar la flexibilidad necesaria para introducir los cambios necesarios a lo largo del proceso.</p>

ESTRUCTURAS ESPECÍFICAS

*TECNOLOGÍA: ESTRUCTURA DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL PARA LA TECNOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (ISTE, 2003)*³⁰

- Operaciones y conceptos básicos.
- Planificación y diseño de ambientes y experiencias de aprendizaje.
- Enseñanza, aprendizaje y currículum.
- Evaluación.

30. Es la misma estructura que Kilbane y Millman proponen para su portafolios digital, puesto que se adapta a los estándares de la ISTE. Información disponible en: <http://www.west.asu.edu/achristie/530/PortfolioPlan.htm>

- Productividad y práctica profesional.
- Aspectos sociales, éticos y humanos.

*MEDICINA: ESTRUCTURA PARA PEDIATRAS PROPUESTA POR
MELVILLE ET AL. (2004)*

Se sugiere una estructura en seis dominios:

- Ámbito clínico.
- Ámbito de comunicación.
- Ámbito ético y de actitudes.
- Ámbito de autoaprendizaje y enseñanza.
- Ámbito de evaluación y creación de evidencias.
- Ámbito de gestión.

Todos los ámbitos o dominios deben de contener evidencias como informes clínicos, códigos éticos, cartas de agradecimiento, certificados de asistencia a cursos... así como reflexiones elaboradas por quien presenta el portafolios.

*Anexo 2: Tabla comparativa entre los apartados del portafolios de la UB para la evaluación docente y los apartados de una carpeta docente**

En la propuesta de la Universitat de Barcelona los documentos principales que se solicitan al profesorado que se acoge a la valoración del último quinquenio de docencia son:

1. AUTOINFORME
2. EVIDENCIAS ASOCIADAS AL AUTOINFORME

EL AUTOINFORME tiene los siguientes apartados:

A: Descripción de la actividad docente del quinquenio:

A.1. Encargo docente del quinquenio.

ES LA VALORACIÓN DOCENTE DEL QUINQUENIO.

El profesorado hará una valoración de este encargo considerando, a modo de orientaciones, aspectos como la diversidad o no de asignaturas, el número de estudiantes, los ciclos, la tipología de asignaturas, la adecuación a su perfil docente, etc.

B: Descripción de las actividades para la valoración del desarrollo y la actuación profesional:

B.1. Formación y desarrollo profesional.

B.2. Proyectos de innovación docente y grupos de innovación docente.

B.3. Participación en actividades de mejora docente y tareas de transición al espacio europeo.

SON LAS APORTACIONES MÁS SIGNIFICATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA DOCENCIA A LO LARGO DEL QUINQUENIO, VALORACIÓN GLOBAL Y PROPUESTAS DE MEJORA.

- El/la profesor/a solicitante puede destacar las aportaciones que considere más importante, con un máximo de cinco, a partir de las evidencias asociadas en el conjunto del apartado B: «Descripción de las actividades para la valoración del desarrollo y la actuación profesional» (modelos B.1., B.2. y B.3.) así como de las actividades de promoción de la calidad o publicaciones docentes.
- El/la profesor/a solicitante ha de hacer una valoración global del período; puede tomar como referencia las aportaciones que haya destacado. Si lo considera necesario, puede hacer constar las ac-

* Tabla realizada en el marco de la investigación sobre carpeta docente por los profesores V. Benedito y F. Imbernon.

ciones de mejora que piensa llevar a cabo personalmente y también las que se deberían de producir en su entorno (enseñanza, departamento) para mejorar la calidad docente.

C: Valoración de la opinión de los estudiantes:

C.1. Encuestas de opinión del alumnado sobre la actuación docente del profesorado.

ES LA VALORACIÓN DE LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES.

- El/la profesor/a solicitante ha de valorar e interpretar los resultados de las encuestas institucionales de las que disponga durante el período evaluado. Como referentes para su reflexión, puede tomar las medias de la titulación y del departamento que proporciona el informe de resultados para cada una de las preguntas.
- El profesorado solicitante que no disponga de encuestas institucionales también ha de desarrollar este apartado pero, en este caso, puede inferir la opinión de los estudiantes a partir de su experiencia docente y/o de otras fuentes de información –personales, del departamento, del centro– indicando qué fuentes utiliza y argumentándolo.

El otro documento principal, las EVIDENCIAS ASOCIADAS AL AUTOINFORME consta de los siguientes apartados:

A.1 – ENCARGO DOCENTE DEL QUINQUENIO

- El profesorado solicitante ha de hacer constar la docencia tanto de primer y segundo ciclo como de doctorado que haya impartido en el quinquenio evaluado.

B.1 – FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

- El profesorado solicitante puede hacer constar, **siempre que lo acredite**, las jornadas, los cursos y los congresos realizados con este objetivo.
- En el caso de los cursos impartidos por el ICE o para el Oficina de formación de la UB, **no habrá que acreditarlos** pero sí relacionarlos en este apartado.

B.2 – PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE Y GRUPOS DE INNOVACIÓN DOCENTE

- El/la profesor/a solicitante puede hacer constar, **siempre que lo acredite**, las ayudas a proyectos de innovación convocadas por el DURSI o el MECD que haya coordinado o en los cuales haya participado.

- En el caso de los proyectos de innovación docente y de los grupos de innovación docente de convocatorias UB, **no habrá que acreditar** la colaboración o pertenencia pero sí que habrá que relacionarlos en el apartado correspondiente (proyectos o grupos).

B.3 – PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE MEJORA DOCENTE Y TAREAS DE TRANSICIÓN AL ESPACIO EUROPEO

- El/la profesor/a solicitante puede hacer constar su participación en actividades de mejora, como la transición al bachillerato, tutorías o proyectos de innovación al margen de las convocatorias anteriores, participación en evaluaciones institucionales de titulación, departamento u otros, tanto internas como externas, dossiers electrónicos y otros que considere interesantes.
- También puede hacer constar su participación en tareas relacionadas con el espacio europeo, como planes docentes, proyectos ECTS, etc., tanto en estudios piloto como en otros.
- También se pueden relacionar los premios y las distinciones en el ámbito de la docencia.

C. ENCUESTAS DE OPINIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA ACTUACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO (EOAADP)

- El profesorado que se presente a la evaluación de la actividad docente dispondrá de las encuestas institucionales disponibles del quinquenio evaluado. Éstas le habrán sido entregadas por la Unidad de Evaluación, Planificación e Información (UAPI) con la finalidad de valorarlas en el apartado 3 del autoinforme.
- Estas encuestas, no habrá que adjuntarlas nuevamente en la documentación que se ha de entregar, puesto que ya forman parte de la información institucional de que dispone la UB.
- En el caso de que el/la profesor/a no disponga de encuestas institucionales o tenga sólo una en el quinquenio evaluado, desde la UAPI se pedirá un informe a los responsables académicos, según se indica en el procedimiento, informe que se añadirá en el expediente individualizado, con posterioridad a la entrega del autoinforme.

Resulta difícil comparar el «portafolios docente» para la evaluación docente del profesorado con la carpeta docente del profesorado. El portafolios de evaluación docente de la UB está pensado para valorar productos docentes de los últimos cinco años (aunque se pide el currículum completo). En cambio la carpeta docente quiere registrar evidencias de la construcción del aprendizaje de un curso

académico a un profesorado en formación tanto de los procesos como de los resultados. La carpeta docente tiene una finalidad de formación y desarrollo profesional y los documentos de evaluación docente tienen una finalidad de evaluación y de acreditación.

Analizando los apartados del autoinforme y en el documento de evidencias del portafolios docente podemos encontrar algunas «adaptables» a la carpeta docente o que son totalmente válidas para el documento de evaluación. También podemos analizar que algunos elementos que aparecen en el portafolios docente también aparecen en la carpeta y que pueden servir para ambas. Todo el apartado B y C del autoinforme y el apartado B y C del documento de evidencias pueden ser válidos para las dos carpetas.

Si analizamos todos los componentes que solicitan los documentos de evaluación de la UB con los de la carpeta docente del profesorado novel encontramos las siguientes similitudes y diferencias:

PROPUESTA TÉCNICA DE PORTAFOLIOS DOCENTE DE LA UB COMO EVALUACIÓN y SU RELACIÓN CON UN PORTAFOLIOS DOCENTE COMO FORMACIÓN y DESARROLLO PROFESIONAL

1. Dedicación docente reconocida	¿FORMA PARTE DE UN PORTAFOLIOS DOCENTE COMO EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA?	¿FORMA PARTE DE UN PORTAFOLIOS DOCENTE COMO FORMACIÓN y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO NOVEL?
a. Docencia reglada de 1. ^{er} ciclo	SÍ	SÍ
b. Docencia reglada de 2. ^o ciclo	SÍ	SÍ
c. Dirección de proyectos y de trabajos de fin de carrera de 1. ^{er} y 2. ^o ciclo	SÍ	NO
d. Participación en tribunales de proyectos y trabajos de fin de carrera	SÍ	SÍ
e. Docencia en programas de doctorado	SÍ	NO
f. Dirección de tesis y tesinas, participación en tribunales de tesis doctorales y de suficiencia investigadora	SÍ	NO
g. Otra dedicación docente a la Universidad y en de otros instituciones universitarias	SÍ	NO

1. Dedicación docente reconocida	¿FORMA PARTE DE UN PORTAFOLIOS DOCENTE COMO EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA?	¿FORMA PARTE DE UN PORTAFOLIOS DOCENTE COMO FORMACIÓN y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO NOVEL?
---	---	--

h. Coordinación de cursos, programas o asignaturas de 1.^{er} o 2.^o ciclo, así como de doctorado

SÍ

NO

i. Coordinación docente de departamentos o titulaciones de 1.^{er} y 2.^o ciclos reconocida por la universidad

SÍ

NO

j. Docencia en cursos de preparación con entrada específica para preinscripción

SÍ

NO

k. Docencia en cursos de preparación con entrada específica para preinscripción

SÍ

NO

2. Valoración de los responsables académicos y de los estudiantes respecto a la actividad docente

a. Encuesta de percepción de la actividad docente de los profesores para parte de los estudiantes

SÍ

SÍ

b. Valoración de los responsables académicos del profesor

SÍ

SÍ

3. Innovación docente y participación directa en la mejora de la docencia y la formación.

a. Dirección y organización de seminarios y cursos de formación docente, pedagógica o del propio campo profesional o académico en el ámbito docente

SÍ

NO

b. Dirección de proyectos de innovación y mejora docente financiados

SÍ

NO

c. Impartición de cursos o seminarios de tipo docente

SÍ

SÍ

d. Publicaciones de materiales docentes (también en formato electrónico)

SÍ

SÍ

e. Participación en tareas especiales de tutoría

SÍ

SÍ

f. Participación en experiencias de mejora o innovación docente

SÍ

SÍ

g. Fomento de la internacionalización (docencia reglada en inglés, coordinación y fomento de procesos de europeización e internacionalización, movilidad europea e internacional, etc.)	SÍ	NO
h. Implantación de nuevas asignaturas, diseño de nuevos planes de estudio y similares en organización y planificación docente	SÍ	NO
i. Fomento y coordinación de prácticas profesionales a las empresas y sectores externos a la universidad	SÍ	NO
j. Artículos, libros, capítulos de libros y textos publicados en congresos de contenido docente o pedagógico referido al propio campo profesional o académico	SÍ	SÍ
k. Iniciativas de mejora personal en el ámbito docente	SÍ	SÍ
l. Participación en actividades docentes de cooperación con países en vías de desarrollo promovidas por la universidad	SÍ	SÍ

4. Participación en tareas de promoción, evaluación y difusión de la calidad docente

a. Miembro experto de comisiones nacionales o extranjeras de evaluación de la docencia, o en comisiones internas de la universidad	SÍ	NO
b. Participación como ponente en simposios, jornadas y congresos de mejora de la calidad docente	SÍ	SÍ
c. Participación en las actividades de acercamiento de la enseñanza secundaria y la enseñanza superior promovidas por la universidad	SÍ	NO
d. Participación en tareas docentes no remuneradas de extensión universitaria promovidas por la universidad	SÍ	SÍ

5. Formación y desarrollo profesional

a. Formación recibida en seminarios o cursos de formación docente y pedagógica	SÍ	SÍ
--	----	----

5. Formación y desarrollo profesional

b. Actualización y asistencia a cursos, seminarios y congresos nacionales y/o internacionales de actualización del propio ámbito profesional y académico en el ámbito docente	SÍ	SÍ
---	----	----

6. Reconocimiento externo de la actividad docente

a. Premios y distinciones docentes	SÍ	SÍ
b. Invitaciones de otras universidades nacionales o extranjeras para impartir docencia como profesor visitante	SÍ	NO

En resumen, podemos decir que muchos de los apartados que aparecen en la carpeta docente del profesorado novel pueden servir para la acreditación de la evaluación docente.

1) **ICE de la UPC. Detalls del dossier docent. Disponible en: <http://sarasate.upc.es/upc/ice/bbdd/profi.nsf/Portfolio%5CIndex-Det?OpenPage>**

- El portfoli inclou informació actual?
- Existeix un bon equilibri entre la informació aportada pel professor, l'aportada per altres i l'aportada pels treballs dels alumnes?
- Hi ha coherència entre els diferents components del portfoli, de tal manera que quedi plasmat el grau d'efectivitat demostrat en la pràctica unit a una filosofia clarament explicada?
- El portfoli és coherent des del punt de vista docent amb les prioritats i els objectius del departament i de la institució?
- En què consisteixen la documentació vàlida i les dades que demostren allò que afirmen?
- S'han inclòs diferents fonts d'informació que puguin oferir una valoració objectiva i variada de la docència?
- Queda adequadament complementat el que es diu en el portfoli (anàlisi, objectius...) amb les proves empíriques de l'apèndix?
- Queda ben clara i especificada en el portfoli la importància del desenvolupament professional i la recerca dins la tasca docent?
- Revelen els treballs dels alumnes un mètode docent eficaç?
- Es descriuen fets en el portfoli que evidenciïn un interès per millorar la qualitat de la docència? Hi ha indicis de millora en els mètodes, materials, avaluacions o objectius?
- El portfoli és l'única font d'informació sobre la qualitat docent? Queda complementat per material addicional o altre tipus d'informació que corroborei els diferents i complexos papers que juga un professor?
- Com es perfilen en el portfoli l'estil propi, els assoliments i la disciplina? Queda ben plasmat, tant per la redacció com per la documentació de l'apèndix, l'interès propi per millorar com a professor d'una disciplina concreta amb un grup concret d'alumnes?

31. Apartado elaborado a partir de la recogida realizada por la Dra. Nùria Lorenzo.

Autoavaluació:

1. Quines estratègies empreu amb els alumnes menys avantatjats?
2. De quin èxit professional de caràcter docent que es produís el darrer any us sentiu orgullosos? Per què va funcionar aquella estratègia?
3. Quines estratègies docents emprades no van funcionar bé? Què en va treure?
4. Quins canvis creieu que s'han produït en el vostre estil d'ensenyar en els darrers cinc anys? Per què s'han produït?
5. Quina relació existeix entre el vostre programa i els interessos dels alumnes?

2) Doolittle, Peter (1994) *Teacher Portfolio Assessment*. *ERIC/AE Digest*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation Washington DC. ED385608. Disponible en: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed385608.html>

HOW IS A TEACHER PORTFOLIO EVALUATED?

Portfolios that are used to make personnel decisions tend to come under a higher level of scrutiny than if the intended use is professional growth. This scrutiny is due to the importance of the consequences involved in using portfolios for personnel decisions, and has resulted in several concerns. Most often cited areas of concern are the flexibility and subjectivity of the portfolio.

The construction of a portfolio is such that each portfolio is unique and tailored to the individual. As a tool for professional development, this is a positive feature; as a tool for arriving at personnel decisions, where comparability between teachers (often from different subject areas) is desired, the lack of standardization is a problem.

The lack of, or need for, standardization can be rectified by requiring certain items in the portfolio of a teacher seeking a position or to advance. Other items may be included at the teacher's discretion. Mandated items typically include:

- Statement of teaching responsibilities.
- Statement of teaching philosophies and methodologies.
- Description of efforts to improve one's teaching.
- Representative course syllabi.
- Summary of institutional instructor evaluations by students.

The second concern of portfolio assessment, the subjectivity in the evaluation of the portfolio, is somewhat problematic. Teacher evaluation, in any form, is subjective. The question then becomes how to make the evaluation of portfolios as reliable and valid as possible, given their subjective nature.

Often, the solution is to use a Likert-type evaluation form, of predetermined qualities, based on the mandated items.

Questions are then grouped into categories, such as Instructional Design, Course Management and Content Expertise, and weighted. Ratings may then be combined to generate categorical and/or overall ratings.

3) Furman University Anderson School District One. Teacher to Teacher (2000). *Senior Block 2000 Electronic Portfolio*. Disponible en: <http://alpha.furman.edu/~msvec/block/block2000/portfolio.html>.

Evaluation

Your portfolio will be reviewed and evaluated by faculty teaching the senior block. Components of the portfolio will be examined for specific course objectives. Each course objective corresponds to an ADEPT dimension. The portfolio will be evaluated by each performance dimension, thereby providing evidence for your grade in each course. When evaluating each dimension, the professors will ask;

- Did the student present material in a professional manner?
- Did the student give evidence of sound grounding in content areas, developmental psychology, and educational frameworks?
- Did the student attention to theory and practice?
- Did the student show logical development with sufficient detail?
- Did the student speak of others with respect across diverse groups?

In addition, the portfolio will be used for determining a significant portion of your ED 42 grade. The portfolio represents 45% of the final grade for ED 42 since the portfolio will demonstrate your technology skills. Specific expectations are:

- Web design considerations (appearance, navigation, organization, functionality).
- Appropriate use of sound, movie, and images.

- Samples of appropriate use of technology in the elementary classroom.
- Use of scanned images, video, audio and other images.

4) APPENDIX B: Guidelines for Selecting Entries. Disponible en: <http://www.edu.uleth.ca/fe/ppd/app-B.html> En: Pamela J. T. Winsor (1998) *A Guide to the Development of Professional Portfolios in the Faculty of Education (Revised Edition)*. Field Experiences Office Faculty of Education University of Lethbridge Lethbridge, Alberta (Disponible en: <http://www.edu.uleth.ca/fe/ppd/cover.html>).

La guía para seleccionar las entradas también podría transformarse en pauta de evaluación, para evaluar las evidencias.

Guidelines for Selecting Entries

When selecting entries teachers should bear in mind that each piece is part of a much larger whole and that together, the artifacts and rationale make a powerful statement about individual professional development. Asking the following questions may help with decision-making.

1. What do I want my portfolio to show about me as a teacher? What are my attributes as a teacher?
2. What do I want my portfolio to demonstrate about me as a learner? How and what have I learned?
3. What directions for my future growth and development does my self-evaluation suggest? How can I show them in my portfolio?
4. What points have been made by others about me as a teacher and learner? How can I show them in my portfolio?
5. What effect does my teaching have upon my students? How can I show this in my portfolio?
6. What overall impression do I want my portfolio to give a reviewer about me as a learner and as a teacher?

When decision-making about what to include becomes a challenge, it may be helpful to look at each artifact and ask yourself, «What would including this item add that has not already been said or shown?» Remember, portfolios create representative records of your professional development, they are not intended to be comprehensive.