

EL PORTAFOLIOS DOCENTE UN MEDIO PARA REFLEXIONAR Y EVALUAR LAS COMPETENCIAS

THE TEACHING PORTFOLIO AN OPTION TO THINK AND EVALUATE
COMPETENCES

O PORTAFOLIOS DOCENTE UM MEIO PARA REFLEXIONAR E AVALIAR AS
CONCORRÊNCIAS

Ma. Isabel Arbesú y Elia Gutiérrez Martínez

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art4.pdf>

Fecha de recepción: 08 de diciembre de 2011

Fecha de dictaminación: 15 de febrero de 2012

Fecha de aceptación: 22 de marzo de 2012

El tema de la profesionalización de los docentes es recurrente y sobre él se han escrito una gran cantidad de artículos, ensayos y libros, que dan cuenta de la preocupación e importancia de éste. Ejemplo de ello ha sido la formación en torno a las competencias, las cuales se articulan de modo importante con la capacidad de los profesores para reflexionar sobre su práctica profesional, sus conocimientos y el contexto en el que los aplican, el cual es cambiante, por lo que requiere de docentes conscientes de su continua formación, en aras de contribuir a su mejora. El perfil docente basado en competencias se ocupa de desarrollar de modo primordial la capacidad para ser un profesional reflexivo, crítico y autónomo (Galvis, 2007), que se ocupe de su propio proceso formativo basado en aquellos aspectos que él considera deben mejorar en su práctica. Tal meta sólo puede ser posible al afrontar de modo consciente los problemas que se presentan en el aula, autoevaluando sus errores, logros o necesidades que surgen en el día a día.

Uno de los instrumentos que contribuyen para tal logro, es el portafolios docente, en el cual juegan un papel muy importante la reflexión y la evaluación formativa de la docencia para la mejora y el desarrollo profesional (Bozu e Imbernon, 2009). La historia del portafolios docente se remonta a la década de los 80's, momento en el que dejan de ser artefactos utilizados exclusivamente en el mundo del diseño y del arte, para ser herramientas para la formación y evaluación de los profesores, con el objetivo de construir un nuevo profesionalismo docente (Lyons, 2003). Es en Estados Unidos y Canadá que se usa el portafolios docente principalmente en el ámbito universitario con fines formativos (Bozu y Canto 2009; Arbesú y Argumedo, 2010); así como en el espacio europeo de educación superior (Barberá y de Martín, 2009).

Para el caso de México, el portafolios es un recurso aún incipiente y quizás poco explorado. No obstante hay experiencias exitosas en el ámbito universitario mexicano que dan cuenta de ello. Algunos autores como Díaz Barriga, Padilla, Valdez, Rueda e Ibarra (2008), señalan que después de haber implementado portafolios electrónicos con profesores de ciencias en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se corroboró la utilidad que estos medios tienen para promover la autoevaluación y reflexión en los docentes, así como para reconocer sus logros y los cambios que se necesitan para mejorar su práctica educativa.

La experiencia que ilustra y sirve como base para este trabajo fue el proyecto intitulado "Diplomado en Formación-Evaluación Docente basado en Competencias", realizado en una universidad pública en la ciudad de México. Tal iniciativa consideró al uso del portafolios docente en formato electrónico como un recurso que podría beneficiar en uno o varios sentidos a la forma en la que los docentes conciben su labor cotidiana de modo reflexivo, con miras a mejorarla o enriquecerla. Para apoyar tal objetivo se exhortó a los profesores participantes la construcción de su propio portafolios. El cual como se verá más adelante tuvo un diseño específico para guiar a éstos últimos en su construcción.

Otro de los objetivos fue que los docentes reflexionaran en torno a las competencias y las aplicaran a sus proyectos formativos, entendidos como una estrategia para desarrollar y evaluar las competencias en los estudiantes mediante la resolución de problemas, tales proyectos se estructuran por unidades temáticas, con énfasis en contenidos. (Tobón, 2002, p.11).

Cabe mencionar que el estudio de los proyectos formativos de los profesores no será desarrollado en este espacio. En cambio las reflexiones de los docentes en torno a las competencias que ellos dicen promover en sus estudiantes y lo que han observado en su propia práctica gracias al portafolios, serán los temas aquí analizados. Las preguntas de investigación que guiaron este trabajo son *¿Cómo conciben los*

profesores a las competencias y qué competencias manifiestan promover en sus alumnos? ¿Cómo se manifiesta el proceso reflexivo de los profesores por medio del portafolios?

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

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. Las competencias

El concepto competencias es una noción que se adscribe a diversos paradigmas teóricos, por ello es importante señalar la postura metodológica que ha orientado a esta investigación.

De acuerdo con Coll (2007), el concepto de competencias primeramente vinculado al ámbito de la formación profesional, ocupacional y laboral, ha ido ganando terreno en todos los ámbitos y niveles de la educación formal hasta ya bien entrada la década de los noventa. Su creciente aceptación, tanto por las instituciones educativas como en el contexto internacional, se debe en gran parte a que éste se ha enfocado "a formular recomendaciones curriculares y a promover evaluaciones de rendimiento en una perspectiva comparada" (Coll, 2007, p. 34). Para el autor, lo original o novedoso de esta noción reside en varios aspectos: Primero: se considera el tipo de aprendizaje que se desea lograr por medio de la educación escolar. Segundo: se relaciona con la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos que implican tanto conocimientos diversos cuanto habilidades, valores, actitudes, aptitudes, emociones, entre otros. Tercero: reside en la importancia del contexto en donde se adquirirán y posteriormente se aplicaran las competencias. Cuarto: se refiere al desarrollo de capacidades metacognitivas que ponen en práctica los docentes.

En esta línea hay quien asume a las competencias como capacidades o aptitudes (Perrenoud, 2007), que una persona pone en juego para hacer frente, disponer, actuar, saber actuar de modo competente o, para movilizar un conjunto de recursos cognitivos que involucran saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento, para resolver una situación compleja o situación problema en un contexto específico (Le Boterf, 2001, Perrenoud, 2007; Zabala y Arnau, 2008). Por su parte Roegiers, (2010), explica que el eje central de las competencias es la movilización de recursos que se ponen en marcha ante una situación determinada. Expone que las situaciones tienen que estar orientadas hacia los objetivos del aprendizaje, ser complejas, significativas, interactivas e inéditas. Con base a este desarrollo teórico se puede entender que las competencias no significan únicamente la valoración de diversos elementos que el individuo posee sino en cómo las utiliza (moviliza) de modo eficaz, para hacer frente a una situación determinada en un contexto dónde aplicarla.

De modo esquemático y resumido se podrían entender a las competencias como capacidades de múltiple naturaleza o dimensión que requieren necesariamente movilizarse para resolver una situación de la vida real en un contexto determinado.

1.2. Competencias profesionales de los docentes

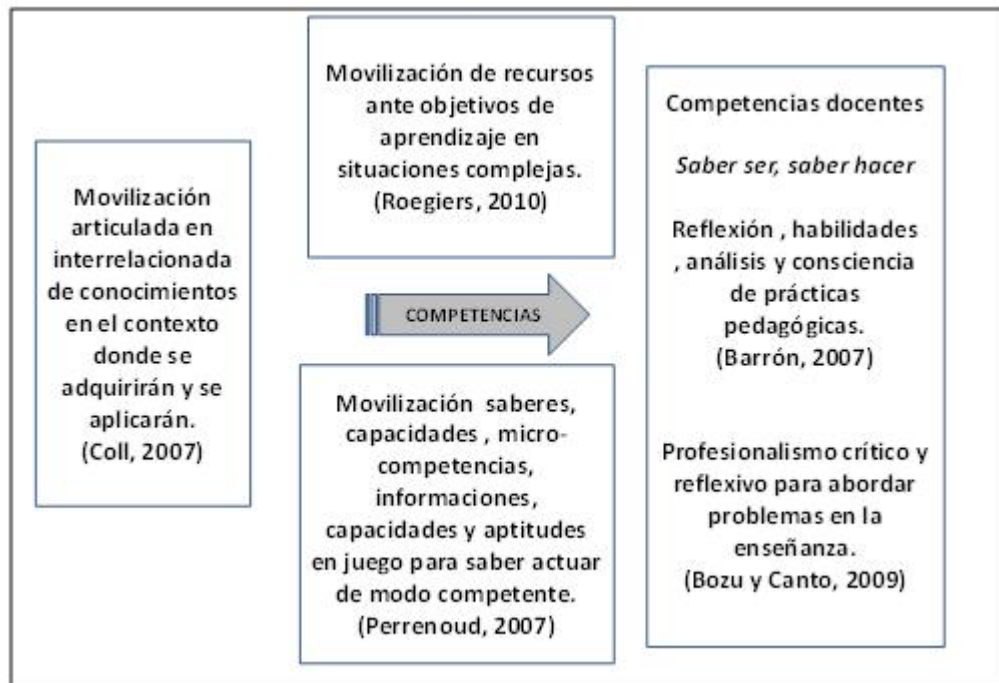
Éstas han sido definidas como un tipo de competencia que se caracteriza por ser compleja (Barrón, 2009), es decir, combina diferentes tipos de habilidades, principios y conciencia de la propia práctica pedagógica y el sentido de ésta, lo que permite que los profesores reflexionen en y sobre tal proceso. Las

competencias profesionales docentes “se refieren no sólo al capital de conocimientos disponibles, sino a los recursos intelectuales que se disponen con objeto de hacer posible la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad” (Contreras, 1999, p. 58). Para Barrón (2009) las competencias profesionales de los docentes movilizan esos diferentes tipos de habilidades y conocimientos, que se crean tanto en el proceso de formación como en los escenarios de trabajo, es decir, lo que es requerido por los sujetos para determinar algún tipo de actividad. Por su parte Bozu y Canto (2009, p. 91) expresan que “las competencias profesionales del profesorado se pueden definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad”. Con ello se refieren a lo que los docentes han de *saber ser* y *saber hacer*, para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea, cuestión que según los autores, requiere de la reflexión sobre su práctica, para de ése modo enfrentar con eficacia y calidad los problemas en el aula. En este sentido, las competencias se han de aplicar en la acción, son contextuales por ende son flexibles al cambio.

El *saber ser* y *saber hacer* como pilares fundamentales las competencias docentes, se retoman de los planteamientos señalados por Delors (1996), en su célebre reflexión sobre lo que requiere la educación del siglo XXI. *Saber hacer* implica operaciones efectivas de actuación, ejecución y transformación, para poder influir sobre el propio entorno; el *saber ser* es un proceso fundamental, que recoge diversos elementos como *saber conocer*, *saber hacer* y *saber convivir* como capacidades del individuo para obrar con autonomía, juicio y responsabilidad. (Galvis, 2007).

A continuación se presenta un esquema que resume las principales ideas expresadas en torno a las competencias y más específicamente a las competencias docentes.

TABLA 1. COMPETENCIAS Y COMPETENCIAS DOCENTES



Elaboración propia con base a los autores citados

1.3. Sustentos teóricos del portafolios docente

Durante el Diplomado -base de esta investigación- se decidió emplear al portafolios docente como un sistema alternativo de formación, reflexión *en, sobre y para* la práctica y evaluación de las competencias docentes (Barberá 2005). De modo concreto se puede definir al portafolios docente como una carpeta en donde el propio profesor integra sus trabajos o evidencias de las actividades relacionadas con su desempeño, así como del aprendizaje de sus estudiantes (Seldin, 1997). La reflexión ocupa un lugar fundamental en este recurso, ya que a través del portafolios el profesor es capaz incorporar en su práctica cotidiana habilidades metacognitivas como la autoevaluación, que le auxilien tanto a regular sus propios procesos de desarrollo cuanto a asumir sus errores como fuente de aprendizaje, al mismo tiempo que diseñan y aplican nuevas alternativas de acción. En este entendido, el portafolios se observa como una estrategia formativa y de crecimiento profesional. Por lo que se parte del supuesto que contribuye a desarrollar competencias en el desempeño de los docentes como la formación crítica y reflexiva de forma autónoma y responsable (Bozu y Canto, 2009). Bases fundamentales para el proceso de autoevaluación en los docentes. Según Shulman (1998) el portafolios docente es una forma genuina de formación y no sólo un instrumento de evaluación en sentido técnico, desligado de los intereses y participación de los actores, cuyo único fin o concepción sea seleccionar al personal docente. Al respecto Díaz Barriga y Pérez (2010, p. 7 y 9) señalan “para Shulman el sentido del portafolios residía en la posibilidad de ofrecer retroalimentación formativa al profesorado y promover en éstos procesos reflexivos, más que en la posibilidad de estandarizar sus prácticas o actuaciones como enseñantes.”

El portafolios docente por lo tanto, 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 que sea el propio profesor quien prioritariamente asuma el proceso de acopio de la información pertinente sobre sus actuaciones docentes y quien tiene el derecho y la responsabilidad de demostrar su profesionalidad (Fernández, 2004). Al respecto Barberá (2009) lo observa como un proceso formativo de evaluación en el que se puede conocer a profundidad la adquisición de competencias que se están desarrollando en el profesor. “La reflexión ocupa un lugar substancial porque provee al sujeto de herramientas para autoevaluarse y de ahí que sugiera habilidades *metacognitivas* que le ayuden a aprender con autonomía a través de la vida” (Barberá, 2009, p.7).

Lejos de ser un fin en sí mismo, el portafolios de formación es valorado a lo largo del proceso. En otros contextos esto no es necesariamente así por ejemplo, los portafolios utilizados en el mundo del diseño o las artes 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, p. 6). Sin embargo, para la educación ambos aspectos son 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 como una producción permanente, un ‘ciclo virtuoso’, que termina para volver a comenzar, a partir de la integración y la reflexión de los docentes sobre su práctica, lo que posibilita su autonomía, su esfuerzo, sus logros, fortalezas y debilidades. Al respecto Fernández (2004, p. 5) enfatiza, “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.”

Otros enfoques teóricos que se vinculan entre sí y que guiaron al portafolios propuesto para el Diplomado fueron: La evaluación auténtica y el enfoque del profesor reflexivo.

De acuerdo con el primer concepto, Díaz Barriga (2006), enfatiza que la evaluación auténtica se estructura tomando 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. Por tanto la evaluación también tendría que realizarse de acuerdo con estos principios: como una evaluación de proceso (en el que intervienen el contexto, la motivación, el desarrollo cognitivo, entre diversos aspectos) y formativa. En ella, se vuelven relevantes la coevaluación y la autoevaluación. También se hacen explícitos diferentes procesos de reflexión del evaluando como parte de su autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. En suma, la evaluación auténtica se centra en el desempeño del aprendiz, por tanto, utiliza múltiples estrategias no sólo holísticas sino también rigurosas. Díaz Barriga y Hernández (2002), aclaran que la premisa fundamental de una evaluación auténtica es la de evaluar aprendizajes contextualizados.

Por otro lado, en el paradigma del profesor reflexivo Schön, (1983, 1992); Brubacher; Case; Reagan, (2005), los autores sostienen el supuesto que la reflexión se genera a partir de la acción, por lo tanto, la mejora de la enseñanza se propicia por medio de este proceso reflexivo en y sobre la práctica. Tal concepción asume al profesor como un profesional capaz de reflexionar de una manera crítica y analítica sobre su práctica; con la posibilidad de autoevaluarla y decidir qué cambios son necesarios para mejorarla. Brubacher, et al., (2005), argumentan que una enseñanza reflexiva debe tomar decisiones racionales y conscientes, lo cual no siempre es sencillo de acatar por los docentes, ya que éstos en ocasiones deciden instintivamente o por medio de lo que han aprendido sin un proceso consciente, por ello ser un profesional reflexivo los libera de actuar impulsiva y rutinariamente para actuar de modo consciente y deliberado: "la práctica reflexiva sirve para fortalecer a los docentes en el aula con el fin de que cumplan mejor sus funciones y, sobre todo, constituye una herramienta para que perfeccionen su práctica de la enseñanza y sean mejores profesionales, más competentes y más sensatos por decreto propio" (Brubacher, et al, 2005, p. 43).

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 controlar 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. Al respecto Schön, (1983, p. 60) sostiene: "Durante la ejecución de la acción no somos plenamente conscientes". Para ello se requiere de la reflexión, para hacer visible aquello que de otro modo quedaría como un acto no meditado.

Posteriormente el aprender sobre la acción es el acto consciente una vez ocurrida ésta, lo que permite al docente pensar sobre aquel tipo de conocimiento que él vive y que es producto de sus experiencias. Al hacerlo puede acceder a conocimientos tácitos, es decir 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, p. 66).

Finalmente el aprendizaje *para* la acción es el resultado deseado de los dos primeros 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 llevar a cabo sus acciones, desarrollando aptitudes prospectivas para poder intervenir en aquellas necesidades que requiere para resolver problemas o simplemente para pensar en sus actuaciones 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).

A continuación se presenta un resumen de las principales concepciones en torno al portafolios.

TABLA 2. CONCEPTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN AL PORTAFOLIOS DOCENTE

Shön, (1983, 1992); Brubacher; Case; Reagan, (2005)	La capacidad del docente para llevar a cabo un acto consciente :reflexión-acción. La reflexión se genera a partir de la acción: <i>en y sobre</i> la práctica para mejorarla.
Seldín, 1997	Carpeta en donde el propio profesor integra sus trabajos o evidencias de las actividades relacionadas con su desempeño.
Shulman, (1998)	Retroalimentación formativa para promover procesos reflexivos: formación genuina.
Lyons, (2003).	Construcción de profesionalismo docente, formación y evaluación.
Fernández, (2004)	Autoevaluación para asumir errores como fuente de aprendizaje
Díaz Barriga, (2006)	Evaluación auténtica en situación de la vida real.
Barberá, (2007)	El portafolios proceso formativo de evaluación para adquisición de competencias docentes.
Bozu y Canto, (2009)	Formación crítica y reflexiva autónoma y responsable.

Elaboración propia con base a lo desarrollado por los autores

2. DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación es un estudio de corte cualitativo. El método de análisis de los datos partió de un proceso deductivo-inductivo, en el cual las categorías previas que sustentan el bagaje teórico (deductivas), se interrelacionan con la teoría producida a partir de los significados, acciones, pensamientos y percepciones de los participantes clave de esta investigación (inductivas), dándose una relación que va de la teoría a la praxis y viceversa (Dávila, 2006). Más adelante se explicará con detalle cómo se realizó el proceso de análisis.

Las categorías teóricas obtenidas (con base a lo expresado por los docentes y construidas por las investigadoras) se han contrastado con la teoría existente sobre el tema.

3. POBLACIÓN DEL ESTUDIO

Ésta se conformó por diez profesores-investigadores que representan a las tres divisiones académicas de la universidad en donde se realizó el estudio: Ciencias y Artes para el Diseño; Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Biológicas y de la Salud. El grupo de estudio se constituye por un veterinario, dos químicas farmacéuticas biológicas, dos diseñadoras gráficas, un diseñador industrial, una matemática, un administrador, una psicóloga y una pedagoga. Todos los profesores excepto una docente, son de tiempo completo y están contratados de forma indeterminada por la Institución.

Su participación en el Diplomado ha sido de modo voluntario, con el fin de mejorar su docencia y enriquecer su formación. Cabe mencionar que el Diplomado es un proyecto que no se ofrece de modo regular en la Universidad, ni es parte de un plan de formación permanente. Es iniciativa de un grupo de profesores-investigadores expertos en el tema. La experiencia se realizó de mayo a septiembre del 2011 con una duración de 140 horas.

En este espacio se les exhortó a los docentes a la reflexión en torno a las competencias docentes y en cómo las aplicarían en lo concreto a sus proyectos formativos.¹ De modo conjunto los profesores construirían su propio portafolios electrónico para dar cuenta del proceso de reflexión y autoevaluación con fines de mejora.

Tal formato permitió que los portafolios de los docentes pudieran tener acceso a la red para una mayor difusión con el público interesado. Con tal fin se diseñó un blog² El portafolios de formación puede elaborarse en distintos formatos, como son los medios electrónicos³ que tienen múltiples ventajas o los físicos (en papel). Lo importante de estos es su contenido, sus características, sobre todo, el para qué han sido construidos.

Las **fuentes de recolección** utilizadas se obtuvieron de de los propios portafolios de los profesores, a partir de algunos contenidos diseñados ex profeso para guiarlos durante este proceso. Parte de los contenidos que se retoman para esta investigación son: 1) *La identidad de la docencia*: en la cual se recogen las reflexiones de los docentes respecto a por qué son docentes y cuál era su filosofía de la enseñanza. 2) *Las Competencias docentes en formación*: tiene por objetivo la familiarizaron del concepto competencias y su uso en la práctica educativa, de este contenido se extrajeron las concepciones de los docentes respecto a las competencias. 3) *La valoración de logros de las competencias*: se hace una recuperación de la experiencia vivida durante la aplicación del material didáctico, a lo largo del Diplomado y en relación con la construcción de su portafolios y cómo sirvió este medio para su proceso reflexivo, de modo complementario se extrajo información sobre lo que los profesores planean realizar a mediano plazo como una forma de mejorar su enseñanza a futuro.

Por otro lado, se retoman algunos fragmentos de las minutas que recuperan parte del discurso de los profesores, de esa manera se completó o verificó lo que los docentes señalaron en sus portafolios.

¹ Como se comentó antes éstos no serán analizados en este estudio.

² Disponible en <http://diplomadoformaciondocente.wordpress.com/>

³ Los medios tecnológicos hacen posibles dos tipos de portafolios: 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 portatibilidad y difusión, sobre todo cuando se trata de *web potfolios* (Barret, 2000).l

El **proceso de análisis** de la información obtenida de los portafolios, las minutas y el cuestionario fue tratado mediante un análisis de contenido de datos cualitativos (Izcarra, 2009, p. 75). Este abarcó tres etapas 1) la simplificación de la información: selección de fragmentos relevantes en relación con los objetivos de la investigación, incluyó la lectura, revisión del material recopilado. La etapa 2) fue la categorización de la información, la cual se refiere a la simplificación de ésta para hacerla manejable, se sistematizó lo obtenido creando categorías y subcategorías. En el paso 3) se presentó el informe de resultados, el cual se ha simplificado por medio de categorías de análisis, finalmente se ofrece una interpretación de tal proceso, la cual se refuerza o ilustra con alguna cita textual de los profesores participantes, bajo el supuesto de que "el 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 como para otras personas y, por tanto, nos brindan una comprensión más rica de lo que allí ocurre" (Brubacher, *et al.*, 2005, p. 41).

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El análisis de los resultados está guiado como se mencionó, por tres preguntas de investigación:

- 1) *¿Cómo conciben los profesores a las competencias docentes?*
- 2) *¿Qué competencias manifiestan los docentes promover en sus alumnos?*

Para responder estas dos interrogantes se partió de las siguientes categorías:

- Las competencias según los docentes.
- Las competencias promovidas por los docentes.

Respecto a la última pregunta:

3. *¿Cómo se manifiesta el proceso reflexivo de los profesores por medio del portafolios?*

Las categorías que intentan responder esta pregunta son:

- Por qué son docentes.
- El portafolios en el proceso reflexivo de los profesores.
- La autoevaluación para mejorar.
- Planes a futuro (Prospectiva).

4.1. Las competencias docentes según los profesores

Durante el Diplomado se discutió con los profesores sobre los conceptos de competencias en general y en particular las docentes. Primero se analizaron ambos conceptos en torno a diferentes paradigmas o posturas metodológicas. Posteriormente lo discutido teóricamente se reforzó con lo vivido por los profesores durante su experiencia en el Diplomado y cómo aplicaron lo aprendido a través de su propia intervención con los alumnos y que se plasmó como experiencia vivida por ellos en sus portafolios.

Cuestión que supone unir a la teoría con la práctica, contribuyendo así al supuesto del profesional reflexivo (Shön, 1983). En el siguiente esquema se muestran algunos de los discursos proporcionados por los docentes en torno a lo que ellos conciben como competencias docentes.

TABLA 3. LAS COMPETENCIAS DOCENTES SEGÚN LOS PROFESORES

Capacidad para enfrentar y solucionar problemas dentro y fuera del aula.
Poner en práctica recursos: conocimientos, habilidades y actitudes para determinadas tareas de forma eficaz.
Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para la práctica.
Comprender el aprender a aprender de forma autónoma y saber para qué se aprende.
Proponer, hacer, construir cosas innovadoras y mejores para crecer.
Comprender determinadas problemáticas y actuar para su mejora. Es acción en la reflexión y viceversa.

Desde la teoría las competencias docentes se pueden resumir como aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para una docencia de calidad, es decir *el saber hacer* y *saber ser* (Bozu y Canto, 2009).

Para los profesores -de acuerdo a la tabla (3)- las competencias se pueden interpretar de modo esquemático como la utilización de (los) diferentes recursos (conocimientos, habilidades, actitudes, entre otros) para resolver problemas de forma eficaz con la conciencia del por qué y para qué se llevan a cabo, lo que puede contribuir al crecimiento personal como sinónimo de mejora.

En la siguiente tabla (4) los profesores expresan las competencias a través de los aprendizajes que ellos manifiestan promover en sus alumnos.

4.2. Las competencias promovidas por los docentes

TABLA 4. LAS COMPETENCIAS PROMOVIDAS POR LOS DOCENTES

Concientizar y hacer responsables a los alumnos del papel tan importante que van a tener ante la sociedad, resolver una situación problema real a través de competencias, porque es más fácil aprender haciendo.
Conducir al grupo a romper sus pautas de dependencia, que el alumno "sepa hacer", que sea capaz de participar de manera responsable en su propio proceso de aprendizaje.
Crear ambientes de aprendizaje, participación y diálogo, pero también exigir resultados, reflexionar y ser justos al calificar.
Tenemos que desarrollar habilidades como buenos escuchas, ser capaces de incentivar la negociación y el diálogo entre los integrantes.
Crear ambiente de trabajo amable basado en el respeto mutuo, que genere confianza (cercanía) e interés al conocimiento.
Es importante enseñarles sobre la búsqueda, recopilación y análisis de la información. Promuevo diversas actividades con los alumnos como una motivación a su carrera.
Posibilitar la transformación de la reflexión a la acción y viceversa, es comprender una problemática y actuar en consecuencia para su mejora.
El objetivo del profesor es lograr que los alumnos enfrenten situaciones nuevas de manera autoadaptiva, de transformación creativa de la realidad objetiva de su mundo.

De acuerdo al esquema anterior, los profesores tienen una concepción del aprendizaje en el cual el alumno es un actor consciente y activo de su propio proceso de aprendizaje, apoyado por las aptitudes, actitudes y valores que se construyen en el contexto del aula. Aspectos o dimensiones que permiten a los estudiantes actuar para resolver situaciones de la vida real. Entre las competencias que señalan incentivar en sus alumnos, -con base en el cuadro (4) -, destacan tres dimensiones, que se muestran en la siguiente tabla (5):

TABLA 5. DIMENSIONES DESTACADAS DE LAS COMPETENCIAS PROMOVIDAS POR LOS DOCENTES

VALORES	APTITUDES	ACTITUDES
Respetar, confiar, escuchar, incentivar, negociar, dialogar, aplicar la justicia, colaborar.	Interés por el conocimiento, resultados, toma de decisiones, saber hacer, saber ser.	Autonomía, independencia participación, reflexión.

En palabras de un profesor:

La enseñanza es un proceso de dos direcciones, por ello el objetivo del profesor es lograr que las competencias queden como huella indeleble y les permitan enfrentar situaciones nuevas de manera auto-adaptativa, de transformación creativa de la realidad objetiva de su mundo circundante.

Las tablas anteriores (4 y 5), muestran cómo los profesores consideran a las competencias desde una visión integral que implica el *saber hacer* y el *saber ser* como dos elementos necesariamente unidos. Para ellos es importante crear ambientes de trabajo y/o aprendizaje guiados por valores que sirven como una base importante en la relación con sus alumnos. Algunos de estos son: la confianza, el respeto o el diálogo.

Por otra parte, el saber hacer es expresado por los docentes a través de los conocimientos y capacidades que requieren los alumnos para su desempeño, por ejemplo que éstos sepan buscar y localizar información, aprender haciendo o que se enfoquen en resolver problemas sin importar la asignatura que cursen.

A continuación se muestra resumidamente lo manifestado por los profesores respecto a las competencias que éstos señalan incentivar con sus alumnos.

TABLA 6. COMPETENCIAS QUE SE BUSCAN INCENTIVAR EN LOS ALUMNOS

Saber ser	Saber hacer
Creación de ambientes de trabajo y aprendizaje basados en: reflexión, negociación, incentivos, saber escuchar, cambio, innovación, confianza, respeto, dialogo y participación.	Búsqueda, recopilación y análisis de información Resolver problemas Aprender haciendo Generar interés por el conocimiento en sus alumnos Reflexión en la acción y viceversa transformación creativa de la realidad Obtención de resultados

En este estudio se considera que no se pueden desligar las competencias del importante papel que juegan los actores en el proceso enseñanza-aprendizaje, el cual requiere de docentes conscientes de su rol como guías en tal proceso y de ése modo encaminen a sus alumnos a ser responsables de su propio aprendizaje. Según lo expresado por los profesores, éstos se conciben como guías en tal relación el alumno cumple un papel central: es responsable de su propio aprendizaje. En esta relación el docente ejerce una función de mediador entre el conocimiento y el aprendizaje. Tal interrelación se ve mediada por diversos elementos a desarrollar o impulsar por los profesores como un todo integral. El deseo de cambio es un proceso implícito necesario para llevar a cabo competencias intelectuales, actitudinales y pedagógico-didácticas asociadas a facilitar procesos de aprendizaje autónomos (Galvis, 2007).

Éstas competencias se integran con varios elementos (valores, actitudes, aptitudes, entre otros) para resolver problemas dentro de un contexto determinado. Cuestión que requiere de un proceso de concientización (reflexión), para que de ese modo el profesor pueda evaluar las competencias con las que cuenta o las que desea desarrollar, movilizar o adquirir.

Los resultados dan cuenta que los docentes han querido enriquecer y complementar su área o disciplina a través de ejercer la docencia, para la cual -como se verá más adelante- nadie los preparó, siendo más bien como una obra en permanente construcción, que se aprende en la práctica, por ende no hay asignaturas específicas por cursar, va más allá de una disciplina específica. De ahí la riqueza de ser docente y más aún reflexionar sobre ello.

Según Delors (1996) el educador del futuro debe despertar el interés por aprender y mantener al día estos conocimientos. Para ello requiere un proceso de aprendizaje que facilite la adquisición de las capacidades para la solución de problemas, el desarrollo de capacidades socio-afectivas: valores, actitudes, motivaciones y emociones, es decir el *deber ser*, dimensión en la cual los valores juegan un papel fundamental, puesto que el rol del profesor va más allá de estar limitado a la adquisición de conocimientos y destrezas, desligado de la dimensión humana. En tal sentido Galvis (2007, p. 49 y 51) afirma, "para ser competente no basta con *saber hacer*, se requiere *saber ser* actuar holísticamente (...) la capacidad de llevar a cabo instrucciones no define a la competencia, se requiere además la llamada actuación, el valor añadido que el individuo competente pone en juego (...) es saber encadenar unas instrucciones y no sólo aplicarlas aisladamente"

4.3. ¿Cómo se manifiesta el proceso reflexivo de los profesores por medio del portafolios?

La respuesta a tal planteamiento requiere de múltiples dimensiones que rebasan lo desarrollado en este estudio. Por lo tanto tal planteamiento se responderá modo parcial. Para ello se conformaron las siguientes categorías de análisis:

- Por qué son docentes,
- El portafolios en el proceso reflexivo de los profesores,
- La autoevaluación para mejorar su práctica.
- Planes a futuro (prospectiva).

4.3.1. Por qué son docentes

Según lo expresado de modo general por los profesores, la docencia no fue su principal objetivo, llegaron a ella de modo circunstancial (primero decidieron ejercer sus respectivas profesiones). No obstante ejercerla ha sido un reto, para el cual se han preparado sobre la marcha. En la siguiente la tabla (7) se resumen las respuestas de los profesores a tal planteamiento.

Una docente expresa:

Considero que la enseñanza es como un continuo proceso de aprendizaje y que cada individuo puede aprender al enseñar, incluso si no tiene la intención de convertirse formalmente en profesor, instructor o maestro. Sin embargo, hay algo específico de los profesores que nacen, porque al final, la responsabilidad que se adquiere es infinita.

Se puede argumentar con base a las respuestas de los profesores, que ninguno de ellos pensó en la docencia como su primera opción, en los casos relatados ésta se dio conjuntamente con su proceso de

profesionalización dentro de su particular disciplina. Sin embargo, el reflexionar sobre ella ha sido un elemento que puede repercutir para su revalorización, como se verá a continuación.

Una docente comenta:

Me dediqué paralelamente a la docencia y al trabajo profesional, nunca me imaginé ser docente, al principio cuando trabajaba como profesora de asignatura no me preocupaba demasiado por la actividad pues estaba inmersa en la vida profesional, me esforzaba en la medida de que podía y empezó a gustarme (...) aprendí a querer a la docencia, ahora estoy completamente inmersa en ella (...).

TABLA 7. POR QUÉ SON DOCENTES

Como la mayor parte de los profesores universitarios, nadie me preparó para ser docente. He ido aprendiendo sobre la marcha y con cursos de didáctica general.
Comencé a trabajar como ayudante de investigación en donde también impartí clases. Me he estado preparando (por eso) emprendí el presente diplomado, para reconocer la manera en que se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Me dediqué paralelamente a la docencia y al trabajo profesional, nunca me imaginé ser docente. Aprendí a querer a la docencia, ahora estoy inmersa en ella.
Ingresé a una maestría que me permitiera una mejor formación, pero a la universidad (como docente) entré por accidente.
La enseñanza como un continuo proceso de aprendizaje, cada individuo puede aprender a enseñar, incluso si no tiene la intención de convertirse formalmente en profesor.
No elegí ser docente, ingresé a la universidad como coordinadora de evaluación educativa (...) posteriormente me asignaron un grupo, desde entonces sigo en este espacio...
La vinculación entre la práctica profesional y docente fue una tarea conjunta, al principio me consideraba como parte de mis grupos (alumna), donde todos aprendíamos y reflexionábamos, casi a la par, así que trataba de estudiar a profundidad para ir un paso adelante.

4.3.2. El portafolios en el proceso reflexivo de los profesores

TABLA 8. EL PORTAFOLIOS EN EL PROCESO REFLEXIVO DE LOS PROFESORES

(El portafolios) permitió tomarme el tiempo para hacer reflexión sobre mi práctica docente. Tener las herramientas para la autoevaluación.
El aprendizaje fundamental fue sobre el valioso papel del portafolios como recurso formativo y evaluativo.
El hacer el portafolios es como un proceso liberador, me cuesta trabajo escribir, pero es necesario. Si uno no escribe no plasma las ideas.
Buena forma de planear, organizar y difundir las actividades. Elemento de reflexión e integración para revitalizar la práctica docente. Ayuda a sensibilizar a los docentes sobre su práctica
Se logró lo máximo en una experiencia didáctica se aprende sin necesidad de que hubiera un examen y de ese modo se muestra los objetivos que se propusieron.
Da la posibilidad de concretar ideas a través de una herramienta procedimental diferente e integradora y útil en la práctica docente.
Herramienta útil de reflexión, con la cual puedo mostrar mi trabajo en forma sintética e innovadora.
Es un proceso de autoevaluación: reflexioné y justifiqué sobre la selección y diversidad de evidencias presentadas en el portafolio, respondí honestamente.
Permite manifestar una crítica constructiva, el diálogo y aportaciones de mis colegas.
No es fácil hacer un portafolios, pues no siempre se puede escribir eso que alguno reflexiona como profesor, no es un trabajo sencillo. Es una experiencia revitalizante.
Una posibilidad creativa para entender nuestra propia labor, se me queda una semillita para trabajar más adelante.

Como se observa, los profesores conciben al portafolios como un recurso valioso que ha facilitado el proceso reflexivo, de autoevaluación y con ello puede generar en éstos formas de autocrítica y análisis sobre su práctica; con la posibilidad de realizar cambios para mejorarla.

De la tabla anterior (8), se rescatan dos dimensiones en las cuales los docentes observan al portafolios de la siguiente manera: Como un medio para la reflexión y como un recurso didáctico:

TABLA 9. PORTAFOLIO COMO MEDIO PARA LA REFLEXIÓN Y COMO UN RECURSO DIDÁCTICO

<i>Reflexión:</i>	<i>Recurso didáctico:</i>
Práctica docente, recurso autoevaluación, proceso liberador y diálogo, plasmar ideas integralmente, sensibilizar y revitalizar práctica docente, incentivar crítica y constructivamente.	En proceso enseñanza-aprendizaje, forma de planear, organizar y difundir actividades, concretar ideas y experiencia en forma sintética.

El portafolios ha sido un medio importante en el proceso reflexivo de los profesores, en la primera dimensión éstos lo observaron como un espacio para la autoevaluación a través de plasmar sus ideas, un proceso liberador que contribuye a sensibilizarlos para actuar de modo constructivo. En la segunda dimensión se observa al portafolios como una herramienta didáctica que facilita su planeación y organización de forma sintética.

Una docente expresa:

Lo más valioso en este Diplomado fue tomarme el tiempo para hacer reflexión sobre mi práctica docente, ser y tener las herramientas para que dicha reflexión me permitiera una autoevaluación. El considerar la preparación docente como una constante.

A partir de hacer consciente la utilidad del portafolios los profesores pueden de modo más claro conocer su propia actuación, es decir facilitar el proceso de autoevaluación. A continuación se presentan algunos argumentos que refuerzan esta idea con la siguiente categoría.

4.3.2. Autoevaluación para mejorar

TABLA 10. AUTOEVALUACIÓN PARA MEJORAR

Elaborar reflexiones sobre mi práctica y tratar de concretarlas.
Aprender y re conceptualizar mi idea sobre las competencias.
Mi actividad docente puede ser mejor
Proponer un nuevo esquema de trabajo. Más allá de los tutoriales.
Fundamentar teóricamente las actividades que realizo.
Preparación docente como una constante.
Mejorar mi práctica docente a través de competencias.
Reconocer limitaciones propias.
Toma de consciencia de logros y errores en el aula: por ejemplo, distanciamiento comunicativo con mis alumnos.

Por lo expresado, se puede argumentar que el portafolios efectivamente hace visibles aspectos que de otro modo quedarían implícitos o desconocidos en la práctica docente y, por lo tanto, con una menor posibilidad de hacerse conscientes.

Finalmente algunos profesores expresaron sus *planes a futuro*.

4.3.4. Planes a futuro

TABLA 12. PLANES A FUTURO

- Profundizaré en las competencias y continuaré investigando.
- Haré mi planeación a través de competencias, aunque esto represente un trabajo extra.
- Ubicaré a las competencias que comprenden el Módulo que imparto y construiré la guía del estudiante y de evaluación para cada una.
- Estableceré la guía del estudiante, con ésta hubo menos inconformidad, pues ellos sabían de antemano lo que habían trabajado y qué no.
- Elaboraré la guía para el desarrollo de la competencia informativa en mis estudiantes.

5. REFLEXIÓN

Por lo anterior, se puede resumir que a partir de utilizar los portafolios los profesores revaloraron su docencia como una labor en la cual nunca se deja de aprender, por lo tanto se abre la posibilidad para mejorarla como un proceso formativo de evaluación (Barberá ,2009) en el que se puede conocer a profundidad la adquisición de competencias que se están desarrollando en el profesor.

En este sentido, en el estudio que llevaron a Cabo Bozu e Imbernon (2009), en una universidad de Barcelona, los autores dan cuenta de un resultado similar, en donde los profesores revaloraron su docencia al hacer conscientes y visibles diversos aspectos a través del portafolios. Según los autores los profesores que utilizaron el portafolios lo describen como un recurso que permite la reflexión sobre la práctica docente y su mejora, el aprendizaje, la autoevaluación y el desarrollo profesional; además de observarlo como un instrumento informativo de documentación de las competencias docentes.

Los resultados para este trabajo muestran algo similar, los profesores fueron más conscientes respecto a su docencia, por ejemplo: por qué eligieron ser profesores o de qué modo el portafolios ha sido una herramienta útil para mejorar su práctica o a partir de darse cuenta de sus errores y cómo pueden cambiarlos. Los docentes expresaron que la construcción del portafolios fue un proceso liberador, creativo e integral que revitalizó su perspectiva de la docencia. Por ello se considera un elemento valioso para poder organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera alternativa, es un medio que facilita y hace notorios aspectos que de otro modo quedarían solo en la mente de los actores. Por ende, contribuye a aprender *en, para y sobre* la acción (Shön, 1983) como un acto consciente, que gracias a las cualidades de esta herramienta, deja de ser un proceso tácito, espontáneo y automático, para convertirse en uno evidente, reflexivo y planeado.

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Una limitante que se tuvo en este estudio fue el no abordar lo desarrollado por los profesores en su proyecto formativo, para de ese modo complementar, reafirmar o contrastar los resultados aquí mostrados. Por lo tanto queda como un aspecto pendiente como una futura investigación.

Otra limitación que se puede mencionar es relativa a la construcción del portafolios el cual como se observó es una valiosa herramienta para el proceso reflexivo de los profesores y de autoevaluación. Sin

embargo, su diseño va más allá de ser un dispositivo de recolección, requiere del compromiso de los actores para desarrollar las cualidades que encierra el instrumento, es decir, que realmente sea un espacio para mejorar la práctica docente. Cuestión que los profesores del Diplomado lograron desarrollar parcialmente, hubo diversos niveles de reflexión, de justificación de evidencias o de autoevaluación. Según lo argumentado por los profesores la falta de tiempo fue la principal razón para no desarrollar del todo los contenidos solicitados en sus portafolios o la profundidad en sus reflexiones. Lo cual los hace perfectibles en diversos sentidos. No obstante es esto puede visualizarse también como una ventaja del portafolios, el cual se puede retomar y enriquecer aquello que en algún momento se dejó cancelado o poco desarrollado. Sin embargo, se parte del supuesto compromiso de los actores para llevarlo a cabo.

Al respecto algunos docentes argumentan:

“Creo que las evidencias no las desarrollé del todo”, y “me faltó tiempo para hacer reflexión sobre la puesta en práctica”; “me costó trabajo ajustar los tiempos planeados en mi proyecto formativo con los tiempos reales”; “me faltó elaborar y concretar más la parte de identidad de la docencia”.

7. A MANERA DE CONCLUSIÓN

De acuerdo con los hallazgos presentados los profesores integraron en su práctica una serie de competencias, mismas que fueron comprendidas y reflexionadas desde lo real vivido, es decir, un tipo de evaluación auténtica (Díaz Barriga, 2006), al aplicar lo aprendido en el Diplomado a situaciones reales en el aula, reflexionar sobre ello y hacerlo patente en sus portafolios, de modo que se puede hablar de un proceso de autoformación en un contexto de la vida real. Proceso que parte de posibilitar al actor inmerso en el mismo a desarrollar habilidades que le ayuden a aprender con autonomía a través de la vida, es decir *metacognitivas* (Barberá, 2009).

Un profesor señala:

Justifiqué, reflexioné sobre la selección y diversidad de evidencias presentadas en mi portafolios, respondí honestamente a la autoevaluación manifestando siempre una crítica constructiva, de diálogo a las críticas y aportaciones de mis colegas.

Finalmente, en sus reflexiones los docentes mostraron algunos elementos novedosos, por ejemplo, tener claro lo que han aprendido sobre las competencias y lo que aún les falta por desarrollar. Por ello, sin demeritar sus alcances y perfectibilidades, se considera que el haber integrado las competencias y el portafolios docente como dos elementos que pueden complementarse y enriquecerse entre sí, ha sido un acierto, que va más allá de lo específico del Diplomado, es una forma de intervenir en un proceso de búsqueda y aprendizaje general. Como lo señaló una profesora, fue: “aprender-haciendo” donde el actor se re-conoce, hace consciente y visible un proceso de crecimiento profesional. Por ello, esta es y será una labor importante para seguir trabajando tanto a nivel práctico cuanto teórico. La riqueza de las experiencias recuperadas en la voz de los actores (docentes) implicados da cuenta de lo necesario de tales intervenciones *en, sobre y para* la práctica pedagógica. El pensar en el proceso de evaluación desde esta postura es integrar de modo holístico tanto las fortalezas cuanto las debilidades, las reflexiones de sus protagonistas -en la acción- y su posible propuesta de mejora o solución. Obra que implica esfuerzo y dedicación constantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbesú, M. I. y Argumedo, G. (2010). Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia, *Revista Observar*, 4, pp. 28-44. Barcelona.[<http://www.odas.es/>].
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolios, *Educere*, 31, pp. 497-503.
- Barberá, E. y de Martín, R. E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Barret, H. (2000). Create your own Electronic Porfolio. Learning and leading with technology, 27 (7), pp.14-21.
- Barrón, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas, *Perfiles Educativos*, XXXI, (125), pp. 76-87.
- Bozu, Z y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), pp.87-97.
- Bozu, Z. y Imbernon, F. (2012). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario. Un estudio de casos, *Revista de Educación*, 358, pp. 1-16.
- Burbacher, J.; Case, Ch. y Reagan, T. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- Coll, C. (2007) Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio, *Aula de innovación educativa*, 161, pp.34-39.
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*, Madrid: Morata.
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12, pp. 180-205. [Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76109911.pdf>].
- Delors, J. (1996). Informe de la Unesco de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro, Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- 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, pp. 6-27. [Disponible en <http://www.odas.es/>]
- Díaz- Barriga, F.; Padilla, Rosa; Valdez, S.; Rueda, C.; Ibarra, J. A. (2008). Diseño de unidades didácticas y portafolios electrónicos: una experiencia de formación psicopedagógica con profesores de ciencias, en Elisa Lugo (Coord.) *Reformas educativas su impacto en la innovación curricular y en la formación docente*, México: ANUIES/ Ed Mínimas, pp. 151-170.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Domingo A. (s/f). Niveles de reflexividad sobre la práctica docente. Niveles, Activadores y Pautas". *Práctica Reflexiva*. [Disponible en <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Niveles-de-reflexividad-1-Cast2.pdf>].

- Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional, *Educar*, Universidad Politécnica de Valencia, pp. 127-142.
- Galvis, R. V. (2007). De un docente tradicional a un perfil de docente basado en competencias, *Acción Pedagógica*, 16, pp. 48-57.
- Izcara S. (2009). *La praxis de la Investigación Cualitativa*, México: Plaza y Valdes-Universidad Autónoma de Tamaulipas-CONACYT.
- Le Boterf, G. (2001) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lyons, N. (2003). Los portafolios y sus consecuencias: formación de profesionales reflexivos, en Nona Lyons (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 325- 346.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. 4ª edición. Barcelona: Graó.
- Rastrero, M. (2007). *El portafolio reflexivo del profesor como herramienta para la práctica reflexiva: un estudio de caso*, Tesis maestría, Universitat de Barcelona. España. [Disponible en <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/>]
- Roegiers, X. (2010). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, España: Paidós
- Schön, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC
- Seldin, P. (1997). *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton (Massachusetts): Anker Publishing Company, Inc.
- Shulman, L. (1998). Teacher portfolios. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. (2003). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires: Amorrortu, 44-62.
- Tobón, S. (2009). El aprendizaje de competencias mediante proyectos formativos. *Centro de Investigación en formación y evaluación*, Coloquio, La Salle Benavente, Colombia 22 de mayo 2009. pp. 1-31.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. 4ª reimpresión, Barcelona España: Graó.