

El portafolio en un contexto universitario: una experiencia de reflexión y autoevaluación docente

María Isabel Arbesú García¹ y Elia Gutiérrez Martínez²

¹Doctora en Educación, docente-Investigadora por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. ²Doctoranda en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. E-mails: ¹isabel.arbesu@gmail.com, ²eliza74_zapa@yahoo.com.mx

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo exponer resultados de una investigación, producto de la experiencia de un seminario-taller, realizado en una universidad pública ubicada en la Ciudad de México: la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). En dicho espacio participaron nueve profesores-investigadores de campos del conocimiento distintos. El principal propósito del seminario fue que los profesores reflexionaran y autoevaluaran su enseñanza, mientras construían su propio portafolio. En este trabajo se analizan ciertos aspectos que trabajaron los profesores en sus portafolios: sus reflexiones o narrativas, así como lo que respondieron a ciertas preguntas que de modo concreto se les fueron formulando, durante el proceso de investigación. Entre otras: ¿A partir de lo reflexionado, qué significado tiene para usted la tarea docente?, ¿Qué elementos debe considerar un docente en su práctica? Para dar respuesta a tales interrogantes, se crearon categorías teóricas a partir de un diseño cualitativo, éstas fueron el producto de la sistematización de la información, la selección de fragmentos relevantes y su posterior organización en categorías y subcategorías teóricas.

Los resultados obtenidos muestran cómo el portafolio permite la reflexión y favorece la autocrítica como elementos que pueden derivar en mejores prácticas educativas. Se pudo observar que los profesores fueron conscientes de sus limitaciones y fortalezas entorno a su labor como profesionales de la enseñanza. Se concluye que éste, como cualquier otro medio innovador para evaluar la docencia es siempre perfectible y requiere de la voluntad, compromiso y trabajo constantes de los profesores para su elaboración.

Palabras clave: portafolio docente, universidad, autoevaluación y reflexión.

Title: The use of portfolio at university settings: A reflective experience and teacher self-evaluation

Abstract: The objective of the present paper was to report research findings of a seminar-workshop carried out at Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco located in Mexico City (UAM-X). Nine university professors from different disciplines participated in the study. The main purpose of the seminar-workshop was to foster reflection and self-evaluation on their teaching while they built their own portfolio. This paper analyzed some aspects that professors did while making their portfolios: such as their reflections and narratives and the responses to question formulated during the study: Taking into consideration what have you reflected what meaning does teaching have for you? What

elements should you consider in your teaching practice? Departing from a qualitative design, theoretical categories were created to analyze the responses to those questions which were the result of data systematization and the selection of relevant excerpts of their responses. Those were organized in theoretical categories and subcategories.

The findings of this study showed that portfolio fosters reflection and self-criticism; such factors might favor better teaching practices. It was observed that professors were aware of their limitations and strengths regarding their teaching practice. It was concluded that any adopted innovative strategy to assess teaching is always perfectible and demands good will, commitment and constant work from professors.

Keywords: teaching portfolio, self-evaluation, university and reflection.

1. Introducción

La evaluación es hoy en día uno de los temas de mayor protagonismo en el ámbito educativo. Sin embargo su importancia trasciende, entre otros aspectos, en que ésta es una forma de conocer, comprender y evaluar tanto el proceso como los resultados de un determinado acto educativo y, a partir de ello la posibilidad de enriquecer y optimizar la praxis de los actores implicados. Desde tal perspectiva, la evaluación enfocada en los docentes se contempla como una forma de mejorar la práctica, a partir de la reflexión sobre su labor en el aula. Este tipo de evaluación no considera únicamente el o los resultados en términos cuantitativos, sino que valora la importancia del proceso mismo en el que tal práctica se desarrolla para llegar a las metas planeadas. Bajo este paradigma cualitativo, la presente investigación concibe a la evaluación y la docencia a partir del trabajo de Ardoino (1997), quien sostiene que para construir una propuesta articulada que pretenda evaluar la docencia, es primordial resolver dos interrogantes fundamentales. El primero, sugiere tomar una postura respecto a la concepción de evaluación que el investigador asumirá. En el segundo, enfatiza la importancia de tener presente la forma de entender la docencia.

La noción de evaluación que se consideró para esta investigación parte de una perspectiva cualitativa con rasgos comprensivos, participativos y reflexivos. La docencia se concibió como una actividad compleja, multidimensional que se lleva a cabo en diversos y distintos contextos. Se partió del supuesto de que no existe una sola definición de docencia, debido a que la forma en que enseña un profesor es única; hay tantos estilos de docencia como el número de profesores existentes. Asimismo se consideró que no hay un consenso en relación con las características que debería poseer un "buen docente", debido a que la atención sobre la enseñanza –actividad primordial de la docencia– tiene distintos enfoques (Arbesú, 2006), que van cambiando de acuerdo con la perspectiva predominante del momento en cuestión.

Se entiende la evaluación cualitativa a partir de ciertas premisas que caracterizan los estudios de corte interpretativo. 1.-Visión holística. Tiene que ver con la comprensión de las experiencias humanas que se contemplan a partir de diferentes puntos de vista, es decir de una manera integral. 2.- Importancia de lo empírico. Se lleva a cabo por medio de los sentidos humanos. Se orienta al trabajo de campo. 3.- Rasgo contextual. Reconoce la singularidad del momento, del lugar, de las palabras expresadas. 4.- Interés en lo personal. Trabaja para

entender las percepciones individuales. Busca la singularidad más que lo común, rinde homenaje a la diversidad (Stake y Mouzourou, 2012).

Por ello la propuesta que se consideró idónea para observar estos aspectos de la evaluación cualitativa, fue emplear el portafolio como una herramienta bondadosa y creativa, que permite a los propios protagonistas ser conscientes de su proceso de reflexión y autoevaluación.

Cabe mencionar que durante el taller intitolado: "El portafolio como un recurso innovador para evaluar y mejorar la enseñanza universitaria", se desarrollaron cuatro contenidos o apartados, mismos que en conjunto conformaron el diseño del portafolio, estos son: *la identidad de la docencia; la representación del ser de la docencia; la puesta en práctica de la docencia; prospectiva de la docencia*. Éstos serán presentados de modo puntual más adelante.

Como una forma de orientar a los docentes en dicho proceso, se plantearon algunas preguntas guía para facilitar sus reflexiones. Cabe mencionar que en éste trabajo sólo se tomaron en cuenta algunas de esas preguntas, tal decisión obedece a lo que las investigadoras consideraron acorde y suficiente para ceñirse al objetivo de esta investigación: mostrar el proceso de autoevaluación de los docentes en su práctica por medio del portafolio en grupos colaborativos.

Las preguntas que guiaron este estudio son las siguientes:

¿A partir de lo reflexionado, qué significado tiene para usted como profesor la tarea docente?; ¿Qué elementos debe considerar un docente en su práctica?; ¿Qué ha aprendido de esta experiencia?; ¿Qué les aportó en lo personal trabajar con sus colegas?

A continuación se exponen las bases teóricas que guían la presente investigación.

2. Referentes teóricos

El proyecto se sustentó en dos enfoques propios de la investigación cualitativa los cuales se retroalimentan mutuamente: la concepción de evaluación comprensiva (Stake, 2006, 2010, 2011) y el supuesto del profesor reflexivo (Schön, 1983; Brubacher, Case y Reagan, 2005). Es necesario resaltar que se decidió partir de estos enfoques debido a que ambos respondían a la visión de evaluación y de docencia antes descrita.

Para Stake (2011), la evaluación comprensiva es útil en contextos de evaluación formativa, ya que se basa en la experiencia humana y en el entendimiento de lo humano. Este tipo de evaluación se encuentra estrechamente relacionada con las actividades de las personas a quienes se va a evaluar, con sus expectativas, sus ansias o temores y valores. Se organiza tomando en cuenta a los participantes, a través de la observación de sus actividades. Se focaliza en los problemas. No está especialmente interesada en las afirmaciones formales sobre objetivos y procedimientos, ni en la medición como medio de obtener datos. Sigue un estilo de discurso accesible a cada audiencia incluyendo retratos y testimonios, enfatizando el pluralismo de y en los grupos. La evaluación comprensiva se enfoca en evaluar situaciones específicas, para entender la complejidad de la particularidad del evaluando; no para evaluar a la educación en general.

El segundo sustento teórico se basa en el enfoque del profesor reflexivo (Schön, 1983; Brubacher *et al.*, 2005). Postura que considera al docente como un profesional capaz de reflexionar sobre su práctica de una manera crítica; con la posibilidad de autoevaluarla y decidir qué cambios son necesarios para mejorarla. Se coincide con el planteamiento de Brubacher *et al.* (2005), respecto a que una enseñanza reflexiva debe tomar decisiones racionales y conscientes, lo que no siempre es sencillo de llevar a cabo por los docentes, ya que éstos en muchas ocasiones deciden lo que van a hacer de modo instintivo o por medio de un conjunto de técnicas que han aprendido por su cuenta.

De ahí que la propuesta del portafolio para la evaluación docente se considere como una forma de evaluación que permite al profesional conocer su práctica pedagógica y cuestionarse sobre las múltiples y diversas concepciones de la misma, por ende se concibe con la participación de los actores interesados en su desarrollo profesional, que entre otras bondades, reflexionen sobre sus experiencias y la de sus colegas, con el fin de compartir diversas situaciones que ellos han enfrentado en el aula, así como la socialización de posibles estrategias para solucionar problemas. Por esta razón, la propuesta teórica del profesor reflexivo (Schön, 1983), es el marco que permite a los profesores aprender *en* la acción, como la capacidad del docente para actuar sobre aquello que se presenta durante su práctica, es decir, llevar a cabo un acto consciente (reflexión-acción), en esta etapa el saber práctico tiene diversas propiedades, es un conocimiento que se realiza de modo espontáneo. "Durante la ejecución de la acción no somos plenamente conscientes, ni durante su aprendizaje y tampoco somos plenamente capaces de describir el saber que nuestra acción revela". (Schön, 1983: 60). Por ello es fundamental que los profesores lleven a un plano reflexivo aquello que hacen en su labor docente, como una forma de autoconocimiento en el lapso de tiempo en el que éste sucede.

Posteriormente, aprender *sobre* la acción es el acto consciente una vez ocurrida ésta, lo que permite al docente pensar sobre aquel tipo de conocimiento producto de sus experiencias. Al hacerlo puede acceder a conocimientos tácitos, es decir, los que antes no eran conscientes para el actor y sólo puede llegar a ellos una vez que ha reflexionado *en* y *sobre* la acción, "el saber desde la práctica tiende a ser cada vez más tácito, espontáneo y automático". (Schön, 1983: 66). Por lo tanto es un tipo de conocimiento que involucra las teorías implícitas del profesor (Rodrigo *et al.*, 1993), es decir, las creencias, valores, concepciones y lo que el docente sabe (elementos cognitivos), es la síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman las concepciones que tienen los profesores sobre la educación, el valor de los conocimientos, los contenidos y procesos propuestos en el currículo. Esto los lleva por ejemplo, a tomar decisiones acerca de cómo evaluar el proceso de enseñanza o adoptar determinadas estrategias pedagógicas (Marrero, 1993). No es un tipo de estructura formal de conocimiento, derivado de los principios formales de las disciplinas científicas profesionales, sino que se derivan de la praxis.

"Se trata de un conocimiento epistemológicamente distinto al técnico instrumental y que (...) puede servir como correctivo del aprendizaje, ya que a través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada" (Schön, 1983, pp. 55-56 y 66).

Finalmente el aprendizaje *para* la acción es el resultado que procede de los anteriores tipos de reflexión, en el cual el docente aprende de sus experiencias anteriores y toma conciencia de ellas: *sobre* y *en* la práctica, para orientar futuras formas de actuación, desarrollando aptitudes prospectivas para poder intervenir en aquellas necesidades que requiere para resolver problemas o simplemente para pensar en sus acciones tanto asertivas cuanto problemáticas, posibilitando el cambio de lo que ahora hace pero de modo razonado (proceso *metacognitivo*).

“Se reflexiona no para volver al pasado, sino para orientar la acción futura, por una motivación moral práctica, orientada a las alternativas de actuación (...) de tal manera que la reflexión para la práctica hace que el maestro se anticipe a los problemas, necesidades o cambios que él prevé en el ámbito de su intervención educativa” (Domingo, s/f, p. 2).

Desde la perspectiva de la práctica reflexiva y de la evaluación comprensiva del profesorado, se deben tomar en cuenta los problemas prácticos que viven los docentes, sus concepciones, temores, experiencias y conocimientos previos. Elementos que pueden desarrollarse por medio del portafolio docente, en tanto dispositivo para la intervención *sobre* la práctica y *para* la práctica. Ya que esta herramienta facilita que los profesores reflexionen sobre el saber tácito que se presenta en su cotidianeidad, cuya realidad es compleja, de modo que se observa a la reflexión como un proceso dinámico, el cual no siempre puede ser evidenciado u observado claramente, de ahí que sea importante el uso de recursos como el portafolio, que entre otras acciones permiten la reflexión y autoevaluación, de esa forma se puede intervenir sobre aquello que se hace, (*por qué, para qué*) ya sea para mejorarlo o fortalecerlo (Stake y Mouzourou, 2012: 4).

En este sentido, en los estudios realizados por Brubacher *et al.* (2005), se exponen algunos casos de docentes para quienes ha sido muy importante reflexionar sobre su práctica educativa a partir de incorporar sus narraciones, lo que estos autores denominan como *continuo de reflexividad*. A partir de este tipo de ejercicios se expresan los dilemas morales y prácticos que enfrentan los profesores, lo que según los autores antes citados: “ayuda a liberar a los docentes de la conducta impulsiva y rutinaria; permite a los docentes actuar de forma deliberada e intencional; y los docentes adquieren la categoría de seres educados en la inteligencia en acción” (Brubacher *et al.*, 2005: 42).

Este tipo de reflexión *narrativa* consiste en la incorporación de las voces, las preguntas, la escritura, la conversación, así como los marcos interpretativos que suelen utilizar los profesores para comprender y mejorar sus propias prácticas. Estas experiencias contribuyen al conocimiento de las ideas que motivan las acciones y el acceso a la complejidad de la vida cotidiana; proporcionan detalles acerca de los dilemas a los que se enfrentan los docentes, así como a los acontecimientos que los rodean (Sparks-Langer y Colton, 1991).

En palabras de Brubacher *et al.* (2005), tal ejercicio de reflexión por medio de:

“los relatos sobre los acontecimientos críticos del aula, los distintos tipos de registros o diarios, los informes para conferencias confeccionados por los maestros conjuntamente con supervisores o mentores, la auto-entrevista, etc., constituyen otras categorías del discurso narrativo del docente. El aspecto fundamental del elemento narrativo del pensamiento reflexivo consiste en que tales relatos, cualquiera que sea su forma, permiten contextualizar la experiencia en el aula tanto

para el docente cuanto para otras personas, por ello, nos brindan una comprensión más rica de lo que allí ocurre..." (p. 41).

Apelando a la narración como parte indispensable para el proceso reflexivo, se considera al portafolio como un medio de evaluación que permite incorporar la selección de diferentes tipos de evidencias. Estas pueden ser de diversa índole: reproducciones, ejercicios o actividades que se hayan realizado en cursos, escritos reflexivos por ejemplo la biografía de los docentes en la cual se describan el por qué son docentes, sobre aquellas áreas de enseñanza que ellos consideran mejorar, la incorporación de documentos que permitan conocer cómo ha evolucionado su enseñanza en el tiempo, el diseño de materiales sobre la efectividad de su docencia, sus propios consejos para la instrucción de cursos específicos para los nuevos profesores, entre otros (Fernández, 2004). Una vez expuesto lo anterior, es preciso explicar en concreto qué es un portafolio de formación docente.

2.1. Breve historia del portafolio

Fue en la década de los ochenta a partir de las reformas educativas en Estados Unidos, cuando se implementó en la Universidad de Stanford un nuevo uso para el portafolio, como método alternativo de profesionalismo docente y de evaluación innovadora (Lyons, 2003), tal idea surge "como contraste a una concepción tecnócrata de la enseñanza, concebida como mera transmisión de conocimiento, desde un punto de vista demasiado conductista, demasiado genérico y demasiado independiente del contexto" (Shulman, 1998; citado en Atienza, 2009: 3). A partir de este nuevo uso y concepción del portafolio docente, su función comienza a vislumbrarse como una forma genuina de formación y no sólo como un instrumento de evaluación en un sentido técnico, desligado de los intereses y participación de los actores, cuyo único fin o concepción fuera el de seleccionar al personal docente (Shulman, 1998). Para esta autora, el portafolio debía incluir como elemento fundamental la reflexión de los docentes en el proceso de evaluación. Más tarde tal concepción de la evaluación derivó en lo que se conoce ahora como evaluación auténtica (*autenticassessment*), que restituye a los actores un nivel de participación para entender sus experiencias y reflexiones dentro del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje, este tipo de evaluación toma en cuenta actividades auténticas, es decir, centradas en el desempeño que pretende evaluar lo que las personas hacen en el contexto de una situación de la vida real. (Díaz Barriga, 2006). Retomando a Lee Shulman, Díaz Barriga y Pérez (2010), afirman: "el sentido del portafolio residía, desde -la perspectiva de Shulman- en la posibilidad de ofrecer retroalimentación formativa al profesorado y promover en estos procesos reflexivos, más que en la posibilidad de estandarizar sus prácticas o actuaciones como enseñantes" (pp. 7 y 9).

Como se observa, el portafolio ha sido un medio de evaluación novedoso que va más allá de un fin meramente técnico o instrumental, éste según Atienza (2009), es un tipo de estrategia formativa que se nutre de concepciones teóricas basadas en el modelo de *investigación-acción* (Lewin, 1946) y posteriormente toma un nuevo rumbo en el terreno educativo con Stenhouse (1975), quien plantea la figura del docente como un actor que observa e investiga sobre su propia práctica con el fin de mejorarla, a partir de su actuación en el aula, así como de lo aportado por Schön (1983), en su teoría de la práctica-reflexiva y el enfoque constructivista de la cognición (Atienza, 2009). Por su parte Fernández

(2004) observa que el portafolio docente supone un giro no sólo metodológico en relación con los modelos anteriores de análisis o evaluación de la enseñanza, sino también teórico, ya que una de las características que lo definen es la de que sea el propio profesor quien prioritariamente asuma el proceso de acopio de la información pertinente sobre sus actuaciones docentes, es él quien tiene el derecho y la responsabilidad de demostrar su profesionalidad, por ello se entiende como un tipo genuino de formación y evaluación.

2.1.1. El Portafolio con fines formativos

Al ser la reflexión la principal característica del portafolio con fines formativos, se diferencia la construcción de este instrumento respecto a otro tipo de portafolio que se entienden únicamente como un tipo de recopilación de todo lo que determinado actor ha producido (por ejemplo, el portafolio con fines de acreditación y contratación para lograr un puesto de trabajo) en el cual no se toma en cuenta por qué se eligieron ciertas evidencias respecto a otras, qué quiso significar el actor al elegir las, qué considera que debe de cambiar, etcétera. Tal proceso permite a los docentes observar su trabajo y hacer consciente y visible lo que antes no era, así como a considerar aportaciones de otros colegas que pueden ser enriquecedoras, "ni la colección ni la selección de muestras para ser incorporadas a un portafolio son tareas de aprendizaje valiosas si no se parte de la reflexión" (Kimball, 2005; citado en Rastrero, 2007: 10).

Lejos de ser un fin en sí mismo, el portafolio de formación es un medio de autoevaluación del autor que lo realiza, durante el proceso de construcción (reflexión en la acción). En otro tipo de portafolio esto no es así necesariamente, por ejemplo los utilizados en el mundo del diseño, las artes y la arquitectura, en ellos lo importante más que el proceso en sí, es el producto, "los portafolios entendidos como lugar en el que se recogen los mejores trabajos de un profesional nacen como presentación de resultados, orientados no al proceso, sino al producto" (Rastrero, 2007: 6). Sin embargo, para el ámbito de la educación formativa tanto el proceso como el producto son aspectos de relevancia, pues el producto puede llevar a un nuevo proceso de aprendizaje y viceversa, en un ciclo que no se entiende como un 'producto acabado', sino es más bien una producción permanente, un 'ciclo virtuoso', que termina para volver a comenzar, a partir de la integración de la reflexión de los docentes sobre su práctica, lo que posibilita su autonomía, su esfuerzo, sus logros, fortalezas y debilidades.

"La evaluación se considera más como un camino que como una meta y tiene, por tanto, como principal objetivo la mejora continua, es decir, contribuir a la formación permanente (...) –sin embargo– una evaluación del proceso de aprendizaje-enseñanza no puede olvidarse de los resultados, ya que, en definitiva, son los que dan sentido a todo aquello que los profesores realizamos" (Fernández, 2004: 5).

En otras palabras, permite que los profesores tomen conciencia de quiénes son, qué hacen, cómo lo hacen, para qué y de qué modo pueden mejorar lo que ahora les ha fallado o fortalecer lo que les ha funcionado. De modo que se podría obtener un proceso múltiple: lograr conocerse como personas y como profesionales a través de su práctica.

Tal ejercicio se aleja de las concepciones sobre la práctica docente como una forma pasiva de enseñanza, reivindicando el papel del profesorado desde una óptica creativa y no como la obra de un sujeto que reproduce teorías ajenas a su práctica.

“Se aboga por un docente reflexivo que, desde la docencia, indague en las teorías existentes, denominada teoría con mayúsculas, para acercarlas a la problemática observada, de modo que la teoría se torna necesariamente aplicada -es la llamada teoría con minúsculas- por lo que se rompe la relación vertical entre ambas. Es la docencia la que busca respuestas en la teoría, y no la teoría la que busca incidir sobre la docencia” (Atienza, 2009: 4).

Es por ello que para Shulman (1998) aquello que es seleccionado para ser incluido en el portafolio como producto de la reflexión es un *acto teórico*. Desde esta perspectiva esta herramienta adquiere un sentido distinto, a ser concebido únicamente como un instrumento frívolo cuyo fin único es la exposición de logros. Por ello la construcción del portafolio no es un compendio de recuerdos o una acumulación de materiales, en él suceden una serie de procesos importantes. En su definición de portafolio Shulman (1998) señala: “Un portafolio de enseñanza estructurada es la historia, el documental de un conjunto de actos del profesional fundamentado en las muestras del trabajo, tomando en cuenta el proceso de reflexión, la deliberación y la conversación seria” (Shulman, 1998; citado en Lyons 1999: 2).

El portafolio de formación puede ser construido a partir de distintos formatos, como son los elaborados en papel (físicos) o los que emplean los medios electrónicos, estos últimos hacen posible dos tipos de portafolio: el digital y el electrónico. En el primero todos los recursos son transformados en lenguaje informático. Por ejemplo se pueden digitalizar documentos y almacenar en dispositivos electrónicos (CD, USB, DVD, o bien puede ser desarrollado en red – *blog*-). Los beneficios que ofrece esta versión frente a la física o de papel hace referencia a su facilidad para ser transportado y a su difusión, sobre todo cuando se trata de *web potfolios* (Barret, 2000).

No obstante, más que el medio empleado en sí, lo importante es el contenido del portafolio, sus características y sobre todo el *para qué* ha sido construido, cuyo fin último debiera ser el mostrar un compendio de documentos, para dar paso a un proceso que coadyuve a la reflexión, la indagación, a demostrar los méritos, fortalezas y retos, pero sobre todo que represente para los docentes –y alumnos– la oportunidad de ser protagonistas de su propio aprendizaje.

En la actualidad diversos países europeos han incorporado al portafolio tanto de profesores cuanto de estudiantes como parte de un proceso formativo y de acreditación (Fernández, 2004; Rastrero, 2007; Díaz Barriga y Pérez, 2010). En el caso de México el portafolio con fines de evaluación y de formación representa una práctica incipiente y relativamente novedosa. Éste ha estado presente en algunos proyectos específicos en instituciones de educación superior mexicanas. Como ejemplos concretos se mencionan los casos de la Universidad Nacional Autónoma de México durante el 2004-2005 (Díaz Barriga, Padilla, Valdez, Rueda e Ibarra, 2008); así como el que se retoma para ilustrar esta investigación, realizado en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco (UAM-X) durante el 2009. Cabe mencionar que este seminario-taller, no forma parte de un sistema de evaluación implementado de modo formal en la Institución, sino que surge de un proyecto de investigación, guiado por un sentido de conocimiento sobre el tema y con fines de mejora de las prácticas educativas.

Al respecto el presente artículo analiza y muestra parte de esta experiencia obtenida en el seminario-taller antes descrito. En tal oportunidad los profesores evaluaron su docencia a través de reflexionar y analizar sobre su labor y compartir sus experiencias con sus colegas en grupos colaborativos. Entendiéndose por esto

como un tipo de metodología docente activa, que sienta sus bases sobre el enfoque constructivista del aprendizaje, es decir que cada actor construye su propio conocimiento y elabora sus contenidos desde la interacción con los otros actores copartícipes. En dichos grupos colaborativos existe una autoridad y responsabilidad compartida por parte de los miembros respecto a las decisiones y acciones al interior del grupo (Iborra e Izquierdo, 2010).

Éstos autores destacan que entre algunos aspectos que se pueden desarrollar de los grupos colaborativos figuran los intereses de los miembros, esto supone el crear una identidad y reconocimiento de lo que realizan, lo cual influye en la motivación, la responsabilidad y el logro de habilidades que posibilitan la cooperación entre pares, tales como: la comunicación, la resolución de conflictos, el debate, la negociación o el apoyo. También se favorecen actitudes de índole personal como la autoestima, los valores, la confianza. Finalmente se crea un sentimiento de interdependencia grupal y de responsabilidad personal respecto al progreso del grupo y el propio. Todas ellas acciones que derivan en el establecimiento de prácticas reflexivas y de aprendizaje en los docentes, quienes se muestran más receptivos tanto para aprender de los fracasos como desarrollar los aspectos positivos, y con ello poder planificar el aprendizaje futuro con fines de mejora.

3. Metodología

3.1. Población de estudio

Para llevar a cabo una evaluación comprensiva y favorecer procesos de reflexión y autoevaluación en los profesores a través de un grupo colaborativo, se organizó un seminario-taller, éste se llevó a cabo de enero del 2009 a junio del 2010. En él participaron nueve profesores-investigadores representantes de las tres divisiones que tiene la UAM-X: División de Ciencias y Artes para el Diseño; División de Ciencias Sociales y Humanidades y División de Ciencias Biológicas y de la Salud. El grupo se conformó por docentes con profesiones distintas: un veterinario, una bioquímica, una diseñadora industrial, un diseñador gráfico, una arquitecta, una socióloga, una matemática, una licenciada en educación y un urbanista. Todos ellos profesores de tiempo completo, y contratados de forma indeterminada, a excepción de uno. Seis de éstos llevaban dando clases por más de 20 años en la Institución y tres recién iniciaban su labor como docentes.

El taller se trabajó durante un año y seis meses de forma consecutiva, en reuniones quincenales, en sesiones de tres horas continuas durante el primer año y, posteriormente, una vez al mes con la misma duración. Con el propósito de propiciar la reflexión, el grupo se integró, desde su inicio, en equipos de trabajo colaborativo y en otras ocasiones de manera conjunta. Esta forma de agrupación permitió que sus integrantes lograran reflexionar, autoevaluar y coevaluar su práctica y la de sus colegas. Cabe mencionar que la participación de los docentes se llevó a cabo de modo totalmente voluntario, requisito indispensable para los fines de una evaluación formativa, por lo que este espacio es un medio para agradecer la colaboración desinteresada de los profesores participantes.

3.1.1. Procedimiento metodológico

Como se explicó en la introducción, la presente investigación parte de un acercamiento cualitativo, puesto que interesa destacar el proceso que han vivido los profesores para hacer de su acto reflexivo una herramienta que lleve a hacer consciente su práctica educativa y de ese modo poder autoevaluarla y así generar estrategias de mejora. Dicha consideración metodológica se observó idónea, porque permite 'captar el sentido' que los actores le dan a su acción, es decir, cómo las personas le dan importancia a lo que les acontece a través de su propia experiencia expresada con sus propias palabras (Creswell, 1994; Stake, 2006). Cuestión que se observa evidente en el portafolio, puesto que son los docentes quienes narran sus vivencias de modo reflexivo para tomar decisiones racionales y conscientes (Brubacher *et al.*, 2005), a lo largo de un tiempo, con un sólo medio como el portafolio, en el cual los profesores muestran sus mejores trabajos o incluso los no tan buenos, sus reflexiones y diversos materiales, tales como fotografías, citas, ensayos, entre muchos otros, elementos que hacen que lo expresado tenga mayor sustento o, por decirlo de algún modo, tenga un tipo de validez interna o credibilidad construida por los propios protagonistas. Lo que facilita al investigador su tarea de recolección, fundamentación y análisis de la información, para con ello poder interpretarla de modo más cercano al propio sentido que el protagonista del portafolio quiso manifestar.

Para el diseño del portafolio desarrollado por los profesores durante el seminario, se tuvo en mente la importancia de que en los contenidos o entradas se reflejaran los diferentes momentos que forman parte de la vida profesional y personal de los docentes, entre otras, cuestiones relacionadas con su identidad, las diversas actividades que realizan para el desarrollo de su trabajo, antes, durante y después del acto educativo; y los cambios o mejoras planeados por realizar a corto plazo. Estos contenidos estuvieron inspirados a partir de la revisión de textos relacionados con la temática (Wray, 2008; Doolittle, 2004; Fernández, 2004).

Como se mencionó en la introducción. Las entradas que conformaron al portafolio fueron: *La identidad de la docencia*: su objetivo es definir el contexto docente de cada profesor y de sus actividades relacionadas con la enseñanza, con la intención de poder interpretar lo que se muestra en el portafolio y sus anexos. *La representación del ser de la docencia*. La intención es dar a conocer las distintas formas en que los profesores elaboran su programa de trabajo, su planeación didáctica, etc. *La puesta en práctica de la docencia*. Pretende explicar, identificar, cómo trabaja el docente: cómo enseña, qué resultados obtiene, cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes, etc. *Prospectiva de la docencia*. El objetivo aquí es que el profesor elabore un reporte, después de revisar las tres entradas anteriores, e indique algunos cambios que implementará para mejorar su práctica durante los próximos tres años.

Cada uno de estos contenidos se desarrolló a través de actividades y tareas que se planearon anticipadamente y que la coordinadora del seminario dirigió (María Isabel Arbesú):

- Por ejemplo en la *identidad de la docencia*, el maestro incluyó una lista de sus responsabilidades entorno a su labor como profesor en la Institución. Una biografía redactada libremente en la que incorporó: por qué eligió la docencia como profesión, cuál es su concepción de enseñanza y de aprendizaje en general

y en lo concreto de su campo disciplinario que enseña en particular. Así como diversos escritos reflexivos relacionados con las prácticas educativas.

- En la *representación del ser de la docencia*, los materiales utilizados fueron: la realización de un inventario de metas de enseñanza, en el que trabajaron con el programa de estudios que estuvieran impartiendo. Éste ejercicio pretendió lograr diversos procesos de reflexión y autoevaluación en los profesores y de ese modo pudieran corroborar que tanto sus metas de enseñanza se vinculaban con los propósitos planeados para lograr durante el curso.

- En la *puesta en práctica de la docencia*, cada maestro realizó una bitácora semanal que integró dos elementos: experiencias, tanto positivas como negativas, que el profesor tuvo que resolver en el contexto del aula y el registro de cómo evaluó el aprendizaje de sus estudiantes. Fotografías que constataron cómo trabajaron sus estudiantes. Trabajos escritos: reflexiones importantes que estuvieran relacionadas con las prácticas educativas y evidencias extraordinarias que el profesor considerara necesarias para documentar cómo llevó a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- En la *prospectiva de la docencia*, los profesores tuvieron que revisar los distintos materiales que cada uno había trabajado en los tres contenidos anteriores de su portafolio, con el objeto de reflexionar sobre los problemas y aciertos enfrentados, y los cambios por realizar en un futuro cercano.

Al final de cada uno de los cuatro contenidos, los docentes de forma individual realizaron una autoevaluación de los logros y las metas alcanzadas. Dicha evaluación fue guiada por medio de determinadas preguntas, las cuales tuvieron como fin el coadyuvar diversos procesos reflexivos en los docentes. Los resultados que aquí se analizan se retomaron de las respuestas que dieron los docentes a algunas de estas preguntas, que guiaron la presente investigación. Más adelante serán presentadas en conjunto con las categorías teóricas y de ése modo intentar responderlas.

3.1.2. Tratamiento de la información

El método de análisis propuesto partió del contenido de datos cualitativos a partir de Izcara (2009). Para este autor:

“la información discursiva es el material bruto a partir del cual debe iniciarse un trabajo de análisis e interpretación que dé coherencia y unidad a la multiplicidad de discursos recogidos, no existe un proceso claramente establecido de análisis de los datos cualitativos; éste es un proceso artesanal, singular y creativo que no tiene un proceso claramente establecido, es decir que cada analista sigue sus propias pautas de trabajo desde su propia experiencia particular” (p. 75).

Apelando a este método se procedió a hacer un análisis manual por medio de fichas de trabajo, éstas fueron capturadas en el ordenador para simplificar su manejo y posibles cambios. Dentro de cada ficha se incluyó el tema particular de referencia, un fragmento literal del material capturado y la referencia exacta de donde ésta se extrajo. Se creó un código de identificación para las citas. En el caso de este trabajo se decidió simplificar este código al incluir una letra (del primer apellido del profesor) y un número consecutivo, arbitrariamente otorgado por las investigadoras.

Para el tratamiento de la información se procedió de la siguiente manera:

Éste constó de tres etapas 1) la simplificación de la información; es decir la selección de los fragmentos más relevantes en relación con los objetivos de la investigación. Abarcó la lectura y la revisión de todo el material (revisión de portafolio, respuestas de los docentes a las preguntas que se les plantearon). La etapa 2) fue la categorización de la información, la cual se refiere a la simplificación de ésta para hacerla manejable, posteriormente se sistematizó tal información creando categorías y subcategorías. En el paso 3) se presentó el informe de resultados, en el cual se hizo una interpretación de lo analizado, el cual se enriquece y sostiene con citas textuales de los actores participantes como narrativas que le dan sentido a tales contenidos.

Las categorías teóricas se formaron con base a las fichas que se fueron creando, éstas se ordenaron por líneas temáticas nucleares, que compartían similitudes y de ese modo se fue haciendo un ordenamiento de temas "nucleares", una vez que se hizo esta acotación fue posible manejar la información ya simplificada en categorías teóricas. "La simplificación de la información supone un importante progreso de análisis del material cualitativo" (Izcara, 2009: 80).

De modo complementario se observó un material video grabado en la presentación de los portafolios concluidos por los profesores, como una forma de triangular la información y captar las expresiones o énfasis con el que los actores manifiestan sus experiencias.

4. Resultados

El análisis de los resultados está guiado por las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿A partir de lo reflexionado, qué significado tiene para usted la tarea docente?
- 2) ¿Qué elementos debe considerar un docente en su práctica?
- 3) ¿Qué ha aprendido de esta experiencia?
- 4) ¿Qué le aportó en lo personal trabajar con sus colegas?

Para responder estas preguntas se crearon las siguientes categorías teóricas:

- La educación y los valores
- El portafolio y los profesores/ Crítica al mal uso del portafolio
- La autoevaluación
- Apoyo entre pares

4.1. La educación y los valores

1) ¿A partir de lo reflexionado qué significado tiene para usted como profesor la tarea docente?

A lo largo del proceso de la elaboración de su portafolio, los profesores (re)descubrieron diferentes aspectos que les acontecen en su práctica docente, en los cuales se cruzan de forma transversal elementos que van más allá de lo puramente cognitivo. Por ejemplo los aspectos que se relacionan con los valores y creencias que los guían en su labor diaria. Cuestiones relevantes que pueden ser formas de actuación no siempre consciente, pero una vez reflexionadas

constituyen piezas importantes para autoevaluar su praxis. Según sus testimonios:

“La docencia para mí es placentera y satisfactoria. Recordé y descubrí facetas de mi labor en las que no había reflexionado, me descubrí más apasionada que intelectual en cuanto a mi concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, incluso me identifico como idealista (...) haber hecho explícito mi propio concepto de enseñanza, me ha permitido revisar la forma en que imparto mi docencia (...) es una posición de búsqueda, de congruencia entre lo que queremos y lo que hacemos” (L. 1).

“Mi opinión sobre la docencia es que el buen docente no es necesariamente el que más sabe sobre su área y/o disciplina, más bien es aquél que disfruta su actividad y la realiza con interés y pasión” (S. 2).

Según lo expresado, el proceso educativo parte de una visión holística, que va más allá de aspectos estrictamente cognitivos, dado que los docentes se preocupan por el desarrollo de sus alumnos en otros niveles, por ejemplo en aspectos actitudinales, psicológicos y afectivos, como partes indispensables para lograr un mejor resultado en el aprendizaje de los estudiantes. Tal proceso expone la importancia de conocerlos mejor, valorando sus capacidades, virtudes, flaquezas e intereses. El haber reflexionado sobre esto, los hace ver que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser un aliciente para continuar su labor docente, diferenciándola de un *deber ser*, limitado a la mera transmisión de conocimientos de tipo factual. Esto lleva a recuperar su práctica como una obra humana y social, que implica una tarea en continuo crecimiento y aprendizaje, según sus testimonios:

“Es fundamental tener claro quiénes son los alumnos con los que se está trabajando, que descubran sus propias capacidades, de alcanzar las metas que se han propuesto” (G. 3).

“Por mi parte la docencia, es seguir aprendiendo, mejorar y ser útil a los otros” (L. 1).

“No basta una visión genérica y vaga de lo que se quiere lograr (...) ahora me es más claro que las prácticas educativas involucran un aspecto más integral que sólo el del conocimiento, por lo que hay que conocer más a profundidad al alumno para que logre un mejor resultado de aprendizaje (...). Lo que antes hacía por intuición ya me lo puedo explicar” (O 8).

A partir de la información analizada, se pudo observar que los profesores expresan que la labor docente es un aprendizaje en doble dirección, en la que ellos enseñan pero al mismo tiempo aprenden de sus alumnos.

Una preocupación que expresan es que los alumnos sean autónomos y responsables de su propio aprendizaje. Situación que en conjunto lleva a que los profesores aprendan y se preparen más y mejor para lograr los objetivos por ellos planeados.

4.1.1. El portafolio y los profesores

2) ¿Qué elementos debe considerar un docente en su práctica?

A partir de hacer una valoración de su propia práctica docente, los profesores realizan de modo paralelo una autocrítica a aquello que requiere cambiar en su labor, en tal sentido los docentes expresaron haber mejorado su práctica a partir de autoevaluarla mediante un proceso reflexivo apoyado por el portafolio, esta experiencia además, señalan, les llevó a confirmar su vocación docente como una forma de vida. Se reconocen antes que profesionales, seres humanos con propósitos de servicio:

"(El portafolio es) una excelente herramienta de evaluación cualitativa y una manera de reflexionar desde los motivos iniciales que nos han llevado a la docencia como modo de vida, el darme tiempo de escribir estas reflexiones me hizo confirmar mi vocación para la docencia" (S. 2).

"el portafolios me permite Identificar la razón que uno da al propio conocimiento que se imparte, permite reconocer al profesor como ser humano con propósito de servicio"(G. 3).

Sin embargo, tal reflexión acerca de las bondades del portafolio, también les hace concientizar algunas críticas al mismo.

4.1.2. Crítica al mal uso del portafolio

Los docentes argumentaron algunos aspectos importantes de ser considerados a la hora de aplicar un modelo de evaluación por medio del portafolio, el cual no debe olvidar que su fin es ser un tipo de evaluación formativa, la cual considera indispensable al evaluando como alguien que se está desarrollando, cambiando, reorganizando, con el objeto de mejorar. Algunas de las inquietudes de los profesores se presentan en el sentido de que aquello que éstos narran o expresan en el portafolio no sea entendido por quienes lo leen; uno de sus temores es que éste se convierta en "un instrumento de presión", es decir, usado con fines desligados de una visión formativa, lo cual puede derivar en un producto que responde a estándares de calidad, de eficiencia y de cuantificación, apegado a una visión simplista y cuantitativa de la labor docente.

Algunos expresaron así:

"El portafolio puede ser visto como un instrumento de presión de la labor docente" (E. 7).

"Se puede considerar desde una visión que ve sólo un sentido cuantitativo, esto puede cambiar el sentido de la docencia" (R. 9).

"El portafolio no es algo que pueda estandarizarse de hacerse no se sabría que se puede obtener de él" (M. 6).

Estas reflexiones recuerdan que el portafolio no es un sistema de evaluación que deba enfocarse únicamente con base a resultados: evaluación sumativa, sin considerar en la evaluación que también se valora el propio proceso formativo. Tampoco tiene como fin el ser un tipo de evaluación reducida para fines únicamente de promoción, lo que le restaría su riqueza. Esto recuerda que su implementación debiera ir a la par de una cultura de evaluación acorde con sus principios fundamentales. Todo esto sin perder de vista que una evaluación por medio del portafolio es útil para evaluar situaciones específicas en contextos particulares y con grupos reducidos de profesores, por tanto no es posible ni deseable estandarizar al portafolio como un medio de evaluación ya que éste perdería su valor intrínseco.

4.1.3. La autoevaluación

3) ¿Qué elementos debe considerar un docente en su práctica?

Los profesores al autoevaluarse observaron que el portafolio es un instrumento que no sólo coadyuva a la generación de nuevos conocimientos y reflexiones en los profesores experimentados, sino también en los noveles. Para éstos últimos el uso de este medio les llevó a descubrir nuevas estrategias del proceso educativo, a partir de su posicionamiento ante la enseñanza-aprendizaje, en el cual reconocen sus limitaciones al momento de enseñar determinada

asignatura a sus alumnos, un novel profesor observa en sus reflexiones el apegarse a un tipo de enseñanza tradicional, en la que él se coloca como el "transmisor" de conocimientos, cuestión que pudo hacer visible al reflexionar en lo que hacía durante sus clases:

"Pasé por un importante proceso de aprendizaje, descubrí que mi concepción del proceso educativo a partir del diálogo y la interacción, requiere de más trabajo que la educación tradicional, hablaba casi ininterrumpidamente durante el tiempo de clase, dejando un poco de espacio para comentarios y preguntas, produciendo una dinámica que, si bien podía ser rica en contenido, alentaba poco la participación de los alumnos" (O. 8).

El docente ilustra cómo 'transmitía' el conocimiento y los alumnos pasivamente lo 'recibían', a pesar de que para él era indispensable alentar la autonomía en sus estudiantes, no fue hasta que reflexionó y autoevaluó su práctica que pudo ser consciente de la contradicción en la que recurría. El hacerlo le hizo observar la falla y su posible corrección.

Para otros docentes, el portafolio les ha permitido pensar de modo continuo en lo que cotidianamente hacen y a partir de ello observar la importancia de (re)plantearse objetivos a seguir, para guiar su quehacer el cual reconocen como una meta en constante desarrollo. Se observan como actores capaces de desaprender para poder aprender:

"Muchas veces repetimos esquemas que creemos verdaderos, fiables y seguros, a través de la reflexión me he metido en caminos desconocidos, más difíciles, pero enriquecedores, esto que he aprendido me hace sentir renovada y actualizada" (P. 10).

"Ningún modelo de enseñanza-aprendizaje ni programa de estudios funciona si los profesores no conocen, se forman y comprometen con las bases sustantivas de lo que se pretende alcanzar con el estudiante. Esto me hace reflexionar sobre mi rol docente y su carácter siempre perfectible" (M. 6).

El haber tenido un medio como el portafolio para narrar sus reflexiones permitió a los profesores hacer consciente su práctica y modificar lo que hasta ahora hacían:

"He tomado mayor conciencia de la complejidad del proceso y de la cantidad de elementos que implica (...) con el portafolio estaba reflexionando sobre algo que llevaba años haciendo, pero al mismo tiempo estaba aprendiendo lo nuevo que estaba aprendiendo" (B. 4).

"Observé que el factor dominante de la enseñanza está basado en la improvisación de lo aprendido en la vida, en lo que le gusta al maestro, sin reflexionar por qué está bien o si está mal. Tengo ahora más conciencia de lo que propongo y hacia dónde dirijo las propuestas, por ello creo mi labor es más cuidadosa. Soy más reflexivo, el portafolio me permite ver en retrospectiva y prospectiva mi práctica docente" (G. 3).

Al introducir innovaciones en su práctica los profesores se dan cuenta de lo importante de renovar su tarea, cuestión que implica más trabajo tanto para ellos como para sus alumnos:

"Presentar estrategias distintas a los alumnos ha fomentado mucho interés durante cada sesión, ahora los alumnos terminan sus proyectos de forma satisfactoria, todo esto les ha generado motivación por aprender por ellos mismos, aunque tengo alumnos que preferirían una enseñanza más tradicional" (R. 9).

"Ahora mi preocupación es mayor pero también las soluciones son más claras. He logrado tener mayor conciencia sobre mi práctica docente y ser más autocrítico, por ejemplo en el aspecto de la paciencia hacia los estudiantes" (M. 6).

4.1.4. Apoyo entre pares

4) ¿Qué le aportó en lo personal trabajar con sus colegas?

Por otra parte, los profesores observan la riqueza de compartir sus experiencias con otros colegas con intereses y necesidades profesionales afines, esto les hace entender que los problemas y retos que enfrentan, no son únicamente suyos; el compartir sus vivencias y estrategias para resolver aquellos incidentes relativamente comunes, mostrando la valiosa forma de trabajar en grupos colaborativos.

"Es motivacional estar entre gente que comparte el compromiso de la academia, dispuesta a colaborar y compartir sus experiencias, estas últimas me han permitido afirmar algunas cosas en mi práctica docente e incorporar muchas más" (L. 1).

"Es enriquecedora la compañía de colegas que al igual que yo, pretendemos mejorar nuestra docencia con base en la reflexión y autoevaluación, buscando evidencias que documenten los logros y problemas que hemos enfrentado" (P. 10).

"Es un espacio para la reflexión, para conocer la visión de otros, para reconocermme como docente, para captar algunos *tips* muy valiosos, para no sentirme sola en la tarea y preocupación docente" (E. 7).

5. Resumen: dimensiones de la docencia

A continuación, en la tabla 1, se muestran las principales reflexiones de los docentes sobre su labor a partir de cuatro dimensiones que sintetizan las categorías presentadas.

Tabla 1 Dimensiones de la docencia

<p style="text-align: center;">VALORES Y ACTITUDES Apreciar en la docencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomía, Independencia, participación y reflexión • la educación, como una labor placentera y satisfactoria no sólo intelectual. 	<p style="text-align: center;">PORTAFOLIO: Y DOCENCIA Se hizo explícito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Por qué y para qué</i> de la enseñanza. • Cómo imparten los profesores su docencia y cómo la pueden mejorar. • Cómo se da el proceso educativo a partir de la interacción con los alumnos. • Que su actuar no debe basarse sólo a través de la intuición sino por medio de la acción reflexiva. • CRÍTICA: AL MAL USO DEL PORTAFOLIO Puede convertirse en: • Instrumento de presión de la labor docente • Fines de estandarización : calidad, eficiencia y cuantificación, apegado a una visión simplista y cuantitativa de la labor docente.
<p style="text-align: center;">AUTOEVALUACIÓN Hubo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre cómo desarrollar su docencia . • Reconocimiento de la docencia como perfectible. • Observación y planeamiento de la tarea docente a futuro. • Posibilidad de innovar, de ser autónomos y autocríticos • Mayor grado de conciencia respecto a las problemáticas y soluciones del aula. 	<p style="text-align: center;">COLABORACIÓN ENTRE PARES Permitió:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar : la motivación, el compromiso, el diálogo y apoyo mutuo. • Compartir conocimientos, experiencias, reflexiones, evidencias, logros y problemas.

Fuente: Elaboración propia (2012).

La tabla anterior (1) muestra cuatro dimensiones que se rescatan como las ideas principales expuestas por los profesores en sus reflexiones en torno a lo que ellos consideraron debía ser la docencia, como una labor que no sólo integra elementos cognitivos sino que está guiada por valores como "la pasión por enseñar" o "el placer de ver cómo aprenden sus alumnos", aspectos que ofrecen un sentido fundamental a la tarea de educar, que va más allá de la simple

transmisión de contenidos. Tal visión trasciende el que los docentes lleven a un plano primordial la interacción y el conocimiento de sus estudiantes, el cual se integra de modo inseparable con los objetivos, problemáticas y soluciones que se dan en el aula. También se mostró cómo los docentes pudieron ser conscientes de su labor, tanto de lo que ellos valoran como positivo cuanto lo que consideran deben corregir en su praxis. Estos aprendizajes los llevan a un plano reflexivo y consciente, contrario a uno puramente intuitivo e irreflexivo. Finalmente, el haber trabajado en el taller de modo colegiado los llevó a enriquecer y valorar lo que hacen, sin dejar de lado la experiencia que los motivó, orientó y llevó a compartir situaciones que en conjunto han vivido como docentes.

6. Limitaciones de los actores

Según lo argumentado por los profesores la falta de tiempo fue la principal razón para no desarrollar del todo los contenidos proyectados en sus portafolios o profundizar aún más en sus reflexiones. Éstos argumentan que el portafolio es un trabajo laborioso que requiere de esfuerzo constante. Al respecto se considera que tales razones más que ser limitaciones del instrumento en sí, representan restricciones de los profesores o actores que elaboran un portafolio. No obstante ésta más que una desventaja de la herramienta, podría visualizarse como una consideración positiva, si se piensa que el valorar el proceso de evaluación no es una obra concluida, sino un camino en constante evolución y aprendizaje, pudiendo retomar y enriquecer aquello que en algún momento se dejó inconcluso o poco desarrollado. Cuestión que necesariamente involucra el compromiso, la voluntad y el deseo de mejorar de aquellos que realizan un portafolio.

6.1. Alcances de investigación

En este estudio se mostraron algunas de las reflexiones que los profesores hicieron sobre su labor docente y también se expuso parte de lo que éstos narraron al trabajar y compartir experiencias con sus colegas, éstas últimas expresadas como situaciones enriquecedoras que llevaron a la retroalimentación entre pares. Sin embargo, quizá sea interesante desarrollar una estrategia para que los profesores vayan más allá de observar en sus colegas únicamente "lo positivo", para considerar aquello que éstos podrían cambiar para mejorar, de modo que sus aportaciones busquen la crítica constructiva en aras de mejorar, no así con el afán de llegar a un simple criticismo entre colegas. Cuestión que requiere de un puntual tratamiento de concientización, que sensibilice a los profesores en la utilidad de dicho ejercicio, aspecto que por ahora queda rebasado en este trabajo, pero que será parte de una futura estrategia por implementar como una experiencia de formación y evaluación docente (seminario o taller). Los resultados obtenidos en las reflexiones de los docentes son algo enriquecedor, que deriva en aprendizajes y logros importantes, los cuales aportan respuestas al tema de la evaluación docente.

7. Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos, se puede argumentar que los docentes pudieron llegar a un proceso reflexivo de modo sistemático y consciente sobre lo que han hecho hasta ahora en su docencia, el cual después de hacerlo consciente, los actores en tanto seres reflexivos pueden potencialmente mejorar su práctica.

Los profesores observaron que la enseñanza es un proceso relacional entre ellos y sus alumnos. Tal relación los lleva a autoevaluarse, se percatan de aquello que les funciona mejor, por ejemplo: permitir mayor autonomía en sus estudiantes respecto a su propio proceso de aprendizaje, el ser más pacientes con éstos, observar de modo crítico que algunas de sus prácticas no necesariamente redundan en un mejor desempeño de ellos como profesores y de sus alumnos, por ejemplo, entender que una mayor cantidad de contenidos 'transmitidos' a sus alumnos, los hace necesariamente mejores docentes y que por ello éstos aprenden más.

Por otra parte, los profesores re-descubren en la docencia aspectos que los hacen reafirmar y revalorar su labor, sin desconocer que es una obra siempre perfectible, la cual va más allá de la improvisación o intuición. Esto concuerda con lo sustentado en la teoría en la cual se considera al profesor como un profesional capaz de reflexionar sobre su práctica de una manera crítica; con la posibilidad de autoevaluarla y decidir qué cambios son necesarios para mejorarla (Brubacher *et al.*, 2005). Sin embargo, tal acción no es mecánica, requiere primeramente de la voluntad de los profesores para auto-observarse y de ése modo poder enriquecer lo que hacen y corregir aquello que consideran necesario cambiar, a la par se necesita una guía (cursos de formación o bibliografía) que refuerce y dirija tal motivación e iniciativa, pues de lo contrario los docentes podrían sentirse desorientados.

Por otro lado, es interesante que los profesores encuentren voces y experiencias similares en sus colegas. Esto los lleva a compartir, autoevaluar su propia actuación y a aprender con y de sus compañeros, recordando que el aprendizaje es una obra social, que nunca se forja en solitario.

Con base en los resultados obtenidos, se concluye que el portafolio docente permitió que éstos reflexionaran de modo integral sobre lo que hacen, cuestión que va más allá de aspectos estrictamente académicos, para introducir aquellos de índole humana, lo que en términos de Shulman (1998) es una forma *genuina* de formación, es decir, es un tipo de formación que trasciende un sentido limitadamente técnico. Esto conecta dicha experiencia con la evaluación comprensiva y formativa (Stake, 2011) que se entiende a partir de la experiencia humana y en el entendimiento de lo humano. Los profesores reconocen la importancia de conocerse mejor a ellos mismos y a sus estudiantes. Lo que supone aprender *en, para y sobre* la acción (Shön, 1983), como un acto consciente, que gracias a las cualidades del portafolio, deja de ser un proceso tácito, espontáneo y automático, para convertirse en uno evidente, reflexivo y planeado.

Se reconoce que el portafolio docente no es una panacea para la formación y evaluación de los docentes, pero sí representa una valiosa herramienta para mejorar y hacer visible lo que antes no era, es una forma de volver hacer humano lo humano, alejando a la educación de objetivos exclusivamente eficientistas (costo-beneficio), preocupados más por los resultados que por el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Cabe mencionar que los resultados aquí mostrados no podrían ser posibles con profesores obligados, que no ven en un medio como el portafolio una oportunidad de aprendizaje y mejora, de modo que las actitudes voluntarias de los docentes en este proceso son algo fundamental para obtener los objetivos que se requieren, entre otros: la formación, la reflexión y la autoevaluación. Por

ello se concluye que el portafolio docente es una herramienta bondadosa que como cualquier tipo de instrumento es perfectible, por ello los portafolio se alejan de un *deber ser* institucional en el cual perderían su propia esencia.

Al respecto, un docente expresa:

"El portafolio me ha permitido ejercer la reflexión sobre mi actividad, se ha convertido en una forma de pensar, inmersa en su aplicación en la misma cotidianeidad. No ha sido un teorizar aislado de la práctica, sino una forma de reflexión activa, que me ha permitido ver en conjunto mi actividad docente" (G. 3).

Finalmente es importante mencionar que si se tiene en mente realizar una evaluación cualitativa, comprensiva y formativa de la docencia con la intención de que se implemente en una institución educativa, el portafolio -como se ha visto- es una buena opción, sin embargo, es imprescindible que éstos, se integren con otros sistemas de evaluación y con una serie de instrumentos propios de los métodos cualitativos (entrevistas, observaciones, videograbaciones, etcétera) que repercutan en un mejor conocimiento y comprensión de la docencia.

Referencias bibliográficas

Arbesú, M. I. (2006). *La práctica de la docencia modular: el caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*. DF, México: UAM-Unidad Xochimilco y Plaza y Valdés.

Ardoino, J. (1997). *Curso la evaluación en el nivel universitario*, dictado en la Universidad Iberoamericana. México: Difusión Cultural.

Atienza, E. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *Revista de didáctica Marco ele*, 9, 1-19.

Barret, H. (2000). Create your own Electronic Portfolio, *Learning & leading with technology*, EEUU. (Recuperado el 11 de junio 2011, «<http://electronicportfolios.com/portfolios.html>»).

Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.

Creswell, J. (1994). El procedimiento cualitativo. *Diseño de investigación. Aproximaciones cuantitativas y cualitativas*. Argentina: Universidad de Buenos Aires. (Recuperado: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/biblio/1.2> Creswell. A).

Díaz Barriga, F. y Pérez, M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Revista Observar*, 4 (6), 6-27. Recuperado enero 2010. www.odas.es/site/get_file.php?fid=62

Díaz- Barriga, F., Padilla, R., Valdez, S., Rueda, C. e Ibarra, J. A. (2008). Diseño de unidades didácticas y portafolios electrónicos: una experiencia de formación psicopedagógica con profesores de ciencias. En E. Lugo (Coord.), *Reformas educativas su impacto en la innovación curricular y en la formación docente* (pp. 151-170). México: ANUIES/ Ed. Mínimas.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Domingo A. (s/f). Niveles de reflexividad sobre la práctica docente. Niveles, Activadores y Pautas. *Práctica reflexiva* (pp. 2-8). Recuperado de: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Niveles-de-reflexividad-1-Cast2.pdf>

Doolittle, P. (2004). *Teacher Portfolio Assessment, ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation*. (Recuperado: 04 de julio de 2010, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED385608.pdf>).

Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educación*, 33, 127-142.

Iborra, A., e Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241.

Izcarra, S. (2009). *La praxis de la Investigación Cualitativa*. México: Plaza y Valdés-Universidad Autónoma de Tamaulipas-CONACYT.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.

Lyons, N. (Comp.) (2003). *El uso de portafolio. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Madrid: Visor.

Rastrero, M. (2007). *El portafolio reflexivo del profesor como herramienta para la práctica reflexiva: un estudio de caso* (Tesis maestría). España: Universitat de Barcelona.

Rodrigo (1993). Representaciones y procesos en las teorías Implícitas (Ed. V.). En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-117). Madrid: Visor.

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Sparks-Langer, G., y Colton, A. (1991). Synthesis of research on teachers reflective thinking. *Educational Leadership*, 48 (7), 37-44.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Stake, R. (2010). *Qualitative Research. Studying How Things Work*. EEUU: Guilford Publications.

Stake, R. (2011). *Qualitative Research and Case Study*. Ponencia presentada en la Facultad de Educación. México: Universidad de Guanajuato.

Stake, R. y Mouzourou, Ch. (2012). Two Steps Forward, One Back: Portfolios in Education Assessment. En M. Arbesú y F. Díaz Barriga (Coord.), *El portafolio en la educación superior. Fundamentos, modelos y experiencias* (pp. 15-33). México: Universidad Autónoma Metropolitana y Díaz de Santos.

Stenhouse, L. (1975). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Shulman, L. (1998). Teacher portfolios. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.

Wray, S. (2008). Swimming Upstream: Shifting the Purpose of an Existing Teaching Portfolio Requirement. *The Professional Educator*, 32 (1), 1-16. Recuperado: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ802013.pdf>, (consultado 04 de julio de 2010).