

El Portafolio de evidencias como alternativa de titulación

The portfolio of evidence as a qualification alternative

Germán Iván Martínez Gómez

 <https://orcid.org/0000-0002-4795-1386>

Escuela Normal de Tenancingo

germanivanmartinez@gmail.com

recibido: 14 de mayo de 2024 | aceptado: 21 de agosto de 2024

ABSTRACT

The portfolio of evidence has become an invaluable tool in teacher professionalization, offering a dynamic platform to record and reflect on the professional development process throughout the educational career. It consists of an organized compilation of work samples, projects, reflections, and learning evidence that give evidence of the growth and skills acquired by the teacher-in-training over time. This instrument goes beyond being a simple compilation of documents; represents an authentic and personalized reflection of personal and professional progress. Allowing the student to record their experiences, reflections, and achievements, the portfolio of evidence becomes a powerful means to promote self-assessment, critical reflection, and steady development.

Keywords: Self-Assessment, Professional Development, Portfolio of Evidence, Teacher Professionalization, Critical Reflection.

RESUMEN

El portafolio de evidencias se ha convertido en una herramienta invaluable en la profesionalización docente, al ofrecer una plataforma dinámica para documentar y reflexionar acerca del proceso de desarrollo profesional a lo largo de la carrera educativa. Consiste en una recopilación organizada de muestras de trabajo, proyectos, reflexiones y evidencias de aprendizaje que dan testimonio del crecimiento y las habilidades adquiridas por el docente en formación a lo largo del tiempo. Este instrumento va más allá de ser una simple recopilación de documentos; representa un reflejo auténtico y personalizado del progreso personal y profesional. Al permitir al estudiante documentar sus experiencias, reflexiones y logros, el portafolio de evidencias se convierte en un poderoso medio para promover la autoevaluación, la reflexión crítica y el desarrollo continuo.

Palabras clave: autoevaluación, desarrollo profesional, portafolio de evidencias, profesionalización docente, reflexión crítica.

INTRODUCCIÓN

El portafolio de evidencias, además de ser un instrumento de titulación, se ha posicionado como estrategia pedagógica que promueve el aprendizaje activo y reflexivo. Se concibe también como una técnica de evaluación y un sistema complejo de aprendizaje, por lo que, para autores como Del Pozo (2018), constituye una *herramienta polivalente* que juega varios roles en el ámbito educativo. Particularmente, al invitar al estudiante a revisar y seleccionar sus mejores trabajos y experiencias, el proceso de elaboración del portafolio se convierte en una oportunidad para fortalecer su autonomía y capacidad crítica. Esto hace posible que el docente que llega al último tramo de su proceso formativo no sólo demuestre lo que ha aprendido, sino que tenga la oportunidad de comprender cómo lo ha hecho y cómo puede mejorarlo en el futuro.

Sabemos bien que la educación basada en competencias no tiene sus orígenes en el ámbito educativo; sin embargo, autores como Zabala y Arnau (2008) están convencidos de que éstas emergieron como consecuencia de una necesidad: superar una enseñanza que se ciñó al aprendizaje memorístico de conocimientos, y olvidó la importancia de aplicarlos en la vida real. Otros estudiosos sostienen que el *enfoque competencial* asegura que el “saber que se adquiere en contextos académicos debe transferirse a situaciones de relación familiar, de amistad, de trabajo, estudio, al ocio y al empleo” (Escamilla, 2010, p.11).

En este sentido, el portafolio de evidencias, entendido como instrumento de evaluación que permite analizar el desempeño de un estudiante (SEP, 2013), se alinea perfectamente con un enfoque que exige que el alumno que se forma para la docencia demuestre capacidades clave: la elaboración de la planificación didáctica, el manejo de grupos, la implementación eficiente de estrategias, técnicas y dinámicas; el diseño y uso de materiales y recursos educativos; el manejo de herramientas tecnológicas para garantizar la innovación en el aula, el empleo de instrumentos de evaluación, entre otras. Como sostienen Paquay *et al.*, (2005), el maestro es un *profesional del aprendizaje*, de la gestión de las condiciones de aprendizaje, y del control interactivo en la clase.

Estamos convencidos de que las competencias no necesariamente se reflejan de manera completa en exámenes tradicionales; pero, en el portafolio adquieren *visibilidad* a través de evidencias tangibles. Y es que, en el modelo de evaluación basado en competencias, “la nueva información que se incorpora ha de ser la base para traducirla en saberes integrados (saber, saber ser y saber hacer)” (Ruiz-Iglesias, 2010, p. 15). A estos saberes, Cázares (2016) agrega uno: *saber transferir*. Desde su perspectiva, es fundamental, por una parte, *aprender a hacer algo* con esos saberes; y por otra, entender que un docente que estimula dichos saberes en sus estudiantes deberá trabajarlos en su persona.

Por esta razón, el carácter metacognitivo del portafolio es fundamental, pues impulsa al estudiante a ser consciente de su propio proceso de aprendizaje. Al reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades, el estudiante se convierte en un agente activo de su desarrollo profesional, capaz de autorregular su aprendizaje y tomar decisiones informadas sobre su práctica pedagógica. Esto enriquece su formación como docente y lo prepara, a la par, para enfrentar los retos de un entorno educativo en constante cambio, en el que la información sí es accesible, pero también abundante, ubicua e inabarcable (Pérez-Gómez, 2017).

El texto que se presenta deriva de la experiencia del autor como asesor de titulación de estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, programa que forma parte del Plan de estudios 2018 de Educación Normal, que se oferta en la Escuela Normal de Tenancingo, una de las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM). Esta experiencia en el acompañamiento de futuros docentes permite al autor ofrecer una perspectiva práctica y fundamentada sobre la elaboración del portafolio de evidencias, brindando ejemplos concretos relacionados con el desarrollo de competencias clave en el ámbito de la enseñanza del español.

Los ejemplos que se incluyen muestran una manera, no la única ni mucho menos la mejor, de cómo los futuros docentes pueden seleccionar las competencias y elegir las evidencias con las cuales buscan demostrar las capacidades alcanzadas. La originalidad del artículo que se presenta radica, a nuestro parecer, en proponer una forma asequible de elaborar un portafolio. Ayuda, en sentido, tanto al asesor de titulación como al estudiante normalista que opta por la realización de este tipo de trabajo. Los siete momentos aquí propuestos brindan una orienta-

ción práctica que guía al alumno en cada fase, asegurando que la selección de competencias y evidencias sea coherente y significativa. Esto permite que el portafolio no sea visto como una tarea más, sino como un proyecto integrador que permite apreciar, de forma global y comprensiva, los aprendizajes del estudiante a lo largo de su formación.

A partir del portafolio de evidencias el estudiante normalista describe, explica, informa, confronta y reconstruye su propia labor. En este proceso, se reconoce en lo que ha aprendido; esto es, encuentra un significado personal y, por eso mismo, personaliza su proceso de titulación, pues cada evidencia seleccionada refleja su estilo, sus intereses y experiencias particulares como aprendiz. Esta personalización dota de un sentido más profundo y auténtico a la valoración que el educando hace de su preparación, al hacer que el proceso se torne formativo y se conciba como un quehacer tentativo y, ello mismo, siempre perfectible (Cázares y Cuevas, 2007). Y es que el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que convergen en las competencias, es una construcción humana compleja, inacabada y en evolución continua (Ravela *et al.*, 2018).

DESARROLLO

Como ha precisado la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) el trabajo de titulación tiene, como propósito fundamental, “demostrar las distintas capacidades de los estudiantes para resolver los problemas de su práctica profesional y de su formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas, profesionales y específicas” (SEP, 2018a, p. 6). El primer tipo de competencias hace referencia a los conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial docente debe desarrollar a lo largo de su vida. El segundo tipo refiere las capacidades necesarias para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Y el último, comprende los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos propios de la especialidad o campo específico del saber humano en el que se especializan los docentes que se forman: español, inglés, biología, química, matemáticas, etc.

Respecto al portafolio de evidencias, la DGESuM señala que esta modalidad de titulación:

Consiste en la elaboración de un documento que reconstruye el proceso de aprendizaje del estudiante a partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad respecto a las competencias genéricas, profesionales y específicas establecidas en el perfil de egreso, con la intención de dar cuenta de su nivel de logro o desempeño en el ámbito de la profesión docente (SEP, 2018c, p. 7).

Para Morales-Lizama (2017) una evidencia es un producto tangible, resultado de un cierto desempeño. Barberà y De Martín (2016) definen aquéllas como muestras de aprendizaje y trabajo. Del Pozo (2018) refiere que son pruebas o demostraciones objetivas, y también precisa, desde su perspectiva que existen tres tipos de evidencias, de *producto*, de *prueba* y de *testimonio*. Las primeras las piensa como evidencias directas, que resultan del trabajo de una persona; las segundas, tienen que ver con evaluaciones que permitan demostrar conocimientos y habilidades (certificaciones, exámenes, etc.); y las últimas son documentos (informes, cartas de recomendación, entre otros) en las que una tercera persona acredita o da fe de las capacidades que posee un sujeto.

El portafolio de evidencias, como modalidad de titulación en educación normal, apareció en el año 2012, para las licenciaturas en educación primaria, preescolar, primaria intercultural bilingüe y preescolar intercultural bilingüe, de los planes de estudio de Educación Normal (SES, 2012a). Los planteamientos esenciales fueron plasmados en un documento elaborado por la Subsecretaría de Educación Superior, titulado *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación* (SES, 2012b).

En este texto se señala que las competencias:

son el referente fundamental que cierra y abre dos procesos: el de la formación inicial, que conducirá a establecer criterios específicos para valorarlas considerando el grado de dominio de un profesor novel, es decir, que se inicia en la docencia; y el de la formación permanente, que conducirá al profesional de la docencia a perfeccionar y a replantear cada una de ellas de acuerdo con los contextos, las etapas, las funciones y los roles que desempeñe a lo largo de su trayectoria profesional (p. 10).

Actualmente las Escuelas Normales cuentan con planes de estudio actualizados, emanados del acuerdo 16/08/22, publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF); sin embargo, continua vigente el plan de estudios 2018 para la formación de docentes. La primera generación formada con dicho plan egresó en 2022; la segunda lo hizo un año después; la tercera lo hará este año; y la última, terminará en 2025. En las *Orientaciones académicas para la elaboración del documento de titulación. Planes de estudios 2018*, publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018a) en ese año, podemos hallar la relación de las tres modalidades de titulación (informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de investigación) con el perfil de egreso; también las características generales de cada opción (naturaleza, propósito, finalidades formativas y estructura). Conviene destacar aquí que, sin importar la modalidad de titulación por la que opte el estudiante normalista, la esencia de estos documentos radica en estudiar, comprender y transformar la práctica educativa, pues se apuesta por la investigación-acción como método de investigación, por una parte; y modelo de indagación y formación, por otra.

En este sentido, se recuperan de la investigación-acción las siguientes premisas:

- a. La enseñanza debe ser vista como práctica investigadora.
- b. Los docentes deben investigar su propia práctica profesional.
- c. La práctica educativa debe estar centrada en la reflexión de la acción.
- d. La investigación debe realizarse en y para la escuela.
- e. El propósito de la investigación es hacer una revisión de la práctica con el objeto de mejorarla (Latorre, 2015).

Así, la elección adecuada de la modalidad tendrá que ver con el interés del estudiante, sus posibilidades gnoseológicas, las temáticas que le gustaría abordar y, desde luego, sus capacidades para pensar el proceso educativo; pero, no de forma rutinaria, sino mediante distintas acciones como cuestionar, problematizar, innovar y, principalmente, *renovar* la intervención docente.

En un trabajo previo (Martínez-Gómez, 2022) referimos que el portafolio de evidencias no es una simple recopilación de tareas escolares, tampoco una agrupación de trabajos caprichosamente reunidos, menos una colección de productos agrupados sin criterios ni propósitos. El portafolio de evidencias, más allá de ser una selección de las mejores tareas de los estudiantes o una recopilación de trabajos escolares es un **repertorio de saberes**.

“Esta modalidad de titulación permite demostrar, con base en evidencias de aprendizaje, el grado de competencia adquirido por cada estudiante, favoreciendo el pensamiento crítico y reflexivo e impulsando su trayectoria personal de aprendizaje con mayor autonomía” (SEP, 2018a, p. 12). Mediante un documento de esta naturaleza es posible que el docente en formación pueda realizar un **inventario de sus aprendizajes**, esto es, un balance de sus conocimientos teóricos y prácticos. Este recuento de sus propios saberes le permitirá *reconstruir el proceso* que los hizo posibles. ¿Qué aprendí en determinada asignatura? ¿cómo lo hice? ¿por qué se me facilitó o dificultó determinada tarea? ¿cuáles fueron los problemas que enfrenté?, ¿qué hice para afrontarlos?, ¿qué aspectos requiero fortalecer?, ¿de qué manera puedo mejorar? Estas son algunas interrogantes que pueden orientar la reflexión de los estudiantes.

Es importante no perder de vista que el portafolio deberá “partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad” (SEP, 2018a, pp. 12-13). La revisión, análisis y reflexión que implica la elaboración de este tipo de trabajos, recupera experiencias escolares y extraescolares significativas; pero también exige una **resignificación** de dichas experiencias; es decir, otorgarles un nuevo significado, un nuevo sentido. Bajo dicha óptica, esta modalidad de titulación permite llevar a cabo un **retorno reflexivo** que resulta esclarecedor en la medida en que amplía el crecimiento personal y profesional de su autor.

Pensemos, por ejemplo, en un estudiante que llega al último año de su trayectoria profesional y valora el sentido y la importancia de las prácticas pedagógicas que ha realizado desde el primer semestre. Mediante ellas, ha tenido acercamientos graduales y secuenciales a la práctica docente, desarrollado también competencias pedagógicas, didácticas, investigativas,

etc. Gracias al trabajo docente efectuado en las escuelas de práctica, el estudiante normalista ha llevado a cabo una inmersión en las escuelas y tenido, además, un acercamiento a diversos contextos. Luego ha identificado sucesos significativos e integrado distintos tipos de saberes provenientes de los cursos de este trayecto formativo. De manera progresiva, ordenada y gradual, el estudiante ha diseñado, operado y evaluado proyectos de intervención. Después ha realizado distintos ejercicios de reflexión, análisis y teorización. Finalmente, al llegar a los últimos semestres y comenzar a construir su documento de titulación, afronta la posibilidad de reordenar, reconstruir y resignificar su propia práctica docente, reconociendo el potencial educativo de las prácticas, la movilización de saberes que éstas exigen, y la habilitación para el ejercicio de la profesión que se ha dado precisamente mediante su formación inicial (Davini, 2018).

Llegado este momento, puede valorar el nivel de logro de sus propias capacidades. Pensemos, por ejemplo, en las diez competencias para enseñar que propone Perrenoud (2010):

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Medir el alcance de las propias capacidades es una tarea **metacognitiva**, que reconoce la educación. Consiste en un proceso de pensamiento, conocimiento y comunicación en el que se da una estrecha relación entre alumnos, docentes y contenidos temáticos, y en el que la formación docente es un proceso continuo que debe ser asumido como trabajo colaborativo (Lerner *et al.*, 2011). Por ello es indispensable el diálogo y la cooperación entre el estudiante normalista y los docentes de la Escuela Normal, los docentes-tutores en las escuelas de práctica y los asesores de titulación, entre otros actores educativos.

Pero ¿cuál es el punto de partida para elaborar un portafolio de evidencias? ¿Cómo se realiza? ¿Qué etapas incluye? ¿Qué pasos se deben seguir? De manera sintética proponemos aquí siete momentos:

1. Selección de las competencias y unidades de competencia que se buscan demostrar.
2. Identificación, discriminación, elección y organización de las evidencias que se incluirán en el portafolio.
3. Reconocimiento del curso en el que fue elaborada cada evidencia, así como el trayecto formativo y el semestre en que se realizó.
4. Análisis de los conceptos teóricos y los referentes disciplinarios asociados a cada evidencia.
5. Reflexión acerca de los aprendizajes adquiridos vinculados a cada evidencia elegida.
6. Reconstrucción del proceso de aprendizaje, identificando logros y áreas de oportunidad.
7. Determinación del tipo de evidencias seleccionadas.

Para llevar a cabo la elección de competencias es necesario efectuar una revisión del plan de estudios de Educación Normal. Advertir cuáles son sus finalidades educativas, examinar la malla curricular; reconocer las asignaturas, los semestres en que se ubican y los trayectos formativos a los que pertenecen. También es preciso identificar la relación vertical, horizontal y transversal que tienen los diferentes cursos; así como, conocer los enfoques del plan y distinguir las competencias que conforman el perfil de egreso. “Éste expresa lo que cada persona

egresada será capaz de realizar al término del programa educativo. Señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente” (SEP, 2018b, p. 20).

Nos valdremos de un ejemplo para brindar mayor claridad. Elegiremos para ello un programa educativo: la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, que es una de las dieciséis licenciaturas del Plan de estudios 2018 de Educación Normal. En el documento *Orientaciones curriculares para la formación inicial*, en la página 58, podemos encontrar las **competencias** que se buscan desarrollar con esta licenciatura. Son cinco competencias genéricas, seis profesionales y cinco disciplinares. Para elaborar su portafolio de evidencias el estudiante normalista puede elegir, de ellas, una competencia, por ejemplo, genérica: *Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal*. A partir de esta elección, está en posibilidades de integrar su documento de titulación seleccionando, de los trabajos realizados en los diferentes cursos y semestres las evidencias que le permitan demostrar su capacidad de *aprender a aprender*.

Puede, así, incluir productos que den cuenta de su percepción del mundo, describan, expliquen y analicen las experiencias dentro y fuera del aula, y precisen los contextos en los que fueron generadas. También mostrar su capacidad para hacer cosas, resolver problemas, reflexionar, resignificar y transferir sus aprendizajes. Textos autobiográficos, mapas (mentales y conceptuales), resúmenes, apuntes, ensayos, esquemas, reportes de lectura, narrativas pedagógicas, presentaciones orales y organizadores gráficos diversos pueden servir como muestras de aprendizaje.

Es posible incluir documentos que sean testimonio de la organización que el docente en formación hace del tiempo, sus hábitos de estudio y trabajo, tareas individuales y colaborativas, así como pruebas fehacientes que revelen la movilización de sus saberes en diferentes ambientes y escenarios de aprendizaje: hogar, comunidad, aula, biblioteca, redes sociales, vida cotidiana, entre otros. Sin embargo, el estudiante normalista puede elegir una competencia que incluya determinadas **unidades de competencia**, que no son otra cosa sino los componentes competenciales; es decir, el desglose de las capacidades, las áreas de la competencia o en palabras de Frade (2014) sus atributos. Por ejemplo, el estudiante normalista puede seleccionar esta competencia profesional: *evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional*. En ella se consideran tres particularidades:

- Valora el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a [sic] la especificidad del español y los enfoques vigentes.
- Diseña y utiliza diferentes instrumentos, estrategias y recursos para evaluar los aprendizajes y desempeños de los estudiantes, considerando el tipo de saberes del español.
- Reflexiona sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los resultados de la evaluación, para hacer propuestas que mejoren su propia práctica (SEP, 2018b, p. 59).

El docente en formación puede pensar en recuperar algunas evidencias a partir de cada uno de los cortes de la competencia. Por ejemplo, para el primer atributo, puede contemplar la inclusión de planeaciones en las que se refleje la aplicación de los enfoques didácticos actuales, la retroalimentación que realiza para mejorar el desempeño en tareas específicas, análisis de casos con estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje, proyectos interdisciplinarios, etc. También es viable considerar el diario del docente, la bitácora de aprendizaje o el registro anecdótico. Para la segunda segregación de la competencia resulta viable incluir pruebas orales y/o escritas, rúbricas, listas de cotejo, escalas de actitudes, entrevistas, cuestionarios, guías de observación, entre otros instrumentos. En el último desprendimiento de la competencia, se opta por un informe de resultados, un artículo de opinión, un fichero (físico o digital) o, si se prefiere, un ejercicio de análisis.

Vale la pena subrayar que el docente en formación puede igualmente elegir una competencia por cada tipo: genérica, profesional, disciplinar y específica. Y lo haga tomando en consideración distintas razones, a saber:

- a) Preferencia
- b) Interés

- c) Facilidad para recuperar las evidencias
- d) Trascendencia de los temas tratados en cada producto
- e) Significatividad personal
- f) Utilidad profesional
- g) Experiencia en su elaboración
- h) Impacto en su aplicación
- i) Relevancia social

No hay un consenso acerca de la cantidad de evidencias que deban integrarse en un portafolio, pero su selección dependerá de criterios psicopedagógicos, disciplinarios y curriculares que permitan sustentarla.

Queda entonces bajo la responsabilidad del estudiante normalista establecer el número de competencias que habrá de demostrar en su documento de titulación, atendiendo dos escenarios esenciales donde se desarrollaron y consolidaron la Escuela Normal y las instituciones de Educación Básica. Con respecto al primer espacio, el docente en formación debe hacer una valoración de sí mismo como **sujeto de aprendizaje**, a partir de sus logros y áreas de oportunidad; esto es, a la luz del análisis y la reflexión de las distintas etapas de su formación inicial. El segundo escenario le permitirá advertir su potencial, considerar sus fortalezas y debilidades, y contemplar los retos y exigencias de la profesión docente.

Ahora bien, ya seleccionadas las competencias, es necesario identificar, discriminar y elegir las evidencias. El primer paso consiste en recopilar todas las posibles pruebas de aprendizaje que puedan demostrar determinadas capacidades que ha elegido el estudiante. Una vez identificadas, se pasa a la fase de discriminación, en la que se seleccionan aquellas que realmente cumplan con los criterios que permitirán su argumentación: *existencia, relevancia, idoneidad y suficiencia* (Morales-Lizama, 2017). Finalmente, se eligen las evidencias definitivas que se integrarán en el portafolio. En esta etapa, se sugiere organizarlas y presentarlas cronológicamente. Puede ser por semestres, ciclos o fases (el Plan de Estudios 2022 de Educación Normal considera tres: *inmersión, profundización y despliegue*).

Para llevar a cabo la selección de evidencias es imprescindible reconocer los cursos en donde fueron elaboradas, identificar el trayecto formativo al que pertenecen dichos cursos y el semestre en el que se concretaron. En otras palabras, considerar el espacio y contexto en que se produjo cada evidencia. También es indispensable advertir los conceptos teóricos relacionados con los productos de aprendizaje, y tener presente los saberes de la competencia y de los atributos que de ella se desprenden. Finalmente es necesario determinar su tipología.

Algunos portafolios incluyen evidencias desde el primer año. Esto es posible porque, como hemos dicho, el estudiante normalista tiene la posibilidad de incorporar, organizar y utilizar las muestras de aprendizaje que ha venido generando en su proceso formativo. Cabe señalar que no todos los alumnos fueron cuidadosos para archivar sus productos, unos los extraviaron y otros los tienen incompletos. Por esta razón, la mayoría de los asesorados con que hemos tenido oportunidad de trabajar optan por rescatar las evidencias que consideran más significativas, pero que fueron construidas a lo largo del sexto, séptimo y octavo semestres; esto es, en el último tramo de su preparación profesional.

A manera de ejemplo, proponemos la siguiente tabla que ilustra cómo es posible concretar este momento en la elaboración del portafolio.

Tabla 1. Selección de competencias y análisis de las evidencias.

| EVIDENCIA | SEMESTRE, CURSO EN EL QUE SE GENERÓ. TRAYECTO FORMATIVO AL QUE PERTENECE. | CONCEPTOS TEÓRICOS RELACIONADOS CON EL PRODUCTO | SABERES DE LA COMPETENCIA Y DE LA UNIDAD DE LA COMPETENCIA QUE LOGRASTE DESARROLLAR A TRAVÉS DE ESTA EVIDENCIA | REFERENTES RELACIONADOS | TIPO DE EVIDENCIA |
|--|--|--|---|---|-----------------------|
| <p>Análisis literario de la obra:</p> <p><i>En agosto nos vemos,</i> de Gabriel García Márquez.</p> | <p>Semestre: 5º Semestre</p> <p>Curso: <i>Literatura hispanoamericana</i></p> <p>Trayecto Formativo: Formación para la enseñanza y el aprendizaje</p> | <p>Tema</p> <p>Argumento</p> <p>Trama</p> <p>Personajes</p> <p>Espacio</p> <p>Tiempo</p> <p>Estilo</p> <p>Punto de vista</p> <p>Simbolismo</p> <p>Intertextualidad</p> <p>Contexto histórico-social</p> <p>Género literario</p> <p>Motivo</p> <p>Estructura</p> <p>Subtexto</p> <p>Figuras retóricas</p> <p>Tono</p> | <p>Competencia disciplinar:</p> <p>Promueve la apreciación estética y la creación literaria en la comunidad escolar y en su entorno para ampliar sus horizontes socioculturales.</p> <p>Unidad de competencia:</p> <p>Aprecia obras literarias de diferentes géneros, autores, épocas y culturas para fomentar el conocimiento y el respeto a la diversidad cultural y lingüística.</p> | <p>Teoría literaria</p> <p>Crítica literaria</p> <p>Estética</p> <p>Lingüística</p> <p>Semiología</p> <p>Sociología de la literatura</p> <p>Historia literaria</p> <p>Hermenéutica</p> <p>Retórica...</p> | Evidencia de producto |

Fuente: elaboración propia con base en el Plan de estudios de Educación Normal 2018.

Como se puede deducir, mediante la elaboración de un portafolio, cada trabajo cobra sentido y significado personal porque, mediante pruebas y demostraciones objetivas, se **revelan los saberes y las experiencias** obtenidos por cada aprendiz en situaciones particulares y contextos específicos.

En el ejemplo que colocamos, el análisis literario se elaboró en el quinto semestre, en el curso **Literatura hispanoamericana**, que forma parte del trayecto, denominado **Formación para la enseñanza**. A partir de esta evidencia el estudiante puede, recurriendo a la propuesta de circunstancias y categorías sugerido por García (2013), razonar acerca de ocho elementos principales:

Imagen 1. Circunstanciales y categorías

| | |
|---------------|-----------------------------------|
| ¿Qué...? | • Concepto, tema, objeto |
| ¿Quién...? | • Personaje, sujeto, protagonista |
| ¿Cómo...? | • Proceso, pasos, forma |
| ¿Cuándo...? | • Tiempo, secuencia |
| ¿Cuánto...? | • Cantidad, proporción |
| ¿Dónde...? | • Lugar, ubicación |
| ¿Por qué...? | • Causa, razón, motivo |
| ¿Para qué...? | • Meta, objetivo |

Fuente: elaboración propia a partir del texto *La pregunta como intervención cognitiva* (García, 2013).

¿Qué es un análisis literario? ¿Qué elementos incluye? ¿Quiénes son los personajes (principales y secundarios) que intervienen en la obra? ¿Cómo se realiza este tipo de textos en los que se profundiza en una obra literaria determinada? ¿Cuándo surgió la obra que se analiza? ¿Cuántos y cuáles son los temas que se identifican? ¿Dónde se desarrolla la trama? ¿Por qué es importante realizar este tipo de escritos académicos? ¿Para qué le sirven a un profesional de la educación que se especializa en la enseñanza del español?

Las evidencias “documentan lo logrado, pero no son válidas por sí mismas” (Barberà y De Martín, 2016, p. 82); para ello resulta necesario argumentar cómo se construyó conceptual, gradual y paulatinamente cada uno de los productos que se presentan. En este sentido, y tomando como pretexto el **análisis literario**, el docente en formación puede hablar de diferentes elementos: su estructura, el contexto histórico y social de la obra, y el movimiento literario del que forma parte; asimismo, puede identificar el argumento, advertir el desarrollo de la narración, estudiar el conflicto central que impulsa la acción, identificar al protagonista y antagonista, imaginar y describir los lugares en los que se dan los acontecimientos, reconocer el tiempo (lineal o no lineal) del relato, notar quién narra la historia y qué tipo de narrador es. De igual manera, resulta posible analizar el vocabulario y los recursos lingüísticos utilizados; reflexionar sobre el estilo del autor, analizar las figuras literarias más importantes en el texto (metáforas, símiles, aliteraciones, etc.); exponer una interpretación personal de la obra; relacionar ésta con otras del mismo autor o movimiento literario, etcétera.

El docente en formación puede, además, ahondar sobre aspectos medulares de su preparación profesional: comunicación, lenguaje, lengua y habla. La importancia del constructivismo (Piaget y Vigotsky); el aprendizaje significativo de Ausubel; el lenguaje total de Goodman, y la competencia comunicativa de Chomsky en la didáctica de la lengua. También suele distinguir entre diversos tipos de competencia: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica; referir lo sincrónico y asincrónico de la lengua, su dinamismo y su capacidad expresiva.

El estudiante normalista, por la especialidad en la que se forma, puede destacar, de la lengua, su diversidad (las variedades dentro de un mismo idioma), su plasticidad (los usos y su adaptación a contextos distintos) y su carácter histórico; es decir, la temporalidad de los usos. Y mediante la construcción de un documento como este, puede apreciar, como sugiere Domínguez (2010), que el español tiene su propia vitalidad, que el lenguaje combina lo intelectual con

lo emocional, y que la práctica del idioma requiere estudio, preparación, reflexión y disciplina constante; razón por la que, el cultivo de la capacidad lingüística es indispensable.

El portafolio de evidencias es una excelente oportunidad para destacar las habilidades del lenguaje (capacidad lingüística) y las habilidades de pensamiento (capacidad intelectual). En él, el estudiante normalista puede describir cómo ha obtenido bases lingüísticas al desarrollar estrategias de aprendizaje y al haber aprendido a interactuar con los demás. Tiene la oportunidad de referir su capacidad para improvisar discursos, exponer temas, urdir historias, narrar, argumentar, describir, entre otras. Puede dar cuenta de su historia lectora y sus estrategias de comprensión lectora; asentar los reportes de lectura realizados, la elaboración de reseñas críticas y, obviamente, la importancia de los análisis literarios como una alternativa, entre otras (audición, recitación, dramatización, etc.), para aproximarnos a la literatura.

El alumno puede hacer énfasis en el desarrollo de su sensibilidad al acercarse a obras de la literatura nacional y universal. Relatar su contacto con la estética literaria y su experiencia en las modalidades de lectura (individual, grupal, exploratoria, crítica, comentada, guiada, etc.), y enlistar los beneficios que ésta ha traído consigo con respecto a la extensión y precisión de su vocabulario, el fortalecimiento en la expresión (claridad, precisión, coherencia y sencillez) y el aspecto fónico (intensidad, entonación, ritmo y dicción), entre otros elementos.

Obtiene otros beneficios de la lectura, relacionados por ejemplo con el aspecto morfosintáctico (función de las palabras y concordancia) y el fortalecimiento del aspecto semántico (ampliación del léxico, conocimiento de diferentes acepciones de las palabras, comprensión, etc.). Menciona cómo la lectura favoreció el encuentro de su personalidad, la elaboración de la propia intimidad, el descubrimiento de sí mismo o su construcción y reconstrucción. Alude a que, a partir de diversos tipos de lectura (recreativa, informativa, de polémica o interpretativa) fue que despertó su imaginación, ejercitó su fantasía y mejoró su apertura hacia los otros.

Naturalmente, es posible distinguir las funciones del lenguaje (apelativa o conativa, emotiva o expresiva, poética, metalingüística, fática, referencial, etc.); así como, las propiedades del texto (propósito, adecuación, cabalidad, coherencia, organización textual, disposición espacial), y por lo tanto se subraya que “la escritura puede proporcionar un enorme placer y ofrece una plataforma para concentrarse, reflexionar y hablar consigo mismo” (Serafini, 1994, p. 15). Así, el estudiante está en condición de destacar las bondades de los ejercicios de análisis por él efectuados y aquellas que se desprenden de su intervención en actividades académicas: conversatorios, debates, foros, coloquios, mesas redondas, entre otras acciones formativas.

Nos parece importante hacer notar la diferencia entre el *continente* de las evidencias y su *contenido*. El *continente* se refiere a la forma en que se presenta el contenido; es decir, al formato, la estructura y el diseño que encapsula las evidencias y las hace accesibles, claras y comprensibles. Su finalidad consiste en facilitar la organización, estructuración y presentación de las evidencias de manera coherente. En cambio, el *contenido* se refiere a la información sustantiva que las evidencias aportan; esto es, al conjunto de datos, resultados, análisis, reflexiones o trabajos que documentan la adquisición de capacidades en un área específica. Su propósito es mostrar lo que se sabe, lo que se ha logrado o lo que se ha aprendido. En este orden de ideas, y a manera de ejemplo, podemos decir que un mapa mental es el continente; mientras que, la información que en él se plasma, es el contenido. Aclarado esto, podemos deducir que un mismo contenido puede presentarse en una diversidad de continentes; es decir, que la información sustancial de cada muestra de aprendizaje y trabajo, puede exponerse en formatos distintos: resúmenes, líneas del tiempo, esquemas, cuadros, ensayos, monografías, síntesis, dibujos, matrices, diagramas, etc.

A manera de síntesis. Hemos dicho que el portafolio es un repertorio de saberes. Cázares (2016) menciona cuatro: *saber*, *saber hacer*, *saber ser* y *saber transferir*. Las evidencias relacionadas con cada uno de estos saberes deben dar testimonio de conocimientos (conceptuales y procedimentales), habilidades, destrezas, actitudes, valores y desempeños de quien busca obtener un título de licenciatura. Por esta razón, este tipo de trabajos constituye, para los discentes, una oportunidad para describir una parte de su trayectoria escolar.

CONCLUSIONES

El portafolio de evidencias permite dar cuenta de un proceso de maduración personal y profesional, por ello el estudiante normalista tiene un protagonismo innegable. Con un documento de este tipo se potencian la autoconciencia y autoevaluación de quienes lo elaboran, pero no sólo eso, también es posible “reflexionar sobre el aprendizaje del pasado, del presente y proyectando metas hacia el futuro” (Barberà y De Martín, 2016, p. 50).

Mediante la construcción de un portafolio, cada autor advierte que todos somos diferentes, aprendemos de maneras distintas, otorgamos a la realidad mayor o menor significación, tenemos más o menos fortalezas y debilidades; pero indudablemente, que existen también aspectos que nos gustaría mejorar. En este sentido, resultaría útil tener un documento de este tipo que permita al estudiante normalista contrastar sus propias consecuciones con los estándares esperados y propuestos en el perfil de egreso de la licenciatura cursada.

Con el portafolio de evidencias el alumno asume, desde una nueva perspectiva, su proceso formativo porque reconoce el nivel obtenido e identifica su progreso. Puede dar razón, por ejemplo, de su evolución en las habilidades de lectura, escritura, comunicación oral, intervención pedagógica y desempeño profesional. También, mediante este documento da muestras de aprendizaje y trabajo relevantes, acredita las capacidades que posee y puede, desde luego, obtener el título correspondiente al defender su trabajo ante un jurado, en un examen profesional.

Desde luego, al redactar un trabajo académico de esta naturaleza, el autor no sólo se aproxima a la investigación educativa, sino que esta experiencia le permite dilucidar los procesos de aprendizaje y escudriñar la propia práctica profesional. En este sentido, no sólo posibilita identificar el impacto de la enseñanza en la Escuela Normal, sino que propicia una reflexión e investigación acerca del quehacer cotidiano, a partir de lo abordado en las diferentes clases y materias, las lecturas efectuadas, las situaciones didácticas puestas en marcha, y las diferentes actividades de formación en las que el autor participó.

Con el portafolio, el estudiante normalista puede pensar la realidad educativa, comprender su complejidad, plasmar sus propias ideas y aprender a reelaborarlas. Puede, además, adueñarse de otros contenidos y, desde luego, transformar el conocimiento a partir de las situaciones didácticas, el diálogo con docentes, tutores, estudiantes y la propia experimentación en el aula.

Finalmente, este documento es una extraordinaria manera de reconstruir, por escrito, el itinerario formativo de los futuros docentes. Por esta razón, basándonos en Latorre (2015), sostenemos que las modalidades de titulación para la educación normal vigentes, que tienen en común la apuesta por la investigación-acción como método, son viables y pertinentes, pues implican un modelo de indagación y formación del propio profesorado.

FUENTES CONSULTADAS

- Barberà, Elena y De Martín, Elena (2016), *Portafolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*, Barcelona, UOC.
- Cázares, Leslie (2016), *Estrategias educativas para fomentar competencias. Crearlas, organizarlas, diseñarlas y evaluarlas (CODE)*, Ciudad de México, Trillas.
- Cázares, Leslie y Cuevas, José Fernando (2007), *Planeación y evaluación basadas en competencias. Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde el preescolar hasta el posgrado*, Ciudad de México, Trillas.
- Davini, María Cristina (2018), *La formación en la práctica docente*, Argentina, Paidós.
- Domínguez, Antonio (2010), *La clase de español y su proyección educativa* (3a. ed.), Ciudad de México, Alfaomega.
- Escamilla, Amparo (2010), *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*, Barcelona, Graó.
- Frade, Laura (2014), *De 2008 a 2014. Desafíos a superar para desarrollar competencias en el aula*, Ciudad de México, Patria.
- García, Everardo (2013), *La pregunta como intervención cognitiva. ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?*, Ciudad de México, Limusa.
- Latorre, Antonio (2015), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Ciudad de México, Graó-Colofón.
- Lerner, Delia; Stella, Paula, y Torres, Mirta (2011), *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*, Ciudad de México, Paidós.
- Martínez-Gómez y Germán Iván (2022), "El portafolio de evidencias, una modalidad de titulación en educación la normal", *Magisterio*, 99, Toluca, Dirección General de Educación Normal, pp. 4-9, <https://goo.su/e5ntVxG>, 10 de mayo de 2024.
- Morales-Lizama, Fausto (2017), *Cómo argumentar las evidencias de aprendizaje. Diagnóstico y planeación de la enseñanza*, Ciudad de México, Trillas.
- Paquay, Léopold; Altet, Marguerite; Charlier, Évelyne, y Perrenoud, Philippe (2005), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Pérez-Gómez, Antonio (2017), *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*, Argentina, Homo Sapiens.
- Perrenoud, Philippe (2010), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Ciudad de México, Graó-Colofón.
- Pozo, José Ángel Del (2018). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Bogotá, Narcea.
- Ravela, Pedro; Picaroni, Beatriz, y Loureiro, Graciela (2018), *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*, Ciudad de México, SEP-INEE-Magro Editores.
- Ruiz-Iglesias, Magalys (2010), *Cómo evaluar el dominio de competencias*, Ciudad de México, Trillas.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2013), *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*, Ciudad de México, SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2018a), *Orientaciones académicas para la elaboración del documento de titulación. Planes de estudio 2018*, Ciudad de México, SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2018b), *Orientaciones curriculares para la formación inicial*, Ciudad de México, SEP.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2018c), *Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018*, Ciudad de México, SEP.

Serafini, María Teresa (1994), *Cómo se escribe*, Barcelona, Paidós.

SES (Subsecretaría de Educación Superior) (2012a), *Modalidades de titulación para la educación normal*, Ciudad de México, SEP.

SES (Subsecretaría de Educación Superior) (2012b), *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*, Ciudad de México, SEP.

Zabala, Antoni y Arnau, Laia (2008), *Cómo aprender y enseñar competencias*, Ciudad de México, Colofón-Graó.

GERMÁN IVÁN MARTÍNEZ GÓMEZ

Es Licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Maestro y Doctor en Enseñanza Superior por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM). Profesor con Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y miembro de la Red Académica Internacional Hermenéutica Socio-Ambiental y Formación Humana. Actualmente se desempeña como subdirector académico de la Escuela Normal de Tenancingo. Es asesor pedagógico del Centro de Psicoterapia y Formación Humana (Proyecta). Ha coordinado los libros *Retos y perspectivas de la educación normal en México* (SEP, 2020); *La enseñanza y el aprendizaje del inglés en entornos virtuales* (SEP, 2021); *Contamos todos: narrativas sobre violencia y equidad de género*, Tomo 1 y 2 (DGEN, 2024). Colaboró en el libro *Narrativas pedagógicas sobre la educación a distancia en las Escuelas Normales en tiempos de pandemia* (SEP, 2021) y recientemente publicó el artículo “¿Una Nueva Escuela Normal para la Nueva Escuela Mexicana?”, *Kinesis, Revista Veracruzana de Investigación Docente* (2024).