

Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia¹

María Isabel Arbesú García

Universidad Autónoma Metropolitana

isabel.arbesu@gmail.com

Gabriela Argumedo García

Universidad Nacional Autónoma de México

cdargumedo@yahoo.com.mx

Fecha de recepción del artículo: junio 2010

Fecha de publicación: julio 2010

Resumen

En el siguiente artículo se presentan el proceso y algunos resultados de una investigación que se realizó en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X). El propósito de este estudio fue promover distintas formas de reflexión y autoevaluación en los profesores, con las cuales aprendan a buscar evidencias que documenten los logros y problemas de su labor profesional como docentes. Se diseñó un portafolios docente *ex profeso* para esta investigación. Se llevó a cabo un seminario-taller desde enero de 2009 hasta junio de 2010, con un grupo interdisciplinario de nueve profesores que participaron de forma voluntaria en la construcción de su propio portafolios. Al finalizar el seminario, cada docente presentó su portafolios. La perspectiva de este estudio fue cualitativa, con un diseño de estudio de caso. El trabajo se sustenta en dos paradigmas: la evaluación comprensiva y el supuesto del profesor reflexivo. Los resultados muestran que el portafolios promovió procesos de reflexión y autoevaluación en los profesores.

Palabras clave: portafolios docente, reflexión, autoevaluación.

Abstract

The purpose of this paper is to inform about the process and results of a qualitative research that aimed at promoting different forms of self evaluation and reflection of college instructors of a Mexican Public University. The objective was that instructors learn how to find evidences on achievements and difficulties they face in their teaching practice. Participants in this study were nine college instructors. Researchers designed a teaching portfolio and conducted a seminar. Instructors built their own portfolio which included activities that promoted analysis and evaluations of their teaching practice. At the end of the seminar each instructor presented their own portfolio and conclusions. Research was inspired on the following two paradigms: comprehensive evaluation and the reflective practitioner. Results indicate that portfolios promote effectively reflection and self-assessment processes on teachers.

Keywords: Teaching portfolios, reflection, self-assessment.

¹ El presente trabajo forma parte de los resultados del proyecto HAR2008-06046/ARTE, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y cofinanciado por el FEDER.

1. Introducción

«A través de esta oportunidad de reflexión conjunta, y reconocimiento de mi yo docente, a partir de la mirada del otro, espero tomar una ruta más definida.» (Laura Peñalva)

La intención de este artículo es mostrar cómo se ha llevado a cabo una investigación de corte cualitativo en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X), cuyo propósito fue promover distintas formas de reflexión y autoevaluación en los profesores, con las cuales aprendan a buscar evidencias que documenten los logros y problemas de su labor profesional como docentes, de tal modo que esta reflexión les permita realizar los cambios pertinentes para mejorar su enseñanza. El estudio parte de las siguientes premisas: los conocimientos se construyen incorporando los múltiples significados que aportan al estudio las personas que participan en éste; la concepción del conocimiento es dinámica y está vinculada a la práctica; la investigación interpretativa busca recabar las opiniones de los participantes con la intención de mostrar la complejidad del problema de estudio; el principio de flexibilidad que supone un diseño de tipo cualitativo implica su transformación a medida que avanza su estudio².

En concordancia con estos principios, el proyecto se sustentó en dos enfoques complementarios. El primero es la concepción de evaluación comprensiva y participativa que se entiende como la búsqueda de conocimientos sobre las fortalezas y las debilidades de algo o de alguien³. El segundo es el supuesto del profesor reflexivo⁴.

«La comprensividad es ante todo la virtud de guiarse por la *praxis* (la práctica), es reconocer que estamos tratando con situaciones que son experiencias vividas, encarnadas por los sujetos.»⁵

La evaluación participativa y comprensiva es útil en contextos de evaluación formativa ya que, para que se logre la comprensión del fenómeno que se desea estudiar, es necesario organizar el trabajo en función de los intereses y preocupaciones de los implicados⁶. Es común que se introduzcan durante todo el proceso de evaluación las aportaciones y experiencias de las personas involucradas en el mismo. En ciertos casos, dichas experiencias sirven para redefinir el rumbo del proyecto. En otros, permiten seleccionar ciertas cuestiones del estudio y de la recogida de datos, para conseguir que los actores se impliquen en el proceso de evaluación, lo cual genera, al mismo tiempo, una autoevaluación. «La evaluación participativa puede ser el mejor modo de adquirir una buena comprensión de los puntos fuertes y débiles, y de avanzar hacia las mejoras⁷». Es importante que en el proyecto de evaluación participen todas aquellas personas que, de alguna manera, se sienten afectadas o beneficiadas por el programa; esto favorece que el colectivo de actores implicados sea heterogéneo y los resultados tengan una mayor riqueza. Se reconoce a una evaluación como participativa cuando ésta convoca a las personas en dónde se realiza la evaluación para que participen activamente en el estudio. También es importante contar con un facilitador (evaluador), el cual tenga formación en evaluación para que centre la atención del estudio en las cuestiones relacionadas con la calidad de lo que se esté evaluando. En otras palabras, centrar la atención en el objeto evaluado

² WOODS 1998; ERICKSON 1989; STAKE 2006; BERGER; LUCKMAN 2003.

³ STAKE 2006.

⁴ SCHÖN 1983; BRUBACHER; CASE; REAGAN 2005.

⁵ STAKE 2006: 144.

⁶ STAKE 2006.

⁷ STAKE 2006: 273.

y en los indicadores de calidad pertinentes⁸. A nuestro juicio, uno de los argumentos más importantes para involucrar a los sujetos de un proceso de evaluación comprensiva es que su participación puede ser el mejor modo de tener una mayor y mejor comprensión de lo que se está evaluando, además de favorecer la autoevaluación y, por tanto, la implicación de los protagonistas.

El segundo sustento teórico de nuestro estudio se basa en el paradigma del profesor reflexivo el cual constituye uno de los fundamentos primordiales de la metodología de la investigación-acción⁹, en este caso aplicada al ámbito de la enseñanza. Paradigma dentro del cual se considera al profesor como un profesional capaz de reflexionar y autoevaluar su práctica, apto para decidir qué cambios son necesarios para mejorarla. En el caso específico de esta investigación, y conforme a las dos aproximaciones teóricas que la fundamentan, consideramos que una evaluación de tipo comprensivo permitirá mejorar la docencia que se realiza en la UAM-X, además de coadyuvar a la construcción de conocimientos sobre la práctica docente modular¹⁰.

⁸ STAKE 2006.

⁹ SCHÖN 1983; SCHÖN 1992; BRUBACHER; CASE; REAGAN 2005.

¹⁰ La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) es una institución de educación superior pública que se ubica en la Ciudad de México. La UAM se crea en el año de 1974 con tres Unidades: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. En 2005, surge el plantel Cuajimalpa y hace algunos meses se aprueba la creación de la Unidad Lerma. Cada una tiene un rector de Unidad. También existe un rector general que está al frente de la UAM. Desde su fundación, la única que aplica un modelo educativo distinto e innovador —el sistema modular— es la UAM-X. Para el logro de sus objetivos, este método realiza una ruptura conceptual con el paradigma clásico que entiende a la enseñanza por disciplinas y, establece una nueva forma de enseñar basada en el planteamiento y la resolución de problemas u objetos de transformación. Este es el elemento clave a partir del cual se construyen los módulos que se llevan a la práctica a partir del estudio de contenidos

2. Portafolios

Dadas las características que definen a este proyecto, se decidió emplear el portafolios como medio para alcanzar la reflexión, autoevaluación y el trabajo colaborativo en los profesores. Es importante, primero, revisar brevemente qué entendemos por portafolios, qué tipos existen y sobre todo qué nos llevó a elegirlo como recurso en esta investigación.

Etimológicamente, el término portafolios se deriva de la palabra francesa *portefeuille*, es decir, una cartera de mano para llevar libros o papeles¹¹. El portafolios es una colección de trabajos que recoge la trayectoria de una persona a lo largo de un tiempo¹². Hay diversos conceptos que se han formulado para tratar de explicar y describir qué es el portafolios. En nuestro caso, consideramos la definición de Wolf y Dietz ya que enuncia aspectos relevantes de su construcción:

«[Una] colección estructurada que realizan los maestros y los estudiantes en diversos contextos a través del tiempo, enmarcada por la reflexión y enriquecida por la colaboración, que tiene como objetivo último la promoción del docente y el aprendizaje del estudiante.»¹³

Es un hecho que el portafolios se puede entender como una simple recopilación de documentos¹⁴, no obstante, éste se vuelve único por incluir un componente reflexivo. De esta manera el portafolios promueve la concien-

de tipo interdisciplinarios y mediante la realización de un trabajo de investigación de tipo científico que tienen que llevar a cabo los alumnos con la asesoría de su docente. Cf.: ARBESÚ 2006.

¹¹ GREGORI 2009; PRENDES; SÁNCHEZ 2008; BARRAGÁN 2005.

¹² PRENDES; SÁNCHEZ 2008.

¹³ WOLF; DIETZ 1998: 13 (citado en WRAY 2008).

¹⁴ WRAY 2008; QUINTANA 2000.

cia de los conocimientos de los estudiantes y, en el caso de los docentes, promueve la reflexión tanto de su práctica como de sí mismos¹⁵. Los primeros indicios del portafolios se remontan a las artes, a la fotografía y a la arquitectura para mostrar lo mejor del trabajo de una persona¹⁶. Algunos autores indican que el concepto del portafolios cobra sentido a partir del enfoque que éste tenga¹⁷, por ejemplo puede verse como una recopilación de obras de un artista de artes gráficas para mostrar al público sus logros, o puede ser utilizado por un médico para recopilar, guardar y clasificar los casos de sus pacientes. En el caso de la educación, además de ser la recopilación de trabajos del docente o del estudiante, incluye una narrativa que enfatiza la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la propia evaluación de los mismos.

Desde los años 60 en Estados Unidos y los 70 en Canadá, se conoce el uso del portafolios en escuelas de educación superior¹⁸, pero fue entre los años 80 y los 90 cuando el uso del portafolios se incrementó de manera muy importante¹⁹. Ya en el año 2000, más de cien escuelas estadounidenses utilizaban el portafolios para formar a sus académicos y tomar decisiones sobre su ingreso, promoción y permanencia²⁰. A lo largo del tiempo se ha visto que el portafolios tiene diversas aplicaciones: por ejemplo, como recurso en los procesos de admisión de los estudiantes y como medio de reflexión para los docentes que recién inician su servicio²¹.

¹⁵ WRAY 2008.

¹⁶ FERNÁNDEZ 2004.

¹⁷ PRÉNDES; SÁNCHEZ 2008.

¹⁸ CORDERO 2002.

¹⁹ FIEDLEN; MULLER; FINNEGAN 2009.

²⁰ CORDERO 2002.

²¹ WRAY 2008; LYONS 1998.

Actualmente, el uso del portafolios en la formación de profesores está muy extendido en Estados Unidos, tanto a nivel local como nacional. A nivel local, es utilizado en los programas de formación de profesores para preparar a los nuevos educadores, mientras que, a nivel nacional, el Consejo Nacional para la Enseñanza de Estándares Profesionales (NBPTS) lo utiliza para la certificación de profesores experimentados²². En otros países como Argentina, en la Universidad Nacional de San Luis y en la Universidad Nacional de San Juan, los estudiosos del tema encuentran en el portafolios una herramienta que fomenta la reflexión y la transformación de las prácticas docentes a partir del registro y evaluación de sus trabajos²³. En México, se pueden destacar los trabajos realizados en la Universidad Autónoma de Yucatán, en donde encontraron en el portafolios un buen recurso para detectar tanto las necesidades globales de los docentes, como las individuales de desarrollo profesional²⁴. Otro caso es el que se realizó en la Universidad Iberoamericana, en donde se reafirmó una vez más que éste es un excelente instrumento para la reflexión acerca de la práctica docente²⁵. En la Universidad Nacional Autónoma de México, el portafolios, se ha implementado en la enseñanza de las ciencias básicas y clínicas, en la formación docente, en la formación académica de los alumnos²⁶, así como en los diplomados impartidos por la Facultad de Química a profesores de secundaria y bachillerato²⁷.

2.1. Tipos de portafolios

²² KLENOWSKI 2005.

²³ GIORDANO 2003.

²⁴ CISNEROS-COHERNOUR; BARRERA; CANTO 2007.

²⁵ CRISPÍN, *et. Al.* 1999

²⁶ GATICA; OREA; VEGA, 2007

²⁷ DÍAZ 2008.

Algunos autores señalan que para poder determinar el tipo de portafolios con el que se trabaja es muy importante establecer su propósito²⁸; éste debe de ser claro ya que así es más fácil estructurarlo. En concordancia con lo anterior, otros han indicado que la forma y el sentido del portafolios depende de los objetivos y la finalidad que se busque²⁹. Tras lo dicho, se puede aseverar que existe una gran variedad de portafolios: el portafolios de trabajo, el de exhibición y el de evaluación³⁰, tipos de los que son buena muestra el portafolios del profesor y el portafolios del alumno³¹. Por su parte, Wray indica que, de manera general, la clasificación podría resumirse en tres grandes tipos: el portafolios de aprendizaje, el de certificación y el portafolios para solicitar empleo; de forma más específica están el portafolios de desarrollo y aprendizaje, el portafolios temático, el portafolios de evaluación/certificación, el portafolios profesional, el portafolios reflexivo³². Otro elemento que se puede considerar para identificar el tipo de portafolios es su presentación o soporte. Por una parte, existen los portafolios físicos, impresos o tradicionales como un cuaderno o una compilación y, por otra parte, están los portafolios electrónicos³³.

2.2. Portafolios docente

Algunos autores afirman que una de las características más importantes de un *buen profesional docente* es la capacidad de reflexionar sobre la propia enseñanza;

por esta razón, concluyen que es necesario introducir estrategias formativas que permitan su desarrollo:

«El desarrollo de la competencia de los profesores para reflexionar sobre su propia enseñanza requiere considerar al profesor como un profesional autónomo y responsable, capaz de participar activamente en la evaluación de su propia función docente y del conjunto de componentes y elementos que configuran su actuación y, como consecuencia de todo ello, participar en la mejora de la calidad educativa.»³⁴

¿Entonces podemos encontrar en el portafolios un espacio para la reflexión y autoevaluación del docente? Todo indica que sí; tal es el caso de lo que se conoce como portafolios reflexivo³⁵, que tiene como propósito principal la consideración de todo el proceso de enseñanza por medio de la conexión entre los conocimientos previos, los recientemente adquiridos y la propia experiencia profesional. Algunos autores enuncian que el portafolios propicia en los profesores el análisis, la reflexión, así como el desarrollo de propuestas de trabajo didáctico³⁶. Mientras que otros estudiosos han utilizado los portafolios para evaluar y detectar necesidades que afectan a la enseñanza³⁷. Los portafolios docentes pueden ser una vía para recoger y presentar evidencias y datos concretos sobre la efectividad de la enseñanza; en palabras de Fernández³⁸, sirven para reflexionar sobre aquellos aspectos que se necesitan mejorar, para tener un documento que demuestre cómo ha evolucionado la práctica profesional del docente a través del tiempo, para compartir sus conocimientos,

²⁸ WRAY 2008.

²⁹ BARRAGÁN 2005.

³⁰ DANIELSON; ABRUTYN 2004.

³¹ PRENDES; SÁNCHEZ 2008.

³² WRAY 2008.

³³ WRAY 2008; PRENDES; SÁNCHEZ 2008.

³⁴ FERNÁNDEZ 2004: 130.

³⁵ WRAY 2008.

³⁶ CORDERO 2002.

³⁷ CISNEROS-COHERNOUR; BARRERA 2007.

³⁸ FERNÁNDEZ 2004.

experiencia y consejos con los profesores novatos, para solicitar reconocimientos o premios relacionados con su enseñanza, o simplemente para dejar un legado escrito que pueda servir a futuras generaciones de profesores. De esta manera, podemos resumir que un portafolios docente incluye toda una recopilación de trabajos realizados por el profesor con la intención de dar a conocer lo que hace como profesional de la enseñanza y compartir sus conocimientos y habilidades. Es, además, un medio para la reflexión, la autocrítica y la evaluación, por ejemplo, de la eficacia de las lecciones o de las

interacciones interpersonales con los alumnos y/o compañeros. Los mismos docentes son quienes seleccionan, estructuran y analizan los contenidos de sus portafolios. En la Tabla I, se sintetizan los principales contenidos que los estudiosos sugieren para el portafolios docente; tales contenidos se han distribuido en dos grandes familias: los contenidos elaborados por el docente y los elaborados por otros participantes de la comunidad educativa o laboral como directivos, colegas, estudiantes y los empleadores de los estudiantes egresados.

TABLA I. CONTENIDOS SUGERIDOS DEL PORTAFOLIOS DOCENTE³⁹

RESPONSABLE DE PRODUCIR LAS EVIDENCIAS	CONTENIDOS DEL PORTAFOLIOS	AUTORES
DOCENTE	Información del docente, declaración de responsabilidades de enseñanza	Doolittle (2004), Fernández (2004), Seldin (1993)
	Descripción del curso: tiempo, contenido, nombre de las asignatura, número de alumnos, créditos y una breve explicación sobre si la asignatura es obligatoria u optativa, para titulados o no titulados, el programa del curso (contenido, objetivos, métodos de enseñanza, lecturas, tareas)	Doolittle (2004), Fernández (2004), Seldin (1993)
	Los exámenes escritos que presentó el docente, pruebas, licencias, etc.	Doolittle (2004)
	Reflexiones o declaraciones personales sobre la enseñanza y aprendizaje, su filosofía y/o objetivos	Doolittle (2004),
	Contribuciones o edición de revistas de la disciplina del docente	Seldin (1993)
	La descripción de revisiones curriculares, incluyendo los nuevos proyectos del curso, materiales y actividades de clase	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Las innovaciones que se van realizando en la enseñanza y la valoración de su efectividad	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Una descripción de sus objetivos de mejora en la enseñanza a corto plazo	Fernández (2004), Seldin (1993)
	La descripción de pasos dados para evaluar y mejorar lo que está enseñando, incluyendo los cambios que son el resultado de la autoevaluación, el tiempo invertido en la lectura de publicaciones sobre mejora de la enseñanza, etc.	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Documentación de los esfuerzos para mejorar su enseñanza: seminarios, programas, etc.	Doolittle(2004), Fernández (2004)
	Planificación de lecciones, apuntes y notas	Doolittle (2004)
	Notas de observación	Wray (2008)
	Videos o cintas de audio de lecciones en el aula	Doolittle (2004), Wray (2008)
	Fotografías	Doolittle (2004)
Materiales que usa en el aula	Wray (2008)	

³⁹ La distribución de los contenidos de esta tabla en tres familias fue inspirada por las propuestas de Seldin (1993) y Fernández (2004).

OTROS PARTICIPANTES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA O LABORAL	Instrumentos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	Wray (2008)
	Comentarios de colegas que han observado al docente en el aula	Doolittle (2004), Fernández (2004), Seldin (1993)
	Comentarios de colegas que han leído producciones del profesor (materiales de enseñanza del profesor, el programa, actividades, las prácticas de evaluación)	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Las evaluaciones realizadas por parte de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza del docente	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Reconocimientos de los colegas o los estudiantes sobre su enseñanza	Fernández (2004)
	Documentación de actividades de desarrollo de la enseñanza del docente llevadas a cabo en su institución	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Honores, distinciones o reconocimientos	Seldin (1993)
	Trabajos de estudiantes graduados (proyectos, pruebas)	Doolittle (2004)
	Puntuaciones de los estudiantes antes y después de presentar exámenes	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Ejemplos de trabajos finales de los estudiantes graduados junto con los comentarios de los profesores sobre la calidad de dichos trabajos	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Un informe de los estudiantes que han tenido éxito en estudios avanzados de la especialidad del profesor	Fernández (2004)
	Trabajos realizados por los alumnos, congresos, publicaciones	Fernández (2004), Seldin (1993)
	Testimonios de los jefes de los estudiantes graduados acerca de la influencia del profesor, en la elección de la carrera	Seldin (1993)
	Información sobre el efecto del profesor y su curso o sus cursos en las opciones realizadas por los estudiantes o ayuda dada por el profesor para afianzar a los estudiantes en su empleo o en su admisión en otros estudios para graduados	Fernández (2004), Seldin (1993)

Fuente: original de las autoras

3. Proceso de construcción del portafolios

En este apartado se detallan los pormenores del procedimiento seguido, lo que incluye tanto el diseño como la instrumentación del portafolios docente. Desde la construcción teórica del proyecto se tuvo claro que se contemplaba la evaluación como un proceso de reflexión y autoevaluación de la práctica docente con fines de comprensión y mejora de la misma, en la que los profesores participarían activamente a través de la construcción de sus portafolios. Con esto en mente, se decidió organizar un seminario-taller titulado «El portafolios como un recurso innovador para evaluar y mejorar la docencia universitaria», en el que se invitó a participar a un grupo multidisciplinario de docentes e investigadores de la UAM-X, quienes nos darían la posibilidad de consensuar y llevar a la práctica una propuesta sobre eva-

luación docente a través de portafolios. El grupo se integró por profesores provenientes de las tres divisiones que tiene la UAM-X: División de Ciencias y Artes para el Diseño (CYAD); División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH); y División de Ciencias Biológicas y de la Salud (DCBS). Los docentes se seleccionaron después de haber preguntado a coordinadores de licenciatura, a jefes de departamento y a colegas en general sobre los académicos que quisieran participar en este proyecto voluntariamente y que, a su juicio, tuvieran alguna experiencia que compartir sobre la docencia modular. Con posterioridad, se realizó una entrevista personalizada con cada profesor, en la que se le explicó con detalle el proyecto. Todos se inscribieron de forma voluntaria, y no recibieron ninguna compensación salarial o de cualquier otro tipo.

El seminario se inició en enero de 2009 y finalizó en junio de 2010, momento en que se dio por concluida la primera parte, en la que cada profesor terminó la elaboración física de su portafolios. Durante el primer año, todo el grupo se reunió cada quince días, en sesiones de tres horas continuas y, posteriormente, una vez al mes con la misma duración. En cada reunión se tomaron las minutas correspondientes con la intención de:

- Tener documentos escritos de la investigación que pudieran consultarse en cualquier momento.
- Reenviar las minutas a los profesores que hubiesen faltado a alguna sesión con el objeto de que se pudieran poner al corriente de lo sucedido.
- Convertir a formato electrónico (blog) los trabajos y/o actividades de cada uno de los integrantes del grupo de portafolios.

El grupo se conformó por nueve profesoras y profesores de diferentes especialidades: un veterinario, una bioquímica, una diseñadora industrial, un diseñador gráfico, una arquitecta, una socióloga, una matemática, una licenciada en educación y un urbanista. Todos son profesores a tiempo completo y contrato indefinido. Cuatro profesores han impartido clases en la UAM durante 25 y 30 años, dos durante 16 años y tres durante 5 años. Cuatro cuentan con estudios de doctorado, tres con estudios de maestría y dos terminaron una licenciatura. Dos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores. El grupo estuvo integrado, además, por cuatro colaboradores que participaron en el apoyo y seguimiento de las diversas actividades del seminario. Una de ellas estudia la maestría en desarrollo y planeación de la educación en la UAM-X y su trabajo de tesis está relacionado con el portafolios. Dos son egresadas de la licenciatura en planeación territorial de la UAM-X y un último colaborador es estudiante de informática en una institución privada. Con el propósito de propiciar la reflexión, el grupo se organizó desde su inicio en equipos de

trabajo colaborativos y en otras ocasiones se establecieron sesiones plenarias. Esta forma de agrupación ha permitido que sus integrantes lleguen a reflexionar, autoevaluar y coevaluar su práctica y la de sus colegas. Dicha organización ha sido elemento fundamental para desarrollar la colaboración y el intercambio de ideas.

Los contenidos y las actividades diseñadas para la realización del seminario taller no se tomaron de ningún autor en particular, sino que se crearon a partir de la revisión que se hizo de ciertos textos relacionados con el tema⁴⁰ y a través de las sugerencias que aportaron a este trabajo la doctora Frida Díaz Barriga, el doctor José Luis Menéndez y el doctor Robert Stake⁴¹. El portafolios se diseñó con cuatro bloques principales: «La identidad de la docencia», «La representación del ser de la docencia», «La puesta en práctica de la docencia» y «La prospectiva de la docencia». Para su construcción siempre se tuvo en mente la importancia de que éstos reflejaran los diferentes momentos que forman parte de la vida profesional y personal del profesor: cuestiones relacionadas con su identidad, y con las diversas actividades que realiza para el desarrollo de su trabajo antes, durante y después de la acción educativa. Cada bloque se desarrolló por medio de una serie de actividades y tareas que se planearon con antelación y que la coordinadora del seminario dirigió⁴². En

⁴⁰ WRAY 2008; DOOLITTLE 2004; FERNÁNDEZ 2004; SELDIN 1993.

⁴¹ La doctora Frida Díaz Barriga es profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (México), el doctor José Luis Menéndez es profesor-investigador de la Universidad de Barcelona (España) y el doctor Robert Stake es profesor de Educación y Director del Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation de la Universidad de Illinois (Estados Unidos).

⁴² La doctora María Isabel Arbesú García, profesora de la UAM-Xochimilco, fue la coordinadora del seminario-taller y es, además, la responsable del proyecto sobre el portafolios docente.

otras ocasiones, se invitó a profesores de la UAM o del extranjero para guiar las sesiones, dictar alguna conferencia o realizar ciertos talleres. A continuación, se describe cada uno de estos bloques con sus principales actividades para que el lector tenga una idea más precisa del proceso metodológico que se siguió en la elaboración de este portafolios.

- La identidad de la docencia. La idea de este bloque es definir el contexto docente de cada profesor y de sus actividades relacionadas con la enseñanza, con la finalidad de poder interpretar adecuadamente lo que se muestra en el portafolios y sus anexos. Entre los materiales empleados para su realización, los profesores redactaron un texto en el que recogieron la serie de actividades que realizan en la UAM relacionadas con la enseñanza y las responsabilidades que tienen como profesores. Los maestros redactaron las diversas concepciones que tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje de manera general y sobre la enseñanza y el aprendizaje de su campo disciplinario en particular. Por último, los docentes respondieron las siguientes preguntas de autoevaluación formuladas por la coordinadora del grupo: ¿te han sido de utilidad en tú práctica docente las actividades realizadas?, ¿se han logrado los objetivos propuestos?, ¿tienes alguna sugerencia para mejorar la coordinación del seminario?
- La representación del ser de la docencia. El objetivo de este apartado es dar a conocer las distintas formas en que los docentes elaboran su programa de trabajo o unidad didáctica modular, así como las diversas maneras en que planean su labor cotidiana en el aula. Entre los materiales que se utilizaron para desarrollar este bloque, los profesores del grupo resolvieron individualmente

un inventario de metas de enseñanza que incluyó una autoevaluación realizada por el mismo docente. La doctora María Elena Rodríguez Lara impartió un taller con la intención de que los profesores aprendieran a elaborar sus propias «Guías Didácticas Modulares»⁴³, actividad que proporcionó a los docentes conocimientos sobre cómo y para qué incluir contenidos, actividades, valores, competencias, en los programas modulares, y sobre la manera de poder evaluar todo integralmente. El doctor José Luis Menéndez Varela dictó una conferencia titulada «El debate sobre la noción de competencia en la enseñanza universitaria»; también impartió un taller sobre la evaluación de los aprendizajes en las competencias transversales. Ambas actividades permitieron que los docentes reflexionaran sobre las repercusiones que tiene la noción de competencia en la educación superior y del importante papel que juega la evaluación en las prácticas educativas. Al final de esta parte, al igual que en el bloque anterior, los maestros respondieron las preguntas de autoevaluación formuladas por la coordinadora del seminario.

- La puesta en práctica de la docencia. El objetivo es explicar cómo trabaja el profesor; en otras palabras, qué enseña, cómo enseña, qué resultados obtiene, cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes y demás cuestiones relacionadas con su labor en la docencia. Se pidió a los profesores que realizaran un cuaderno de bitácora en donde anotaran cada semana las experiencias más significativas que habían vivido con sus estudiantes. Asimismo, se les solicitó que anotaran experiencias en torno a los procesos de enseñanza y de

⁴³ La doctora María Elena Rodríguez Lara es profesora e investigadora de la UAM-X.

aprendizaje que ellos consideraran importantes o sobresalientes, centrándose principalmente en el aprendizaje logrado por los alumnos, y resaltando el proceso y no el resultado obtenido. Por otro lado, se les requirió que incorporaran a sus portafolios fotografías, exámenes, y reflexiones de alumnos, comentarios de otros colegas, etc.; en resúmenes, todas las cuentas, todos los materiales que consideraran necesarios para ilustrar cómo trabajan en el aula. Por último, se les invitó a que respondieran a las siguientes preguntas de autoevaluación: ¿he construido o adaptado nuevos instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes?, ¿he innovado de alguna manera mi práctica educativa?, ¿han sido de utilidad en mi práctica docente las actividades realizadas en esta unidad?, ¿de qué manera?

- Prospectiva de la docencia. El objetivo aquí es que el profesor se ubique en una perspectiva que le permita pensar la enseñanza como un proceso de reflexión y mejora permanente. Con este fin, el docente elaboró una previsión de qué tipos de cambios implantaría en su práctica durante los próximos tres años, a partir de una revisión detallada de sus aportaciones a los tres bloques anteriores. Al final, respondieron a estas preguntas de autoevaluación: ¿cuáles fueron las consecuencias de realizar este portafolios?, ¿qué significado tuvo para ti la construcción del portafolios?, ¿qué significado puede tener para la profesión docente que los profesores elaboren su portafolios?, ¿cómo ha influido en tu labor pedagógica y en tu práctica reflexiva el participar en este seminario del portafolios docente?, ¿cómo ha influido esto en la comprensión del aprendizaje de tus estudiantes?, ¿te ha servido este seminario para volverte un profesor reflexivo?, ¿cómo se dio en tu caso el proceso de reflexión, indagación y auto-

evaluación de tu práctica?, ¿el trabajo colectivo se ha convertido en una nueva norma de tu vida profesional como docente?, ¿qué te parece lo más destacado cuando miras retrospectivamente tu portafolios docente?, ¿puedes identificar algunos elementos del proceso reflexivo?, ¿puedes señalar cuándo surgió por primera vez tu reflexión personal en el contexto de las actividades de este grupo?

Durante los primeros meses del año en curso se concluyó el proceso colegiado, participativo y reflexivo de los cuatro bloques del portafolios con sus respectivas actividades. Posteriormente la investigadora, junto con dos integrantes del grupo⁴⁴, ofrecieron un curso de dos semanas a los demás colegas en el que se explicaron algunos elementos importantes para la construcción del portafolios⁴⁵. En este curso, después de revisar todos los materiales que se habían realizado durante el seminario, los asistentes se organizaron en equipos e inicia-

⁴⁴ Se ofrecieron voluntariamente para cooperar una de las docentes que integran el grupo, diseñadora industrial, así como la estudiante de la maestría en desarrollo y planeación de la educación que colaboró en algunas actividades del grupo.

⁴⁵ Entre los principales, se aclaró que es necesario incluir al inicio del portafolios un índice de sus contenidos. Es importante contar con una introducción general que explique qué es lo que el lector encontrará en el portafolios y una breve argumentación sobre el sentido y uso que le ha dado el profesor. También se explicó la conveniencia de redactar una breve introducción de cada apartado, y aclarar las razones que lo llevaron a elegir los materiales incluidos. Se mostró, además, la necesidad de realizar una reflexión y autoevaluación del portafolios al final de cada apartado, donde se resalten los puntos fuertes, los puntos débiles y se incluya una autocrítica. Se mencionó, asimismo, la necesidad de incorporar varios tipos de evidencias: de estudiantes, de colegas, de autoridades, etc. Por último, se recomendó redactar una reflexión y autoevaluación general de la práctica docente y otra pormenorizada del portafolios, en las cuales se deberían recogerse los logros, los problemas enfrentados, los retos que quedan por vencer y los cambios con vistas a la mejora de su actividad profesional.

ron un debate sobre qué materiales tendrían que seleccionar y qué tipo de evidencias necesitaban para mostrar el tipo de logros y problemas que afrontan cotidianamente como profesionales de la enseñanza. Al final, cada docente se dedicó a la elaboración de su propio portafolios. El grupo se reunió aproximadamente una vez al mes con el objeto de trabajar en colaboración y compartir las experiencias durante la realización del mismo. Después de que se concluyera la construcción del portafolios, se programó una reunión final de todos los participantes, a la que fue invitada la doctora Frida Díaz Barriga, con el objeto de poner en común sus experiencias en el trabajo con este recurso.

Por cuestiones de tiempo aún no se ha procesado toda la información de esta presentación final pero, para poder incluir en este trabajo algunos hallazgos, se capturó la información de los contenidos de cada portafolios. El análisis se realizó tomando en consideración ciertos procedimientos de orden cualitativo, siguiendo a algunos estudiosos de la temática⁴⁶. El proceso fue apoyado con el *software* Atlas.ti (versión 5.0). Los contenidos de los portafolios de los docentes fueron capturados en el *software* correspondiente y, por medio de éste, se identificaron recurrencias, semejanzas y diferencias, constituyendo así las primeras categorías sociales⁴⁷; posteriormente se integraron nuevas categorías a partir de las respuestas afines en sus contenidos y se nombraron y definieron dichas categorías⁴⁸. Estas últimas categorías se presentan y desarrollan en el siguiente apartado.

⁴⁶GOETZ; LE COMPTE 1988; TAYLOR; BOGDAN 1987; BERTELY 2000.

⁴⁷ BERTELY 2000.

⁴⁸ BERTELY 2000.

4. Resultados preliminares

No se ha terminado de realizar el análisis de toda la información contenida en los portafolios, ni de la videograbación de la sesión de la presentación final de los mismos. Sin embargo con la intención de compartir algunos avances se presentan ciertos resultados preliminares. En el proceso de sistematización de los contenidos de los portafolios se observó que los docentes comentaban reiteradamente que la participación en el seminario y la realización del portafolios, les brindó múltiples enseñanzas. Entre las principales están:

- Realizar cambios tanto a nivel personal como a nivel de sus prácticas educativas.
- Tomar conciencia de la utilidad y de los diversos usos que puede tener el portafolios.
- Descubrir la importancia de la reflexión.
- Experimentar las bondades del trabajo grupal.

En este artículo únicamente se analizarán algunos resultados relacionados con estas dos últimas categorías.

4.1. Descubrir la importancia de la reflexión

Cada vez que se revisaron los materiales relacionados con la categoría «Descubrir la importancia de la reflexión», los profesores señalaron que los desencadenantes fundamentales que favorecieron sus procesos de reflexión fueron el intercambio de experiencias y la realización de diversas actividades y formulación de preguntas. A continuación se describe cómo se llegó a dicha conclusión.

4.1.1. Descubrir la importancia de la reflexión a través del intercambio de experiencias

La mayor parte de los testimonios de los docentes manifiestan reiteradamente que la reflexión conjunta les dio

la oportunidad de intercambiar experiencias, ideas y concepciones sobre la docencia; un intercambio que les brindó la posibilidad de repensar su labor como profesionales de la enseñanza. También resaltan que estas experiencias conjuntas les hicieron tomar conciencia de que los docentes enfrentan cotidianamente problemas similares y, por consiguiente, de la importancia del trabajo conjunto para buscar las soluciones oportunas. Con el objeto de clarificar más lo anterior, se muestran algunos testimonios que se tomaron del análisis de las fuentes de información que elaboraron los docentes⁴⁹:

«Visto en perspectiva, me parece que una de las mayores riquezas del proceso de construcción del portafolios estuvo en la realización de un seminario y en la posibilidad de intercambiar ideas con colegas de distintas áreas, encontrando las semejanzas entre los problemas y, por lo mismo, quedando en posibilidad de intercambiar soluciones.»

«El seminario se convirtió en un lugar importante para compartir experiencias con los colegas, para el pensamiento en voz alta de lo que ocurre en salón de clases y, también, para descubrir cómo es que los compañeros resuelven problemas semejantes. Todo esto estableció desde un principio una buena dinámica de trabajo.»

4.1.2. Descubrir la importancia de la reflexión a través de ejercicios y preguntas diversas

⁴⁹ Se extiende nuestro más sincero agradecimiento a todos y cada uno de los profesores que desinteresada y amablemente han participado en esta investigación. Para preservar la identidad de los docentes, sus testimonios se mantendrán en el anonimato. También se agradece de forma especial a la Dra. María Elena Rodríguez Lara por todo el apoyo y las facilidades que nos brindó al cedernos un espacio y las condiciones necesarias para realizar este trabajo, así como al grupo de colaboradores que siempre brindaron su tiempo y dedicación para que este proyecto saliera adelante.

El segundo desencadenante al que hacen referencia los docentes para afirmar que el portafolios fomentó sus procesos de reflexión fueron los ejercicios y las preguntas. Los docentes señalaron que los ejercicios que realizaron durante el seminario, así como la serie de preguntas que formulaba la coordinadora del mismo y los propios profesores participantes fueron clave para crear en ellos diversos cuestionamientos sobre cómo mejorar y transformar las prácticas educativas en las que participan. Presentamos a continuación algunos testimonios:

«Creo haber entendido la esencia del portafolios a través de las preguntas y sugerencias de los compañeros y compañeras de las tres divisiones de la UAM-X y de nuestra facilitadora la Dra. Isabel Arbesú. Considero que el portafolios me permite como profesor despertar en mí la reflexión de lo que he hecho en estos 31 años de docencia en la UAM y, por otro lado, pensar con visión prospectiva qué aspectos de mi quehacer docente debo modificar y cuáles otros que han tenido buena acogida por los estudiantes puedo mantener e incluso enriquecer.»

«Las calificaciones que obtuve en el inventario de metas de enseñanza me han sorprendido mucho. Aunque creí estar trabajando más sobre el desarrollo personal, parece que sigo pensando en el compromiso de desarrollar habilidades y conocimientos de la disciplina, seguido de habilidades de pensamiento de orden superior y preparación para el trabajo. ¿Será por el tipo de contenidos? ¿Será que siento mucho compromiso con la preparación en esta área que generalmente está mal calificada en cuanto al nivel que alcanzan los alumnos? ¿Será que me gana el orgullo disciplinario? No lo sé.»

«El ejercicio de metas de enseñanza me permitió reflexionar sobre ciertas cuestiones importantes para la formación de los alumnos que no había tomado en cuenta. También noté que hay otras metas prioritarias que no se toman en cuenta en el módulo, ni siquiera se plantean en la licenciatura. Tomé conciencia de la necesidad de crear diversas metas de enseñanza para conseguir una formación holística de los estudiantes en cada una de las licenciaturas que ofrece la Unidad.»

«El proceso de elaboración del portafolios me permitió reflexionar sobre una práctica en la que me estaba iniciando: la docencia. En relación con lo anterior, y como uno de los resultados más importantes del proceso, comencé a pensar los cursos no únicamente a partir de los conocimientos que debieran de ser adquiridos por los alumnos, sino en función también de las capacidades, competencias y habilidades que debían de ser desarrolladas. Algunos de los ejercicios realizados para el portafolios, resultaron los detonadores de este cambio en la manera de concebir la enseñanza.»

4.2 Experimentar las bondades del trabajo grupal

En relación con esta categoría, los profesores reconocen que el trabajo colegiado es productivo, valioso y muy enriquecedor, dado que les dio la oportunidad de descubrir facetas de su labor docente que antes no habían contemplado, conocer otras perspectivas teóricas de las prácticas educativas, identificar otros tipos de evaluación, así como recibir, a través de diferentes fuentes, una retroalimentación constante sobre su docencia. Como ejemplo de ello, veamos algunos testimonios, en voz de los propios actores:

«Por medio del trabajo con el grupo de colegas de otras disciplinas aprendí que hay conceptos que compartimos todos los docentes y que los diferentes enfoques dan una riqueza impresionante a lo que entendemos por proceso de enseñanza y aprendizaje, o sea que esto de lo interdisciplinario es válido y valioso.»

«A consecuencia del proceso de construcción del portafolios he podido aprovechar la experiencia de los compañeros e incorporar otros mecanismos de evaluación que anteriormente no utilizaba, como la autoevaluación, donde equipos de alumnos evalúan su propio trabajo y el de los compañeros.»

«El trabajo en equipo es muy importante porque logra una retroalimentación sobre la docencia. Éste provocó en mí una mayor consciencia y responsabilidad con la educación y un mayor compromiso

conmigo misma para superarme constantemente y para comprender que en la docencia es importante poder compartir saberes y experiencias.»

«He reconocido cierta dispersión en mis quehaceres lo cual provoca que no haya ubicado con claridad hacia dónde quiero conducir la respuesta de los grupos y de cada alumno en particular. Me he dejado guiar sólo por lo que yo creo que “es bueno para ellos”. A partir de esta oportunidad de reflexión conjunta, y de reconocimiento de mi yo docente a partir de la mirada del otro, espero tomar una ruta más definida.»

5. Consideraciones finales

En cuanto al proceso de construcción del portafolios, podemos mencionar que éste tiene varias cuestiones valiosas que a nuestro juicio es necesario destacar. Por una parte, el diseño del portafolios fue construido *ex profeso* para esta investigación, no obstante incluye ciertas sugerencias que algunos autores y colegas recomiendan en cada uno de sus cuatro apartados. Por otro lado, fue muy importante y valioso contar con un grupo de trabajo colaborativo de tipo multidisciplinario en el que participaron profesores e investigadores entusiastas de las tres divisiones académicas que tiene la UAM-X. En el grupo se tuvo la oportunidad de trabajar por un periodo ininterrumpido de 18 meses. Durante este periodo, todos los integrantes realizaron múltiples actividades que les permitieron conocer y comprender, en diferentes niveles, la complejidad de las prácticas educativas y su evaluación. Como resultado, los docentes eligieron cuál sería el uso que le darían a sus portafolios: por ejemplo, algunos lo utilizarán para solicitar el premio a la docencia en la institución; otros para dejar un legado en su departamento que permita formar a profesores novatos; en un tercer caso, se usará para planificar las clases, para elaborar materiales didácticos, para presentarse ante los alumnos, para mostrarle a sus pares cómo se elabora un portafolios. A partir de las dos líneas de análisis que se desarrollaron con ma-

yor detalle para este trabajo «descubrir la importancia de la reflexión» y «experimentar las bondades del trabajo grupal», los testimonios presentados en los hallazgos preeliminarios nos permiten concluir que los profesores sí encontraron en la elaboración del portafolios un espacio para la reflexión y la autoevaluación de su práctica. Los docentes también manifestaron de diversas formas la importancia que tuvo para ellos el trabajo colegiado con sus pares para intercambiar ideas, compartir experiencias y problemas propios de la docencia, así como sus posibles soluciones; para reconocer aciertos y limitaciones de su práctica y reflexionar sobre los cambios que pueden realizar para mejorar su docencia.

Esta breve pero sustanciosa frase de una profesora participante es un ejemplo de reflexión y autoevaluación docente:

«Pareciera que todo este tiempo de reflexión compartida me ha permitido clarificar las pautas de lo que he de hacer en el futuro para lograr lo que, hasta ahora de manera implícita, concibo de mi tarea como docente.»

Para finalizar, es necesario también exponer los obstáculos que debieron ser sorteados en ésta investigación. Entre los principales destaca el esfuerzo que exigió el diseño y la instrumentación del portafolios; tanto

para su planeación y desarrollo por parte de la coordinadora como el que invirtieron cada uno de los docentes que participaron en el seminario. Por otro lado, como resultado de las múltiples labores que implica la actividad docente, fue complicado lograr que todos los participantes pudiéramos coincidir en los mismos días y horarios de reunión. Por último, los alcances de esta investigación se vieron limitados por falta de financiamiento, lo que impidió contar con un ayudante de investigación y la necesidad de realizar ciertos ajustes en la planeación de este trabajo. El más visible fue la imposibilidad de implementar una versión también electrónica de cada uno de los portafolios.

En este momento se tiene contemplado iniciar una segunda etapa de investigación para la que se pretende conseguir la financiación necesaria. Esta segunda fase culminaría con la elaboración de un libro colectivo en el que se incluirá una parte teórica, otra metodológica y otra más de experiencias en la que los docentes escribirán cómo han vivido todo este proceso del seminario y la producción física del portafolios. Asimismo, se espera poder desarrollar un sitio web en el que se difundirán los resultados del portafolios a otras comunidades académicas internacionales que estén interesadas en la temática.

Bibliografía

- ARBESÚ, M. (2006). *La práctica de la docencia modular: El caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM/Plaza y Valdés.
- BARRAGÁN, R. (2005). «El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla» [artículo en línea]. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Vol. 4, núm. 1, 121-129. [Fecha de consulta: 4 de junio de 2010].
http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/PORTAFOLIO/raquelbarragan.pdf

- BERGER, P.; LUCKMANN, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- BRUBACHER, J.; CASE, Ch.; REAGAN, T. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- CISNEROS-COHERNOUR, E.; BARRERA, M.; CANTO, P. (2007). *El portafolios como instrumento de evaluación docente*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- CORDERO, G. (2002). «Consideraciones generales sobre el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior» [artículo en línea]. *Acción Pedagógica*. Vol. 11, núm. 2, 76-83. [Fecha de consulta: 4 junio de 2010].
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17163/1/articulo8.pdf>
- CRISPÍN, M.; CAUDILLO, L. (1998). «El uso de portafolios como herramienta para mejorar la calidad de la docencia» [artículo en línea]. *Universidad Iberoamericana. Centro de procesos docentes México*. [Fecha de consulta: 14 de octubre de 2009].
<http://acurbelo.org/portafolio/port.pdf>
- DANIELSON, C.; ABRUTYN L. (2004). *Una Introducción al uso de portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ, F. et al. (2008). «Diseño de unidades didácticas y portafolios electrónicos: una experiencia de formación psicopedagógica con profesores de ciencias». In: LUGO, E. (eds.). *Reformas educativas su impacto en la innovación curricular y en la formación docente, ANUIES*. México: Mínimas, 151-170.
- DOOLITTLE, P. (1994). «Teacher Portfolio Assessment» [artículo en línea]. *ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation Washington DC*. [Fecha de consulta: 4 de junio de 2010].
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED385608.pdf>
- ERICKSON, F. (1989). «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». In: WITTRICK, M. (eds.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidós Ibérica y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ciudad Universitaria, 195-301.
- FERNÁNDEZ, A. (2004). «El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional» [artículo en línea]. *Educación*. Vol. 33, 127-142. [Fecha de consulta: 4 de junio de 2010].
<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33p127.pdf>

- FIEDLER, R.; MULLEN, L.; FINNEGAN, M. (2009). «Portfolios in Context: A Comparative Study in Two Preservice Teacher Education Programs» [artículo en línea]. *Journal of Research on Technology in Education*. Vol. 42, núm. 2, 99-122. [Fecha de consulta: 4 de junio de 2010].
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ868625.pdf>
- GATICA, F.; OREA, F.; VEGA, M. (2007). «El portafolio como recurso académico en Medicina» [artículo en línea]. *Revista digital universitaria*. Vol. 4. [Fecha de consulta: 5 de junio de 2010].
<http://www.revista.unam.mx/vol.8/num4/art27/int27.htm>
- GIORDANO, M.; CHADA, M. (2003). «Los portafolios docentes. Una herramienta poderosa en la formación docente de postgrado». *Alternativas: Serie Espacio Pedagógico*. Vol. 8, núm. 33, 39-46.
- GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. (1988). «Análisis e interpretación de datos». In: GOETZ, J.; LECOMPTE, M. (eds.). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 172-211.
- GREGORI, E. (2009). «La carpeta de aprendizaje: qué, cómo y por qué» [artículo en línea]. *Observar. Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*. Vol. 3, 55-88. [Fecha de consulta: 5 de junio de 2010].
<http://www.odas.es/site/new.php?nid=18>
- KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo de los portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- LYONS, N. (2003). «Posibilidades del portafolio: propuestas para un nuevo profesionalismo docente». In: LYONS, N. (ed.). *El uso del portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- PRENDES, M.; SÁNCHEZ, M. (2008). «Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes» [artículo en línea]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Vol. 32, 21-34. [Fecha de consulta: 4 de junio de 2010].
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=36803202#>
- QUINTANA, H. (1996). «El portafolio como estrategia para la evaluación, Teoría y Didáctica de la Lengua y la Literatura» [artículo en línea]. *Teoría y didáctica de la lengua y la literatura*. Vol. 8, 89-96. [Fecha de consulta: 4 de junio de 2010].
<http://alicia.buquet.googlepages.com/Portfolio-Hilda-Quintana.PDF>
- SCHÖN, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionistas reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Barcelona – México - Madrid: Paidós - Ministerio de Educación y Ciencia.

- SELDIN, P. (1993). «The Teaching Portfolio Concept» [documento en línea]. *Department Chair Online Resource Center* [sitio web] [Fecha de consulta: 6 de junio de 2010].
<http://www.acenet.edu/resources/chairs/docs/Seldin.pdf>
- STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- TAYLOR, S.; BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.
- WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- WRAY, S. (2008). «Swimming Upstream: Shifting the Purpose of an Existing Teaching Portfolio Requirement» [artículo en línea]. *The Professional Educator*. Vol. 32, núm. 1, 44-59. [Fecha de consulta: 04 de junio de 2010].
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ802013.pdf>