

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

El portafolio: una herramienta facilitadora del cambio en la educación superior desde la práctica didáctica

Portfolio: a facilitator tool of change in higher education from the teaching practice

Hilda Rosa Guerrero Cuentas

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

n° 22 enero-junio, 2015
ISSN 2145-9444 (electrónica)



GISELA SAVDIE

<http://www.giselasavdie.com/when-abstract-hits-concrete.html>

HILDA ROSA GUERRERO CUENTAS
Magíster en Administración y supervisión educativa.
Docente de tiempo completo de la Corporación
Universidad de la Costa, CUC.
hguerrero@cuc.edu.co

FECHA DE RECEPCIÓN: 2 DE MAYO DE 2014
FECHA DE ACEPTACIÓN: 3 DE MARZO DE 2015

zona próxima

<p>El presente artículo, resultado del proyecto de investigación “El portafolio, estrategia pedagógica en la construcción de saberes con docentes de la Especialización en Estudios Pedagógicos de la CUC”, tuvo como propósito generar estrategias pedagógicas que contribuyan al funcionamiento del portafolio del docente universitario de la Especialización de Estudios Pedagógicos de la CUC, en su práctica didáctica, desde una mirada crítica-reflexiva para construir nuevos saberes. Se contemplaron como referentes teóricos centrales a Rafael Porlán y José Martín (1993), quienes han desarrollado diferentes estudios sobre el Portafolio y la Teoría de la Práctica Pedagógica de Bernstein (1993). La metodología fue cualitativa bajo el paradigma investigación-acción. Arrojó como resultado la importancia de aplicar el portafolio en la práctica didáctica como estrategia pedagógica, para transformar la práctica docente que responda a las necesidades de la enseñanza desde la escritura, asumir la educación en un replanteamiento del currículo y la práctica pedagógica.</p> <p>Palabras clave: educación, construcción del conocimiento, portafolio, y cultura escritural</p>	<p>RESUMEN</p> <p>ABSTRACT</p>	<p>This article is the result of the research project “The portfolio, teaching strategy, construction of knowledge, with teachers from the Specialization in Educational Studies of CUC”. This research project aimed at generating instructional strategies that contribute to the use of the portfolio by Specialization of educational Studies teachers, in their teaching practice, from a critical reflective view to build new knowledge. Central theoretical references are Rafael Porlán and José Martín (1993), who have developed different studies on the Portfolio Theory and Bernstein’s Pedagogical Practice (1993). The methodology was qualitative under the action research paradigm. Results show the importance of implementing the practice in the teaching portfolio as a pedagogical strategy to transform teaching practice that meets the needs of teaching from scripture, take a rethinking education in curriculum and pedagogical practice.</p> <p>Keywords: education, construction of knowledge, portfolio and scriptural culture</p>
---	--------------------------------	--

INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica en la educación superior debe convertirse en procesos innovadores, de cambios para llevar al docente a investigar y a escribir desde la realidad cotidiana; esto le permite enfrentar los nuevos desafíos que pretende mostrar la pedagogía actualmente, empleando herramientas que favorezcan la práctica didáctica.

Desde esta mirada, el docente universitario de hoy debe favorecer el conocimiento mediante el uso de herramientas que potencialicen su cultura escritural, mejore su didáctica y de esta manera contribuya a que el aprendizaje llegue a los estudiantes con mayor calidad y significado. En la actualidad es evidente que los docentes en su quehacer diario abordan múltiples disciplinas; por tanto, le corresponde interpretar el saber y la relación con las prácticas profesionales, acordes con el perfil profesional del grupo que se está orientando.

El docente universitario que labora en algunas instituciones vive su práctica pedagógica de acuerdo con el modelo pedagógico que asumen las instituciones, ya sea estructurando su clase magistralmente, o manejando poca comunicación con el estudiante; en muchas ocasiones no hay análisis crítico-reflexivo, los procesos poco cuestionadores, participativos e innovadores sin manejo de preguntas. El objetivo que se trabajó en la investigación apuntaba a generar estrategias pedagógicas que contribuyan al funcionamiento del portafolio del docente universitario de la Especialización de Estudios Pedagógicos de la CUC, en su práctica didáctica, desde una mirada crítica-reflexiva para construir nuevos saberes.

Desde los referentes teóricos de Porlán y Martín (1993), el portafolio se considera un recurso que se convierte para la investigación en el aula,

profundizando en la investigación, la reflexión pedagógica, el ejercicio docente, la autonomía, la universidad y su desarrollo. Los autores plantean que la nueva sociedad del conocimiento rompe con el paradigma del control. El sistema y la enseñanza requiere y requieren de un nuevo modelo interactivo entre sus actores, los profesores y los estudiantes, y el objeto del saber, definidos a partir de su carácter esencial de aprender intensivamente la ciencia y la cultura de manera constructiva y creadora, que se constituye en la nueva vanguardia de la sociedad. Desde esta mirada todos los docentes estamos llamados a construir una mejor práctica dentro del aula de clase, enfrentando la cultura escritural, a través del Portafolio, como única herramienta que permita conducir las orientaciones, la formación y el aprendizaje como centro escritural.

Por su parte Lyons (1999), considera que el portafolio en el contexto del nuevo profesionalismo docente, es el resultado de la segunda ola de la reforma educativa:

La práctica didáctica se convierte en la clase social que se inicia en la distinción entre práctica pedagógica en términos de lo que ella transmite, siendo esta práctica pedagógica una forma social y de contenido específico. La teoría de la práctica pedagógica se orienta hacia el análisis de la lógica interna de la práctica pedagógica. Estas reglas (jerarquía, selección, secuencia, ritmo y criterios) dan lugar a diferentes modalidades de práctica pedagógica. (Bernstein, 1993, p. 99)

En este sentido, el portafolio se obliga a compartir el sentido genérico del proceso de aprendizaje para los estudiantes y profesores: y lograr la intersubjetividad precisa para que el estudiante avance en su desarrollo profesional con la mediación del profesor. Sin embargo, son precisamente las competencias las que permitan negociar y consensuar el significado de los productos y

procesos reflejados en el portafolio. Para esto es necesario el diálogo, la evolución de las habilidades comunicativas, la empatía, las prácticas intersubjetivas, las acciones provocadas por los procesos comunicativos; así como los distintos sentidos y significados que darán origen a otras competencias a las que pueda dar lugar el uso del portafolio.

Por su parte Gaitán (2005), de la Universidad Javeriana, publicó un texto acerca del estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia, referente importante para esta investigación. Henao y Castro (2001) presentan el portafolio universitario, con el cual proponen transformar las prácticas educativas de los estudiantes desde el aula de clase, centrando la comunicación en el proceso escritural y en su impacto formativo en el contexto de la educación superior. El proyecto dirige su mirada hacia la universidad, con el propósito de interpretar las interacciones comunicativas en la educación superior, que se dan como modalidades en los diferentes contextos de aprendizaje en este nivel educativo.

Es importante connotar que los profesionales de la educación manejan un conocimiento que les identifica con bases teórico-científicas en torno a las disciplinas relacionadas con las ciencias psicopedagógicas. En este sentido, Schon (1987) explica que tales conocimientos les permite enfrentarse a los quehaceres prácticos, reconociendo que cuando emerjan circunstancias en donde el profesor no puede aplicar mecánicamente las reglas o técnicas que conoce, ha de tomar la determinación de abordar con creatividad cualquier problema contextual. Con ello, se puede comprender que los saberes profesionales de los docentes, no pueden resumirse únicamente a lo teórico, sino que además, debe complementarse con un desarrollo práctico, en

donde un factor clave está determinado por su sentido responsables frente a la creatividad que ha de materializarse para enfrentar la diversidad de problemas situacionales de cada día, lo cual también está en concordancia con Elbaz, 1983.

Varios autores (Bromme, 1988; Perlón y Martin, 1994; Shulman, 1987) concuerdan en que el saber de los profesores está configurado, tanto por un conjunto de elementos teóricos como por una serie de reglas, principios y pautas prácticas que tienen su origen en la dilatada experiencia personal y social de los profesores.

Asimismo, desde la óptica del conocimiento profesional, ha de situarse dentro de la problemática de la relación teoría-práctica o lo que es lo mismo, de la interacción entre investigación escolar y acción educativa, lo que Schon (1983) ha denominado racionalidad técnica, que consiste en trasladar las proposiciones de la teoría científica a la práctica de los profesores. "Sin embargo, este modo de hacer ciencia en educación ha conducido a una manifiesta separación entre los fundamentos provenientes de la teoría didáctico-curricular y los supuestos pedagógicos de los profesores que implícitamente orientan su práctica en el aula" (Carr & Kemmis, 1986, p. 165).

Por otro lado, el sociólogo británico Bernstein (1993), ha desarrollado una teoría cuya fuente se encuentra en el estructuralismo y el interaccionismo simbólico, y ha influenciado tanto el campo de la sociología de la educación, como el discurso pedagógico y la práctica didáctica. El continuo esfuerzo que viene desarrollando este autor por comprender y formular las reglas, prácticas, agencias y agentes que determinan y contribuyen a reelaborar la construcción social de los discursos educativos, tanto en las instituciones escolares como de las familias demuestra los

medios para comprender las formas que cada sociedad utiliza para educar a las generaciones más jóvenes.

Su teoría se encuentra diseminada en tres momentos que se establecen a continuación y vienen a representar un intento por comprender las limitaciones externas e internas de las formas de comunicación pedagógica, sus realizaciones prácticas de transmisión y adquisición, y sus condiciones de cambio; de modo que la distribución del poder y los principios de control que presuponan esa comunicación puedan representarse, describirse e investigarse.

Finalmente para Bernstein (1990), su teoría se desarrolla alrededor del discurso y la práctica pedagógica, al tiempo de introducir un análisis de las relaciones entre discursos, estructuras de conocimiento y campo. Así mismo, expone que la pedagogía es el medio fundamental para la producción, reproducción y transformación de la cultura, asumiendo estos retos al construir una teoría del discurso pedagógico, permitiendo comprender los complejos problemas de la comunicación, la intersubjetividad y la identidad.

Desde esta óptica, la teoría de Bernstein constituye una gramática teórica para comprender la compleja geografía del poder, compuesta por campos de conocimientos, discursos y formas de comunicación y práctica; en una constante dinámica por la legitimación de nuevos límites que expresan en la actualidad en textos híbridos, formas de interdisciplinariedad, y discursos inter-institucionales.

La práctica pedagógica para el autor se convierte en un proceso de transmisión cultural y lo que ella transmite se encierra en un conjunto de tres reglas; la naturaleza de estas reglas actúa de forma selectiva sobre el contenido de toda

práctica pedagógica. Si estas reglas constituyen lo que podemos llamar el "como" de cualquier práctica, cualquier "como" concreto creado por un conjunto de reglas actúa de manera selectiva sobre el "que" de la práctica; la forma de su contenido. Esta forma a su vez, actúa selectivamente sobre quienes puedan adquirirlas de manera satisfactoria.

Las tres reglas de la práctica pedagógica como transmisor cultural, están fundamentadas en la relación pedagógica y estas reglas son: la jerárquica, la regla de secuencia y la de criterio, por lo que las definió de la siguiente manera (Bernstein, 1993, p. 99):

- *Regla jerárquica:* En cualquier relación pedagógica, el transmisor ha de aprender a serlo y el adquirente también. El proceso de aprender cómo hacerse transmisor supone la adquisición de las reglas de orden social; carácter y modales sociales que se convierten en la condición para una conducta apropiada en la relación pedagógica. Para la aparición de un espacio para la negociación y establecen las condiciones de orden social, de carácter y de modales.
- *Reglas de secuencia:* Si se produce una transmisión, no siempre puede suceder de forma simultánea. Unas cosas deben ir antes y otras después para que pueda darse el progreso. Toda práctica pedagógica debe tener unas reglas de secuencia que suponen unas reglas de ritmo. El ritmo es la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia, o sea, cuando ha de aprenderse en un tiempo determinado. Esencialmente el ritmo consiste en el tiempo concedido para hacerse con las reglas de secuencia.
- *Reglas de criterio:* Son las que asimila el adquirente, aplicándolos a su propia práctica y a las de otros. Los criterios le permiten comprender lo que se considera comunicación legítima, relación social o posición.

A partir de los anteriores planteamientos se puede plantear que la educación es intrínsecamente una actividad moral que articula la ideología o ideologías dominantes del grupo o grupos dominantes. Sobre la base de estas reglas Bernstein (1993) genera dos tipos de prácticas. Los supuestos del "como" y el "que", y las consecuencias de clase social de las formas de práctica pedagógica son abordadas en su estudio, en la Introducción al Volumen III denominado *Class, Codes and Control*, en el que se distinguen los tres niveles de su tesis: un nivel macro institucional, un nivel de transmisión y un nivel textual. Estos escritos dan una idea inicial de los desarrollos actuales sobre la práctica pedagógica. El interés de Bernstein de establecer una relación entre las relaciones de clase, el macropoder y los microprocesos escolares, lo condujo a centrarse en la comprensión de las prácticas pedagógicas en la escuela. La síntesis de este intento se encuentra en *Clases y pedagogía: visibles e invisibles*. En este contexto analítico Bernstein (1971) establece la diferencia entre dos formas genéricas de transmisión educativa o práctica pedagógica (visible e invisible). Esta distinción se deriva del análisis de los métodos por medio de los cuales se reúnen los sistemas de mensajes explícitos e implícitos, y los modos de control en la relación pedagógica.

La pedagogía invisible, según Bernstein (1993), permite articular la organización del conocimiento escolar con los tipos de familias en términos de clase social. Expresa que la pedagogía invisible expresa o realiza los presupuestos culturales de la nueva clase media en la medida en que celebra clasificaciones y enmarcaciones débiles (flexibles). Esta teoría permite articular los dos extremos de la vida educativa del sujeto: el preescolar y los niveles más altos de escolaridad (la universidad).

A las pedagogías invisibles las caracterizan diferentes teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje (especialmente sobre el aprendizaje). La invisibilidad de las pedagogías invisibles se refiere al aprendiz, al controlado, no al agente transmisor o controlador, quien es conocedor de las estrategias, de los contextos y de las formas de interacción que se proponen y se planifican. En esta pedagogía subyacen las aportaciones de Piaget, Freud, Chomsky y la Teoría Gestalt (1993). Cualquiera que sea la realidad sobre las prácticas pedagógicas invisibles, la discusión tiene un gran significado en el nivel de las disputas ideológicas que se suceden en ellas.

Ahora, si se atiende a las relaciones entre transmisores y adquirentes, se da una relación asimétrica. Pueden darse diversas estrategias para disfrazar, enmascarar u ocultar la asimetría. Por ejemplo, en determinadas modalidades de práctica, se percibe al adquirente como transmisor y, quizá el transmisor aparezca como adquirente; pero esencialmente son arabescos. Puede parecer una visión muy cínica, pero se verá si tiene algún valor. En este sentido, aunque esta relación sea intrínsecamente asimétrica, la comprobación de la asimetría puede ser muy compleja.

Ahondando en los aporte de Bernstein (1993), es posible advertir que el análisis de la práctica pedagógica se inicia con la distinción entre práctica pedagógica en términos de lo que ella transmite, además de la práctica pedagógica como forma social y contenido específico. La teoría de la práctica pedagógica, se orienta hacia el análisis de la lógica interna de la misma, distinguiendo las reglas propias de la práctica. En tanto, la lógica interna de la práctica pedagógica, está compuesta por una serie de reglas. Estas reglas (jerarquía, selección, secuencia/ritmo y criterios) dan lugar a diferentes modalidades de práctica pedagógica; lo cual significa que actúan

de forma selectiva sobre el contenido, así como, sobre el qué de la práctica pedagógica, que está implícito en la forma de su contenido.

Por lo anterior, si se quiere conocer cómo se realiza una práctica pedagógica se deberá examinar la modalidad de código. Esto es, la clasificación y la enmarcación. La enmarcación se conceptualiza como el locus de control sobre la comunicación pedagógica, el cual puede orientarse hacia el transmisor o el aprendiz. En este contexto comunicativo las reglas de selección, secuencia, ritmo y criterios de la comunicación (oral, visual, escrita) junto con la posición, postura y vestido de los comunicantes se refiere al principio de interacción. El principio locativo se refiere a la regulación de la ubicación física y a la forma de su manifestación, (esto es, al rango de los objetos y sus atributos, su relación mutua y el espacio en donde se constituyen) (Bernstein, 1985, p. 272).

El principio interactivo y el principio locativo representan los rasgos espacial y temporal del contexto comunicativo. Los espacios interactivos según Bernstein (1993), no necesariamente están ligados a un espacio particular, como sucede en la relación padre/hijo. Sin embargo, bajo estas condiciones, los dos rasgos se ligan entre sí como sucede en la relación maestro/escuela. Existe, pues, una regulación clasificatoria del contexto comunicativo. Esto significa que entre más fuerte sea la clasificación del contexto comunicativo, habrá más posibilidad de articulación entre el principio locativo y el principio interactivo; esto es, habrá más posibilidad de que la selección y la disposición de objetos, sus atributos y su relación con las formas de interacción dentro del contexto comunicativo permanezcan como una relación fija y, por lo tanto, especializada para dicho contexto.

En síntesis, la lógica de las prácticas pedagógicas se constituye como un sistema de reglas. Estas reglas se refieren a los controles que definen el carácter distintivo de la forma y contexto comunicativo de la práctica pedagógica. La realización de las reglas es una función de los principios de clasificación y enmarcación producidos por las relaciones de poder y los principios de control.

En este contexto el intento más importante por formalizar el papel de la educación en la reproducción de las relaciones de clase ha sido llevado a cabo por Bourdieu y Passeron (1977) quienes distinguen dos formas de comunicación en términos muy generales, "magistral" (lenguaje del transmisor) y "popular" (lenguaje de la clase obrera). Se muestran entonces más interesados en las relaciones con la comunicación pedagógica; es decir, en la ubicación diferencial de los adquirentes con respecto a cómo han sido ubicados en sus relaciones con la comunicación pedagógica legítima, que en el análisis de las relaciones dentro de la comunidad pedagógica.

Las anteriores relaciones entre poder, conocimiento, y formas de conciencia y práctica se logran mediante el dispositivo pedagógico, que viene a ser según Bernstein (1993), la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura. Este dispositivo pedagógico proporciona las reglas de distribución que regulan la especialización diferente de la conciencia de diversos grupos.

Shulman (1986) es el primer promotor de una corriente de investigación que ha experimentado en los últimos años un crecimiento vertiginoso, sobre el análisis del conocimiento de los profesores. Lee Shulman fue el primer investigador que haciendo alusión al paradigma desaparecido, se preocupaba de la comprensión del conocimiento práctico y personal de los profesores. (Cladinin y

Connelly, 1988; Elbaz, 1983). Llamó la atención sobre el hecho de que la mayor parte de los estudios sobre la enseñanza desarrollados hasta el momento habían pasado por alto el importante lugar que inevitablemente ocupaba la materia y el conocimiento de la misma por parte de los profesores en su enseñanza.

El conocimiento profesional de los profesores se ha identificado tradicionalmente con aquel conjunto de leyes y teorías derivadas, bien de las disciplinas científicas, bien de las ciencias psicopedagógicas. No obstante, como ha señalado Schon (1987), este tipo de conocimiento científico-técnico es insuficiente para enfrentarse a las zonas indeterminadas de la práctica, no configuradas por problemas meramente instrumentales sino por situaciones que vienen definidas por la naturaleza única, incierta o conflictiva. Se trata de situaciones donde el profesor no puede aplicar mecánicamente las reglas o técnicas que conoce, sino que ha de abordar intuitiva y creativamente el problema que surge en el contexto particular de su enseñanza, aparece con claridad que el conocimiento profesional de los profesores no es únicamente teórico, sino que su carácter es complementaria y simultáneamente práctico.

Por su parte, Elbaz (1983) considera la intención de integrar el saber de los profesores con la doble dimensión teórica y práctica; se utiliza la noción de conocimientos profesionales. Diversos autores como Wilson, Shulman y Richert (1987), Bromme (1988), y Perlón y Martín (1994) concuerdan en que el saber de los profesores está configurado tanto por un conjunto de elementos teóricos como una serie de reglas, principios y pautas prácticas que tienen su origen en la dilatada experiencia personal y social de los profesores.

Asimismo, desde la óptica del conocimiento profesional, ha de situarse dentro de la proble-

mática de la relación teoría-práctica o, lo que es lo mismo, de la interacción entre investigación escolar y acción educativa, lo que Schon (1983) ha denominado racionalidad técnica, que consiste en trasladar las proposiciones de la teoría científica a la práctica de los profesores. Sin embargo, este modo de hacer ciencia en educación ha conducido a una manifiesta separación entre los fundamentos provenientes de la teoría didáctico-curricular y los supuestos pedagógicos de los profesores que implícitamente orientan su práctica en el aula (Carr & Kemmis, 1986, p. 166).

Pero además, en esta línea unidireccional de la teoría a la práctica, cabe añadir, con Zeichner (1993), que la mayor parte de los investigadores han estudiado problemas que carecen de importancia para la práctica, focalizando su atención en cuestiones que proceden de los datos de la teoría y que poco o nada tienen que ver con las verdaderas preocupaciones de los profesores.

Por último, y siguiendo a Sthenhouse (1983), puede afirmarse que la enseñanza requiere componentes artísticos y que este arte se desarrolla por medio de la interacción dialéctica entre ideas y práctica, o como lo postula Schon (1983; 1987), que existe en el conocimiento profesional una epistemología práctica, una dimensión intuitiva y creativa de la práctica que se articula con base en una fundamentación artística.

Se considera entonces el portafolio como herramienta que posibilita procesos de transformación para agenciar en la práctica de aula, favoreciendo el desarrollo del conocimiento de los docentes, y así se convierte en un vehículo del nuevo profesionalismo, ya que atestigua la competencia con que se evidencia el acto docente; y busca un medio nuevo y más adecuado para captar y evaluar las complejidades de la enseñanza. Organiza un método que reemplaza las calificaciones

tradicionales por el diálogo, para la formación de docentes reflexivos, que caminan bajo el sentido de una dinámica diferente de hacer docencia y de transformación de la práctica pedagógica. Desde esta mirada el portafolio favorece al profesional de la docencia, para que se supervise a sí mismo, como modalidad de evaluación y medio para legitimar el desarrollo personal y profesional (Morin, 1996, 1997, 1999, 2001).

El Portafolio como herramienta didáctica hace pública y concreta la naturaleza de la enseñanza y expone a la consideración y al examen la pregunta sobre la que constituye una enseñanza eficaz para el estudiante y un proceso de cambio para el profesional de la docencia en ejercicio en la educación superior. En este orden de ideas, a continuación se enuncian los objetivos del presente estudio:

OBJETIVO GENERAL

Generar estrategias pedagógicas que contribuyan al funcionamiento del portafolio del docente universitario de la Especialización de Estudios pedagógicos de la CUC, en su práctica didáctica, desde una mirada crítica-reflexiva para construir nuevos saberes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Interpretar los diferentes procesos que se dan en el aula de clases, que impiden los avances en la construcción de nuevos saberes.
- Establecer la relación entre el portafolio como herramienta posibilitadora de cambio y la construcción de nuevos saberes desde la práctica pedagógica del docente universitario de la Especialización en Estudios pedagógicos.

METODOLOGÍA

El presente estudio asumió un paradigma holístico, con abordaje metodológico de orden cualitativo, bajo el modelo de la investigación-acción, cuya principal característica es captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada; es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto del contexto, como punto de partida de la construcción de procesos de transformación colectiva, con impacto derivado de la apropiación social del conocimiento.

La investigación cualitativa pretende establecer cómo se manifiestan nuevos saberes desde la práctica pedagógica del maestro, donde este realiza su accionar en la relación con el educando. Por esta razón, se privilegia la investigación-acción, por ese ir y venir del saber permanente que se da en el diálogo y la comunicación del acto comunicativo, de esta manera de abordar el objeto de investigación: cómo se manifiesta el conocimiento específico de naturaleza humana, puesto que el conocimiento específico se manifiesta en la relación con el otro, cuando su propósito es cualitativo; y dado que la práctica pedagógica también es de naturaleza humana, ella tiene su razón de ser en la acción, en la relación de uno frente al otro y el otro frente al uno; es una relación de experiencia que se comunica con el único propósito de aprender. En consecuencia, dada la naturaleza humana de la presente investigación, desde la formulación de su problema se asumió un abordaje de orden cualitativo.

Muestra

Estuvo conformada por una muestra no aleatoria asignada de sujetos tipo con 35 estudiantes de la Especialización en Estudios pedagógicos, quienes son docentes en ejercicio y 13 docentes encar-

gados de orientar cada uno de los seminarios de la Especialización en Estudios pedagógicos de la promoción 24, para un total de 48 participantes.

Procedimiento

La investigación contempló el desarrollo de las siguientes fases que permitieron la aplicación de un conjunto de talleres, al interior de cada una de ellas.

Fase sensibilización - diagnóstica - observación y acción

El proceso de investigación-acción. Los ciclos son más formas de disciplinar los procesos de investigación que formas de representar la investigación. Ayudan a organizar el proceso.

Por lo general se transforman en nuevos ciclos, de modo que la investigación puede verse como "espiral de espirales". También puede verse como una "espiral autorreflexiva reflexiva", que inicia una fase que permitió la aplicación de talleres en cada uno de ellos (Elliot, 1987, p. 157).

Una situación o problema práctico se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación; se implementó el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo. El modelo de Kemmis (1981, p. 103), cuyas fases de la espiral son planificación, acción, observación y reflexión, tiene la finalidad de proporcionar los elementos y directrices para poder analizar un proyecto de investigación. El proceso es flexible y recursivo, que va emergiendo en la medida que se va realizando. Tienen propósito de ayudar y orientar; un proyecto siempre debe desarrollarse y ajustarse a la situación personal de cada uno.

El propósito del diagnóstico fue recolectar información y profundizar sobre el conocimiento de esa realidad, a fin de apreciar sus aciertos y debilidades, logrando una verdadera caracterización de la problemática.

Fase de intervención

La fase de intervención permitió conocer la realidad, la cual fue expresada por los diferentes actores, en el sentido de haber definido una comunicación global de la problemática. Tiene como propósito lograr el aporte de los principales actores inmersos en la problemática objeto de estudio desde la perspectiva del desarrollo humano, para a través de la reflexión orientar el quehacer diario de la comunicación. La transformación del deber ser, teniendo como punto de partida, el portafolio docente como una necesidad en el ejercicio escritural.

Como dice Elliot (1980), el estudio de una situación va en función de mejorar la calidad de acción dentro de la misma, a través de la comprensión del mismo problema. En consecuencia se crearon diferentes espacios para la capacitación y reflexión de los estudiantes, docentes.

RESULTADOS

Una vez aplicada cada una de las fases del proceso investigativo, se identificaron una serie de hallazgos, los cuales se enuncian de forma sintética en el siguiente análisis de orden cualitativo, derivado de la investigación y los talleres aplicados para cada una de las fases.

Resultados de la fase sensibilización - diagnóstica - observación y acción

Las actividades realizadas durante la sensibilización originaron verdaderos espacios reflexivos, de

diálogos abiertos, desarrollando la autoconciencia y compromiso sobre la problemática objeto de estudio con los principales actores inmersos en la institución.

Este momento del diagnóstico de la observación y la acción, permitió recoger información clave y pertinente con relación a los involucrados en el proceso investigativo. Lo que permitió elaborar un historial de la práctica pedagógica según los talleres realizados, como lo expresado por Schon (1983), quien la ha denominado la racionalidad técnica, que consiste en trasladar las proposiciones de la teoría científica a la práctica de los profesores.

Resultados de la fase de intervención

Los diferentes talleres aplicados en la fase de sensibilización mostraron un agudizado panorama, de cada uno de los actores que vive el momento de su práctica docente; es decir, no escriben nada en relación con su hacer; quien lo hace, solo agenda temáticas que van a orientar sus clases, otros aluden no tener tiempo, el que escribe lo hace sin ningún orden metodológico. La fase de intervención permite la comprensión global y efectiva de la problemática sentida, como es la falta de cultura escritural; a partir de los diferentes talleres se logra un cambio de actitud con miras a

mejorar su práctica y a reflexionar sobre ella. Para el logro de este proceso es importante tener en cuenta lo planteado por Bernstein (1993), donde expone asumir estos retos, cuando al construir una teoría del discurso pedagógico, esta permite comprender los complejos problemas de la comunicación, la intersubjetividad y la identidad. Este trabajo produce una teoría sobre la gramática de la transmisión cultural y social, y de sus efectos en la producción de formas de la subjetividad.

Resultados de la fase de aplicación y seguimiento

Toda la información recogida permite enriquecer la propuesta, la cual marca con claridad el cambio de actitud por parte de los docentes, disposición para escribir los procesos del acto educativo, e inclinarse por la cultura escritural. Los resultados muestran que el cambio logrado no fue total; pero se deja ver que hay disposición y compromisos adquiridos por los actores inmersos en la problemática. Finalmente, los resultados del presente estudio permitieron identificar los siguientes aspectos de análisis cualitativo, según los cuales se identifica que existe disposición y compromiso colectivo por los actores inmersos en la problemática. El análisis, según las acciones aplicadas y sometidas a un seguimiento, permitió su socialización (Ver tabla 1).

Tabla 1. Análisis sintético de los cambios derivados del proceso de investigación-acción

Compromisos adquiridos	Situación antes	Situación intervención	Situación después
Seguir fortaleciendo el portafolio para el desarrollo de la cultura escritural desde aula de clase.	Cada uno de los actores involucrados en el proceso, planearon sus clases, en agendas individuales escribiendo, el título o temática a desarrollar y otras simplemente escribían talleres para aplicar en aula de clase.	Se logra un cambio de actitud hacia la transformación de los procesos pedagógicos, comunicación y formativos, logrando en todos los momentos mayor compromiso por parte de ellos e invitándolos a escribir y a publicar.	Se mostraron muy atentos al proceso investigativo del portafolio con ganas de seguir enriqueciéndolo.
Diseñar el portafolio como estrategia pedagógica, para transformar la práctica pedagógica (cultura escritural).	Poco interés para escribir más academia, metodologías poco dinámicas, falta de participación en divulgación de textos escritos.		Mostraron entusiasmo en contribuir a la profundización referente al diseño del portafolio como estrategia pedagógica. Se crea el portafolio como estrategia pedagógica, para transformar la práctica pedagógica y responder a las necesidades de la enseñanza desde el punto de vista escritural-digital.
Diseñar el portafolio digital.	Poco interés en participar en el desarrollo de nuevas tecnologías, falta de capacitación, poco manejo de las TIC.		Asumir los nuevos retos de la educación en relación a un replanteamiento del currículo y la práctica pedagógica que debemos asumir los docentes para construir nuevos contextos educativos emergentes y complejos desarrollando la transformación social.

Fuente: (2013) Proyecto de investigación: *El portafolio: estrategia pedagógica en la construcción de saberes con docentes de la Especialización en Estudios pedagógicos, cohorte XXIV. 2013.*

CONCLUSIONES

A partir del análisis de los resultados derivados del presente estudio, se han identificado las siguientes conclusiones:

- a. Los docentes participantes de la investigación mostraron el interés y las ganas de seguir enriqueciendo el portafolio como estrategia didáctica para enriquecer la practica pedagógica.
- b. Los docentes mostraron entusiasmo en contribuir en la profundización referente del diseño del portafolio como estrategia didáctica.
- c. Se identificó el impacto del portafolio como estrategia didáctica, para transformar la práctica pedagógica y responder a las necesidades de la enseñanza desde el punto de vista escritural.
- d. El equipo de docentes asumió el compromiso con el desarrollo de los nuevos retos de la educación en relación a un replanteamiento del currículo y la práctica pedagógica que debemos asumir los docentes, para construir nuevos contextos educativos emergentes y complejos desarrollando la transformación social.

REFERENCIAS

- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control, Volume 1: Theoretical Studies toward a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1985). Clases y pedagogías visibles e invisibles. *Revista Colombiana de Educación*. 15, 73-104.
- Bernstein, B. (1990). La construcción social del discurso pedagógico. M. Díaz (Ed.) *Producciones y divulgaciones culturales y científicas*. Bogotá: El Griot.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Carr & Kemis (2011). *Teoría crítica de la enseñanza, la investigación acción en la formación del profesorado*. España: Martínez Roca.
- Elbaz, Cladinn & Connelly (2002). Docentes para el siglo XXI. *Revista de Educación Comparada*. Editorial perspectiva.
- Gaitán, C. (2005) *Caracterización de la práctica docente universitaria*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Heno C. (2001) *Investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: Icfes. Colciencias Socolpe.
- Lyonns, N. (1999). *El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesional docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1997). La necesidad de un pensamiento complejo. *Revista Univalle*, 17(1), 78-82.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Icfes.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Novak, J. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Shon, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Paidós: Barcelona.
- Shulman, B. (1987). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea*. Tomo 1. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1998) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Wilson, S.M., Shulman, L.S. & Richert, A.E. (1987). "150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teacher Thinking*, (pp. 104-124). Londres: Cassell,