

Portafolio de acción-reflexión: Estrategia promotora de la investigación en la educación superior

María del Rocío Deliyore-Vega

Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

maria.deliyorevega@ucr.ac.cr



Recibido: 8/7/2015

Aceptado: 6/10/2015

Publicado: 30/6/2016

Resumen

Este artículo muestra los resultados obtenidos al determinar la pertinencia del portafolio de acción-reflexión como estrategia innovadora en la educación superior. Dicha estrategia se diseña inspirada en los principios de investigación-acción en la práctica pedagógica. Para ello, la investigadora la implementa con un grupo de docentes en el centro de educación especial de Heredia, Costa Rica, donde las participantes llevan un curso que pretende capacitarlas en el diseño y en la selección de los sistemas de comunicación alternativa para responder a las necesidades de comunicación específicas del estudiantado con discapacidad.

Para determinar su pertinencia, se utilizaron instrumentos de recolección de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, con el grupo docente. Los hallazgos obtenidos en dicha triangulación sugieren una apreciación positiva del estudiantado y un cambio significativo en las acciones didácticas.

El estudio concluye que esos cambios se derivan del hecho de que la estrategia figura como ente promotor de investigación, involucrando altamente al profesorado con la teoría y la práctica de los contenidos del curso. Aunado a ello, dicha estrategia fomenta la evaluación formadora, basada en la introspección y la reflexión compartida. Finalmente, se concluye que el portafolio de acción-reflexión genera cambios profundos en el desarrollo profesional y personal de las participantes. En este sentido, alienta la presencia de valores de cooperación, compromiso, diálogo y sentido crítico.

Palabras clave: educación superior; constructivismo social; investigación-acción; innovación; estrategia didáctica

Resum. *Portafoli d'acció-reflexió: Estratègia promotora de la investigació a l'educació superior*

Aquest article mostra els resultats obtinguts en determinar la pertinència del portafoli d'acció-reflexió com a estratègia innovadora en l'educació superior. Aquesta estratègia es dissenya inspirada en els principis d'investigació-acció de la pràctica pedagògica. Per aquest motiu, la investigadora la implementa amb un grup de docents al centre d'educació especial d'Heredia, Costa Rica, on les participants porten un curs que pretén capacitar-les en el disseny i en la selecció dels sistemes de comunicació alternativa per respondre a les necessitats de comunicació específiques de l'estudiantat amb discapacitat.

Per determinar-ne la pertinència, es van utilitzar instruments de recollida de dades, tant qualitatives com quantitatives, amb el grup docent. Les troballes obtingudes en aquesta triangulació suggereixen una apreciació positiva de l'estudiantat i un canvi significatiu en les accions didàctiques.

L'estudi conclou que aquests canvis es deriven del fet que l'estratègia figura com a ens promotor de recerca, involucrant altament el professorat amb la teoria i la pràctica dels continguts del curs. Unit a això, aquesta estratègia fomenta l'avaluació formadora, basada en la introspecció i en la reflexió compartida. Finalment, es conclou que el portafoli d'acció-reflexió genera canvis profunds en el desenvolupament professional i personal de les participants. En aquest sentit, encoratja la presència de valors de cooperació, compromís, diàleg i sentit crític.

Paraules clau: educació superior; constructivisme social; investigació-acció; innovació; estratègia didàctica

Abstract. *The action-reflection portfolio: A strategy to promote research in higher education*

This article examines the results of determining the pertinence of the action-reflection portfolio as an innovative strategy in higher education based on the principles of action research in educational practice. The strategy was implemented with a group of teachers at the Special Education Center of Heredia, Costa Rica, who took a training course on the design and selection of communication systems to meet the specific communication needs of students with disabilities.

To determine the pertinence of the strategy, qualitative and quantitative data collection instruments were used with the teachers. The findings in this triangulation suggest that the students viewed the strategy positively and that it led to significant changes in educational actions.

The study concludes that such changes are due to the fact the strategy serves to promote research and involve teachers in the theory and practice of the course content, as well as foster educational assessment based on shared introspection and reflection. Finally, the action-reflection portfolio was found to profoundly change the professional and personal development of the participants as it encourages the development of values related to cooperation, compromise, dialogue and critical thinking.

Keywords: higher education; social constructivism; action research; innovation; teaching strategy

Sumario

- | | |
|--|--|
| 1. Introducción | 6. Aplicación de la estrategia didáctica |
| 2. Fundamentación teórica de la estrategia | 7. Análisis de los resultados del proceso desarrollado |
| 3. Diseño y metodología | 8. Consideraciones finales |
| 4. Descripción de la estrategia didáctica | Referencias bibliográficas |
| 5. Papel del estudiante | |

1. Introducción

La carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, comprometida con el contexto en el que está inmersa, ha desarrollado proyectos de acción social, impartiendo cursos en los centros docentes nacionales para atender a las necesidades que surjan en dichos entornos.

La falta de acceso a la comunicación que presenta la población en condición de discapacidad de las escuelas de educación especial costarricenses constituyó una de esas necesidades sobre las que se inspiró el diseño de un proyecto de acción social. La carrera, de cara a tal disyuntiva, propuso desarrollar un curso que orientara al profesorado de la institución, en la atención oportuna del estudiantado por medio de sistemas de comunicación alternativa y aumentativa. Al respecto, Albuerne y Pino (2013) explican:

Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación son sistemas o métodos que se han desarrollado para facilitar la comunicación de las personas que, en algún momento de su vida o a lo largo de toda ella, tienen necesidad de utilizarla porque presentan dificultades comunicativas y no poseen una emisión normal del lenguaje oral. (p. 18)

Algunos de estos códigos no verbales pueden ser representados por símbolos organizados como imágenes pictográficas, gestos, fotografías o el uso de recursos de alta tecnología, como tabletas y softwares. Cabe señalar que la selección de dichos recursos depende en gran medida de las características del estudiantado, y su eficacia depende, también, de las estrategias por medio de las cuales se presenten los sistemas. Por ello, el profesorado debe comprender y aplicar la teoría que sustenta dicha materia de forma oportuna para asegurar su éxito.

En el marco del presente proyecto, la docente planeó una estrategia que le permitiera conocer las necesidades específicas de la población con respecto a los contenidos vinculados con la comunicación alternativa. Para ello, se realizó inicialmente una entrevista con cada participante y se unificaron las necesidades sobre las que se formularon los contenidos del curso. Posteriormente, la investigadora se basó en los principios de la investigación-acción para diseñar la estrategia que le permitiera evaluar y construir aprendizajes significativos de manera formativa con su estudiantado. En esta línea, Latorre (2003) explica que «la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión» (p. 24). De acuerdo con lo anterior, se propuso realizar una labor oportuna que empoderase al profesorado de la acción investigativa de forma conjunta. Para ello, se sugirió darle un rol protagónico en el proceso, con el uso de una estrategia cooperativa.

Se elaboró, entonces, la estrategia llamada *portafolio de acción-reflexión*. En ella, cada grupo de participantes debía realizar un propuesta de acción sobre la materia vista en clase, para ejecutarla durante diez semanas. Dicha idea se plasmó en la columna «Propuesta de acción», que contenía cada página del portafolio. Cada semana, las personas participantes describían las acciones realizadas en la columna «Crónica de ejecución» y, al finalizar la semana, se reunían para discutir acerca de los resultados. En tal conversación, se originaron reflexiones en torno a la pertinencia de las acciones emprendidas y se propusieron ajustes para llevarlas a la práctica.

Cabe mencionar que el aprendizaje cooperativo supone un eje elemental en la implementación de la estrategia, de modo que cada dinámica se realiza de forma grupal, en el marco de la solidaridad, el diálogo y el respeto a la diversidad.

En el transcurso del proyecto, las docentes trabajaron juntas para maximizar su aprendizaje y promover el desarrollo de conocimientos en las demás, todo ello a la luz de sus diferencias. Al respecto, Pujolàs (2009, p. 24) expone:

[...] solo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, donde todos colaboran, cooperan y se ayudan para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.

Al margen de dicho supuesto, la estrategia llamada *portafolio de acción-reflexión* se llevó a cabo en grupos donde cada participante llenaba su documento, en el marco de la discusión y de la construcción conjunta.

Para efectos de la presente investigación, es importante señalar que la misma se fundamenta en los postulados de la teoría constructivista, específicamente, en la teoría sociocultural de Vygotsky, la cual plantea «que las interacciones con el entorno ayudan al aprendizaje» (Schunk, 2012, p. 246), es decir, parte del hecho de que el aprendizaje es un acto social que requiere de la mediación para generar la autorregulación del conocimiento.

La investigación se ha fundamentado en dicha postura, por su alto grado de vinculación con la cooperación como promotora de aprendizajes. Al respecto, Schunk (2012) explica que el constructivismo parte del principio de «colaboración entre pares» (p. 246). Revela el autor que «cuando los pares trabajan en una tarea de forma colaborativa, las interacciones sociales compartidas pueden tener una función instruccional» (p. 247). En este sentido, la construcción conjunta de aprendizajes implica el desarrollo de valores de cooperación por medio de la asignación de responsabilidades a las personas participantes. En consideración con lo anterior, el diálogo orientado a la resolución de problemas constituye un elemento indispensable en la reflexión y en la generación de nuevas teorías.

En este artículo, se describe, en primer lugar, la fundamentación sobre la que versa el diseño de la estrategia empleada en el contexto de estudio. Posteriormente, se analiza el rol que asumen el estudiantado y la docente en el proceso de implementación, para, en seguida, describir el diseño y la metodología del proceso investigativo que se desarrolla. Posteriormente a dicha descripción, se expone la aplicación de la estrategia. Finalmente, se exponen los resultados del proceso metodológico en el que se determina la pertinencia del portafolio de acción-reflexión y sus implicaciones en la práctica educativa.

2. Fundamentación teórica de la estrategia

El hecho de ser enseñante implica un compromiso social de alta valía: «Educar y formar como tarea docente es abrir caminos a nuestros estudiantes. Caminos

intelectuales y morales. Ayudarles a superar las limitaciones y fronteras que, con frecuencia, les impone su origen familiar y social» (Zabalza y Zabalza, 2012, p. 154). Lo anterior comporta que la docencia, con tal de ofrecer resultados oportunos, debe trascender el quehacer relacionado con la mera transmisión de conocimientos y emprender el reto de formar ciudadanos y ciudadanas con valores éticos y capacidad crítica; que sientan que encuentran en la universidad un espacio cálido y enriquecedor, tanto para su crecimiento académico como para su formación personal.

De cara a dicho compromiso, la selección de estrategias oportunas que atiendan tanto a las necesidades del estudiantado como a sus intereses constituye uno de los mayores desafíos de la acción docente.

Feo (2010), por su parte, expone:

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. (p. 122)

Atendiendo a dichas características, la selección de estrategias implica involucrarse profundamente con el estudiantado, conocer sus intereses, sus necesidades y sus formas de acceder al conocimiento. Si bien estas consideraciones pueden sonar ambiciosas, el periodo lectivo constituye un momento oportuno para fomentar espacios dialógicos que propicien tal cercanía. Con ello no se pretende juzgar a la docencia como una tarea sencilla, todo lo contrario, implica un desafío que requiere de compromiso y pasión por la educación, más que por la disciplina misma.

Asimismo, en la actualidad, a la luz de las reformas sociales que se acrecientan, la formación de educadores supone una tarea compleja. Sin duda, la acción pedagógica en la enseñanza superior debe tener presentes dichos cambios y promover mejoras en su disciplina. Zabalza y Zabalza (2012), en este sentido, señalan: «hemos de cambiar nosotros mismos (que también somos profesores) y hemos de colaborar en el cambio de la manera en que formamos a quienes han de ejercer tareas de docencia en el sistema educativo» (p. 98).

En el marco del desafío anterior, resulta imprescindible optar por innovaciones educativas en el diseño de estrategias, por cuanto una innovación es «un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes» (Carbonell, 2005, p. 11). En consideración con lo anterior, cabe mencionar que el diseño de innovaciones educativas implica un alto sentido de cooperación, trabajo en equipo y solidaridad en el entorno educativo. Asimismo, las innovaciones responden a las necesidades del estudiantado, por tanto, deben ser personalizadas y valoradas en función de su eficacia. Al respecto, Carbonell (2005) explica que «toda innovación debe ir acompañada de asesoramiento, reflexión, investigación, formación y evaluación» (p. 19). Resulta claro, por tanto, que «no hay innovación si no hay un fuerte compro-

miso en el diálogo, en la negociación y en los objetivos y en las decisiones compartidas» (Carbonell, 2005, p. 20), para lo cual las personas implicadas deben sentir ánimo y deseo de participar.

Se tiene, pues, que la innovación requiere de la motivación de las personas implicadas. En este sentido, ante la ausencia de interés y pasión por parte del estudiantado, la innovación acabaría en un fin baldío. La investigación, por tanto, constituye una herramienta atractiva que incita a los miembros del proceso educativo a involucrarse cooperativamente en la construcción de aprendizajes. Si, además, ello se diera través de estrategias innovadoras, alcanzaría una mayor eficacia a nivel educativo.

Al respecto, Ramos (2005) afirma que la investigación «ofrece al alumnado un conjunto rico de situaciones y experiencias significativas y relevantes para intercambiar y confrontar sus ideas, hipótesis y opiniones sobre el mundo, así como la oportunidad de reflexionar sobre las acciones realizadas y los resultados obtenidos» (p. 35). Ante dicha acción, el profesorado hace una valoración introspectiva de su práctica profesional, mejorando así no solo su desempeño, sino también su integridad. Al respecto, Latorre (2003) expone que «la investigación en el aula, en este sentido, es una investigación personal, que implica una forma de autodesarrollo profesional» (p. 17).

En virtud de lo anterior, comprendiendo la innovación como la realización de cambios en la práctica educativa que suscitan mejoras y que se generan por medio del diálogo, entonces, la investigación-acción constituye un elemento indispensable en la evaluación de dichas prácticas. Con ella se logra, entre otras cosas, determinar si las estrategias propuestas son o no innovaciones educativas. Cabe mencionar, en este sentido, que «las propuestas de cambio se tratan como hipótesis provisionales que deben comprobarse en la práctica, en un contexto de responsabilidad colegial ante el conjunto del profesorado» (Elliot, 2000, p. 23). Considerando que el proyecto se desarrolla por medio del trabajo cooperativo, la investigación-acción supone una herramienta óptima de estudio: determina por medio de la reflexión, la relación entre la teoría que se genera en la formación y la práctica que se desarrolla en las aulas.

Cabe mencionar que la investigación-acción se ha tomado en consideración para la presente innovación por su impacto trascendental, no solo en la formación universitaria, sino también en la cultura educativa global. Al respecto, Elliot (2000) señala:

El movimiento de investigación-acción en educación constituye tanto una señal de la tendencia a la transformación existente en la cultura universitaria de los encargados de la formación profesional de las instituciones de enseñanza superior, como de la transformación de la cultura profesional de los docentes. (p. 66)

En este sentido, la estrategia innovadora consiste en promover la investigación-acción dentro del aula, de forma estructurada y consciente, de modo que se convierta en una práctica cotidiana en la mejora del quehacer docente y, en consecuencia, de las condiciones sociales del contexto.

3. Diseño y metodología

La comunicación alternativa pretende eliminar barreras de participación social presentes en la comunicación de las personas en condición de discapacidad. Para ello, el profesorado de educación especial asume un rol vital en el diseño y en la selección de los dispositivos necesarios para la promoción de dicha comunicación.

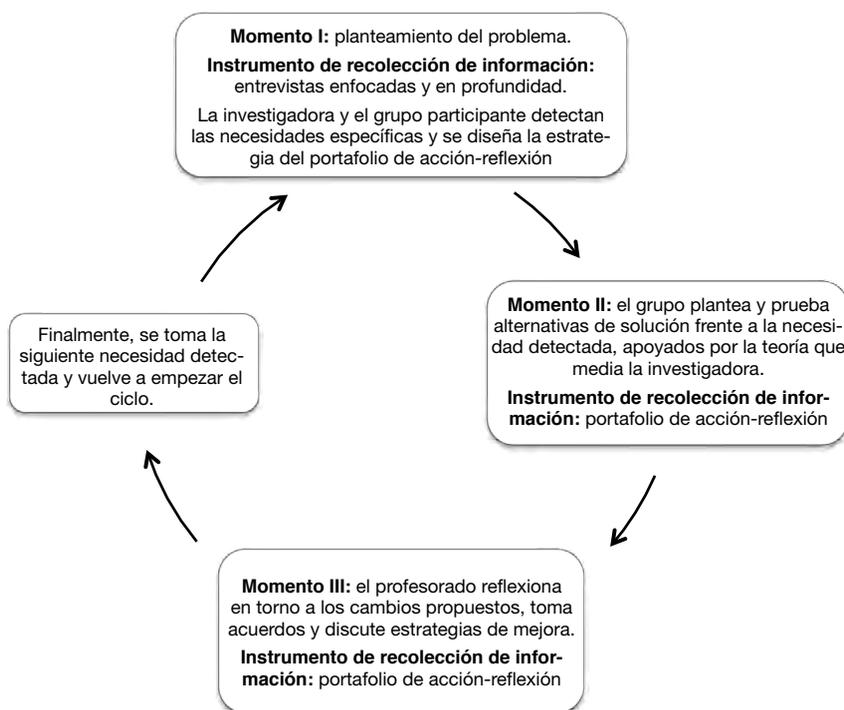
La carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica ha diseñado el curso de comunicación alternativa bajo la creencia de que la comunicación es el principio de la libertad y, asimismo, la puerta a una mayor inclusión social. La carrera versa su ideología en el paradigma de igualdad de oportunidades para las personas en condición de discapacidad. En esta línea, el curso busca empoderar a la población docente en la tarea de romper el silencio de las aulas y asegurar así su participación social en igualdad de condiciones.

Para alcanzar tan ambiciosa tarea, el profesorado participante necesita comprender y aplicar los aspectos teóricos que respaldan la comunicación alternativa, con el fin de proporcionar un acceso oportuno a la participación dialógica del estudiantado. No obstante, los fundamentos teóricos responden a las necesidades de conocimiento específicas que el grupo docente tenga, y la aplicación práctica de dicha teoría depende, a su vez, de las características contextuales del centro educativo. Es por ello que la docente de los cursos de comunicación alternativa diseñó una estrategia basada en la investigación-acción, para realizar la selección de los contenidos y su abordaje en los cursos universitarios.

De cara a lo anterior, se realiza una investigación-acción que oriente el diseño y las estrategias de formación superior que se emplean en los cursos de extensión docente. La selección de dicho enfoque radica en que, cuando el profesorado es protagonista de los procesos investigativos en su contexto, se compromete con la mejora de su práctica y vincula la teoría con las acciones que desarrolla en el espacio de aula. En este sentido, al comprender la problemática presente en el centro educativo, el profesorado aumenta la efectividad en su práctica pedagógica.

El personal del centro de educación especial de Heredia se inscribió de forma voluntaria en el curso de extensión llamado Comunicación alternativa, aspectos teóricos, de la Universidad de Costa Rica. Al hacerlo, se explicó al equipo que todas las personas participantes protagonizarían un proceso de investigación-acción, para transformar su práctica educativa y repensar su que-hacer de modo cooperativo.

Dicho curso tuvo como objetivo capacitar al grupo de participantes en el diseño y en la selección de los sistemas de comunicación alternativa, para responder a las necesidades de comunicación específicas del estudiantado en condición de discapacidad. No obstante, los contenidos no estaban preestablecidos en el programa, por el contrario, se estructuraron según las necesidades detectadas en el grupo. Así mismo, las estrategias para realizar la práctica educativa también se diseñaban de forma conjunta con el equipo de docentes. En este sentido, se requirió de una participación activa del profesorado en la construcción de la investigación-acción.

Figura 1. Esquema de las etapas emprendidas en la investigación-acción

Fuente: elaboración propia.

En la figura 1, se detalla un esquema de las etapas de la investigación-acción emprendida.

4. Descripción de la estrategia didáctica

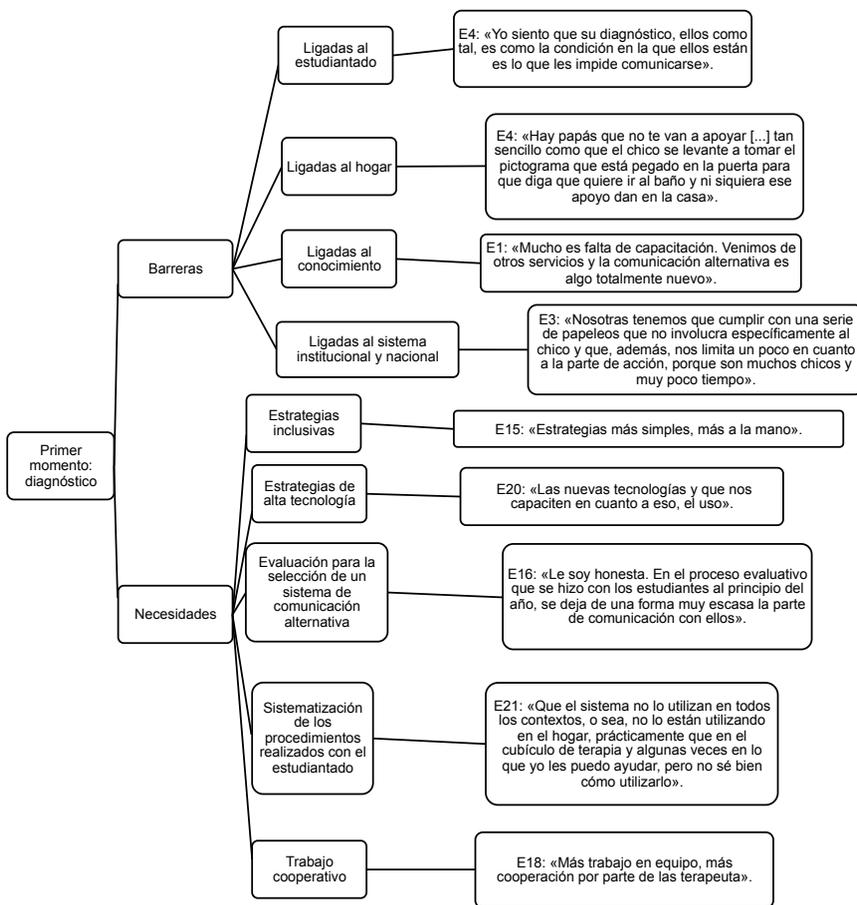
La estrategia diseñada parte de los principios de aprendizaje cooperativo que versan en la investigación-acción. Al respecto, Elliot (2010) expone que dicha investigación se divide en tres momentos fundamentales. El primer momento se basa en «identificar las situaciones problemáticas» (p. 136), para ello, la docente investigadora realizó entrevistas enfocadas y en profundidad durante el desarrollo de un grupo focal. En dichas entrevistas, se consultó al profesorado: «¿Cuáles limitaciones hay en el espacio educativo nacional para trabajar la comunicación alternativa con el estudiantado con discapacidad?» y «¿Cuáles son algunas propuestas de acción en torno a la comunicación alternativa, para mejorar la práctica profesional en busca de una mayor inclusión social?». A partir de la discusión que se generó ante tales cuestionamientos, emergieron dos categorías principales: barreras y necesidades. Las barreras constituyeron toda limitación que frenaba el trabajo oportuno del profesorado en la promoción de la comunicación alternativa. De ellas, surgieron además tres subcate-

gorías de análisis que consistían en barreras ligadas al estudiantado, al contexto y al sistema institucional.

Con respecto a las necesidades, se desprenden seis subcategorías que cubren los contenidos teórico-prácticos que la población debe abordar, para mejorar su desempeño docente en torno a la comunicación alternativa. Dichas subcategorías incluyen estrategias inclusivas, estrategias de alta tecnología, evaluación para la selección de un sistema de comunicación alternativa, sistematización de los procedimientos realizados y trabajo cooperativo.

Sirva el esquema de la figura 2 para ilustrar la red de categorías y subcategorías que se desprenden del análisis de la información obtenida en el grupo focal durante la etapa diagnóstica.

Figura 2. Red de categorías y subcategorías del primer grupo focal



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con Elliot (2010), el segundo momento consiste en «probar alternativas de solución a los problemas diagnosticados» (p. 136). Para ello, el grupo docente utilizó un cuaderno de campo llamado *portafolio de acción-reflexión*, en el que registró las acciones y las reflexiones en torno a cada necesidad detectada.

El tercer momento que define Elliot (2010) se trata de «reflexionar en torno a las acciones desarrolladas» (p. 136). Lo anterior se cumplió a través de grupos de discusión en los que se volvió a reunir al equipo docente para comparar los registros que tenían en sus portafolios de acción-reflexión y discutir acerca de las acciones propuestas, así como sus posibles mejoras.

En resumen, el curso se desarrolló a lo largo de diez talleres de cuatro horas cada uno. Cada vez que las participantes asistieron al taller, se estudió grupalmente la teoría que enmarcó cada necesidad detectada. Posteriormente, de forma cooperativa, las participantes registraron su plan de acción, sus observaciones en el campo y su reflexión en torno al tema.

Para realizar las acciones antes mencionadas, el profesorado emplea el cuaderno de campo llamado *portafolio de acción-reflexión*, diseñado por la mediadora y que contiene varias hojas con tres columnas cada una. En la primera columna, el profesorado escribió la propuesta de acción que llevó a su dinámica de aula para aplicar lo aprendido en clase. En la segunda columna, las docentes participantes llenaron una crónica de ejecución, en la que hicieron comentarios acerca de lo que fue sucediendo durante la aplicación. Finalmente, al volverse a reunir grupalmente, se llenó la tercera columna, que consistió en un espacio para registrar la reflexión sobre los resultados de las propuestas de acción y las posibles mejoras.

Sirva el cuadro de la figura 3 para ilustrar el diseño del portafolio de acción-reflexión.

Figura 3. Página del portafolio de acción-reflexión

Centro educativo _____		Docente participante _____	
Fecha de elaboración _____		Departamento _____	
Departamento _____		Nivel educativo _____	
ACCIÓN Y REFLEXIÓN			
Necesidad detectada: _____			
Propuesta de acción	Crónica de ejecución	Reflexión	

Fuente: elaboración propia.

Cabe mencionar que, al ser una estrategia basada en la investigación-acción, la evaluación formativa fue un proceso constante que se llevó a cabo en cada sesión. El estudiantado llevó las propuestas a sus aulas, las aplicó, registró sus observaciones y se reunió de nuevo para reflexionar en torno a ellas y generar mejoras. En este sentido, la evaluación fue un proceso persistente a lo largo del curso.

5. Papel del estudiante

El estudiantado debió participar activamente en los grupos focales, generando propuestas de acción, crónicas de ejecución y reflexiones cooperativas que permitieron transformar y repensar su práctica docente con respecto a la promoción de la comunicación alternativa. Además, personalizó su portafolio de acción-reflexión y estuvo comprometido con su construcción.

Aunado a ello, las docentes también participaron en las actividades de mediación que propuso la investigadora para la construcción de aprendizajes sobre las diversas necesidades detectadas. Algunas de las mencionadas actividades consistieron en la escucha de clases magistrales, la resolución de casos, la discusión en torno a preguntas generadoras, el diseño de estrategias inclusivas y el intercambio de resultados sobre el uso de dichas estrategias. Todas estas experiencias de aprendizaje reforzaron la construcción de conocimientos sobre la temática de estudio. En consecuencia, mejoró la toma de decisiones que llevaron a la práctica semanalmente.

5.1. *Papel de la docente*

La docente fungió como mediadora, proporcionando estrategias y técnicas de andamiaje que motivaron y mediaron la construcción oportuna de aprendizajes en torno a la comunicación alternativa. Fue, además, un apoyo para las docentes durante las aplicaciones prácticas, con la intención de promover la comunicación efectiva de las personas en condición de discapacidad a cargo de las participantes. La docente investigadora también se adaptó a las necesidades, a los intereses y a las características de las personas participantes, con la intención de que las estrategias atendieran a sus particularidades y generaran una construcción significativa de aprendizajes.

Cada semana, la profesora organizó las lecciones del siguiente modo:

- Primero, se desarrollaba una actividad de sensibilización relacionada con el compromiso de promover la comunicación alternativa. Entre ellas, puede mencionarse la lectura de poemas escritos por personas en condición de discapacidad a través del uso de comunicación alternativa. También se utilizó la presentación de videos con mensajes motivacionales para comprometerse con la comunicación, recordando que no hay nada imposible cuando se trata de comunicarse.

- Posteriormente, se realizaba una presentación del tema de forma magistral, con el apoyo de lecturas y de fundamentación teórica que se facilitó al estudiantado.
- Finalmente, se ejecutaba una actividad comprensiva por medio de la resolución de casos prácticos o el planteamiento de preguntas analíticas sobre la temática.
- Posteriormente, se reunía al grupo en equipos para trabajar en el portafolio de acción-reflexión, donde debían llenar las columnas realizando el análisis correspondiente.

Cabe aclarar que, en cada sesión, la investigadora facilitó contenidos teóricos que versaron sobre las necesidades detectadas durante el primer momento de la investigación-acción. Los portafolios de acción-reflexión fungieron, además, como registros de información que aglutinaron los acuerdos, las opiniones y las perspectivas que el profesorado fue construyendo a lo largo de diez semanas de curso. Al finalizar este, las participantes volvieron a reunirse en grupos para discutir los avances, los acuerdos, las mejoras y los cambios que surgieron a partir de la reflexión que se generó en el marco de la experiencia de aprendizaje que emprendieron.

6. Aplicación de la estrategia didáctica

El primer día de clase, se presentó la estrategia a las estudiantes. Se les entregó un fólder con una portada que llevaba por título *Portafolio de acción-reflexión* y diez páginas con las columnas llamadas «Propuesta de acción», «Crónica de ejecución» y «Reflexión». Posteriormente, se les explicó la dinámica de trabajo en la que debían ir llenando una hoja por semana. Para dicha actividad, debían formarse en grupos de discusión de cinco a seis integrantes. Una vez organizados los grupos, se realizó la entrevista en profundidad en cada grupo focal, correspondiente a la etapa diagnóstica.

A partir de la selección temática anterior, que versa sobre las categorías emergentes y la organización de los grupos, se realizaron diez sesiones de cuatro horas cada una, para abarcar los contenidos de modo magistral y aplicarlos a la práctica docente. De este modo, al final de la mediación de cada sesión, las docentes se organizaban en grupos para discutir acerca de sus propuestas y de sus reflexiones haciendo uso de la estrategia, tal como se ha descrito anteriormente con el portafolio de acción-reflexión.

En este periodo, la docente investigadora instó a las personas participantes a describir sus propuestas de forma pormenorizada, a discutir grupalmente y a realizar reflexiones con alto grado de criticidad. Su rol en la evaluación formativa consistió en ofrecer teoría sólida en torno a cada necesidad, con la intención de que las propuestas realizadas contaran con una fundamentación apropiada y alcanzable. En cada sesión, la investigadora se reunió con los grupos, realizó aportaciones desde las perspectivas teóricas y fungió como mediadora en la elaboración de propuestas y en la reflexión en torno a las acciones emprendidas.

7. Análisis de los resultados del proceso desarrollado

Los datos para determinar la impresión del estudiantado ante la estrategia y su pertinencia se recogieron a través de diversas técnicas e instrumentos, tanto cualitativas como cuantitativas. Tal impresión se indaga con la intención de determinar si la estrategia logró fungir como una herramienta transformadora de las funciones pedagógicas del personal docente, considerando no solo el portafolio como instrumento aislado, sino también como instrumento de registro en la investigación-acción que emprendió el profesorado.

La razón de la diversidad de técnicas de evaluación gira en torno al hecho de que el curso constituye un proyecto de acción social que coordina la investigadora y, por tanto, la Vicerrectoría de Acción Social cuenta con evaluaciones sumativas que valoran los resultados. En dicha evaluación, hay dos preguntas con un alto grado de pertinencia en torno a la aplicación de la estrategia, por tal razón se consideran importantes en el proceso de estudio acerca de la congruencia en el uso de la estrategia. Las mismas registran la apreciación sobre los métodos de enseñanza y evaluación utilizados durante la actividad. Con respecto a los métodos de enseñanza, se valora la apreciación que el equipo docente realizó acerca del uso de la estrategia como eje de la experiencia de aprendizaje. Por otro lado, la evaluación determina la apreciación del profesorado acerca del acompañamiento y en los lineamientos medió la investigadora para que la estrategia fuese productiva en el proceso de aprendizaje.

El resultado de los datos cuantitativos se obtuvo por medio de las frecuencias de respuesta, de acuerdo con las variables establecidas por la evaluación de la Vicerrectoría de Acción Social ante la indicación «Marque con una *x* su apreciación sobre» «Los métodos de enseñanza utilizados» y «La evaluación aplicada». Dichas variables fueron: *no aplica* (NA), *muy bueno* (MB), *bueno* (B), *regular* (R), *deficiente* (D) y *muy deficiente* (MD).

Tabla 1. Técnicas cuantitativas de recolección de datos

Técnica de recolección cuantitativa	Cantidad de participantes	Resultados obtenidos
Cuestionario de Vicerrectoría de Acción Social. Las apreciaciones sobre los métodos de enseñanza utilizados durante la actividad fueron: NA, MB, B, R, D, MD.	19 participantes. 19 evaluaciones llenas.	La mayoría de los participantes, con un 52,6%, considera que la metodología fue muy buena, y un 47,4% la califica como buena. Cabe mencionar que ninguna participante tiene opiniones negativas acerca de la estrategia del portafolio de acción-reflexión.
Cuestionario de Vicerrectoría de Acción Social. Apreciación sobre la evaluación aplicada: NA, MB, B, R, D, MD.	19 participantes. 19 evaluaciones llenas.	Al valorar la estrategia en su sentido de evaluación formativa, la mayoría del estudiantado, con un 68,5%, considera que es muy buena, mientras que un 31,5% considera que es buena. En esta ocasión, tampoco se manifestó ninguna apreciación negativa sobre el uso del portafolio de acción-reflexión.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, la investigadora organizó un grupo focal al finalizar las sesiones, con la intención de recibir una retroalimentación del proceso cualitativo.

Con respecto a los datos cualitativos, su análisis se elaboró por medio del soporte del software ATLAS-ti, con la respuesta a la pregunta generadora («El portafolio de acción-reflexión, ¿impactó en alguna medida su aprendizaje?»), desarrollada en el grupo focal. Esta información se complementó con las observaciones participativas que realizó la investigadora al inicio y al final del curso en las aulas de las docentes matriculadas en él. En ellas, pudo constatar cambios en el acceso que tenía el estudiantado a la comunicación alternativa.

La valoración en torno a la estrategia responde a una evaluación formativa, más que sumativa. Basándose en los principios de la investigación-acción, la evaluación es construida por parte de todo el equipo en la medida en que se coevalúa la transformación del currículo a raíz de sus acciones y reflexiones. En este sentido, frente a una investigación-acción, McKernan (2001) afirma: «los profesionales deben intentar descubrir los efectos de poner en práctica una línea definida de actuación docente. Esto puede significar que los profesionales tienen que mantenerse cuidadosamente al tanto de su trabajo» (p. 73). El equipo profesional que participó haciendo uso de la estrategia se enfrentó por primera vez a una experiencia de aprendizaje constructivista, donde ellos y ellas llevaron el control de los procesos y tomaron las decisiones oportunas en torno a los procesos evaluativos. En alguna medida, dicha circunstancia ocasionó que la mayoría se sintiera satisfecha con la estrategia y expresara agrado por el alto grado de vinculación que tenían los contenidos teóricos con la realidad práctica que vivían a lo largo del curso. Dicha razón explica la complacencia que expresan en la evaluación del proceso pedagógico.

Tal como se evidencia, tanto en las respuestas del proceso evaluativo como también en el periodo diagnóstico, las personas participantes exponen una alta necesidad de contar con espacios de cooperación para tomar decisiones de forma conjunta a fin de mejorar su práctica educativa. En este sentido, la estrategia del portafolio de acción-reflexión representó un medio para que el equipo docente repensara el ejercicio de sus funciones de forma colaborativa y solidaria. Al respecto, Latorre (2003) señala que este tipo de investigación conjunta, protagonizada por todo el equipo docente, «requiere una clase de comunicación simétrica, que permite a todos los que participan ser socios de la comunicación en términos de igualdad, y una participación colaborativa en el discurso teórico, práctico y político» (p. 25). Este tipo de comunicación propositiva, crítica y constructiva es, según señala el autor, «el sello de la investigación-acción» (p. 25). La cooperación que se generó a partir del proceso investigativo en el contexto de estudio logró plasmar un impacto positivo en el ejercicio pedagógico. Lo anterior se evidencia en el alcance de una mayor inclusión social en el estudiantado por medio del uso de sistemas de comunicación alternativa, gracias a la atención que brindó el equipo docente a cada una de las necesidades manifestadas en el marco de una construcción sociocultural de los aprendizajes.

Tabla 2. Técnicas cualitativas de recolección de datos

Técnica de recolección cualitativa	Cantidad de participantes	Descripción	Resultados obtenidos
El portafolio de acción-reflexión, ¿impactó en alguna medida en su aprendizaje?	19 participantes.	<p>Entrevistada 4 (E4): «Me pareció un acierto que se pudiera trabajar de forma cooperativa. Una aprende mucho de las experiencias de las demás compañeras».</p> <p>Entrevistada 12 (E12): «La comunicación alternativa solo puede darse si todas nos comprometemos juntas y sabemos lo que se está trabajando con los estudiantes, por eso esta estrategia fue muy útil para que el trabajo realmente fuera colaborativo y se aplicara a la realidad».</p> <p>Entrevistada 5 (E5): «A mi, me gustó mucho. Me ayudaba a repasar y a conocer cosas nuevas. Cuando lo llenábamos en grupo para hacer las propuestas, teníamos que recordar las ideas del curso, por eso había que poner mucha atención antes».</p>	<p>En su mayoría, las docentes participantes comentaron que la estrategia fue de su agrado y que beneficiaba tanto la construcción de conocimientos en torno a la comunicación alternativa, como el trabajo cooperativo entre compañeras. Sirva como ejemplo de lo anterior las respuestas de las participantes E4 y E12.</p> <p>Las docentes, además, manifestaron que la actividad les motivó a reflexionar en torno a la teoría y a compartir ideas constructivas apegadas a su realidad práctica, tal como lo expone la participante E5 en su respuesta.</p>
Observación de una participante, realizada el 5 de mayo de 2015	5 participantes observadas.	<p>Se observa un grupo con dos estudiantes en condición de discapacidad en el que ninguno cuenta con sistemas alternativos de comunicación.</p> <p>La docente expone que desea saber qué medidas debe tomar para que su estudiantado pueda expresarse.</p> <p>En los siguientes grupos observados, se repite lo mismo. En algunas ocasiones, las docentes cuentan con los recursos necesarios y con la voluntad de acción, sin embargo, no hay resultados oportunos con las estrategias que emplean para provocar la comunicación con su estudiantado.</p>	<p>En un primer momento, el profesorado se mostró con la voluntad y el interés de apoyar a su estudiantado en el acceso a la comunicación alternativa. No obstante, no contaban con las estrategias oportunas ni con los argumentos que respaldaran la toma de decisiones en virtud de su objetivo.</p>

Observación de una participante, realizada el 3 de julio de 2015.	5 participantes observadas.	Las docentes visitadas han elaborado estrategias inclusivas apropiadas para el trabajo en clase. Una de ellas diseñó una agenda con objetos representativos para ser utilizada con las madres de familia. En otras ocasiones, aún se evidenciaron niños y niñas sin sistemas de comunicación, sin embargo, las docentes expusieron que ya empezaron a diseñar sus recursos con el apoyo de las compañeras de otros servicios como terapia de lenguaje. Cuando describieron los diseños, mostraron dominio sobre la materia y sobre la capacidad crítica para la selección.	En un segundo momento, los participantes demostraron un mayor dominio de los contenidos teóricos y de la capacidad crítica para emplearlos en la práctica. El estudiantado en condición de discapacidad contaba con un mayor acceso a la comunicación, y el trabajo se tornó más cooperativo a la hora de atender a las necesidades comunicativas presentes en el aula.
---	-----------------------------	--	---

Fuente: elaboración propia.

8. Consideraciones finales

Producto de la triangulación y del análisis de la información procedente de las referencias bibliográficas consultadas, la evaluación cuantitativa, la entrevista cualitativa y las observaciones participativas surgen cuatro categorías de análisis que determinan la pertinencia del portafolio de acción-reflexión en la práctica de la docencia universitaria. A continuación, se exponen las consideraciones finales que versan acerca de dichos constructos.

Barreras y necesidades como punto de partida

El profesorado de la escuela de educación especial de la provincia de Heredia, Costa Rica, enfrenta barreras que limitan los alcances pedagógicos en torno a la comunicación alternativa. En el proceso de estudio, surgen realidades ligadas a los alumnos, tales como diagnósticos clínicos, condiciones de discapacidad y bajos recursos socioeconómicos que impiden que las estrategias de comunicación alternativa, mediadas por el profesorado, tengan éxito en la participación social del estudiantado con discapacidad. Por otra parte, se evidencian barreras asociadas a la falta de participación por parte del hogar, en la utilización de los recursos de comunicación alternativa aprendidos en la institución. Finalmente, las docentes exponen que la aplicación oportuna de las estrategias depende del trabajo cooperativo de las personas implicadas y requiere de la toma de acuerdos conjunta. En esta línea, el sistema institucional y nacional ofrece solamente una de cuarenta lecciones semanales dispuesta para realizar reuniones de cooperación. Lo anterior implica que el poco tiempo y las altas demandas laborales del profesorado constituyan una barrera significativa para el alcance de logros en torno a la comunicación alternativa de su estudiantado. Finalmente, se desprende una barrera ligada a la falta de conocimiento del profe-

sorado en torno a temas vinculados con la comunicación alternativa. De dicha barrera, surgen las necesidades que el equipo docente manifiesta sobre los temas en los que requiere mayor capacitación.

Las necesidades específicas que se derivan de las manifestaciones docentes consisten, primeramente, en el proceso evaluativo que oriente la toma de decisiones del profesorado para diseñar estrategias oportunas de comunicación alternativa para sus estudiantes. En este sentido, la institución propuso realizar una evaluación unificada que tomara en cuenta los recursos teóricos y prácticos con los que cuenta el centro educativo.

Como segunda necesidad, se detectó el conocimiento del equipo en torno al diseño de estrategias inclusivas para favorecer la comunicación del estudiantado en condición de discapacidad. La investigadora, en el marco de esta temática, propuso estrategias inclusivas diseñadas con recursos de bajo costo, así como recursos de alta tecnología que apoyaban la comunicación alternativa. El equipo analizó las propuestas y realizó diversos materiales para emplearlos con su estudiantado. Una vez elaborados los materiales, se socializaron en grupo y se reflexionó en torno a los alcances obtenidos. Cabe mencionar que algunas de dichas estrategias inclusivas comprendieron canciones y cuentos adaptados, agendas de clase y tableros de comunicación para espacios de alimentación, entre otros.

La cuarta necesidad manifestada consistió en la sistematización de los procedimientos realizados. En esta línea, el profesorado justificó que, cuando el estudiantado pasaba al siguiente ciclo o cuando cambiaba de materia, la nueva docente desconocía las acciones apropiadas que debía realizar para favorecer la comunicación de aquellas personas usuarias de comunicación alternativa. En esta línea, y con base en la teoría disertada por la mediadora, las docentes realizaron una ficha informativa con datos puntuales que identifican las características principales de la comunicación de cada persona usuaria de comunicación alternativa. Entre ellas, incluyen: punto de acceso, señalamiento (visual, auditivo o ambos), tamaño y tipo de símbolo, ritmo de escaneo entre las opciones, tiempo de respuesta y cantidad de símbolos que utiliza en un tablero.

Finalmente, pero no menos importante, surge la necesidad fehaciente de trabajar cooperativamente para lograr que la comunicación se generalice a los diversos contextos en los que la persona usuaria se desenvuelve. Para resolver dicha condición, las participantes desarrollan un plan institucional en el que deciden reunirse una vez cada tres meses en equipo para diseñar estrategias de eliminación de barreras comunicativas presentes en su estudiantado.

El portafolio de acción-reflexión y su participación evaluativa

La evaluación surge como un elemento de análisis, considerando que el estudiantado manifestó una apreciación general muy positiva sobre la función de la estrategia, como ente evaluador de los aprendizajes. En este sentido, el portafolio de acción-reflexión constituye un proceso de evaluación cualitativa de orden formativo y compartido.

La evaluación va dirigida a emitir juicios de valor sobre los aprendizajes que orienten estrategias de mejora. En este marco, la evaluación formadora, como la prefiere definir López (2009), «es una estrategia dirigida a promover la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje» (p. 34). Por tanto, las acciones de mejora que surgen de la evaluación son tomadas a partir de la capacidad reflexiva que tenga el estudiantado para interpretar los resultados. «No se trata de explicar al alumnado las probables causas de sus errores y lo que pueden hacer para evitarlos, sino que sean ellos mismos los que tengan que explicárselos a sí mismos o a otros compañeros» (López, 2009, p. 35). En esta línea, los espacios de discusión que se generaron para plasmar conclusiones en la columna de reflexión constituyeron momentos de evaluación formadora, ricos en análisis e intercambio. Dicha actividad generó en el estudiantado la competencia de auto-dirigir su aprendizaje y de emitir cambios profundos en su práctica profesional.

Relación entre teoría y práctica en la construcción de aprendizajes

La investigación-acción en la práctica educativa invita al docente a repensar sobre la relación entre teoría y práctica. Al respecto, Latorre (2003) explica que la investigación-acción «de ver la práctica como espacio de aplicación de la teoría, pasa a considerar que la reflexión sobre la práctica revela la teoría inherente a la misma y permite teorizar sobre la práctica» (p. 14). En este sentido, las docentes participantes no solo reflexionaron en torno a la teoría propuesta por la mediadora, sino que, al llevarla a su contexto de aula, lograron crear nuevos supuestos teóricos transformando los contenidos iniciales. La estrategia, por tanto, logra que se propongan acciones concretas a problemas específicos del entorno, a partir de la teoría preestablecida. El profesorado, en este marco, se distingue como investigador que analiza y reflexiona en torno a su propia práctica educativa.

Investigación-acción promoviendo el trabajo cooperativo

El trabajo cooperativo comprende otra de las categorías que surgen de la triangulación. En este marco, es necesario entender la cooperación como ente activo en la construcción de aprendizajes. En dicha categoría, se destaca la importancia de apoyarse en la cooperación para promover el acceso real de la comunicación alternativa en la población en condición de discapacidad. Las participantes exponen que este valor fundamental es la clave del éxito en dichos procesos. Además, mencionan que la forma en la que utilizaron la estrategia fomentó el trabajo en equipo y, por tanto, su éxito en la práctica profesional.

Las competencias personales tienen que ver con «la capacidad de trabajar en equipos específicos y multidisciplinarios. Se trata de las capacidades que permiten que las personas tengan interacción con los demás» (López, 2009, p. 23). En este sentido, se concluye que la estrategia utilizada permitió al estudiantado promover el desarrollo de competencias personales, en mejora tanto de su crecimiento personal como de su desempeño profesional.

De cara a la perspectiva constructivista que enmarca el proyecto, puede apreciarse que la estrategia generó un andamiaje con el cual el estudiantado pudo construir los aprendizajes de manera cooperativa. Este modo de elaborar conocimiento respeta los principios constructivistas que recomiendan «involucrar a los estudiantes de manera activa en su aprendizaje y proporcionarles experiencias que desafíen su pensamiento y los obliguen a reorganizar sus creencias» (Schunk, 2012, p. 235). En este sentido, el profesorado participante logra involucrarse activamente con los contenidos desarrollados y ligarlos a su práctica, generando así beneficios colectivos. El sentido de solidaridad forjado en el proceso cooperativo en el que se desarrolló la estrategia permitió que la construcción de aprendizajes fuera una responsabilidad conjunta. Los actos metacognitivos que emergen de este ejercicio de aprendizaje hacen que se impulse el conocimiento y se enriquezca la construcción social.

Acción y reflexión en la práctica docente. Investigadoras activas

Uno de los principales aciertos del portafolio de acción-reflexión fue otorgar el rol protagónico de la investigación a las profesoras participantes. En dicha condición, ellas fueron quienes generaron cambios y reflexiones de forma activa en sus entornos educativos. En este sentido, se aseguró que las necesidades atendidas fueran las apropiadas para el profesorado y el estudiantado en condición de discapacidad. Asimismo, las docentes expusieron agrado por los espacios de reflexión y elaboración de propuestas, lo cual demostró un alto grado de compromiso por construir conjuntamente la solución de problemas como investigadoras activas en el proceso.

La calidad de la educación solo puede mejorar cuando se generan cambios significativos que responden al contexto inmediato. Para ello, la investigación constituye una herramienta de cambio indispensable en la práctica educativa. Al respecto, Latorre (2003) explica que cuando el objetivo es innovar, la estrategia metodológica más oportuna es «la investigación en la escuela y desde la escuela, realizada por los docentes con el fin de dar respuesta puntual a las situaciones problemáticas que tienen lugar en el aula» (p. 21). Se concluye, por tanto, que la estrategia generó un cambio profundo en el profesorado, lo cual impactó en la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

Por último, pero no menos importante, se concluye que el portafolio de acción-reflexión, más que reducir sus alcances a la construcción de los aprendizajes propios del curso en el que fue aplicado, generó cambios significativos en la promoción de valores tales como el diálogo, la comprensión y el sentido crítico ante las problemáticas del aula. Finalmente, la estrategia instauró el empleo de la investigación como recurso pedagógico en el profesorado, lo cual puede perpetuar mejoras en múltiples ámbitos de la práctica profesional.

Referencias bibliográficas

- ALBUERNE, S. y PINO, M. (2013). *Apoyo a la comunicación*. Madrid: Mc Graw Hill Education.
- CARBONELL, J. (2005). El profesorado y la innovación educativa. En P. CAÑAL. *La innovación educativa* (capítulo 1, pp. 11-26). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía / Akal.
- ELLIOT, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FEO, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 16, 221-236. Recuperado de: <http://profordems.uapuz.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/08/011_ronald.pdf>.
- LATORRE, A. (2003). *Investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- McKERNAN, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Londres: Morata.
- PUJOLÀS. (2009). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- RAMOS, J. (2005). Motivación, entorno e innovación. En P. CAÑAL. *La innovación educativa* (capítulo 2, pp. 27-47). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía / Akal.
- SCHUNK, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- TORREGO, J. (2014). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Larousse / Alianza.
- TORRES, S. (2001). *Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: Sistemas y estrategias*. Málaga: Aljibe.
- ZABALZA, M. y ZABALZA, M. (2012). *Profesores y profesión docente: Entre el «ser» y el «estar»*. Madrid: Narcea.