

EL PORTAFOLIO: UNA ACTIVIDAD DE INTEGRACIÓN DE SABERES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

The portfolio: a useful tool in the integration of knowledge during initial teacher training

ENRIQUE CORREA MOLINA*
MARCIEENNE LÉVESQUE*

Resumen

En la Facultad de Educación de la Universidad de Montreal, un dispositivo pedagógico es utilizado en la formación inicial de profesores para facilitar la integración de conocimientos que los estudiantes han adquirido durante los cuatro años de su formación. Estos estudiantes son invitados, durante el último año de su formación, a esquematizar su marco referencial docente y a presentar a sus colegas, en el marco de un minicoloquio que marca el punto final de su formación inicial, un aspecto del mismo. Con su autorización, filmamos ese coloquio y, enseguida, analizamos las presentaciones de dos grupos (36 estudiantes en total). Nuestros resultados confirman la utilidad del portafolio en la integración de saberes y en la conceptualización de un marco referencial suficientemente claro y coherente para ayudarlos a asumir su función docente.

Abstract

In the Faculty of education at the University of Montréal, a pedagogical device, a personal portfolio, is used in the training of teachers to facilitate the integration of knowledge that the students have acquired during the four years of their degree. During the last year of the program, these students are invited to outline their educational frame of reference in the form of an experiential portfolio and present it to their colleagues, within the setting of a seminar that marks the end of this initial degree. Upon their permission, we filmed this seminar and afterwards, we analyzed the presentations of two groups (36 students in total). Our results confirm the effectiveness of a portfolio in the integration of knowledge and the conceptualization of a sufficiently clear and coherent frame of reference to help the students assume their roles as teachers.

* Profesores del Departamento de Psicopedagogía y Andragogía de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal.

Introducción

En la actualidad, los trabajos de investigación sobre la formación inicial de los profesores llevados a cabo por varios laboratorios norteamericanos y europeos, entre ellos el LABRIPROF¹ de la Facultad de Ciencias de la educación de la Universidad de Montreal, se han interesado en los saberes de los docentes y en su desarrollo en el contexto de las reformas de los currícula escolares y de los cursos de formación inicial de profesores.

Es así que, en septiembre de 1994, la formación de los profesores en Québec pasó de tres a cuatro años a fin de dar lugar, entre otros aspectos, a dispositivos profesionalizantes centrados en la complejidad de la función docente. Las prácticas estaban entre los objetivos de los responsables de la concepción de programas, y la instauración de actividades reflexivas para lograr la integración de los saberes de una larga formación, tanto de naturaleza práctica como teórica, se volvió una necesidad.

Es en el contexto ilustrado particularmente por los trabajos de Shulman (1987) y de Grossman (1990) que se decidió introducir una versión original del dispositivo *portafolio*, presentado en ese entonces como una actividad de aprendizaje centrado en la capacidad reflexiva del estudiante en formación, en una perspectiva de desarrollo profesional. Enseguida, los trabajos de Clandinin (2000) y de Lyons (1998), junto a los nuestros (Correa, 2000; Lévesque, 1995; Lévesque, Diallo y Correa, 1998) guiaron la evolución de este dispositivo que se construyó sobre una docena de años.

Este artículo trata de una de las más recientes investigaciones realizadas sobre el portafolio como instrumento de integración de saberes en nuestra Facultad de Ciencias de la Educación. Este estudio contó con la colaboración de los estudiantes que terminaban su formación en el primer trimestre del año 2003, así como también con

¹ Laboratorio de investigación sobre las políticas y las profesiones en educación.

la de sus tutores. En primer lugar presentamos la problemática a través del contexto particular del estudio y las preguntas de investigación. Después nos referiremos al marco de referencia que, después de 10 años, ha guiado el conjunto de trabajos realizados sobre el portafolio en la formación inicial docente.

1. Problemática

Nuestro estudio se inscribe en el contexto de los trabajos que realizamos después de la implantación del dispositivo *portafolio*, en 1994, a fin de comprender su rol en el desarrollo profesional de los profesores en formación inicial, particularmente en la construcción de una competencia reflexiva. Desde el origen de esta actividad nos ha preocupado la representación que los estudiantes, en vías de terminar su formación, han construido de sus competencias profesionales al momento de dejar la universidad. Debido a que el portafolio es definido como una actividad de formación que pretende la integración de todos los saberes, nos pareció interesante reunir a los estudiantes al final de su formación –cuando todos los cursos, incluyendo su última práctica, están terminados– en el marco de un miniccoloquio para permitirles expresarse sobre su producción *portafolio* como un testimonio de su desarrollo profesional.

Es así que cada tutor, con su grupo de 18 estudiantes (nueve pares de amigos críticos), animó un encuentro en el transcurso del cual cada uno pudo exponer durante unos 10 minutos un aspecto de su portafolio y que él o la estudiante juzgaba representativo de su saber profesional. El contexto es, por lo tanto, el de una actividad terminal resultante de dos años de encuentros regulares con su tutor y su colega estudiante, que nosotros llamamos “amigo crítico”, para discutir sobre diferentes aspectos de la competencia docente. Para acompañar esta reflexión, una Guía Pedagógica fue construida, primero como un plan de curso detallado y que después fue editado (Lévesque y Boisvert, 2001). Esta guía fue alimentada por los comentarios de varias generaciones de estudiantes regularmente consultados (siete generaciones de estudiantes se han graduado después

de 1998). El portafolio pone en escena una producción final, que exige de la parte del docente novicio una esquematización de su *marco referencial docente*, ilustrado por medio de una red conceptual que pone en relación los saberes que el estudiante estima haber desarrollado. Es este marco de referencia el que sirvió como base constitutiva del contenido explotado y libremente elegido por el estudiante en el momento del minicoloquio. En algunos casos, ese contenido ya había sido anteriormente discutido entre el estudiante y su tutor, que le ayudó a ver la pertinencia del aspecto elegido.

1.1. Objetivo general

En cierta medida, el dispositivo portafolio le da al futuro docente un espacio de libertad. El trabajo personal es importante si el estudiante se compromete realmente en el proceso. Incluso en la situación de aprendizaje que implica una interacción continua con un par, el amigo crítico, el resultado sigue siendo único, porque cada individuo le atribuye un sentido diferente a una misma experiencia de formación. Desde sus inicios, los autores estadounidenses y canadienses han situado el portafolio en la corriente de evaluación auténtica, basada sobre situaciones reales de formación, es decir, que llevan un sentido para el estudiante y que constituyen un eslabón en la construcción de saberes, tanto profesionales como personales.

Como el objetivo era precisar nuestra comprensión del proceso, un enfoque cualitativo se impuso en consecuencia. Nos dimos como objetivo general: *explorar el sentido que el estudiante le da a su competencia profesional y cómo él testimonia de ello por medio de su portafolio.*

1.2. Preguntas de investigación

Teniendo en cuenta el marco de la actividad, elaborado en el transcurso de los años con la ayuda de los estudiantes, las preguntas de investigación que nos propusimos para lograr nuestro objetivo deben tomar en cuenta las grandes líneas del marco de trabajo en el cual los estudiantes han navegado durante los cuatro años de su for-

mación. Además, si ciertos temas eran sugeridos en la Guía Pedagógica, los estudiantes tenían la libertad de tratar los temas que les parecían más significativos, porque muchos de ellos han tenido experiencias únicas: viajes, voluntariado, trabajo con niños en un contexto extraescolar, participación en actividades artísticas o deportivas, etc. Esas experiencias personales pertenecen, en alguna medida, al currículum subyacente y al que los estudiantes le otorgan un sentido más o menos importante.

Tal como veremos, la producción comprende dos partes, una de las cuales se basa en el análisis reflexivo y la otra en la presentación de anexos organizados en función de esa reflexión. Aproximadamente quince días antes de la partida definitiva de los estudiantes al final de su formación, cada uno de los miembros del grupo le entrega a su tutor la versión final de su portafolio. Al momento del minicoloquio, el tutor ya ha corregido el trabajo y asignado la calificación “aprobado” o “reprobado”. Así, después de la presentación del estudiante en el minicoloquio, su calificación es confirmada, o revisada si necesario, y el futuro docente parte con su portafolio debajo del brazo. El contenido de la presentación está directamente relacionado con la síntesis escrita que el estudiante ha incluido en su portafolio, pero es comunicado según un escenario planificado por cada estudiante. El tutor, que conoce bien la producción *portafolio* de cada uno de los integrantes de su grupo, puede juzgar la coherencia de la presentación y la calidad de las respuestas por las preguntas formuladas por los pares.

En consideración de las características de ese contexto, nuestras preguntas se formulan como sigue:

- ¿Cuáles son las dimensiones del marco referencial docente que retienen más la atención del estudiante?
- ¿Cuáles son los temas o contenidos que los estudiantes privilegian en su presentación?
- ¿Permite el tratamiento de esos temas vislumbrar cierta integración de saberes?

2. Marco referencial del estudio

La práctica del portafolio en formación inicial de profesores se apoya en un cierto número de conceptos y de referencias teóricas. En primer lugar, habría que indicar que este dispositivo, relativamente reciente ya que remonta a los trabajos de Shulman (1986, 1987), tiene cierta perspectiva de una quincena de años. Actualmente, el portafolio ofrece un corpus de investigación suficientemente consolidado para permitir un análisis de las relaciones que éste mantiene con la construcción de saberes y el desarrollo de competencias en el contexto de la evaluación auténtica.

La conceptualización primera remonta al portafolio que los trabajadores autónomos, como los artistas, por ejemplo, elaboran para demostrar su competencia profesional cuando participan en un concurso o cuando buscan obtener un empleo. Ya bajo esa concepción esa tradición del portafolio integraba una perspectiva de autoevaluación. El término portafolio, por su lado, se origina del latín para ser adoptado por otros idiomas. En educación, la evolución del concepto ha llevado a numerosas designaciones que son en realidad sinónimos. Así, si uno habla de *expediente profesional*, *expediente de aprendizaje* o *expediente de realizaciones*, uno está siempre en una forma que deja más o menos importancia a la escritura tanto en el *proceso* como en la *producción* final. En la formación inicial de profesores, el dispositivo se vuelve más complejo, porque se inscribe en una profesión caracterizada, según Lamosse (1989, en Perrenoud, 1993), por una actividad intelectual responsable, no rutinaria, de tipo práctica, que exige una larga formación para ejercer una actividad de naturaleza altruista y en la cual los miembros son reagrupados en organizaciones fuertes y coherentes. Este dispositivo ofrece, entonces, aparte de la formación práctica dispensada por las “prácticas”, un lugar de integración que Shulman (1998, p. 25) no dudaba en presentar como “un acto de teorización”, específicamente por la posición que éste le da a la reflexión y a la escritura.

2.1. El portafolio y la profesionalización

La creación del dispositivo *portafolio* en la Universidad de Montreal se inscribió, desde sus inicios, en una perspectiva de profesio-

nalización de la formación docente. Un cierto número de escritos han remarcado diferentes enfoques de la profesionalización. Citamos, a modo de apoyo, el número especial que la *Revue des sciences de l'éducation* (Revista de las Ciencias de la educación) le dedicó a esta problemática (Perron et al., 1993); el libro de la AQUFOM² (Raymond y Lenoir, 1998) y el libro que trata sobre la profesionalización de los docentes (Lang, 1999). En el contexto del portafolio, privilegiamos un enfoque que afirma el rol de la universidad en la construcción de un saber específico a esta profesión, el de los docentes-formadores y el de las escuelas que inscriben la investigación colaborativa en su proyecto educativo.

Así, nuestra práctica del portafolio se considera dentro de una perspectiva clínica, que favorece la toma de conciencia y la explicitación de una profesionalidad que se construye sobre saberes científicos diversos, que depende de la didáctica general y de las didácticas disciplinarias específicas, de la sicopedagogía, de los fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos de la educación y de los saberes prácticos originados por los docentes. El portafolio, al permitirle actualizar su competencia discursiva a propósito de su desarrollo profesional, incluyendo una fuerte identidad y una ética exigente, lleva al futuro docente a centrarse en sus aprendizajes, a establecer vínculos entre los saberes, el saber-ser y el saber-hacer que su formación inicial y su vida personal le proponen. También le permite comprender que es desarrollando una profesionalidad propia y articulada que él contribuye a la profesionalidad docente de hoy en día y, por ende, a la profesionalización de la docencia.

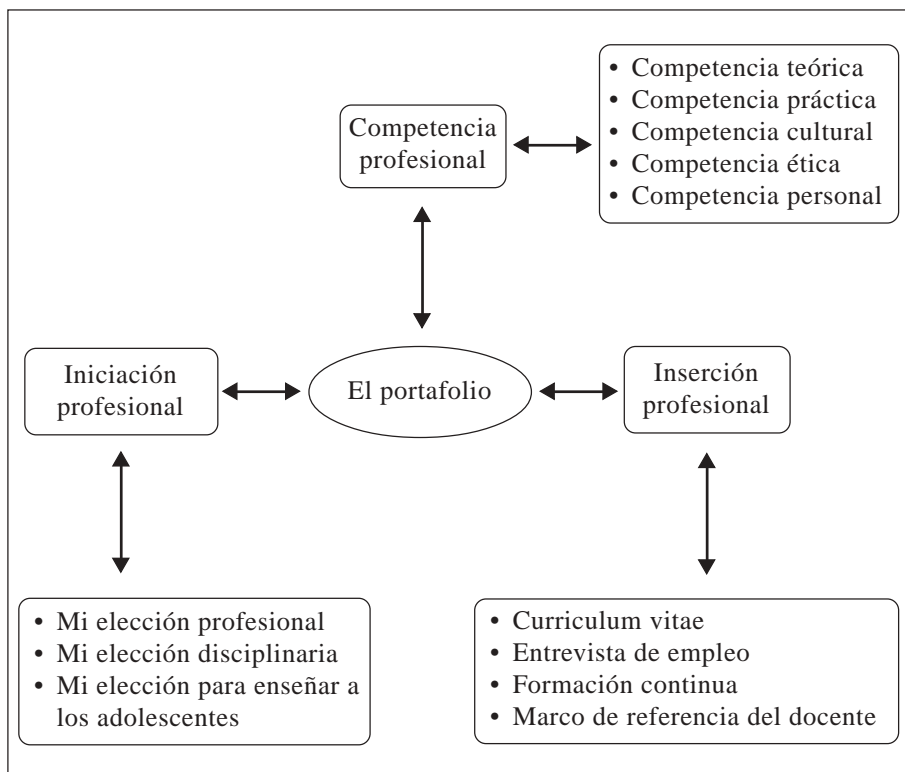
2.2. *El portafolio y el marco referencial docente*

El portafolio es una actividad transversal de formación, en el sentido de que ella se inscribe en el tiempo y se arraiga en todos los

² Asociación Quebequense universitaria de formadores de maestros

saberes, objetos de desarrollo de un saber-actuar profesional. Esta actividad posiciona al futuro docente en el centro de su formación, lo conduce a percibirse como un aprendiz competente en su formación docente. Él se vuelve un objeto de investigación para sí a fin de enfrentar el desafío de tomar conciencia y explicitar el marco referencial que fundamenta sus competencias profesionales y personales. Así, el portafolio promueve la reflexión del futuro profesor como un profesional de terreno y como un intelectual. Para guiar la explicitación de su marco referencial, algunos temas de reflexión le son propuestos en la guía pedagógica. La figura 1 nos da una idea de los temas en cuestión.

Figura 1
DIMENSIONES EXPLOTADAS EN LA GUÍA
PRÁCTICA DEL PORTAFOLIO

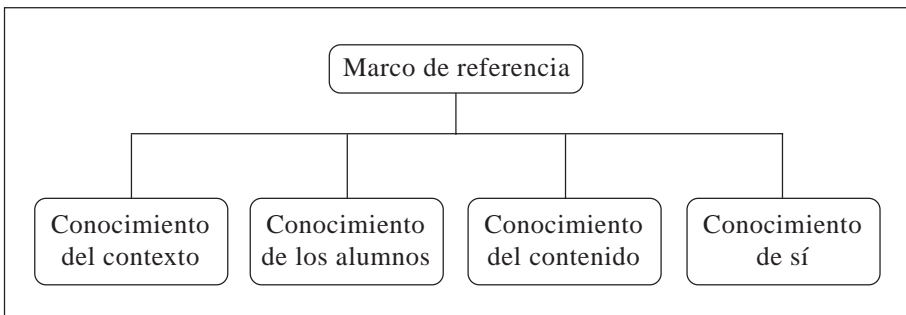


Este contenido guía el trabajo de los tutores en los encuentros de explicitación que ellos llevan a cabo con las nueve díadas de estudiantes bajo su responsabilidad. El texto producido al final del tercer año de formación se basa esencialmente en el desarrollo de las competencias. En cuarto año, cuando la identidad profesional está pasablemente instalada, el estudiante está listo para poner en forma su marco referencial con la ayuda de redes conceptuales, articuladas con los saberes docentes fundamentales constituidos por los saberes sobre el contexto escolar y social, los saberes sobre los alumnos, los saberes sobre la materia a enseñar y, finalmente, los saberes sobre sí.

La figura 2 ilustra la articulación teórica del marco de referencia, inspirado de Legendre (1998), que el estudiante explicita en la versión final de su portafolio.

Este bosquejo de marco conceptual que acabamos de presentar proviene de un texto más amplio y más documentado que puede ser consultado en Lévesque y Boisvert (2001). Independientemente de los límites de este artículo, creímos importante entregar la información necesaria para comprender que el portafolio encuentra sus bases tanto en el plano teórico como en el plano práctico. Estas bases, tomadas tanto de los dominios de la profesionalización de los saberes de los docentes, del de su competencia metacognitiva como del de la corriente de la práctica reflexiva, le ofrecen un terreno riguroso al dispositivo y un enfoque para la investigación.

Figura 2



3. Metodología

Recordamos que este estudio es de tipo cualitativo, que sigue las características el estudio de caso y que busca comprender el sentido que los estudiantes, en vías de finalización de su formación docente, le dan a esta formación, tomando como testigo del desarrollo de su competencia profesional los indicios inscritos y analizados en el portafolio que han elaborado en el transcurso de sus dos últimos años de formación docente. Las tres preguntas de investigación propuestas interpelan las dimensiones del marco de referencia inscritas en la figura 2, los temas tratados en cada una de esas dimensiones y la integración de saberes que resulta.

3.1. *El origen de los datos*

Los datos no son datos suscitados para la investigación (Van der Maren, 1999); éstos se originan a partir del “minicoloquio portafolio” previsto en el programa del último año de formación para la enseñanza secundaria en 2002-2003. Alrededor de 130 estudiantes estaban inscritos en ese coloquio y reagrupados en nueve o diez díadas bajo la responsabilidad pedagógica de un tutor experimentado en el acompañamiento profesional. El estudio de caso se centró en el contenido del coloquio de dos grupos y fue grabado en video con el consentimiento de cada uno de los participantes.

La actividad de una duración de tres horas fue fijada para comienzos del mes de mayo 2003, porque a esa fecha todos los cursos del programa, incluyendo su última práctica de 10 semanas, ya habían sido evaluados. Con su último encuentro, el portafolio pone un punto final a la formación. El minicoloquio tuvo lugar al final de la jornada porque, justamente, los estudiantes que terminan su formación son muy solicitados por el medio escolar para fines de suplencia o para las entrevistas de empleo para el año siguiente.

La consigna, formulada a los estudiantes y presente en el plan de curso del portafolio del cuarto año, estipulaba que cada uno debía

elegir el aspecto de su portafolio al cual él le acordaba un sentido particular en consideración de su competencia profesional a la salida de su formación y exponer ese aspecto a sus pares y tutor.

3.2. La muestra

Como ya lo habíamos mencionado, dos grupos constituyeron la muestra de nuestro estudio. El primer grupo (grupo 1), a cargo de un tutor, comprendía 12 mujeres y 5 hombres (17 en total) preparados para la enseñanza de varias disciplinas, entre ellas el francés, inglés, historia, geografía y moral. El segundo grupo (grupo 2) estaba animado por una tutora y comprendía 18 mujeres y 1 hombre (19 en total) preparados para la enseñanza del francés, inglés y español como segundo idioma. Los participantes estuvieron todos sometidos a las mismas exigencias durante los cuatro años de su formación.

3.3. El tratamiento de datos

Las seis horas de videofilmación fueron sometidas a un análisis de contenido, como es habitual en este tipo de estudios (Fenstermacher, 1996; Richardson y Heckman, 1996). Las cuatro dimensiones del marco de referencia para la docencia, explotadas por los estudiantes por medio de redes conceptuales, nos dieron la pauta de análisis. En un primer tiempo, cada uno de los dos investigadores observó los documentos-video y anotó los enunciados de cada estudiante, en el momento de su presentación, bajo una de las cuatro dimensiones del marco de referencia, es decir, los saberes sobre el contenido, el contexto, los alumnos y sobre sí. Después de confrontar los resultados obtenidos para llegar a un consenso sobre la categorización, los investigadores retomaron el análisis, esta vez desde el ángulo de los temas tratados por los estudiantes en cada dimensión. Un código nos permitió identificar a los participantes a fin de proteger al anonimato, por ejemplo 071H. Las dos primeras cifras de este código indican el sujeto, la siguiente señala el grupo y la letra si se trata de un hombre o de una mujer. Después de una segunda confrontación de

los resultados, los datos fueron agrupados para extraer un perfil de cada grupo y, enseguida, un perfil más global.

4. Resultados

El análisis nos permitió constatar la atención que los estudiantes en vías de finalizar su formación le daban a los temas de cada dimensión del marco referencial docente que ellos se construyeron en el transcurso de su formación inicial. En las líneas que siguen presentamos cada dimensión y el perfil de los temas tratados por los estudiantes en cada una de esas dimensiones. Algunas diferencias entre los grupos, en relación a temas exclusivos mencionados por uno u otro de ellos, son puestos en evidencia.

4.1. *El conocimiento del contexto*

Al momento del minicoloquio esta dimensión fue presentada por el 76% de los estudiantes del grupo 1, en comparación al 42% del grupo 2. Los temas tratados en esta dimensión por el grupo 1 están relacionados con la escuela particular versus la escuela pública, el profesor y el contexto escolar, el contexto de las escuelas en la periferia de la ciudad versus las de Montreal y el contexto sindical. Estos temas no fueron mencionados por el grupo 2. Sin embargo, los estudiantes de este segundo grupo fueron los únicos en tratar sobre el tema de la educación de los adultos inmigrantes. Los dos grupos trataron temas concernientes al contexto familiar del alumno, las prácticas, la gestión de clase y el medio escolar quebequés versus el medio escolar extranjero.

Si tomamos algunos ejemplos tratados por los dos grupos, como son los de la gestión de clase y el contexto familiar, los estudiantes manifestaron algunas ideas tales como:

- *Yo no tuve alumnos difíciles, excepto en primer año de secundaria (092F)*
- *Algunas habilidades para facilitar mi gestión de clase (122f)*

- *Los padres dejan demasiado de lado a sus adolescentes (031F)*
- *Lo más grave es que hay algunos medios familiares sobre los cuales uno no tiene ninguna posibilidad de intervenir (051H)*

Concerniente a los temas tratados de manera exclusiva por cada grupo como, por ejemplo, el contexto sindical en el caso del grupo 1 y el de la educación de los inmigrantes en el grupo 2, los estudiantes expresaban ideas como:

- *Un aspecto que yo no conocía para nada es el sindicato... la repartición de responsabilidades, las listas prioritarias, los campos de docencia... la permanencia (061F)*
- *En Granby (lugar cerca de Montreal) hay alrededor de 200 a 250 inmigrantes. Yo propuse un proyecto con el objetivo de favorecer su integración en nuestras escuelas (142F)*

La diferencia entre los temas tratados por los estudiantes al interior de la dimensión conocimiento del contexto puede ser considerada como normal, si se toma en consideración el hecho de que han estado en práctica –el último año de su formación– en centros diferentes, con clases diferentes para cada uno de ellos, con objetivos relacionados a su propio proyecto de práctica y al contenido disciplinario que enseñaban. Es completamente diferente enseñar el francés, la biología, las matemáticas, el inglés o el francés como segundo idioma. Hablar del contexto reflejaba, entonces, el lugar y las experiencias de su última práctica.

4.2. El conocimiento de los alumnos

Esta dimensión fue tratada por el 76% de los estudiantes del grupo 1 y por el 63% de los estudiantes del grupo 2. Temas como los de los valores de los jóvenes, la relación pedagógica o las relaciones entre profesor y alumnos, la motivación, los alumnos en dificultad de aprendizaje o de comportamiento, fueron mencionados por los estudiantes de los dos grupos. A continuación presentamos algunos extractos del discurso concerniente a algunos de los temas comunes

a los dos grupos. Entre esos, el tema de la motivación y el de la relación pedagógica fueron frecuentemente mencionados por los estudiantes al momento de su presentación en el minicoloquio:

- *Yo comprendí que había que suscitar el interés de los alumnos (021H)*
- *El objetivo es motivar para incitar el aprendizaje... por la reacción de los alumnos tú te das cuenta de su interés (121H)*
- *Uno debe intervenir según la personalidad de los alumnos (032F)*
- *Poner atención en sus necesidades... en sus debilidades ... aplicar estrategias a nivel del aprendizaje (042F)*

El tema que trataba de los adolescentes fue mencionado exclusivamente por el grupo 1. Por su lado, el grupo 2 fue exclusivo en cuanto al tema de los adultos. A título de ejemplo, he aquí algunas ideas manifestadas por los estudiantes:

- *Yo me di a la tarea de leer revistas sobre la adolescencia para saber lo que a ellos les gusta (131F)*
- *Yo decidí permanecer en la profesión para trabajar con los adolescentes (091F)*
- *El conocimiento del alumno como individuo, sus gustos, sus intereses, su carácter único, su cultura, sus valores ... es una negociación ética (192F)*
- *Yo quería responder a las necesidades de los alumnos por el humor... el juego. Yo no les decía a los adultos que era un juego (022F)*

En esta dimensión, es posible constatar que los estudiantes de los dos grupos manifiestan conocimientos relacionados con la población escolar, los adolescentes en el caso del grupo 1 y, generalmente, los adultos en el caso del grupo 2. Así, los estudiantes del grupo 1, debido a su interés, se informan más sobre la adolescencia y los gustos o tendencias de los adolescentes. Es también posible observar una afirmación del querer trabajar con ese grupo de edad. Los estu-

diantes del grupo 2 manifiestan una voluntad para conocer más profundamente la persona inmigrante con quien van a tener que trabajar. Estos estudiantes son conscientes del hecho de que sus alumnos son personas adultas y que es necesario tomar en consideración su cultura, sus valores, sus intereses y necesidades.

4.3. *El conocimiento del contenido*

Solamente 58% de los estudiantes del primer grupo trataron esta dimensión durante el minicoloquio. En cambio, 73% de los estudiantes del segundo grupo hablaron del contenido en su presentación. Dos grandes temas fueron presentados por los estudiantes de los dos grupos: la materia y la enseñanza como práctica profesional en donde se mencionaron aspectos de la pedagogía, la didáctica y los métodos. A continuación algunos ejemplos del discurso de los estudiantes respecto a estos temas:

- *El español... es una materia fácil a vincular con una gran variedad de actividades (131F)*
- *En el transcurso de la práctica 3, la moral despertó un real interés en mi persona a causa de los debates (101F)*
- *Yo utilizo varias estrategias, clarifico los conceptos, les explico las estrategias a utilizar ... yo trato de diversificar los enfoques (022F)*
- *Yo realmente adoré la pedagogía por proyecto (092F)*

El conocimiento del contenido disciplinario es la dimensión que fue la menos mencionada por los estudiantes del grupo 1. Esto se debe quizás al hecho de que ellos tienen una formación bidisciplinaria y que, debido a que su última práctica se realiza en su disciplina principal, no sintieron la necesidad de hablar porque, en general, tienen un conocimiento bien cimentado de la materia. El segundo grupo habla mucho más del contenido disciplinario (español, francés, inglés), pero siempre en relación con las actividades o proyectos que ellos realizaron durante su práctica.

En ambos grupos, los estudiantes que hablaron del contenido se refirieron frecuentemente al aspecto pedagógico de su función docente. Ellos hicieron mención de diversas estrategias, métodos y proyectos. En primer lugar, esto nos permite suponer que tienen un buen conocimiento y, enseguida, que son capaces de poner este conocimiento en práctica. El hecho de recurrir a la pedagogía por proyecto, por ejemplo, fue mencionado por varios estudiantes durante su presentación en el minicolloquio.

4.4. *El conocimiento de sí*

Se puede decir que esta es la dimensión más mencionada por los estudiantes durante sus respectivas presentaciones. De hecho, el 88% de los estudiantes del grupo 1 y el 63% de los del grupo 2 hablaron del conocimiento de sí. Dos grandes temas, tratados bajo varios aspectos, emergieron del análisis del discurso de ambos grupos: el sí personal y el sí profesional.

En el tema del sí personal, algunos aspectos como los de la cultura personal, los valores, los límites, las habilidades para establecer la relación con los pares o los alumnos y las convicciones políticas fueron mencionados por parte de los estudiantes:

- *Yo conozco mis valores como ser adulto... mis reglas y mis límites y yo debí adaptarlos durante mi práctica (031F)*
- *Mi portafolio me ayudó a conocerme mejor como persona (042F)*
- *Otra capacidad que me caracteriza es la capacidad de escucha (121H)*
- *Mis intereses: la actualidad y los viajes (082H)*

Valores, capacidades, intereses y límites son aspectos que los estudiantes mencionan cuando hablan del conocimiento de sí como personas: “Hay que conocerse como persona”, “ser auténtico”, son ejemplos de sus palabras que reflejan la importancia que le dan a esta dimensión. Así, ellos manifiestan una conciencia sobre el hecho

de que la experiencia personal puede tener un impacto sobre la vida profesional.

En el tema del sí profesional, algunos aspectos como los del saber comunicar, ser creativo, ser severo, ser un tutor o un creador de tensión creadora, fueron mencionados por los estudiantes. A continuación algunos ejemplos:

- *La docencia es un oficio confrontante... la frustración. Yo me cuestiono siempre porque hay que conocer sus límites (171F)*
- *Hay que ser más severo, más exigente (031F)*
- *La práctica que realicé en Túnez me indujo a crear actividades para los alumnos en un medio social de bajos recursos. Yo aprendí a crear actividades entretenidas (082H)*
- *Ser un tutor, un provocador de tensión creadora (011H)*

Respecto al sí profesional, los estudiantes que terminan su formación expresan claramente lo que se espera de ellos como profesionales de la docencia. Según sus palabras: “uno tiene que conocer y querer su materia para poder ser convincente y motivar a los alumnos” y “como profesores que somos, es necesario saber comunicar el respeto hacia el ambiente y la vida”. De acuerdo a esto, podemos constatar tanto una apropiación del rol social que tienen como una utilización adecuada del lenguaje que los identifica como profesionales de la docencia.

Que esta dimensión haya sido ampliamente mencionada por los estudiantes no constituye una sorpresa, porque todo el trabajo final de la actividad portafolio fue centrado en la esquematización de su marco referencial. Así, era lógico que ellos hablaran del conocimiento de sí, personal y profesional, y del cómo es que esos dos aspectos se vinculan en la construcción de su identidad. Para estos estudiantes que han recibido una formación pedagógica similar es normal que la dimensión personal le confiera un color particular al sí profesional. Las palabras de una estudiante permiten ilustrar esto: “Si yo no me conozco bien... mis fuerzas, mis debilidades, mis límites, yo no me puedo considerar como una buena profesora”.

Discusión

Recordemos que tres preguntas estaban al origen de este estudio. En esta sección vamos a retomar cada una de esas preguntas para explorar una posible respuesta. La primera de esas preguntas buscaba saber cuáles eran las dimensiones del marco referencial docente más frecuentemente mencionadas por los estudiantes en fin de formación. Hay que decir que, en ambos grupos, ningún estudiante respetó la consigna de centrarse en un solo aspecto dominante de su marco referencial. Así, a pesar de que al comienzo de su presentación cada estudiante anunciaba una dimensión exclusiva a tratar, rápidamente él comenzaba a relacionarla con las otras dimensiones. Esta situación nos lleva a suponer, por parte del estudiante, una integración de saberes en un marco referencial en vías de consolidación. Al hablar de manera comfortable de los vínculos entre una y otra dimensión, el estudiante demuestra, por una parte, la preocupación por la coherencia de lo que él ha construido y, por otra, su realidad como docente a la que él le da un sentido que va más allá del discurso. Estamos conscientes del hecho de que el coloquio no les daba mucho tiempo para su presentación y que, por ende, hubo un efecto reductor de la riqueza de la reflexión realizada en la producción escrita. El coloquio permitía sobre todo percibir el aspecto sobre el cual, espontáneamente, el estudiante se concentra en ese momento crucial que es la salida de un proceso de formación inicial. Podemos, en ese sentido, hacer la hipótesis de que lo que él elige para presentar en ese momento expresa lo que tiene más sentido si se toma en cuenta la experiencia adquirida hasta ese día.

En consideración de la primera pregunta, podemos constatar que, en el grupo 1, es la dimensión del conocimiento de sí la más frecuentemente mencionada por los estudiantes (88%). Enseguida siguen las dimensiones relacionadas con el conocimiento del contexto y el conocimiento de los alumnos. La dimensión concerniente al conocimiento del contenido fue la que menos retuvo la atención de los estudiantes (58%). En el grupo 2, contrariamente al primer grupo, es la dimensión del conocimiento del contenido que retiene más la aten-

ción de los estudiantes (73%). Siguen después las dimensiones del conocimiento de los alumnos y del conocimiento de sí (63%) y, al último, la dimensión del conocimiento del contexto que es favorecida solamente por el 42% de los estudiantes.

La segunda pregunta pretendía identificar los temas más abordados por los estudiantes en sus respectivas presentaciones en el coloquio. De manera general, constatamos que los temas privilegiados por los estudiantes son prácticamente los mismos, pero no reciben el mismo grado de atención en los dos grupos. Así, es posible verificar que el grupo 2, centrado en la enseñanza de un segundo idioma, habla con mayor frecuencia del contenido enseñado a un público adulto, principalmente adultos inmigrantes. En esta dimensión, el tema que más se repite es el de la enseñanza de una disciplina. Este grupo menciona frecuentemente las estrategias, proyectos o métodos pedagógicos utilizados durante su última práctica. Considerando que estos estudiantes acababan de poner término a su práctica final, esta situación nos parece absolutamente lógica. Por su parte, los estudiantes del grupo 1 le otorgan más atención al conocimiento de sí, tanto personal como profesional, y, al mismo tiempo, dan testimonio de los vínculos que ellos realizan entre esta dimensión y las otras dimensiones de su marco referencial. Es el caso de la estudiante que afirma: "... mi lado creativo me condujo a concebir cursos motivantes (131F)" o de otra que menciona: "yo no aceptaría enseñar cualquier materia. Yo no podría perjudicar a los alumnos y a mí misma". Por estos ejemplos, entre otros, podemos constatar que en la etapa final de su formación inicial los estudiantes, centrados en los temas que más suscitan su interés –recordemos que ellos tenían la libertad de elegir el aspecto a presentar en el minicoloquio–, son capaces de establecer relaciones tanto al interior de una misma dimensión (por ejemplo, conocimiento de sí personal y profesional) como con las otras dimensiones que forman parte de su marco referencial docente.

En lo que respecta a la tercera pregunta que buscaba saber si el tratamiento de los temas permitía vislumbrar una cierta integración de los saberes por parte de los estudiantes al final de su formación,

nosotros pudimos observar que, por la forma en que ellos presentaron los temas elegidos y por los vínculos que realizaron entre los diferentes componentes de su marco referencial, los estudiantes dan efectivamente testimonio de una integración de conocimientos al final de su formación inicial. Esta integración se manifestaría por un pasaje hacia una consolidación de sus saberes docentes y hacia una representación realista y coherente de su competencia profesional.

Conclusión

En general, los estudiantes en fase terminal de formación manifestaron una visión del portafolio como espacio de cuestionamiento y de discusión, lo que les permitió reflexionar sobre las dimensiones y temas más interpelantes para ellos y sobre los cuales se manifestaron al momento de terminar su formación inicial. Fue esta manifestación la que fue filmada para realizar nuestro análisis.

Después de la observación del vídeo del minicolloquio de esos dos grupos de estudiantes voluntarios, nosotros procedimos a una reducción de datos y enseguida a un análisis de los mismos. Nuestros resultados nos permiten constatar la integración de ciertos conocimientos adquiridos o desarrollados por los estudiantes durante su formación, conocimientos que se fundamentan en las dimensiones de un saber docente que les permite articular su propio marco referencial al momento de entrar en el ejercicio de su profesión: nos referimos al conocimiento del contexto, al de los alumnos, al del contenido a enseñar y, finalmente, al conocimiento de sí. Esta integración se manifiesta al abordar las situaciones, encontradas o previstas, con una seguridad y una convicción verdaderas. Pudimos también constatar que los estudiantes afirman una identidad docente y manifiestan una confianza en sus competencias al final de su vida estudiantil, al mismo tiempo que dicen estar conscientes de que deberán seguir el camino de la formación continua para desarrollar más esas mismas competencias. Eso los lleva a tener un espíritu crítico para ellos mismos y para el sistema.

Nos dimos el objetivo de explorar el sentido que el estudiante le atribuye a su formación y la forma en que él testimonia de ello a través de su portafolio. Después de este análisis, podemos afirmar que la actividad portafolio le permite al estudiante centrarse en sus aprendizajes y tomar conciencia de lo que él ha adquirido como conocimiento y experiencia en el transcurso de su formación. La organización del portafolio le permite al estudiante tener el acompañamiento necesario para que él pueda ser sostenido en su reflexión y en la esquematización de su marco referencial docente. Otras pistas quedan aún por explorar. Por ejemplo, sería interesante realizar un seguimiento de los mismos estudiantes durante su inserción profesional, a fin de conocer la evolución del marco referencial que se construyeron durante su formación inicial. ¿Ese marco referencial, construido durante su vida de estudiante, le permite al docente novicio vivir mejor su inserción profesional? ¿Cómo se modifica ese marco referencial durante los primeros pasos en la profesión? Consideramos que son preguntas interesantes para los que participan en la formación de los futuros docentes y en su formación continua.

Referencias

- Clandinin, D.J.** (2000). Learning to Teach: A Question of Knowledge. *Education Canada*, 40.1. 28-30.
- Correa Molina, E.** (2000). Le dossier professionnel et les capacités réflexives des enseignants en formation initiale. En: Lessard, C. et Gervais, C. *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres: une compétence à développer*, p. 75-88, Université de Montréal.
- Grossman, P.L.** (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Fenstermacher, G.** (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII. 3. 617-634.
- Legendre, M.- F.** (1998). Le Pratique pédagogique et ses objets: Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves. *Vie Pédagogique*, 108. 33-38.

- Lévesque, M.** (1995). Une formation mieux intégrée. Dans *Le programme de formation des maîtres du secondaire: Problématique*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. 42-46.
- Lévesque, M., Diallo, P. et Correa Molina, E.** (1998). Le dossier professionnel en formation initiale des enseignants: une innovation en pédagogie universitaire. *Res Academica*, 16. 1 et 2. 113-132.
- Lévesque, M. et Boisvert, É.** (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement*. Montréal: Logiques.
- Lyons, N.** (1998). Portfolios Possibilities: Validating the New Teacher Professionalism. In Lyons, N. (1998). *With Portfolio in Hand*. New York: Teachers College Press, 11-22.
- Perrenoud, P.** (1993). Formation initiale des maîtres et Professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX. 1. 59-76.
- Perron, M., Lessard, C. et Bélanger, P.W.** (1993). La Professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: Tout a-t-il été dit? *Revue des sciences de l'éducation*, XIX. 1.
- Raymond, D. et Lenoir, Y.** (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*. Paris-Bruxelles: De-Boeck et Larcier.
- Richardson, V. et Heckman, P.** (1996). Rétroaction vidéo et amitié critique. Des prémisses de l'action pédagogique au changement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII. 3. 635-650.
- Shulman, L.S.** (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. 15. 2. 4-14.
- Shulman, L.S.** (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of a New Reform. *Harvard Educational Review*, 57. 1. 1-22.
- Shulman, L. S.** (1998). Teachers Portfolios: A Theoretical Activity. In Lyons, N. (dir.). *With Portfolio in Hand. Validating the new teacher professionalism*, New York: Teachers College Press, 23-38.
- Van der Maren, J.-M.** (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De-Boeck Université.