



ARTIGO ORIGINAL

ESTRATEGIA DE DOCUMENTACIÓN, REGISTRO Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

FREDY ENRIQUE GONZÁLEZ

Núcleo de Investigación en Educación Matemática "Dr. Emilio Medina" (NIEM)
 Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Maracay, Venezuela)
 fredygonzalezdem@gmail.com

Resumen: Teniendo en cuenta que la Formación Docente es un proceso colectivo de socio-profesionalización con sentido individual, y considerando que la propia práctica del docente es una fuente idónea para que él pueda construir conocimiento sobre su profesión, este artículo propone una estrategia para documentar, registrar y reflexionar sobre la práctica profesional que realizan los docentes, desarrollada en el contexto de un Programa de Formación y Seguimiento Docente Centrado en la Escuela, implementado en una institución de educación superior de un país del Caribe, el cual tuvo como objetivo la promoción del mejoramiento de la calidad de la educación en dicho país, a través del empoderamiento de los docentes en servicio, en las áreas conceptual, procedimental y de gestión. Se realizó un estudio documental que permitió construir un repertorio de coordenadas teóricas de referencia para sustentar conceptualmente la estrategia, caracterizar la Práctica Profesional Docente, y examinar el sentido y alcance de la epistemología de la práctica como perspectiva para la conducción de procesos de formación docente. Sobre la base teórica construida de esta manera, se definen detalladamente los instrumentos que se utilizaron para registrar la información esencial para que los docentes puedan reflexionar sobre su propia práctica profesional.

Palabras clave: Epistemología de la práctica, Seguimiento pedagógico, Portafolios.

STRATEGY OF DOCUMENTATION, REGISTRATION AND REFLECTION OF THE TEACHING PROFESSIONAL PRACTICE

Abstract: Taking into account that Teacher Education is a collective process of socio-professionalization with an individual meaning, and considering that the teacher's own practice is an ideal source for him to build knowledge about his profession, this article proposes a strategy to document, record and reflect on the professional practice that teachers put into play, developed in the context of a School-Centered Teacher Training and Follow-up Program, implemented in a higher education institution in a Caribbean country, which had as its objective the promotion of improving the quality of education in that country, through the empowerment of teachers in service, in the conceptual, procedural and management areas. A documentary study was carried out that allowed the construction of a repertoire of theoretical reference coordinates to conceptually support the strategy, characterize the Professional Teaching Practice, and examine the meaning and scope of the epistemology of the practice as a perspective for conducting teacher training processes. On the theoretical basis built in this way, the instruments used to record the essential information so that teachers can reflect on their own professional practice are defined in detail.

**ARTIGO ORIGINAL**

Keywords: Epistemology of Practice, Pedagogical Monitoring, Portfolios.

INTRODUCCIÓN

El contexto de emergencia de la *Estrategia de Documentación, Registro y Reflexión de la práctica profesional docente* que se propone en este artículo fue un *Programa de Formación y Acompañamiento Docente Centrado en la Escuela*, de una institución de educación superior de un país caribeño, cuya finalidad es propiciar el mejoramiento de la calidad de la educación en dicho país, mediante el empoderamiento, en los ámbitos conceptual, procedimental, y de gestión, de los maestros en servicio, teniendo presente la dimensión afectiva de los docentes y situando su formación en los escenarios reales donde ellos actúan, es decir, en los centros educativos en los que desenvuelven su cotidianidad laboral profesional.

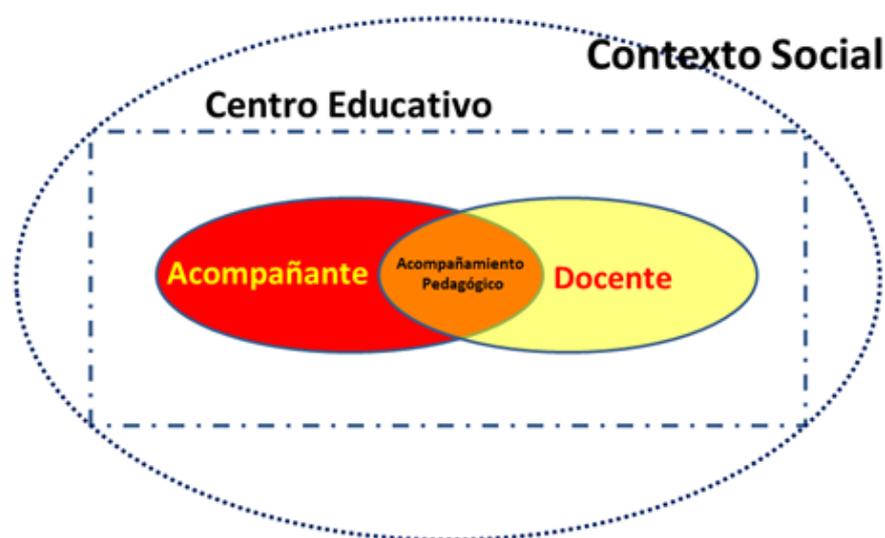
Dicho Programa asume la premisa según la cual, la formación para ser tal, debe ser, al mismo tiempo, predominantemente, autoformación; esto significa que cada maestro en servicio y participante en el Programa, ha de hacerse responsable por su respectiva formación la cual, aun siendo personal, está socialmente mediada.

Precisamente, para responder a esta dimensión social del proceso formativo/(auto)formativo, es que se plantea

el Acompañamiento Pedagógico, concebido como una instancia de mediación que proporciona oportunidades para la re-visión mediada de la actuación propia; esto quiere decir que el acompañante pedagógico se constituye en un activador de procesos cognitivos de orden superior por parte del docente en formación, que le permitan tomar conciencia de pormenores de su práctica que, sin tal mediación, podrían quedar inadvertidos.

Se infiere de lo anterior que la formación propiciada en el Programa, es un proceso que tiene lugar en el seno de un sistema social, abierto y dinámico, constituido por: (a) la sociedad nacional y mundial en general; (b) los centros educativos de actuación de los docentes en formación y, (c) los Acompañantes Pedagógicos; entre los constituyentes de este sistema se genera una multiplicidad de interacciones que hacen síntesis en el Acompañamiento Pedagógico asumido como una relación mediacional cuya intención es el empoderamiento progresivo de acompañantes y acompañados con la intención, en última instancia, de impactar positivamente la calidad de la educación que se imparte en los centros educativos a los que están adscritos los docentes participantes del Programa; esta concepción se visualiza en la Figura 1

Figura 1. Visión Sistémica de la Formación en el Programa de Formación y Acompañamiento Docente Centrado en la Escuela



Otro aspecto del Programa que debe destacarse, es que el mismo fue pensado como una innovación en relación con los modelos tradicionales de formación docente, cuyas debilidades pretende superar reconociendo que la Formación Docente es un proceso colectivo de socio-profesionalización con significado individual, y considerando que la práctica propia de los docentes es una fuente idónea para éstos puedan construir conocimientos y saberes acerca de su profesión, para lo cual es imprescindible documentar, registrar y reflexionar sobre dicha práctica; una estrategia para lograr tal documentación, registro y reflexión es lo que se propone en este trabajo.

Fundamentos Teóricos y Conceptuales

A continuación, se exponen las nociones teóricas y conceptuales sobre las que se fundamenta la estrategia propuesta.

1. Epistemología de la Práctica Profesional. En los procesos tradicionales de formación de docentes (González, 2010), la denominada “práctica”, es decir, la actuación en los escenarios reales de

ejercicio de la profesión, tiene lugar después de que “supuestamente” el docente en formación se ha apropiado de la “teoría”; en esta perspectiva, el conocimiento primero se adquiere en espacios institucionalizados como, por ejemplo, los institutos superiores de formación docente y, después de esta “adquisición previa”, es cuando se pasa a aplicarlo en un contexto real de actuación; por tanto, se presume que la práctica es un espacio de aplicación de la teoría, o sea, de reproducción de conocimientos previamente adquiridos en un lugar diferente de aquel donde acontece la adquisición de lo teórico; así que teoría y práctica tienen espacios de realización diferentes y disjuntos. La Epistemología de la Práctica plantea lo contrario de lo antes expuesto; es decir, la práctica no es sólo un espacio para la reproducción de conocimientos adquiridos en otro sitio, sino para producirlos en contexto.

Para el caso específico de los docentes, esto significa la posibilidad de construir conocimientos pedagógicos a partir de su

propia práctica profesional; sin embargo, este proceso constructivo no se da espontáneamente sino que amerita una participación activa del docente, convirtiendo su práctica en un asunto al que le presta atención, activando procesos cognitivos de orden superior tales como la reflexión y la metacognición; quien ejerce la docencia de esta manera se convierte así en un profesional que reflexiona acerca, en y sobre su práctica, o sea, antes, durante y después de ejecutarla. La realización consecuente de este proceso convierte al docente en un Profesional Reflexivo.

La relación entre reflexión y práctica opera en dos niveles; el primero de ellos es convertir la reflexión en parte de la práctica; y, el segundo es, aplicar la reflexión al accionar que el docente desarrolla, en su condición de profesional de la docencia; es así como la reflexión es parte constitutiva de la práctica y, a su vez, se ejerce sobre ésta.

Lo que se plantea, entonces, es un proceso dual de acción, de reflexión, y de reflexión en la acción; lo cual significa que el docente cultiva el hábito de reflexionar, cuestionar, examinar sistemáticamente las actuaciones que pone en juego cotidianamente en su quehacer profesional; así que, en cierto modo, se examina a sí mismo y a lo que hace; por tanto, esta reflexión en y sobre la acción se constituye en una instancia de autoconocimiento y, por tanto, de autoformación; habitualmente esta es una tarea que se comparte con otros miembros del centro educativo lo cual genera instancias de revisión mediada, dando la posibilidad así de constituir comunidades de aprendizaje.

A manera de síntesis, apelamos a Tardif (2000) quien concibe a la Epistemología de la Práctica como “el estudio del conjunto de

los saberes que los profesionales realmente utilizan, para desempeñar sus tareas en sus espacios de trabajo cotidiano” (Tardif, 2000; p. 10; traducción libre de Fredy González)

2. **Teoría de la Actividad** (Engeström, 2001). Esta teoría se considera pertinente por cuanto integra los elementos del sistema de formación propuesto por el Programa de Formación y Acompañamiento Docente Centrado en la Escuela (Ver Figura 1), en una misma unidad de análisis, que para el presente caso serían las clases gestionadas por los docentes, puesto que es allí donde se concretan los conocimientos disciplinarios, didácticos, de gestión y de contexto que posee el docente; además se pueden apreciar otros elementos, tales como: objetivos, resultados, comunidades de aprendizaje, reglas de actuación profesional, sujetos actores y dispositivos materiales didácticos puestos en juego en el hecho educativo (Barros, Vélez & Verdejo, 2004; p. 2)
3. **Teoría de la Acción.** Aquí se tienen en cuenta las contribuciones de Talcott Parsons quien, en su Teoría de la Acción Social, afirma que “la acción comprende al actor adoptando decisiones subjetivas acerca de los medios con los que conseguir sus fines, todo ello constreñido por las ideas y las condiciones situacionales” (García Ruiz, y Plaza de la Hoz, 2001; 23) confiriendo así un valor fundamental a la subjetividad del ejecutor de la acción, y creando una categoría de acuerdo con la cual una acción constituye un acto cargado de intencionalidad; por tanto, en el análisis del comportamiento de una persona es imprescindible considerar su dimensión subjetiva, es decir, las concepciones, creencias, valores, etc. que presiden sus

relaciones consigo mismo y con los demás; en este sentido, Sánchez & Rojas de Chirinos (2005) señalan que

toda conducta tiene una base cognitiva y los actores sociales (individuos u organizaciones) elaboran teorías (construcciones, modelos o mapas mentales) para orientar sus acciones (carácter normativo). Por tanto, el comportamiento que despliegan responde a dichas teorías conformadas por estrategias de acción, supuestos y valores, que en los individuos se manifiestan en sus conductas, actitudes y creencias (Sánchez & Rojas de Chirinos, 2005; p. 1);

además, estas mismas autoras indican, que toda acción

presenta una dimensión explícita que es predicada por el actor y es consistente con su formación intelectual y sus convicciones, y una dimensión en uso que el actor lleva a la práctica y en momentos conflictivos, dilemáticos o embarazosos se refleja con mayor intensidad. Ambas pueden ser, y generalmente son, diferentes y hasta opuestas entre sí, con el agravante de que sólo en muy contadas ocasiones el actor se percata de esta diferencia. (Ob. Cit., p. 1)

Estas ideas se consideran importantes para la estrategia propuesta por cuanto, permiten asumir que las dinámicas que el docente pone en juego durante el ejercicio de su quehacer profesional están constituidas por acciones, es decir, actuaciones cargadas de intención, la cual no siempre es explícita; de allí que para comprender y, en consecuencia, propiciar cambios de práctica, es necesario develar esta dimensión subyacente de su labor.

4. **Reflexión sobre la práctica propia.** Inherente a su condición humana, es la capacidad de reflexionar que tiene toda persona; para ello no precisa de preparación especial alguna, ya que todos los seres humanos reflexionan de manera habitual; sin embargo, cuando se hace referencia a la “Reflexión sobre la

Práctica”, se trata de un modo de reflexión particular y específico, al cual John Dewey denominó “Pensamiento Reflexivo” concibiéndolo como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989, p. 25, citado por Rodríguez, 2013: 50), el cual permite “acercar la práctica a la teoría, teoría que a la vez se ha de alimentar de la práctica para perfeccionarse y adecuarse, y así poder ayudar a mejorar la práctica, en un ciclo virtuoso y continuo” (Rodríguez, 2013; p. 30). En el caso específico de la Reflexión sobre la Práctica Profesional, este proceso “No es una acción rutinaria, guiada por la tradición, sino una acción cuidadosa, atenta, que analiza creencias y conocimientos y valora las consecuencias de su decisión antes de actuar.” (Rodríguez, 2013; 50), por cuanto que la Práctica Profesional implica

focalizar la atención en los diferentes aspectos involucrados en la acción, generando nueva comprensión sobre las situaciones problemáticas que le ayuden a resolverlas o a asumir una postura u otra frente a ellas. El profesional se convierte entonces, en un investigador desde un contexto práctico, capaz de cuestionar su acervo teórico y buscar nuevas respuestas” (Rodríguez, 2013: 54).

Así que la reflexión del docente sobre su práctica profesional propia, les permitirá tomar conciencia acerca de los pormenores de sus acciones para así reconocer fortalezas, debilidades, y amenazas que le permitan aprovechar las oportunidades que su contexto de actuación les ofrece para mejorar su desempeño.

5. **Cognición Situada y Cognición Distribuida.** Estas son dos nociones clave que ofrecen soporte a la concepción

mediacional del acompañamiento pedagógico; la *Cognición Situada* se asume por cuanto, de acuerdo con lo que sostiene Diaz Barriga (2003), “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (p. 3); en relación con lo que las Ciencias Cognitivas contemporáneas plantean respecto de la *Cognición Distribuida*, se puede afirmar que la construcción del aprendizaje (conocimientos y saberes) de una persona no es un asunto exclusivamente individual suyo, sino que en dicha construcción son partícipes otras personas con quienes interactúa el aprendiz, en una relación que se da en un cierto contexto y está mediada por objetos y herramientas (artefactos y mentefactos); de este modo, como sostiene Moll (2000), se asume que:

el pensamiento humano no es reducible a propiedades o características individuales. Al contrario, siempre está mediado, distribuido entre personas, artefactos, actividades y

escenarios. Las personas piensan en conjunción con los artefactos de la cultura, incluyendo fundamentalmente las interacciones verbales y escritas con otros seres humanos” (Moll, 2000; p. 265, citado por Arrue, Regatky y Elichiry, 2013, p. 3).

6. **Enfoque histórico cultural en el estudio crítico de situaciones sociales.** Esta es una perspectiva en la cual el desarrollo humano es concebido como “un proceso dialéctico y sistémico marcado por una continua interacción entre lo sociocultural y lo individual, lo objetivo y lo subjetivo, que se expresa en la personalidad como un sistema que integra lo afectivo y lo cognitivo.” (Rodríguez Arocho, 2010; p. 41)

En la Figura 2 se muestran, en conjunto, las coordenadas teóricas y conceptuales que operan como referencias de la *Estrategia de Documentación, Registro y Reflexión de la Práctica Profesional Docente*.

Figura 2. Coordenadas Teórico-Conceptuales de Referencia de la Estrategia de Documentación Registro y Reflexión de la Práctica Profesional Docente



Qué Documentar de la Propia Práctica Profesional Docente

En el Programa de Formación y

Acompañamiento Docente Centrado en la Escuela, el Acompañamiento Pedagógico constituye una instancia mediacional con la cual se pretende propiciar una reflexión conjunta entre acompañante y acompañado en torno de la praxis profesional de éste

último; es así como la propia práctica del docente se convierte en el insumo fundamental de su formación; es sobre ésta que se fundamenta el carácter auto-formativo del proceso lo cual, a su vez, genera la necesidad de contar con la documentación fidedigna de dicha práctica, cuestión ésta que es posible realizar implementando variadas modalidades de registro: grabaciones de audio y/o video; fotografías, artefactos, producciones variadas de docentes y discentes, entre otros.

Sin embargo, los principales medios a los que puede recurrir el docente para documentar su práctica son las producciones escritas generadas a partir de la misma y que son construidas por el propio docente en formación; entre ellas podemos incluir: la planificación de las clases; las notas de apoyo a las disertaciones orales; los cuestionarios con los que pretende auscultar el desempeño académico de sus respectivos estudiantes; los informes que han de ser presentados ante sus instancias de supervisión; los reportes para los padres; las actas de las reuniones a las que asiste, memorandos y muchos otros textos que ha de producir como consecuencia de sus actividades cotidianas, sin obviar los que genera utilizando teléfonos móviles y otros dispositivos de comunicación electrónica; entre últimos destacan los mensajes por correo electrónico (Laborda-Gil, 2012).

Sin embargo, es habitual que las producciones antes listadas no sean examinadas en su conjunto; tampoco son revisadas, retrospectivamente, ni se hace seguimiento a las mismas; por ese motivo se desaprovecha su potencialidad como insumo para revisar, con criterio autocrítico, las diversas actuaciones que el docente pone en juego en los diferentes hechos educativos de los que, directa o indirectamente, él es partícipe.

Tal proceder permite afirmar que:

- a. En la cotidianidad del quehacer del docente está presente la necesidad de documentar gran parte de sus actuaciones; no obstante, con frecuencia los documentos elaborados por el docente no son analizados;
- b. A pesar de constituir fuentes para la construcción de conocimientos pedagógicos, implícitamente existe falta de valoración de las producciones del docente;
- c. El registro documental de la actuación profesional propia y la reflexión sobre la misma no tienen lugar de manera espontánea, sino que deben ser inducidas de modo organizado sistemáticamente.

En síntesis, el aprovechamiento de la actuación propia como instancia de (auto)formación amerita: (a) reconocer el valor de la práctica como instancia de formación; (b) generación de producciones escritas específicamente orientadas hacia la documentación de la práctica propia; (c) la mediación por pares y/o personal especialmente preparado para ello; (d) la valorización de la escritura personal como un medio para la producción de información idónea sobre el quehacer profesional propio; (e) la socialización de las producciones personales a los fines de develar las variantes e invariantes presentes entre las producciones individuales; (f) la toma de conciencia de que el conjunto de profesores en formación adscritos a un mismo centro educativo puede ser concebido como una comunidad por cuanto aprende en un marco de referencia contextual que le resulta común y en donde llevan a cabo prácticas semejantes; por ello, el centro educativo ha de asumirse como comunidad de aprendizaje y también como comunidad de práctica que opera en diferentes niveles (aula, centro educativo, distrito escolar, espacio territorial,

entorno virtual, etc.).

Con base en lo anterior, los docentes participantes en un programa de formación, pueden ser considerados como miembros de una comunidad de aprendizaje, puesto que constituyen un

grupo de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia, que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayudas que se prestan mutuamente (Coll, 2004; p. 3)

Además, como ellos, eventualmente, han de enfrentarse con la búsqueda de solución a problemas que les son comunes y, por tanto, demandan colaboración mutua y apoyo recíproco en función de las competencias de cada quien, también pueden ser asumidos como comunidad de práctica, en el sentido que lo plantea Cox (2005).

Los anteriores requerimientos podrían ser asumidos como premisas de una Epistemología de la Práctica (ver Campillo, Sáez y Del Cerro, 2012), de acuerdo con la cual las actuaciones que conforman la praxis profesional de un docente en servicio pueden sustentar sus procesos de autoformación, sobre la base de reflexiones, socialmente mediadas, propiciadas por el análisis de contenido de producciones escritas mediante las cuales el docente registra y documenta los pormenores de su praxis; esto se aproxima a lo que Galvani (2011, p. 15) denomina “auto-co-eco-formación”, debido a que lo que se plantea es que los participantes hagan reflexión sobre su propia experiencia, lo cual los hace conscientes de sus propias acciones, habilitándolos para comprenderlas por sí mismos pero con la mediación de los acompañantes pedagógicos, en el contexto de su centro educativo de adscripción, posibilitándose así los siguientes tres niveles:

autoformación (reflexión sobre su práctica); co-formación (mediación por los acompañantes pedagógicos) y ecoformación (situación del proceso formativo en el contexto del centro educativo, asumido como sistema abierto).

Por tanto, dado el papel fundamental que tiene la práctica del docente, es preciso que la misma sea documentada de manera sistemática; los procedimientos que habitualmente son utilizados para la documentación de la praxis profesional del docente, con fines autoformativos, en el contexto de un acompañamiento mediacional, son los siguientes: diarios reflexivos, relatos de clase, narrativas docentes, bitácoras, entre otros, que al juntarlos con ciertos criterios de organización constituyen el contenido de los denominados portafolios.

Ahora bien, la asunción de la Epistemología de la Práctica como perspectiva para la conducción de procesos de formación de docentes requiere de una orientación que le dote de direccionalidad teleológica, lo cual está en sintonía con la respuesta a la interrogante siguiente ¿Qué debe saber y saber hacer un docente? Una respuesta es la aportada por Tardif (2005, citado por dos Santos, 2010) quien agrupa los saberes que ha de tener un docente en las siguientes cuatro categorías: Saberes de la *Formación Profesional* que son los transmitidos por las instituciones de formación docente; *Saberes Disciplinarios* que son los que se refieren al campo de conocimiento que define la especificidad del docente (matemática, física, química, biología, derecho, historia, geografía, educación inicial, etc.); *Saberes Curriculares*, que son los asociados con la realización de las tareas generales propias del ejercicio de la docencia como profesión (planificación, diseño de materiales y estrategias, evaluación, gestión

del aula escolar, etc.); *Saberes de la Experiencia* que son aquellos que se adquieren en el ejercicio de la profesión y en la realización cotidiana de las tareas que ella exige, o sea, aquellos que surgen de la misma práctica y que en ésta son validados y legitimados.

Otra respuesta a la interrogante antes formulada la ofrece Shulman (1987) quien afirma que la persona que se dedica a la docencia tiene un conocimiento base que, al menos, incluye siete categorías: *el conocimiento*: 1) *del contenido*, 2) *de lo*

pedagógico general, 3) *de lo curricular*, 4) *de lo pedagógico del contenido*, 5) *de los aprendices y sus características*, 6) *de los contextos educativos* y 7) *de los fines educativos*; estas categorías fueron redefinidas por Grossman (1990; p. 3) quien las agrupó en cuatro áreas generales: A) el conocimiento pedagógico general, B) el conocimiento del contenido, C) el conocimiento pedagógico del contenido y D) el conocimiento del contexto. En el Cuadro 1 se muestran, en conjunto, la respuesta a la interrogante dada por cada uno de estos tres autores.

Cuadro 1. Tres respuestas a la interrogante ¿Qué debe saber y saber hacer un docente?

AUTOR	¿Qué debe saber y saber hacer un docente?
Tardif, Maurice	Saberes de la Formación Profesional; Saberes Disciplinarios; Saberes Curriculares, y Saberes de la Experiencia
Shulman, Lee	El conocimiento del contenido, de lo pedagógico general, de lo curricular, de lo pedagógico del contenido, de los aprendices y sus características, de los contextos educativos y de los fines educativos
Grossman, Pamela	El conocimiento pedagógico general, el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento del contexto

En la Figura 3 se muestran los conocimientos fundamentales requeridos para el ejercicio profesional de la docencia,

inferidos a partir de los planteamientos de los autores señalados en el Cuadro1.

Figura 3. Conocimientos Fundamentales Requeridos para el Ejercicio Profesional de la Docencia.



Así que, cuando se habla de formación docente se está haciendo referencia al grado

de dominio que el docente ha alcanzado en relación con el contenido aludido por cada una de las dimensiones indicadas en la Figura 3; dicho dominio no se alcanza de manera repentina, sino progresivamente; por ello, resulta posible pensar que el proceso de formación /autoformación está vinculado con otro que le es consustancial: la evaluación/autoevaluación, entendida como la apreciación justa del desempeño del docente en función de los indicios que él logre acumular para evidenciar su nivel de logro en relación con cada una de las dimensiones de conocimiento que han de constituir sus saberes; ahora bien, es necesario precisar que, tal como se trata de inducir en la Figura 3, tales dimensiones constituyen una integridad que se pone de manifiesto, implícita o explícitamente, en las acciones que, cotidianamente, el docente ejecuta en el aula durante sus clases; así que, documentando lo que el docente hace para preparar, ejecutar y revisar sus clases, se pueden obtener elementos que permiten inferir su nivel de dominio en cada una de las dimensiones de conocimiento que son necesarias para el ejercicio profesional de la docencia.

La Clase como escenario de síntesis de la condición profesional del ejercicio de la docencia

Teniendo en cuenta lo expuesto en la sección anterior, puede ser afirmado que la clase es el constituyente elemental y estructurante del trabajo pedagógico del docente; tal evento marca la cotidianidad de la dinámica de la labor profesional que maestros y profesores llevan a cabo en los centros educativos en donde se desempeñan.

Indicio de lo anterior son expresiones tales como: “voy a clases”, “hoy no hubo clases”, “el maestro no dio clases”, entre muchas otras.

La clase constituye una situación social (Castillo, 1984) protagonizada por un docente y un grupo de discentes, durante un período de tiempo preestablecido, en función de un determinado contenido disciplinario, con la intención de alcanzar ciertos objetivos institucionalmente preestablecidos, y en la cual, docente y discentes ponen en juego determinadas prácticas de acuerdo con su trayectoria académica, su formación, y sus concepciones, actitudes y creencias, todo lo cual está condicionado por principios, valores, reglas de juego, etc. convencionalmente establecidas en el contexto donde la clase tiene lugar.

Su duración es una dimensión clave de la clase y sirve de criterio para gestionarla; el tiempo de la clase está distribuido en las siguientes tres fases: *pre-activa*, *activa*, y *post-activa*; la primera es la oportunidad para prepararla; durante ella, el docente toma decisiones en cuanto a: contenido disciplinar a transponer a los discentes; actividades en las que éstos serán involucrados; materiales didácticos que serán utilizados, todo ello, teniendo como referentes los propósitos formalmente establecidos en los correspondientes programas oficiales; como materialización tangible de esta fase se ha de producir un *Plan de Clase*, el cual ha de ser asumido como una guía, una hipótesis de trabajo, una estrategia que oriente la acción docente durante la segunda fase de la clase, cuando se han de gestionar las situaciones sociales asociadas con las actividades planificadas.

Durante la *fase activa* se produce el contraste entre lo planificado (probable) y lo que es posible ejecutar en función de las condiciones reales que se dan en el contexto

donde se producen las interacciones entre el docente y sus discentes; ha de tenerse en cuenta que lo ideal (planificado) y lo real (ejecutado), habitualmente, no coinciden; tal discrepancia conmina al docente a reconducir, sobre la marcha, su estrategia a los fines de avanzar hacia el logro de los objetivos propuestos o a plantearse otros en función de las condiciones específicas y probablemente irrepetibles del momento; tales circunstancias constituyen oportunidades valiosas para el docente evidenciar sus competencias profesionales; por tanto, es menester documentarlas; para ello, se propone la elaboración de un *Diario Reflexivo* en el cual se consignan por escrito, entre otros, los siguientes asuntos: (1) fecha, hora, lugar; (2) datos generales de identificación del grupo de estudiantes con el cual se está interactuando; (3) breve descripción de los incidentes críticos que tuvieron lugar durante la clase (situación, protagonistas, acciones ejecutadas por los participantes de la situación); (4) decisiones y acciones puestas en juego por el docente para solventar la situación; (5) anotaciones y comentarios breves del docente en relación con los incidentes atendidos.

Ahora bien, la *fase activa de la clase* transcurre en un tiempo que se distribuye en los siguientes tres momentos: apertura, desarrollo y cierre que en su conjunto constituyen un ciclo; y, en función de la cantidad total de horas asignadas a la clase, durante ésta pueden tener lugar uno o más de estos ciclos.

Con frecuencia la apertura del primero de los ciclos se dedica a la recepción de los estudiantes, la ejecución de asuntos administrativos y el señalamiento de las pautas previstas para la clase; luego de ello se pasa al segundo momento, durante el cual se desarrollan las actividades conforme está previsto en el plan; una vez cumplidas las

actividades, se procede a efectuar una síntesis integradora de lo realizado; si el tiempo lo permite, el cierre de un ciclo se conecta con la apertura del siguiente en la misma clase; durante el cierre del último ciclo de una clase, se dan instrucciones a los estudiantes acerca de las tareas extra aula que ellos deben ejecutar y cuya revisión podría constituir un elemento de referencia para la apertura del primer ciclo de la clase siguiente.

La tercera fase de la clase es la post-activa; este es un momento oportuno para la reflexión; tiene lugar después de concluida la clase; los registros se realizan en dos instantes; el primero ocurre, *in situ*, inmediatamente después de concluida la clase, preferiblemente en el mismo ambiente donde ésta se llevó a cabo; los registros consisten en notas breves, en forma de TIP'S que sirven de ayuda memoria, sobre los asuntos de la clase que hayan impactado al docente (aquí es precisa la introspección metacognitiva).

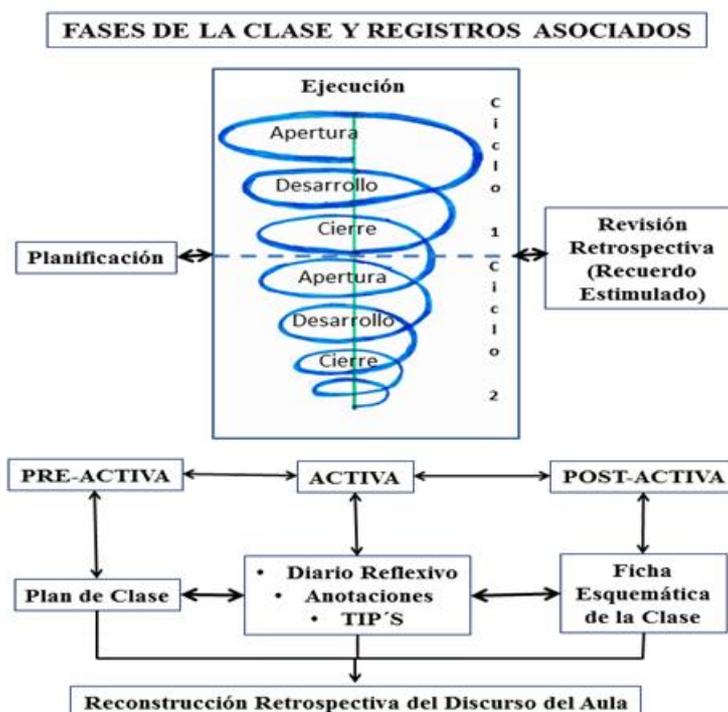
El segundo de los instantes de registro ubicados en la fase post-activa, tiene lugar posteriormente; los insumos aquí son: el plan de clase, las anotaciones, los registros consisten en notas breves, en forma de TIP'S en el diario y los TIP'S escritos al culminar la fase activa; estos se convierten en fuentes que estimulan el recuerdo del proceso y sirven de base para la elaboración de reflexiones personales acerca del desempeño propio en los diferentes ámbitos de conocimiento que constituyen los saberes docentes (disciplinar, didáctico y de gestión); es esta la oportunidad clave del proceso de autoformación puesto que propicia el aprendizaje teniendo como base el accionar personal en el aula.

Las reflexiones que se consignan en los registros correspondientes a la fase post-activa de la clase, se refieren a: (1) contraste entre teoría y práctica; (2) consideraciones

acerca de la idoneidad de la estrategia didáctica planificada; (3) pertinencia de los materiales didácticos utilizados; (4) adecuación de las acciones puestas en juego para atender a los incidentes que emergieron durante la fase activa (si fuere el caso); (5) concientización acerca de aspectos de la clase que no habían sido considerados durante la fase pre activa o la planificación; (6) aspectos de carácter disciplinar (contenido), didáctico, o de gestión en los que se tienen fortalezas o debilidades; (7) iniciativas a desarrollar, tales como: lecturas a realizar de artículos, libros, u otras fuentes de consulta; conversaciones con colegas para intercambiar ideas, entrevistas con expertos; mejoramiento del conocimiento disciplinar, entre otras; (8) asuntos en los que se amerita apoyo para mejorar; los registros

de este tipo requieren de un autoconcepto fortalecido que haga posible el reconocimiento de debilidades y la disposición para aceptar ayuda; además de un clima profesional que haga viable la apertura confiada hacia otros participantes en el proceso de formación, especialmente los miembros de su comunidad académica más próxima y los acompañantes pedagógicos; sin este clima de confianza, resultará muy poco probable la apertura del docente, lo cual ofrecería espacios para la consignación de registros que no se corresponden con la realidad. El documento que se deriva de lo anterior es denominado Ficha Esquemática de la Clase. En la Figura 4 se aprecian las diferentes fases de la clase y sus registros asociados.

Figura 4. Fases de la Clase y Registros Asociados



Cómo Registrar la Propia Práctica Profesional Docente

En la *Estrategia de Documentación*,

Registro y Reflexión de la Práctica Profesional Docente que aquí se propone, el criterio referencial de dicha práctica es la clase, entendida como un espacio temporal que demarca socioculturalmente un lapso durante el cual el docente se congrega con sus

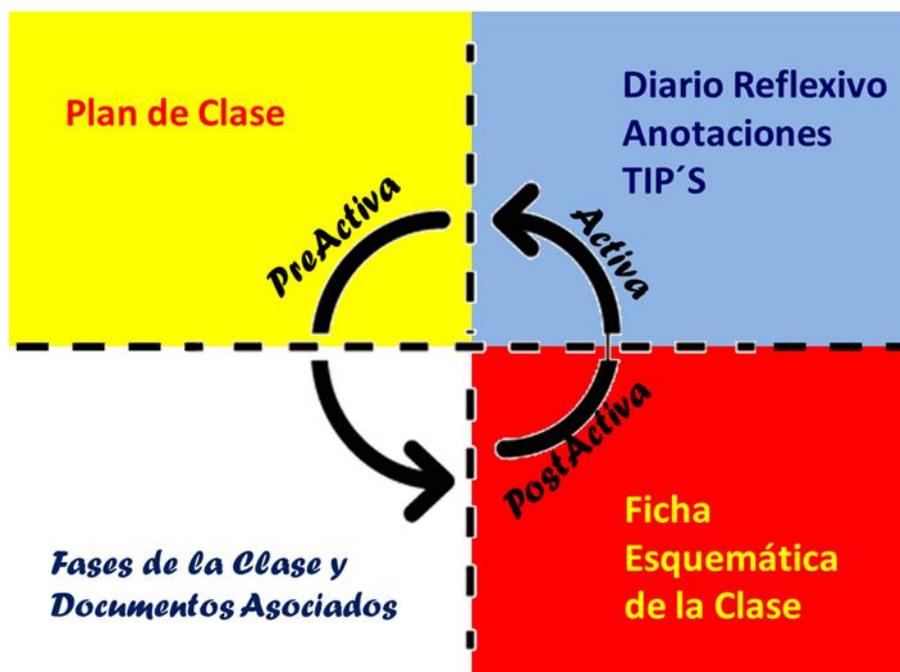
estudiantes a los fines de protagonizar una situación social (Castillo, 1984) que propicie oportunidades para que los estudiantes ejecuten acciones orientadas hacia la construcción de los aprendizajes programáticamente previstos. Es durante las diferentes fases de sus clases cuando el docente, hace ostensible su nivel de competencia en relación con las diferentes dimensiones del conocimiento que él ha de poseer para poder realizar un ejercicio idóneo de su profesión

El carácter socialmente situacional que se le atribuye a la clase, permite concebir a quienes participan en ella como un microsistema social donde docente y discentes se influyen recíprocamente con las acciones que protagonizan en el contexto de determinado centro educativo, el cual posee una cultura específica que genera un espacio de definición, tanto para el docente

como para los estudiantes, de roles, funciones y patrones de actuación individual y grupal; específicamente, del docente se espera que sea un propiciador de los aprendizajes de sus estudiantes; y de éstos se aspira que logren construirlos.

Para lograr su cometido, el docente debe planificar, ejecutar y evaluar sus clases; estos procesos corresponden, respectivamente, a sus fases PreActiva, Activa y PostActiva; los pormenores de la realización de cada una de éstas han de ser registrados y consignados en documentos ad hoc que hagan viable su seguimiento y examen, a los fines de aprovecharlos como insumo para la construcción y re-construcción del conocimiento profesional del docente. Los documentos que se han de generar en cada una de las fases de la clase se visualizan en la Figura 5.

Figura 5. Fases de la Clase y Documentos Asociados



El Plan de Clase

Todo docente, en la formación de los

estudiantes que la sociedad le confía, tiene una gran responsabilidad cuyo cumplimiento cabal implica la puesta en juego de los conocimientos, habilidades y destrezas que

definen su profesionalidad; esto requiere que el docente sea capaz de identificar, comprender y aprovechar las múltiples situaciones que acontecen en el aula y que están, asociados con los Incidentes Críticos (Costa y Almendro, 2010; Nail Kröyer, Gajardo & Muñoz, 2012) que ocurren en los diferentes episodios que tienen lugar en el transcurso de las clases de cuya gestión se ha de encargar.

Durante el desenvolvimiento de su labor, eventualmente, el docente deberá enfrentar, entre muchas otras, las siguientes situaciones asociadas con el desempeño de sus estudiantes: (a) limitaciones para activar procesos cognitivos de orden superior requeridos para la ejecución de las Tareas Intelectualmente Exigentes (González, 1998) asociadas con el aprendizaje de las disciplinas escolares; (b) establecimiento de analogías impropias entre situaciones que no son compatibles (por ejemplo, cuando se accede a un nivel escolar superior, pero se usan técnicas que sólo son idóneas en niveles anteriores); (c) resistencia para aceptar los conceptos científicos que se contraponen a los conceptos ingenuos, propios del sentido común; (d) incompreensión de nuevos contenidos disciplinarios debido a los obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1996) que de éstos se derivan; (e) desadaptación asociada con procesos de transición cultural, como los que surgen cuando se pasa de la educación secundaria a la educación superior, o como los que ocurren como consecuencia de la transición de la Aritmética al Álgebra (Mata, et al, 2009).

En cuanto a los Incidentes Críticos, éstos constituyen

[...] situaciones significativas que ponen al docente en una situación desestabilizante, impactándolo en los planos cognitivo, social y emocional. Su característica esencial está relacionada con la inseguridad que provocan y que pueden dar origen a conductas agresivas de

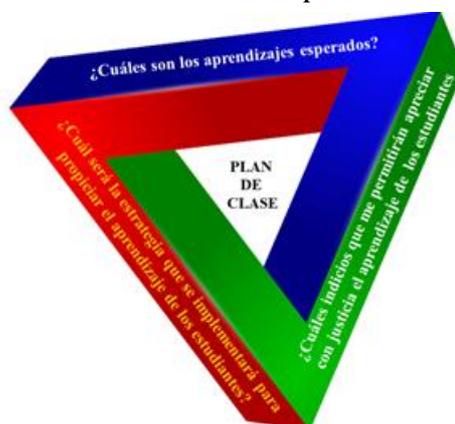
parte del maestro, sometiéndolo finalmente a un círculo vicioso. ... Como responsable del proceso de enseñanza, el docente debe tomar decisiones, muchas de las cuales dependen de las decisiones y resultados previos en situaciones similares. Bajo esta lógica, si se convierte el incidente crítico en una oportunidad de reflexión, se podrían poner en marcha mecanismos de autorregulación, generando nuevo conocimiento y recursos, tanto cognitivos, como emocionales y comunicacionales” (Nail Kröyer, Gajardo & Muñoz, 2012; 58-59)

Se tiene entonces que la gestión de la clase, contrariamente a lo que habitualmente se piensa, no tiene lugar solo cuando el docente se encuentra presencialmente con sus estudiantes, sino que comienza mucho antes y se prolonga hasta después del encuentro presencial, cuya ejecución, en líneas generales, ha de obedecer a un plan previamente elaborado; mas, ¿Cómo elaborar un plan de clases?

Un plan de clase es un documento escrito, elaborado por el docente durante la fase pre-activa de la clase, en el cual se da respuestas a las tres interrogantes básicas siguientes: *¿Cuáles son los aprendizajes que espero promover en los estudiantes que participen en la clase? ¿Qué estrategia implementaré para lograr que mis estudiantes construyan el aprendizaje que de ellos se espera? ¿Cuáles son los indicios que me permitirán apreciar que los estudiantes han logrado o no el aprendizaje que de ellos se espera?* las cuales, respectivamente, aluden a: (a) Metas (Propósitos, Objetivos, Logros) de aprendizaje que se desea alcanzar con la clase; (b) Disposición organizacional sistémica (estrategia) de los contenidos, técnicas, instrumentos, acciones que serán puestas en juego, y recursos, artefactos, materiales didácticos, etc., que serán utilizados para alcanzar las metas propuestas; y, (c) medios que serán implementados para obtener evidencias acerca del desempeño de los estudiantes en

función del aprendizaje que ellos lograr; una representación gráfica de un plan de clases puede visualizarse en la Figura 6.

Figura 6. Interrogantes Básicas a ser Respondidas en un Plan de Clases



Es importante señalar que, dada la incertidumbre que preside la dinámica de las interacciones sociales que tienen lugar en un aula, el plan de clase no debe asumirse como una “camisa de fuerza”, sino como una “hoja de ruta” flexible, cuya trayectoria puede ser modificada en función de circunstancias imprevistas (incidentes críticos) que, eventualmente, podrían presentarse durante la fase activa de la clase. Como se puede inferir, la elaboración de un plan de clases constituye una oportunidad para que el docente exhiba el grado de dominio que él ha alcanzado en cada una de las dimensiones de conocimiento que debe poseer (Ver Figura 3). En síntesis, un plan de clases, según lo concibe Schmidt (2006)

Es simplemente la formulación por escrito de una especie de “Guía de Apoyo” que usa el profesor para conducir las clases de su curso o asignatura y lograr los aprendizajes y competencias que se propone en cada una de ellas. Se basa en las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes, y se diseña de acuerdo a las metas, necesidades y estilo del profesor ... siempre el Plan de Clases es una Hoja de Ruta que guía al profesor y le sirve como herramienta para orientar y focalizar su trabajo de enseñar a los alumnos y conseguir que estos logren el dominio de los aprendizajes y competencias esperados. (Schmidt, 2006; p. 4)

Para presentar un Plan de Clases existe una infinidad de formatos: gráficos, esquemas, mapas mentales, mapas conceptuales, tablas, matrices, etc.; el más usual es el formato matricial (arreglo de columnas –líneas verticales- y filas –líneas horizontales), en los que la intersección (punto donde se encuentra una fila con una columna) da origen a una casilla donde se describe el correspondiente componente del plan. En todo caso, cualquiera sea el formato utilizado, la lectura del plan debe permitir conocer: (a) Objetivos, Contenidos, Metodología y Enfoque de la clase; (b) Actividades, recursos, medios y materiales que serán utilizados durante su desarrollo, y (c) Indicios del desempeño estudiantil que serán considerados en su evaluación. A continuación, se expone el formato que se sugiere en el contexto de la Estrategia para la Documentación, Registro y Reflexión de la Práctica Profesional Docente que aquí se propone para el Programa de Formación y Acompañamiento Docente Centrado en la Escuela. En el formato se consideran clave las siguientes nociones: estrategia, la cual es concebida como “un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo

que se llevan a cabo para lograr un determinado fin o misión” y Experiencia de Aprendizaje que Good (1973) define como

toda actividad intencional que tiene como propósito provocar el aprendizaje significativo,

organizada de tal forma que el alumno desarrolle a través de ella conocimientos, habilidades, actitudes que le servirán en sus estudios posteriores, en su trabajo, o para la vida personal (Good, 1973, citado por López Centeno, 2013; p. 34)

DATOS DE IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL
--

Identificación del Docente (Apellidos y Nombres)	Grado o Nivel	Asignatura (disciplina)

INFORMACIÓN DESCRIPTIVA DE LA CLASE
--

N° de la Clase: ___ **Lugar:** _____ **Fecha:** _____ **Duración (N° de horas):** _____

Unidad Temática y otros descriptores de contenido	Teorías, conceptos, problemas y otros asuntos relacionados con la disciplina, y previstos en el programa oficial de la asignatura, que serán abordados en la clase
--	--

Metas de Aprendizaje	Estrategia
Esta parte del plan se refiere a lo que los estudiantes han de saber y ser capaces de hacer como consecuencia de su participación en la clase; es lo que en algunos discursos pedagógicos se denomina Objetivos y en otros Competencias; lo importante es tener conciencia de que han de formularse en función de lo que se espera del estudiante y no de lo que el profesor ha de hacer	Aquí se hace referencia a una organización sistémica estratégica de todo aquello de lo cual se dispone, para incrementar la probabilidad de logro de las metas de aprendizaje previstas; consiste en el diseño de situaciones sociales (Castillo, 1984), que tendrán, dentro o fuera del aula, que serán protagonizadas por el docente y/o los estudiantes y que involucran la ejecución de técnicas (interacciones entre personas: disertaciones u exposiciones orales, trabajo grupal o en equipos, demostraciones, experimentos, etc.), la aplicación de instrumentos (dispositivos de registro de información: cuadernos de apuntes, guías de laboratorio; cuestionarios, etc.), y la utilización de materiales didácticos diversos y/o dispositivos electrónicos; todo ello con el fin de tratar de garantizar que la fase activa de la clase se convierta en una auténtica experiencia de aprendizaje (Good, 1973) para los estudiantes y, por supuesto, también para el docente quien, enseñando, también aprende.
Indicios de Logro	
Estos se refieren a las preguntas que los estudiantes deben ser capaces de responder o a las acciones que ellos han de ser capaces de ejecutar, o a las actividades que han de realizar; o a los dispositivos que han de poder construir, etc., en función de lo aprendido; las evidencias pueden ser recaudadas a través de: cuestionarios, listas de cotejo, escalas de estimación, observación directa, prueba de lápiz y papel, entre otros medios de registro, que habrán de estar en correspondencia con el tipo de aprendizaje que se desea promover (cognitivo, práctico, o afectivo)	

Observaciones

Aquí deben ser anotadas las apreciaciones del docente (o del Acompañante Pedagógico) en relación con los pormenores que efectivamente tuvieron lugar durante la ejecución de la clase (fase Activa), como por ejemplo, discrepancias entre lo planificado y lo realizado; imprevistos surgidos; resolución de conflictos emergentes, etc. y que coadyuvan a tener una comprensión más nítida de lo que aconteció en la clase.

El Diario Reflexivo

Durante la fase activa de la clase es cuando se pone en marcha la ejecución del plan elaborado durante la fase pre-activa; como se dijo anteriormente, el tiempo de la

clase va transcurriendo en ciclos de tres momentos (apertura, desarrollo y cierre); dependiendo de la naturaleza del asunto tratado en clases, de las condiciones de los estudiantes, de la duración de la clase, entre otras circunstancias, durante una misma clase pueden tener lugar uno o más ciclos; así, la

clase se va desarrollando con la cadencia propia de los hechos comunicativos, en episodios parciales que, asumidos en conjunto, le atribuyen singularidad a la clase; tales episodios están en correspondencia con la estrategia prevista en el plan.

Si todo transcurre conforme lo planeado, dichos episodios se suceden de un modo regular o armónico; sin embargo, lo más probable es que durante la realización de la clase se presenten cuestiones que no estén previstas en el plan y que resulta preciso atenderlas; estas constituyen los denominados Incidentes Críticos.

Es importante que el docente no monopolice la comunicación ni las acciones en el aula; tal como acontece en las clases tradicionales, donde el docente es un expositor oral de información, que reclama el silencio, la obediencia y la inmovilidad de los estudiantes, cuyas actividades se limitan a copiar lo que el docente escribe en el pizarrón y a responder preguntas del docente cuando éste explícitamente las formula. Contrario a esto, el docente ha de ser un gestor del trabajo de los protagonistas del hecho educativo que son: el mismo docente y sus estudiantes.

Así, mientras los estudiantes están realizando alguna actividad, el docente tiene la oportunidad de observar la dinámica de la clase, el comportamiento de los estudiantes, hacer anotaciones sobre lo que está ocurriendo en la clase, marcando aquellos que pudieran requerir atención prioritaria (TIP'S); dichas notas y Tip's son registradas en el espacio del Plan de Clase destinado a Observaciones y servirán de insumo para la elaboración del Diario Reflexivo.

Especial atención ha de ser brindada a la descripción de los Incidentes Críticos; de éstos se han de registrar los siguientes cuatro aspectos:

1. Descripción del Incidente: señalar qué fue lo que aconteció; cómo comenzó, qué sucedió luego; y, cuál fue el desenlace; es menester tratar de referir el incidente del modo más objetivo posible, sin hacer interpretaciones.
2. Indicación de los aspectos cognitivos, disciplinarios, físico corporales, afectivos, o de cualquier otra naturaleza, tanto de los estudiantes como del docente, que hayan dado lugar a la emergencia del incidente.
3. Señalamientos acerca de cómo actuaron los protagonistas, especialmente el docente, para manejar la situación; de particular importancia es el registro de la reacción inmediata del docente para afrontarla.
4. Registros acerca de los efectos que tuvo la acción del docente tanto sobre los implicados en el incidente, como sobre los demás estudiantes; aquí se debe tratar de responder, entre otras, las siguientes interrogantes: ¿Qué pasó con los demás alumnos? ¿Cómo reaccionaron? ¿Qué dijeron? ¿Qué pasó entre el profesor y los protagonistas del hecho?

Las Anotaciones hechas en el espacio de Observaciones del Plan de Clases, los TIP'S hechos acerca de aspectos que, por algún motivo, llamaron la atención del docente, y el registro descriptivo de los Incidentes Críticos, así como también las producciones de los estudiantes (respuestas a preguntas del docente, intervenciones orales en clase, respuestas a cuestionarios escritos, etc.), fotografías, grabaciones de audio y/o video, que dan cuenta de lo acontecido durante la fase activa de la clase, constituyen los elementos de construcción del Diario Reflexivo.

El Diario Reflexivo es un instrumento de registro de la actuación del docente que le proporciona insumos para su autoformación,

dotándole de información robusta relativa a su propia práctica; Flores y Puente (2013) lo conciben

como un instrumento de evaluación que arroja información sobre aspectos cognitivos, afectivos y metacognitivos del proceso de enseñanza-aprendizaje y permite indagar las ideas del docente sobre la concepción de su propio conocimiento y la didáctica empleada para adaptarse a la forma en que aprenden sus estudiantes. (Flores y Puente, 2013; p. 1)

La afirmación de Flores y Puente está en sintonía con el planteamiento de Jurado (2010), quien sostiene que el diario reflexivo es “un instrumento básico de investigación y formación, porque nos permite la recogida de datos significativos además de la reflexión sobre los mismos, su análisis y sistematización” (Jurado, 2010, p. 175).

Se tiene así entonces que el contenido de los Diarios Reflexivos constituye un insumo fundamental, con base en el cual el docente dispone de información que sirve de soporte a su propia formación, por cuanto en ellos consigna registros relativos a sus pensamientos, sentimientos, concepciones y, sobre todo, sus acciones desarrolladas en la práctica áulica cotidiana.

Así que el Diario Reflexivo hace viable una auto-hetero-observación y auto-hetero-evaluación de los diversos saberes aprendidos, del problema del poder, de la gestión en grupo, de las estrategias o metodologías utilizadas, etc. Siendo, por tanto

un instrumento que nos permite: registrar información relevante de las observaciones, no sólo de las personas con las que trabajamos sino también del entorno en el que nos movemos y de nosotros mismos, lo que nos permite ser más conscientes de nuestras actuaciones. Sirve como retroalimentación, al permitirnos ser más conscientes de nuestra actuación. Otro aspecto a resaltar del diario es la posibilidad de <<realizar una lectura diacrónica sobre los acontecimientos>> (Zabalza, 2004: 19).

Y además de lo anterior,

Reflexionar sobre la práctica, tanto del día a día como sobre acontecimientos anteriores, capacitándonos, tanto profesional como personalmente, permitiéndonos evaluar para mejorar las situaciones en que nos encontramos. Y por tanto cambiar y mejorar nuestra práctica y nuestras actuaciones en general. (Jurado, 2010; p. 175)

La importancia del uso de Diarios Reflexivos puede ser argumentada señalando que le permite al docente:

1. Recaudar información significativa acerca de las diversas situaciones que se le presentan en la cotidianidad de su trabajo escolar, tanto dentro como fuera de las aulas de clase.
2. Observar mejor, retrospectivamente, lo que él hace (auto-observación), así como también las actuaciones de las otras personas con las que interacciona (estudiantes, colegas, supervisores, personal directivo, etc.) (hetero-observación).
3. Obtener insumos a partir de los cuales puede examinar su nivel de dominio en cada una de las dimensiones de conocimiento que debe poseer.
4. Reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje.
5. Hacerse más consciente de sus propias actuaciones como profesional.
6. Disponer de elementos de referencia en procesos de cambios actitudinales y comportamentales deseables.

Lo fundamental es que el Diario Reflexivo permite objetivar la práctica del docente convirtiéndola en insumo para su reflexión sobre la misma, haciendo viable así la construcción de conocimiento pedagógico teniendo como fuente primordial la experiencia profesional propia.

Es conveniente acotar que, para elaborar un Diario Reflexivo, dado su carácter individual, no existe una pauta estructural única y fija; su elaboración y presentación obedecen a la originalidad, creatividad y autonomía de su autor; en lo que sí parece haber acuerdo es en relación con el contenido mínimo de los

registros que deben consignarse en un Diario Reflexivo; seguidamente, se muestra una propuesta de estructura para la presentación de diarios reflexivos enmarcados en la Estrategia de Documentación, Registro y Reflexión sobre la Práctica Profesional que aquí se propone.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

Identificación del Docente (Apellidos y Nombres)	Grado o Nivel	Asignatura (disciplina)

INFORMACIÓN DESCRIPTIVA DEL DIARIO REFLEXIVO

Nº de la Clase: ___ **Lugar:** _____ **Fecha:** _____ **Duración (Nº de horas):** ___

Aspecto	Contenido
Introducción:	Consiste en un texto breve (10 líneas) en las que el autor del Diario ofrece información de contexto relativa a su contenido.
Componente Descriptivo:	Basándose en las Anotaciones y los Tip's realizados durante la fase activa de la clase, se describen sucintamente los episodios y/o incidentes críticos que hayan podido ocurrir durante los momentos de la clase (apertura, desarrollo y cierre).
Componente Reflexivo:	Esta es la parte sustancial del Diario; consiste en un relato narrativo escrito donde el docente da cuenta de sus pensamientos, opiniones, puntos de vista, cuestionamientos, interpretaciones, pareceres, proposiciones, inferencias, conjeturas, hipótesis de trabajo, y cualquier otro asunto que desee comunicar, compartir, exponer, etc. en relación con los acontecimientos que tuvieron lugar durante la clase y a los cuales se refiere el diario.
Componente Interpretativo:	Este tiene carácter prospectivo porque se refiere a las acciones que, a futuro, el docente considera que podría tomar para modificar positivamente su práctica en función de la reflexión realizada sobre su clase.
Componente Prospectivo:	Aquí se hace mención de algunas decisiones futuras a ejecutar; como por ejemplo: repetir la clase; modificar la instancia de evaluación; procurar información adicional; solicitar ayuda a otros colegas; estudiar con más detalle un contenido, etc.

Ahora bien, el Diario Reflexivo, en cierto modo, constituye un diálogo del docente consigo mismo; por tanto, algunas interrogantes que él puede tener presentes para su realización son, entre muchas otras, las siguientes: Durante la clase, ¿Qué hice? ¿Cómo lo hice? ¿Por qué lo hice? ¿Para qué lo

hice? ¿Cómo podría haberlo hecho de otra manera? ¿Qué hubiera pasado si en lugar de ejecutar la Acción A hubiese ejecutado la Acción B? ¿Cómo me sentí haciendo lo que hice? ¿Qué sentimiento me generó la actuación de los estudiantes? ¿Cuáles dudas se me presentaron? ¿De qué me di cuenta en

relación con las diferentes dimensiones de conocimiento que debo manejar?

Ficha Esquemática de las Clases

El Programa de Formación y Acompañamiento Docente Centrado en la Escuela, pretende propiciar modificaciones estables en los modos de actuación de los docentes que participen en el mismo; para ello es menester realizar un seguimiento prolongado de su desempeño en los centros educativos a los cuales están adscritos; por tanto, es necesario disponer de información amplia y suficiente, no sólo de cada una de las clases en particular (para lo cual se utilizan los Planes de Clase y los Diarios Reflexivos) sino de todas ellas en su conjunto, con lo cual se logra obtener una imagen diacrónica global de su accionar en relación con las dimensiones de conocimiento que debe poseer que no es posible obtenerla examinando las clases por separado; como tampoco es viable que el Acompañante Pedagógico se convierta en la sombra del docente, es éste quien debe aportar la información necesaria para que sea posible construir tal representación de su desempeño global.

Por tanto, dada la singularidad de cada clase, se requiere de algún instrumento que

permita la comparación entre ellas y así poder apreciar los patrones de comportamiento del docente, de modo tal que pueda direccionar alguna intervención tendente a modificar aquellos que así lo requieran; uno de tales instrumentos es la aquí denominada *Ficha Esquemática de la Clase*; antes de entrar en detalles en relación a qué es y cómo se elabora, es pertinente reconocer que todo proceso social transcurre en un tiempo; por tanto, es necesario explicitar esta dimensión temporal o *Línea del Tiempo*.

Línea del Tiempo.

La Línea del tiempo alude a la dimensión cronológica de un conjunto de clases ofrecidas a un mismo grupo de estudiantes, gestionadas por el docente durante un lapso determinado (una semana, un mes, bimestre, trimestre, cuatrimestre, semestre, año escolar, o período lectivo especificado).

Para registrar la Línea del Tiempo, se elabora una matriz de dos columnas; en la primera de ellas se coloca el N^o de la clase y en la segunda se enumeran, según el orden de ocurrencia, y se describen sucintamente, cada uno de los episodios que hayan tenido lugar durante la clase; un ejemplo puede verse en la Figura 7.

Figura 7. Matriz para registrar la Línea del Tiempo (Tomado de González, 1997, p. 93)

Línea del Tiempo	
Nro. de CLASE	¿QUE SE HIZO?
1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo de bienvenida a cargo del profesor y presentación de los participantes. 2. Comentarios introductorios acerca del significado del curso 3. Aplicación de ficha de registro: Datos personales y académicos de los participantes. 4. Charla Introductoria (Información general acerca del curso) Fundamentación/Objetivos generales/ carácter (Explicitación de la orientación que se le daría al curso) Modalidad de evaluación (cómo se evaluaría el desempeño académico de cada participante). Areas en las que se definiría el contenido del curso: (a) aspectos generales de la resolución de problemas matemáticos; (b) el enfoque cognitivo: modelos, estrategias, técnicas y procedimientos 5. Evaluación diagnóstica: Concepción inicial acerca de lo que es un problema y cómo se resuelve (teoría) / Práctica de resolución de problemas. 6. Asignación de tareas: buscar enunciados de problemas famosos. Se propuso la primera asignación: averiguar el planteamiento de un problema que haya tenido trascendencia o relevancia en la historia de la Matemática
2	<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente saludó y dio la bienvenida a clase a cada uno de los participantes. 2. Cada uno de los participantes informó acerca de los problemas matemáticos famosos que había logrado encontrar (consultando textos) Cada uno de los alumnos dió a conocer (informó, compartió, comunicó) la información que había recabado acerca de algún problema matemático famoso. La presentación (a cargo de los alumnos) de diferentes problemas que han ameritado la atención, estudio y análisis, incluso durante siglos (Cuadratura del círculo). 3. Se dió inicio al entrenamiento cognitivo en la resolución de problemas. (Problema # 1: Las ovejas de Duermepeco.) 4. Se introdujo un esquema secuencial y organizado que puede orientar la solución a un determinado problema: el modelo de Polya (comprensión en sí del problema, un plan de acción, la ejecución de este plan, y la revisión de las etapas antes implementadas).

Obsérvese que en la segunda columna de la matriz que registra la Línea del Tiempo (Figura 7), sólo aparecen, en forma secuencial y en el orden en que ocurrieron, informaciones breves, generalmente una frase u oración corta o un párrafo de cuatro a cinco líneas, sobre los episodios o incidentes críticos.

Utilizando los registros contenidos en su correspondiente Diario Reflexivo y la matriz de la Línea del Tiempo, se construye la Ficha

Esquemática de la Clase, la cual está constituida por interpretaciones realizadas por el docente de cada uno de los episodios e incidentes críticos que acontecieron durante la clase, pero a diferencia de los otros instrumentos, en la Ficha se toman en cuenta, de manera explícita, los momentos (apertura, desarrollo y cierre) cuando los mismos ocurrieron. A continuación, se muestra un modelo de estructura para la elaboración de la Ficha Esquemática de Clase.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL
--

Identificación del Docente (Apellidos y Nombres)	Grado o Nivel	Asignatura (disciplina)

INFORMACIÓN DESCRIPTIVA DE LA CLASE
--

Nº de la Clase: __ Lugar: _____ Fecha: _____ Duración (Nº de horas): __

Momento de la Clase:	Episodios
Apertura	Episodio A-1
	Episodio A-2
	Episodio A-3
Reflexión Interpretativa del Episodio A-1	
Reflexión Interpretativa del Episodio A-2	
Reflexión Interpretativa del Episodio A-3	
Comentario Global del Momento ¹ de Apertura:	

Momento de la Clase:	Episodios
Desarrollo	Episodio D-1
	Episodio D-2
	Episodio D-3
Reflexión Interpretativa del Episodio D-1	
Reflexión Interpretativa del Episodio D-2	
Reflexión Interpretativa del Episodio D-3	
Comentario Global del Momento de Desarrollo:	

Momento de la Clase:	Episodios
Cierre	Episodio C-1
	Episodio C-2
Reflexión Interpretativa del Episodio C-1	
Reflexión Interpretativa del Episodio C-2	
Comentario Global del Momento de Cierre	

¹ Las reflexiones interpretativas de cada episodio incluyen su intencionalidad considerándolos separadamente, en tanto que el comentario global del momento considera todos los episodios en conjunto.

El Discurso del Aula y Modelo Didáctico Subyacente

El contenido de la documentación anterior es el insumo para la *Reconstrucción Retrospectiva del Discurso del Aula* mediante la cual serán identificados los componentes básicos del Modelo Didáctico que el docente pone en juego durante la realización de su trabajo pedagógico; develar el Modelo Didáctico que pone en práctica le permitirá al docente hacer ostensible su perfil auténtico como tal, el cual constituye el referente para dar continuidad a su proceso de desarrollo profesional.

En efecto, es en su actuación cotidiana en el aula donde el docente pone en juego sus concepciones acerca de la disciplina que enseña, sus estudiantes, el papel que cree tener socialmente asignado y, por supuesto, acerca de sí mismo, es decir, su autoconcepto.

Lo anterior se expresa en las acciones que ejecuta para transponer (transferir) el conocimiento disciplinar; en los modos de como se relaciona con los estudiantes; en las prácticas evaluativas que implementa; en las teorías educativas generales y disciplinarias específicas que suscribe.

Así que, subyacente al accionar real del docente en el aula, existe un discurso que es necesario develar para acceder a los auténticos fundamentos de su práctica y que han de ser concientizados y modificados positivamente cuando fuere el caso, si efectivamente se aspira generar mejoras en la actuación del docente que, a su vez, conduzcan al mejoramiento del desempeño de sus estudiantes.

Durante las diferentes fases de sus clases, el docente, desempeña diversos roles

(planificador, expositor, diseñador, facilitador, etc.), implicando cada uno la ejecución de diversas acciones, tales como: aportar información, realizar exposiciones orales, revisar producciones elaboradas por sus estudiantes, realizar actividades de mediación, aplicar instrumentos de evaluación, seleccionar materiales didácticos, gestionar variados tipos de interacciones con sus estudiantes, entre muchas otras.

En los Planes de Clase, Diarios Reflexivos y Fichas Esquemáticas de Clase, el docente consigna descripciones que contienen información acerca de lo que hizo antes, durante y después de las clases, cómo y para qué; el contenido de estos documentos puede ser utilizado para reconstruir retrospectivamente el discurso del aula, es decir,

el tipo de lenguaje utilizado en las situaciones de clase, (el cual) como cualquier otro intercambio comunicativo, tiene unos protagonistas, con unas características de aprendizaje y socioculturales determinadas, con unas expectativas y unos objetivos. Pero también tiene unas peculiaridades: se rige por unos horarios, un espacio situado en un marco institucional y el acuerdo tácito de que se comparte y se acepta la intención didáctica de la interacción (Centro Virtual Cervantes, s/f, p. 3)

Mediante el estudio del discurso del aula que despliega el docente se puede develar el Modelo Didáctico que preside su práctica profesional. Cañal y Porlan (1987) dicen que un modelo didáctico puede ser concebido como

una construcción teórico-formal que, basada en supuestos científicos e ideológicos, pretende interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia unos determinados fines educativos (Cañal y Porlan, 1987; p. 92).

En la Figura 8, se aprecia la integración de los elementos que componen el Modelo Didáctico como lo conciben Cañal y Porlan (1987); y en

la Figura 9 se muestra un ejemplo debido a González (2010)

Figura 8. Modelo Didáctico según Cañal y Porlan (1987)

ELEMENTOS DE UN MODELO DIDÁCTICO

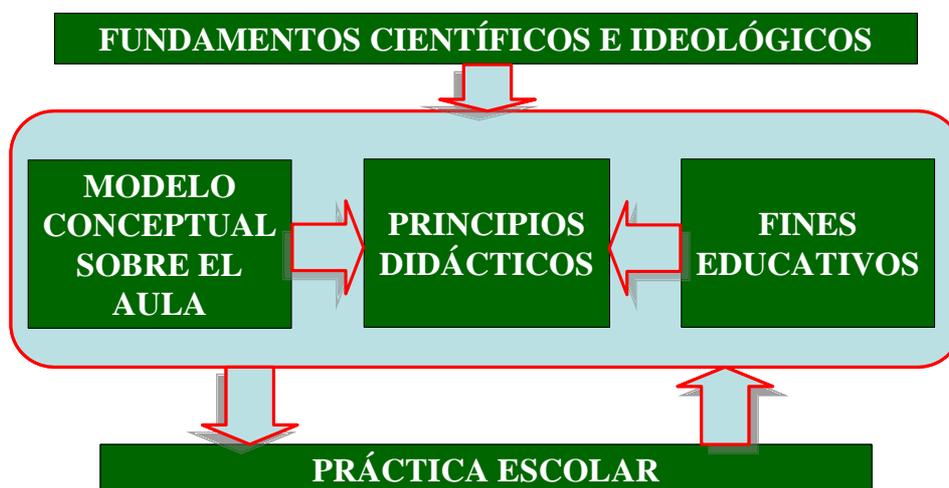


Figura 9. Modelo Didáctico para Formación Inicial de Profesores de Matemática (González, 2010)



Por tanto, si se aplica el esquema de Modelo Didáctico propuesto por Cañal y Porlan (1987) para examinar el discurso del aula de los docentes participantes en el Programa de Formación y Acompañamiento Docente Centrado en la Escuela, será necesario:

1. Develar los referentes teóricos y

conceptuales que implícita o explícitamente presiden su práctica profesional (Fundamentos Científicos e Ideológicos).

2. Explicitar la modalidad de relación social que establece con sus estudiantes en el contexto del centro educativo y del aula

donde realiza su práctica (Modelo Conceptual sobre el Aula).

3. Hacer ostensibles los principios didácticos que presiden sus actuaciones áulicas concretas y específicas.
4. Determinar la Teleología de su accionar profesional (Fines Educativos).
5. Caracterizar su práctica escolar.

La explicitación del Modelo Didáctico que pone en juego el docente amerita la consideración global de sus actuaciones en el cumplimiento de los diversos compromisos que ha de atender como profesional; ello es posible implementando la estrategia de portafolios.

Portafolios

La palabra portafolio se deriva del francés *portefeuille* y de acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española (DRAE) significa “Cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.”; en relación con el vocablo cartera, el mismo DRAE ofrece la siguiente acepción: “3. f. Objeto de forma cuadrangular hecho de cuero u otra materia generalmente flexible, que se usa para llevar en su interior documentos, papeles, libros, etc.”; así que, desde el punto de vista de su significado etimológico, la expresión portafolio alude a un utensilio, manual y flexible, en cuyo interior son guardados documentos, papeles, libros, etc., de modo tal que puedan ser protegidos y trasladados de un lugar a otro.

En esta perspectiva etimológica destaca la idea de que un portafolio es un continente, es decir, una cosa que contiene en sí otras, que de este modo son resguardadas y se hacen trasladables por su propietario; así, el portafolio luce estático; además, de la definición no se deriva información alguna acerca de los criterios que han de tenerse en cuenta para colocar cosas en su interior; tampoco hay alusiones a la finalidad que

puede tener su traslado.

Otra característica, tal vez la fundamental, es que el portafolio se utiliza para proteger y conservar aquello que se ha guardado en su interior; es quizás esta nota distintiva de los portafolios la que ha permitido hacer una transferencia, por analogía, del significado de portafolio del ámbito cotidiano a otros ámbitos, especialmente el académico; ahora bien, si se toma en cuenta que un documento (del latín *documentum*) constituye una evidencia (una prueba determinante en un proceso) que ilustra acerca de un hecho, situación o circunstancia, y presenta datos susceptibles de ser utilizados para comprobar algo, entonces (considerando el carácter procesual que tienen tanto la formación como el aprendizaje) puede tenerse una idea de la importancia que adquiere el uso de los portafolios en contextos educativos; así que, en lo adelante, el uso de la expresión portafolio tendrá como marco referencial de aplicación, los contextos académicos.

¿Qué es un portafolio?

A continuación, se presentan algunas definiciones de portafolio, posteriormente se identificarán aspectos clave comunes en ellas, para luego sugerir la acepción con la cual será utilizada en la Estrategia de Documentación, Registro y Reflexión de la Práctica Profesional Docente que se adopta en el Programa de Formación y Acompañamiento Docente Centrado en la Escuela.

1. Un portafolio es una colección de documentos del trabajo del estudiante que exhibe su esfuerzo, progreso y logros. El portafolio es una forma de evaluación que permite monitorear el proceso de aprendizaje por el profesor y por el mismo estudiante, permite ir introduciendo cambios durante dicho proceso. Es una forma de recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes, cómo piensa, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, produce o crea, y cómo interactúa (intelectual, emocional y socialmente) con otros, es decir, permite identificar los aprendizajes de

conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Puede utilizarse en forma de evaluación, co-evaluación y de autoevaluación (Luna, 2007).

2. El portafolio es una colección organizada de trabajos y documentos previamente seleccionados por el alumno y que reflejan su proceso y su rendimiento en relación con unos objetivos de aprendizaje y unos criterios de evaluación preestablecidos. De hecho, el evaluado puede ser un alumno, un profesor o el propio centro educativo; en los dos últimos casos el hecho de decidir llevarlos a cabo demuestra un alto componente autorregulativo por parte de los docentes e instituciones educativas. (Barberá, 2005).
 3. Entendemos el portafolio como un sistema de evaluación integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consiste en una selección de evidencias/muestras (que forman un dossier o una carpeta) que tiene que recoger y aportar el estudiante a lo largo de un período de tiempo determinado y que responde a un objetivo concreto. Estas evidencias (certificados acreditativos, fragmentos de películas, entrevistas, actividades académicas, apuntes, trabajos de asignaturas, entre otras) permiten al estudiante demostrar que está aprendiendo, a la vez que posibilitan al profesor un seguimiento del progreso de este aprendizaje. Las evidencias tienen que acompañarse de una justificación y una reflexión del estudiante, en que ponga de manifiesto la relación entre la evidencia y el aprendizaje. Al pensar el uso del portafolios como procedimiento de evaluación, los propósitos que nos planteamos es que los estudiantes asuman un papel activo en su evaluación y sobre todo y muy importante, a tener en cuenta en todo momento, es la recogida de evidencias tanto disciplinares, procedimentales y actitudinales durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo que nos permite hacer un análisis de la situación planteada (Cámara & Nardoni, 2011; p. 5)
 4. Es muy común pensar en el portafolio como en una colección de trabajos (generalmente comentados) excepcionalmente buenos o relevantes en la trayectoria de una persona. Esta idea proviene de los orígenes de la idea de portafolio, en concreto en el mundo de las artes plásticas. Los portafolios, en este contexto sirven para mostrar las habilidades de un artista, habilidades que no se muestran simplemente a través de un CV. El futuro contratador quiere, necesita, ver de qué es capaz el fotógrafo o dibujante que está a punto de contratar; necesita también comprobar si su estilo, su línea de trabajo y su enfoque, son los adecuados para el trabajo que se propone. Por tanto, los portafolios nacen como presentación de resultados, orientados no al proceso, sino al producto (García Doval, 2005; p. 112)
 5. El portafolio es también llamado carpeta o dossier según las posibles traducciones del término inglés portfolio. Este designa algún tipo de archivo, que aplicado a la educación hace referencia a una serie de recursos, acciones y actuaciones educativas. Además, el portafolio es más que un simple archivo de documentos, este puede definirse como una recopilación de evidencias (documentos diversos, artículos, notas, diarios, trabajos, ensayos,) consideradas de interés para ser conservadas, debido a los significados que con ellas se han construido. (Murillo Gutiérrez & Jiménez Zapata, 2008; p. 26).
 6. El Portafolio es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuáles se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y los demás ver sus esfuerzos y logros, en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente. (Universidad Miguel Hernández, 2006, mayo; p. 1).
 7. Un portafolio consiste en la selección deliberada de los trabajos de un alumno que en cierta forma nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso, y sus logros. (<http://es.wikipedia.org/wiki/Portafolio>)
- Tomando en cuenta los elementos destacados de las definiciones antes expuestas, aquí se entenderá que un portafolio: es una colección organizada de producciones elaboradas por el docente, a lo largo de un período de tiempo determinado y consideradas excepcionalmente buenas o relevantes, de diferente índole, deliberadamente seleccionadas con base en ciertos criterios previamente establecidos,

mediante las cuales, a través de una argumentación y una reflexión que justifica la selección, aporta evidencias/muestras acerca de sus esfuerzos, progresos y logros personales, en relación con los conocimientos, destrezas, capacidades, habilidades, competencias, aptitudes, actitudes, etc., que de él se esperan.

Las reflexiones personales que el docente realiza para argumentar y justificar la incorporación de las evidencias seleccionadas, le atribuyen al portafolio un carácter único, idiosincrásico y personal.

De esta forma queda evidenciado que la elaboración de un portafolio no consiste simplemente en juntar, aglomerar, archivar una colección de trabajos que evidencian su desempeño, sino que debe incluir los criterios en función de los cuales el docente justifica la selección del contenido incluido y, por tratarse de producciones elaboradas por él mismo tales juicios de méritos se derivan de procesos de autorreflexión (Mellado, 2010; p. 3)

Tipos de Portafolio

Bullock y Hawk (2000, citados por García Doval, 2005, pp 113-114) consideran los siguientes tipos de portafolios:

Portafolio de procesos (Process Portfolio): que plasma en un documento una secuencia de acontecimientos encaminada a la consecución de objetivos prefijados. Se pone el acento en el cómo más que en el propio resultado.

Portafolio de productos (Product Portfolio): que analiza los resultados de una acción o acciones. Las evidencias incluyen tanto resultados positivos como negativos y se busca un análisis global de cara a la determinación del grado de consecución de unos objetivos antes que la simple presentación de resultados plenamente

exitosos.

Portafolio de muestras (Showcase Portfolio): Es especie de carpeta (normalmente grande) en el que se guardan los mejores resultados de un proceso. Su objetivo suele ser de “marketing” personal. Es el tipo de portafolio que utilizan los artistas.

La definición de portafolio que se ha adoptado aquí, integra las tres características que Bullock y Hawk (2000) utilizan para definir tipologías, ya que se incluyen muestras de los productos que se han logrado generar a lo largo del proceso de aprendizaje.

Portafolio del Docente

Este es un portafolio cuya construcción es asumida por el propio profesor quien realiza el proceso de recaudación de evidencias sobre sus actuaciones docentes y mediante el cual demuestra su profesionalidad. Según Martin-Kniep (2001) el portafolio del docente es “un instrumento de evaluación del desempeño docente, que consiste en una colección de evidencias de los procesos de enseñanza y reflexión de la propia práctica en función de estándares establecidos” (Martin-Kniep, 2001, p.17; citado por Mellado, 2010; p. 1); el docente incluye en su portafolio, una recopilación de evidencias de su acción como profesor a lo largo de un período significativo de docencia.

Tomando en cuenta que, como se expuso en secciones anteriores de este documento, la clase es la unidad alrededor de la cual el docente organiza su trabajo pedagógico, en su portafolio ha de incluir evidencias de su práctica en las diferentes fases de su actividad áulica, tales como los planes, los diarios reflexivos, y las fichas esquemáticas correspondientes a sus clases; además, podría incluir muestras que testimonien su actuación en relación con acciones asociadas con su propia preparación. (Barberá, 2005)

Fases en la construcción de un portafolio

Existe un cierto consenso entre los autores que han trabajado sobre este tema, que distinguen las siguientes fases para el desarrollo del portafolio por parte de los estudiantes (Barberá 2005):

Fase 1. Recolección de evidencias. Entre las muestras del desempeño del estudiante que éste puede incluir en su portafolio se cuentan, entre muchas otras, las siguientes: (a) informaciones de diferentes tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal o normativo); (b) tareas realizadas en clase o fuera de ella (mapas conceptuales, recortes de diario, exámenes, informes, entrevistas, etc.), y (c) documentos en diferente soporte físico (digital, papel, audio, etc.).

Fase 2. Selección de evidencias. Si bien es cierto que durante un período prolongado de actividades académicas, el estudiante puede generar una gran cantidad de producciones, no necesariamente todas ellas deben ser incluidas en el portafolio; las que sí serán incorporadas al portafolio son aquellas que él, argumentada y justificadamente, estime relevantes, considerando no sólo las que él piense que sean sus mejores trabajos o que evidencien su buen desempeño, sino también aquellos en los que queden en evidencia sus debilidades, puesto que éstas indican los aspectos en los que debe esforzarse para mejorar.

Fase 3. Reflexión sobre las evidencias. Esta es una fase fundamental puesto que es el momento en que el estudiante construye los argumentos que justifican la inclusión en el portafolio de una determinada producción suya. El debe señalar la medida en la cual el producto incluido es evidencia

de lo que ha aprendido o de aquello en lo que aún le falta aprender más y lo que estaría dispuesto a hacer para lograrlo; esto amerita una alta dosis de capacidad autocrítica, humildad y autoevaluación.

Fase 4. Organización del portafolio. El portafolio es una construcción personal que ha de ser socializada, expuesta, por su autor; para ello se ha de organizar su contenido, es decir las evidencias y demás componentes, de una manera que sea comprensible por parte de quienes han de acceder al mismo, y además, permita apreciar los aprendizajes alcanzados.

Componentes Básicos de un portafolio

Dado su carácter idiosincrásico, la forma de organizar un portafolio está en sintonía con la originalidad y creatividad de su autor; sin embargo, cualquiera que sea la forma de organizar su presentación, los siguientes son componentes imprescindibles. (Barberá, 2005: p. 4)

1. *Páginas de identificación* donde se coloca información relacionada con el autor, centro educativo de adscripción, período temporal, y cualquier otro elemento que coadyuve a definir la autoría y ubicación del portafolio.
2. *Páginas preliminares* las cuales hacen referencia a la forma como está estructurado el contenido del portafolio, señalando las secciones y subsecciones en las que está distribuido, y orientan su revisión y/o lectura.
3. *Un apartado introductorio al portafolio* cuyo propósito principal es contextualizarlo, referir sucintamente algún aspecto relevante del contenido al que debe prestarse particular atención, así como también ofrecer una visión general del portafolio antes de adentrarse en su interior.
4. *El cuerpo del portafolio* conformado por las

producciones cuya inclusión ha sido decidida, justificadamente, por su autor; cada una de ellas ha de estar precedida por un texto explicativo en el cual se consigna, entre otros, la siguiente información: la fecha de la captura; el valor, la pertinencia y la razón de la selección, la autorreflexión que se hace del tema mostrando pensamiento crítico, la referencia a los criterios de evaluación establecidos con anterioridad. (Barberá, 2005: p. 4)

5. *Sección de cierre*: esta es la parte final del portafolio; consiste en lo que se denomina una Narrativa Docente, es decir, un texto donde se consigna reflexiones de carácter general global acerca las experiencias y vivencias que el autor del portafolio ha tenido a lo largo del proceso, mediante la cual, en la forma de un relato narrativo escrito hace referencia a lo aprendido, se plantea hipótesis de trabajo futuro, señala trayectorias prospectivas para continuar el proceso de auto formación o de auto aprendizaje. entre otros aspectos.
6. *Lista de referencias bibliográficas*: en el caso que se haya utilizado alguna fuente de autoría reconocida que no sea el organizador del portafolio, se debe aportar la información que sea necesaria para recuperarla, usando para ello las normas convencionalmente establecidas.

Narrativa Docente

Constituye un Relato Narrativo Escrito (RNE) cuyo contenido está estructurado en las siguientes tres partes: Metatexto, Texto e Intertexto

Metatexto. Es la parte introductoria de la narrativa: aquí se hacen referencias a las circunstancias, condiciones, obstáculos, limitaciones, satisfacciones, alegrías y demás experiencias vividas durante la realización de su trabajo pedagógico y/o de su participación en algún proceso de formación profesional; además de lo anterior, se incluye aquí alguna

referencia breve, global y general al contenido de la narrativa; en general son dos o tres páginas.

Texto. Constituye la narrativa propiamente dicha; consiste en una especie de historia que el autor construye mediante la cual destaca alguna experiencias de las que ha vivenciado durante el proceso y que tiene especial significado para él; es un relato donde las experiencias y vivencias son narradas en primera persona, y son recordadas, interpretadas y conectadas con las de otros (estudiantes, acompañantes pedagógicos, compañeros de trabajo, directivos, etc.) pero siempre desde la perspectiva personal de quien escribe el relato.

Intertexto. Aquí se incluyen las reflexiones motivadas por el contenido del texto; es la parte del relato en donde se hace referencia a las interpretaciones y conceptualizaciones derivadas del análisis reflexivo acerca del contenido del relato. (¿Qué pienso que debe ser un docente? ¿Cuáles son los factores afectivos que inciden en mi aprendizaje? ¿Cómo se debe enseñar la asignatura en la que soy especialista? ¿Cómo debe ser la evaluación del aprendizaje en mi asignatura? ¿Cómo se debe estudiar mi asignatura? ¿Cómo se aprende mi asignatura? ¿Cuál debe ser la dinámica dentro de una clase? ¿Cuáles son los factores afectivos que inciden sobre los procesos de Enseñanza y Aprendizaje? ¿Cuáles son las prácticas más idóneas que pongo en juego en mis clases? ¿Qué aprendí acerca de la enseñanza y el aprendizaje de mi asignatura mediante mi participación en este proceso? ¿Qué papel desempeñan los materiales didácticos en la Enseñanza y el Aprendizaje? ¿Cuáles prácticas de enseñanza son idóneas para propiciar el aprendizaje? ¿qué aprendí acerca de mí mismo, de mi asignatura y su aprendizaje, la profesión docente, y acerca de la condición de docente en general?)

Esta última quizás, es la parte más importante de la narrativa pues se trata de consignar allí las reflexiones realizadas a partir de las experiencias en las que participó durante el proceso, y que le permitirán tomar conciencia de los fenómenos didácticos vinculados con los incidentes críticos en torno a la enseñanza, aprendizaje, evaluación y estudio en los que estuvo involucrado durante su trabajo pedagógico.

Para la realización de esta narración, el docente se apoya tanto en sus evocaciones de lo que vivió durante la experiencia, como en los otros textos que escribió en las diferentes fases de sus clases y en las muestras que incluyó en su portafolio.

A continuación, se ofrece una estructura para presentar la Narrativa Docente.

Estructura para presentar la Narrativa Docente

TÍTULO CENTRADO EN MAYÚSCULA, TIMES NEW ROMAN 12, INTERLINADO **SENCILLO TÍTULO**



(colocar aquí una imagen original e inédita relacionada con algún asunto de su experiencia durante el proceso que tenga significado para el autor)

Nombres Apellidos de Autor

Epígrafe, frase original o de autor que refleje un mensaje del autor del relato
Epígrafe, Epígrafe, Epígrafe, Epígrafe, Epígrafe, Epígrafe, Epígrafe, Epígrafe, Epígrafe

Introducción

(nota explicativa del relato, circunstancias y propósito de su elaboración; equivalente al metatexto)

Desarrollo del relato (Equivalente al texto)

sus títulos y subtítulos son específicos y colocados por el autor del relato.

Intertexto

(análisis del contenido del relato en función de incidentes críticos)

A MANERA DE CIERRE

La comprensión, diseño e implementación de los instrumentos, sugeridos en este artículo, para documentar

la práctica de los docentes, será posible en la medida en que, institucionalmente, se lleven a cabo procesos sistemáticos de formación de los docentes en servicio que coadyuven a su desenvolvimiento profesional, como los que sugiere Vezub (2013), enmarcados en una

estrategia de formación docente contextualizada, es decir, basada en “la práctica, el servicio y la enseñanza situada o experiencial en escenarios reales.” (Díaz-Barriga, 2005, p. 66). Sin embargo, no es suficiente acompañar a los docentes ya graduados, sino que es necesario atenderlos durante su formación inicial, “instaurando el equilibrio entre el estudio de teorías y las prácticas pedagógicas situadas como componente sustancial del itinerario de formación pedagógica.” (Medina, 2017, p. 86).

REFERÊNCIAS

ARGUDÍN, María Luna **Portafolio**. Documento en línea. 2007. Disponible en: <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/portafolios.htm> Consulta: 02/02/2022; 21:50

ARRUE, Carola, REGATKY, Mariela y ELICHIRY, Nora. **Aprendizaje escolar y cognición distribuida. Análisis de formatos pedagógicos ligados al juego y al teatro**. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX. Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 2013. Documento en Línea. Disponible en: <http://www.academica.com/000-054/401>

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBERÁ, Elena. La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. **Educere. La Revista Venezolana de Educación**. Mérida, Venezuela. v. 9, n. 31, dic. 2005. Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000400010&lng=es&nrm=iso . Accedido en 02 feb. 2022. 17:48

BARROS, Beatriz; VÉLEZ, Javier & VERDEJO,

Felisa. Aplicaciones de la teoría de la actividad en el desarrollo de sistemas colaborativos de enseñanza y aprendizaje. experiencias y resultados. **Inteligencia Artificial. Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial**, 8 (24), pp. 67-76, 2004. Asociación Española para la Inteligencia Artificial, España. Documento en Línea. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/925/92502408.pdf> . Consulta: 30/01/2022; 10:10.

BOWMAN, María Alejandra. **El maestro como mediador en procesos de Alfabetización de jóvenes y adultos**. 2008. Trabajo Final para acceder a la Licenciatura en Ciencias de la Educación. (Directora: Lic. María del Carmen Lorenzatti). Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación, Argentina, 2008. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/347350563/El-Maestro-Como-Mediador-en-Procesos-de-Alfabetizacion-de-Jovenes-y-Adultos-Bowman-1>

BULLOCK, A. A.; HAWK, P. P. **Developing a Teaching Portfolio-A guide for preservice and practicing teachers**. Ohio. Merrill-Prentice-Hall, 2000.

CÁMARA, Viviana; NARDONI, Marta. **Evaluación auténtica: el portafolio en Matemática**. Comunicación expuesta en la 13ª Conferencia Interamericana de Educación Matemática (XIII CIAEM), realizada en Recife, Brasil del 26 al 31 de junio de 2011. Documento en Línea. Disponible en: https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/371/809 Accedido: 02/02/2022; 18:22

CAMPILLO, M., Sáez, J.; DEL CERRO, F. El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades. **RED-DUSC. Revista de Educación a Distancia-Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento**, abril. 2012. Revista en Línea. Disponible en: <https://revistas.um.es/red/article/view/245151/185661> Consulta: 31/01/2022; 04:05

CAÑAL, Pedro; P.; PORLAN ARIZA, Rafael. «Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo». **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, [en línea], Vol. 5, n.º 2, pp. 89-96, 1987. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/articloe/view/50955> [Consulta: 17-02-2022].

CASTILLO, VICTORIA (de). SITUACIONES SOCIALES Y OBSERVACIÓN PARTICIPANTE. **PARADIGMA**, [S. l.], v. 5, n. 1-3, p. 7-19, 2015. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.1984.p7-19.id75. Disponible en: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/75>. Acceso em: 16 feb. 2022.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Discurso de aula. **CVC. Diccionario de Términos claves de ELE**. (s/f). Documento en Línea. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/discursoaula.htm. Consulta: 01/02/2015; 21:49

COLL, C. **Las Comunidades de Aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación**. IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Simposio: Nuevos horizontes en Psicología de la Educación. Almería, 30-31 de marzo y 1-2 de abril de 2004. Documento en Línea. Disponible en: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_Almeria_04.pdf. Consulta: 30/01/2022. 14:45.

COSTA ALCARAZ, Ana M^a; ALMENDRO PADILLA, Carlos. **Incidentes críticos**. 2010. Documento en Línea. Disponible en: <https://www.fisterra.com/formacion/bioetica/incidentes.asp> Consulta: 31/01/2022; 21:28

COX, A. What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. **Journal of Information Science**, 31: 527-540. Dec., 2005. Documento en línea. Disponible en: https://eprints.whiterose.ac.uk/8140/2/CoxJISv3_2.pdf Consulta: 30/01/2022; 15:05

DEL VILLAR ÁLVAREZ, Fernando; Ramos Mondéjar, Luis Antonio; Cervelló Gimeno, Eduardo; Julián Clemente, José Antonio; Castuera, Ruth Jiménez. El análisis temático del pensamiento reflexivo del profesor de educación física en su formación inicial. **Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM**, vol. XII, núm. 2, pp. 45-64, jul.-dic. 2002. Universidad Autónoma de Tamaulipas; México.

Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/237038459> El analisis tematico del pensamiento reflexivo del profesor de educacion fisica en su formacion inicial

DEWEY, John. **Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo**. Barcelona: Paidós, 1989.

DIAZ BARRIGA ARCEO, FRIDA. Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 27, n. 107, p. 57-84, enero 2005 Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000300004&lng=es&nrm=iso . Accedido en 07 abr. 2022.

DIAZ BARRIGA ARCEO, Frida. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. **REDIE, Ensenada**, v. 5, n. 2, p. 1-13, 2003 Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200011&lng=es&nrm=iso . accedido en 07 abr. 2022.

DOS SANTOS, José Jackson R. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. **Práxis Educacional, [S. l.]**, v. 6, n. 8, p. 157-176, 2010. Disponible em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/623> . Acceso em: 16 feb. 2022.

ENGSTRÖM, Y. El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. **Journal of Education and Work**, 14 (1), 2001. Documento en Línea.

Disponible en: https://www.academia.edu/26972546/El_aprendizaje_expansivo_en_el_trabajo_hacia_una_reconceptualizaci%C3%B3n_de_la_actividad Consulta: 30/01/2022; 10:23.

FLORES SAMANIEGO, E Ángel Homero; PUENTE RAMIRO, Martha Erandi. **El diario reflexivo como instrumento de evaluación de la Práctica docente en la enseñanza de la matemática.** 2013. Comunicación presentada en el Séptimo Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (VII CIBEM) realizado en Montevideo, Uruguay, del 16 al 20 de septiembre de 2013. Documento en Línea. Disponible en: <http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/442.pdf>. Consulta: 01/02/2015; 11:36

GALVANI, Pascual. Estrategias Dialógico-Reflexivas para la Eco-formación. *Visión Docente Con-Ciencia X* (59), mayo-junio, 2011. Documento en Línea. Disponible en: http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/estrategias59.pdf. Consulta: 30/01/2015. 15:16

GARCÍA DOVAL, Fátima. El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. **Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional**, Nº 14, 2005. Revista en Línea. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf>. Consulta: 02/02/2022; 15:13. ISSN 1576-7809

GARCÍA RUIZ, Pablo; PLAZA DE LA HOZ, Jesús. Talcott Parsons: elementos para una teoría de la acción social. Navarra (España): Universidad de Navarra - Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra; **Cuadernos de Anuario Filosófico**, 3. Serie Clásicos de la Sociología. 2001. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/314155515_Talcott_Parsons_Elementos_para_una_teor%C3%ADa_de_la_acci%C3%B3n_social

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. **Procesos cognitivos y metacognitivos que activan los estudiantes universitarios**

venezolanos cuando resuelven problemas matemáticos. 1997. Tesis Doctoral no publicada. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo, 1997.

GONZÁLEZ, Fredy. Metacognición y tareas intelectualmente exigentes: el caso de la resolución de problemas matemáticos (Primeira Parte: p. 59-73). **Zetetike**, Campinas, SP, v. 6, n. 1, 1998. DOI: 10.20396/zet.v6i9.8646807. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646807>. Acceso en: 7 abr. 2022.

GONZÁLEZ, Fredy. Un modelo didáctico para la formación inicial de profesores de matemática. **SAPIENS**, Caracas, v. 11, n. 1, jun. 2010. Disponible en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152010000100004&lng=es&nrm=iso.. Consulta: 01/02/2015; 22:18

GOOD, Carter V. **Dictionary of Education**, McGraw Hill, 1973.

GROSSMAN, P.L. **The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education.** New York: Teachers College Press, 1990.

JURADO JIMÉNEZ, M. D. El diario como instrumento de autoformación e investigación. **Curriculum, Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa.** (págs. 173-200), Dic. 2010. Documento en Línea. Disponible en: <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero24/jurado.pdf>. Consulta: 01/02/2013; 11:58

LABORDA-GIL, X. Correo docente y prestigio digital. RED-DUSC. **Revista de Educación a Distancia - Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento**, Abril, 2012. Revista en Línea. Disponible en: <http://www.um.es/ead/reddusc/6/laborda.pdf>. Consulta: 31/01/2015; 04:15

LÓPEZ CENTENO, Adalberto. **101 temas que todo docente debe conocer.** 2013. Libro electrónico: 978-1-4633-5583-8. Reseña

- disponible en: <https://books.google.com.bo/books?id=Q0phMs2blwC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Adalberto+L%C3%B3pez+Centeno%22&hl=es&sa=X&ei=ghPOVLK-CIWwggThg4PABA&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>. Consulta: 01/02/2015; 08:56
- MATA, L. E.; RAMÍREZ ARBALLO, M. G.; PORCEL, E. A; SIWERT, P. Deficiencias en la Transición de la Aritmética al Álgebra. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales **Actas**, II: 74-80, La Plata, Argentina, 2009. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/16608>
- MEDINA, P. I. Desafíos de las Políticas Educativas frente a la Formación Inicial y Desarrollo Profesional Docente. **Revista Hojas y Hablas**, (14), 81-92, 2017. Doi:10.29151/hojasyhablas.n14a6 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6628803.pdf>
- MELLADO, M. E. Portafolio en línea en la formación inicial docente. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 12 (1), 2010. Revista en Línea. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-melladohdez.html>. Consulta: 02/02/2015; 18:15
- MOLL, L. C. Inspired by Vygotsky. Ethnographic experiments in education. En: C. Lee y P. Smagorinsky (Eds.). **Vygotskian perspectives on literacy research**. New York: Cambridge University Press, 2000.
- MURILLO GUTIÉRREZ, Liliana; JIMÉNEZ ZAPATA, Germán Andrés. **Un Estado del Arte sobre la Implementación del Portafolio en la Educación**, 2008. Documento en Línea. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/426/1/doc.pdf>. Consulta: 02/02/2015. 18:41
- NAIL KRÖYER, Oscar; GAJARDO AGUAYO, Jorge; MUÑOZ REYES, Máximo. La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. **Psicoperspectivas**, 11 (2), pp. 56-76, 2012. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171023938004>. Consulta: 31/01/2015; Consulta: 21:38
- RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda C. El enfoque histórico cultural como marco conceptual para la investigación educativa. **Paradigma**, XXXI (1); pp 33 – 61, junio, 2010. Revista en Línea. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v31n1/art03.pdf>. Consulta: 30/01/2015; 12:04
- RODRÍGUEZ, Renata **El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua**, 2013. Tesis Doctoral (dirigida por José Luis Rodríguez Illera); Universidad de Barcelona (España), 2013. Disponible en: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/108035/RRRODRIGUES_TESIS.pdf?sequence=1 Consulta: 22-02-2015; 21:13
- SALAZAR, Susan Francis. El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. **Actualidades Investigativas en Educación**, 5(2), 1-18, 2005. Revista en Línea; disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/conocimiento.pdf. Consulta: 29/01/2015; 20:36
- SÁNCHEZ ÁLVAREZ, Mari Sol; ROJAS DE CHIRINOS, Blanca. La teoría de acción y su incidencia en los niveles de aprendizaje de la organización y de los actores en la escuela básica rural venezolana. **Paradigma 26** (1); pp. 137-168, 2005. Documento en Línea. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000100007&lng=es&nrm=iso,

Consulta: 30/01/2015; 12:40

SCHMIDT, S. **Planificación de Clases de una Asignatura**. Agosto, 2006. Documento en Línea. Disponible en: <http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/FormacionDesarrolloDoc/CursosTalleres/TallerPADPlanificClasesAsignSSchm.pdf>. Consulta: 01/02/2015; 05:52

SHULMAN, L.S. **Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform**. Harvard Educational Review. 57: 1-22, 1987.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** – Revista da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan.-fev.-mar.abr., 2000. Documento en Línea. Disponible en: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Consulta: 30/01/2015; 09:52

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ. **El portafolio del Estudiante**. Ficha metodológica coordinada por la Universidad Miguel Hernández, mayo, 2006. Documento en Línea. Disponible en: <http://www.recursosees.uji.es/fichas/fm4.pdf>. Consulta: 02/02/2015; 17:34

VEZUB, Lea F. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: MODELOS DE FORMACIÓN CONTINUA Y NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS PROFESORES. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 97-124, jun, 2013. Disponible en http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&nrm=iso . accedido en 04 abr. 2022.

VILLEGAS, M., GONZÁLEZ, S., GONZÁLEZ, F., PICHARDO MANCEBO, G., & RODRÍGUEZ, I. Conocimientos previos sobre acompañamiento pedagógico: una aproximación a las ideas de los participantes. **Ciencia y Sociedad**, vol. 42, núm. 1, pp. 89-103, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp91-105> Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/870/87050902007/html/>