

Recibido: 21 | 10 | 2016

Evaluado: 31 | 03 | 2017

Cómo citar este artículo: Chávez Ávila, P. (2017). El portafolio digital como instrumento de reflexión y autoevaluación docente en la educación superior. *Revista Aletheia*, 9(1), 76-97.

El portafolio digital como instrumento de reflexión y autoevaluación docente en la educación superior*

The Digital Portfolio as a Reflection and Self-Assessment Tool for Higher Education Teachers

O portfólio digital como instrumento de reflexão e autoavaliação docente na educação superior

Patricia Chávez Ávila**

* Este artículo hace parte de los resultados del proyecto de investigación "La cualificación docente en los cursos de educabilidad de la Escuela de Pedagogía y Bellas Artes – Universidad de los Llanos: el portafolio digital y otras estrategias para la formación integral en la educación superior".

** Máster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde); Psicóloga, Universidad Católica de Colombia. Docente, Universidad de los Llanos, Colombia; Líder grupo de investigación arrollo Humano Integral GDHIN. Orcid: 0000-0003-0393-8849. Correo electrónico: pchavez@unillanos.edu.co.

Resumen

El propósito de este artículo es presentar resultados acerca de la apropiación del portafolio digital como instrumento de reflexión y autoevaluación de docentes universitarios durante su participación en un proceso de cualificación institucional. Partiendo de un enfoque cualitativo, se utilizó el método comparativo constante que hace parte de la teoría fundamentada, tomando como unidad de análisis las reflexiones e interpretaciones que los docentes participantes realizaron en los talleres, el portafolio digital, las entrevistas y el grupo focal. Como resultado, se identificó en los docentes una apropiación del portafolio digital en tres planos: el primero, como reflexión de preparación para la tarea; el segundo, como medio de autorreflexión, valoración y mejoramiento profesional permanente; y el tercero, como reto para la reflexión del quehacer docente e incorporación de las tecnologías de la información y comunicación como parte del mejoramiento continuo de su profesión. El portafolio digital puede constituirse en una estrategia eficaz en la formación integral del docente de educación superior haciendo parte de políticas y programas institucionales que orienten los procesos de cualificación del profesorado.

Abstract

This article presents the results of the appropriation of the digital portfolio as an instrument for reflection and self-evaluation of university teachers during their participation in an institutional qualification process. From a qualitative approach, it was used the constant comparative method which was also part of the grounded theory, taking as analysis unit the reflections and interpretations made by the participants during the workshops, the digital portfolio, interviews and the focus group. As result, an appropriation of the digital portfolio was identified on the teachers at three levels: first, as a reflection for preparing for the task of being educators; second, as a way of self-reflection, assessment and ongoing professional improvement; and third, as a challenge for reflecting on their teaching task and for integrating new technologies as part of their continuous professional improvement. The digital portfolio can become an efficient strategy for integral teachers' training in higher education if it takes part of institutional policies to guide teachers' qualification processes.

Resumo

O propósito deste artigo é apresentar resultados sobre a apropriação do portfólio digital como instrumento de reflexão e autoavaliação do professor universitário durante sua participação em um processo de qualificação institucional. A partir de uma abordagem qualitativa, foi utilizado o método comparativo constante que faz parte da teoria fundamentada. As reflexões e interpretações que os professores participantes realizaram nas oficinas, o portfólio digital, as entrevistas e o grupo focal foram utilizados como unidades de análise. Como resultado, foi possível identificar nos professores uma apropriação do portfólio digital em três níveis: o primeiro, como reflexão de preparação para a tarefa; o segundo, como meio de autorreflexão, valoração e melhoramento profissional permanente; e o terceiro, como reto para a reflexão do trabalho docente e incorporação das tecnologias da informação e comunicação como parte do melhoramento contínuo da sua profissão. O portfólio digital pode constituir uma estratégia eficaz na formação integral dos professores de educação superior, fazendo parte de políticas e programas institucionais que orientam os processos de qualificação do professorado.

Palabras clave

portafolio digital; profesor universitario; autoevaluación; mejoramiento profesional; las nuevas tecnologías.

Keywords

digital portfolio; university teacher; self-assessment; professional improvement; new technologies.

Palavras chave

portfolio digital; professor universitário; autoavaliação; melhoramento profissional; novas tecnologias.

El docente universitario, como profesional, posee gran responsabilidad en el proceso de formación de sus estudiantes, pues no solo contribuye a su formación profesional, sino en formar seres humanos integrales y ciudadanos ejemplares que contribuyan a hacer de la sociedad un lugar mejor para el bienestar y la convivencia. Esta situación implica que las instituciones de educación superior cuenten con docentes formadores con altas competencias y preparación para ejercer su proceso formador y superar la tendencia que se ha dado en una educación enfocada en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades que respondan prioritariamente a las exigencias de los sistemas económicos, en detrimento de otros aspectos fundamentales en la formación integral de los profesionales.

El Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013) viene señalando que la formación se constituye en un sinónimo de desarrollo y proyección profesional del educador, lo que hace posible desde su desempeño hacer una mirada crítica e integral del sistema educativo, por dos razones básicas: en primer lugar, el educador es producto del sistema mismo; en segundo lugar, el sistema se retroalimenta de los resultados que su desempeño proyecta. De esta manera, la formación del educador señala una mirada especial en relación con el campo de mejoramiento de la calidad de la educación. Los requerimientos permanentes de la sociedad, los cambios que se producen en el campo de la ciencia y la tecnología, al igual que en las ciencias humanas, no pueden ser ajenos al proceso educativo.

La reciente reglamentación para el sector educativo del Ministerio de Educación Nacional (Decreto 1075 del 2015) y el establecimiento de las características específicas de calidad para los programas de licenciatura (Resolución 02041 del 2016) destacan de manera importante el papel de la educación que se imparte en los programas de formación de maestros que ofrecen las instituciones de educación superior. Esta educación para ser de calidad exige a los docentes actuales en estos programas comprometerse con planes de formación que promuevan el mejoramiento de la calidad de sus procesos, lo cual implica, definitivamente, asumir desde la convicción del docente universitario un compromiso formal de reflexión permanente en torno a su papel formador, su quehacer, es decir, su saber pedagógico. Al respecto, Vasco (1996) plantea que el saber pedagógico del maestro es aquel que se expresa cuando el maestro enseña y cuando al hacerlo reflexiona sobre los elementos complejos de su quehacer al responderse preguntas sobre lo que enseña, a quiénes enseña, para qué enseña y cómo lo enseña; así, construye con ello un saber propio que le permite percibirse como profesional e intelectual para responder a las realidades de su quehacer, fortalecer su autoimagen y modificar su imagen social como maestro.

La Universidad de los Llanos, como única universidad pública con la mayor antigüedad en la región de la Orinoquia colombiana, cuenta con la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación y su Escuela de Pedagogía y Bellas Artes, instancia corresponsable del desarrollo académico y de formación inte-

gral de docentes. Desde lo institucional, la Universidad cuenta con normas que definen las políticas de vinculación de sus profesores con fundamento en los principios señalados por la Constitución de Colombia, además con una estructura de organización profesoral definida en el Estatuto Profesorado de la Universidad, que en su capítulo V consagra la formación como un derecho, así como la responsabilidad de formar y capacitar el talento humano profesoral en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). En este último, se establecen lineamientos para el desarrollo académico, la formación integral, y la consolidación de comunidad académica y científica del cuerpo profesoral mediante planes de capacitación que se establecen en cada facultad según los requerimientos y necesidades de cada unidad académica, los cuales aportan al maestro en los aspectos pedagógicos, didácticos y propios del campo de desempeño profesional de cada docente.

No obstante, los lineamientos de orden institucional no resultan suficientes para alcanzar una formación integral y consolidar la comunidad académica y científica que se espera. Por esta razón, corresponde tanto a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación como a la Escuela de Pedagogía y Bellas Artes forjar desde los docentes mismos dinámicas y alternativas para construir un conocimiento propio y contextualizado que permita brindar un mejoramiento profesional permanente, y que aporte a su saber, a la comunidad y a la institución. En este sentido, la formación de profesores debe involucrar todos los ámbitos de su actuación docente, considerando lo simbólico, afectivo, comunicativo, social, de valores, entre

otros, de manera que "sea capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas" (Díaz y Hernández, 2002, p. 2).

Estudios como el de Arbeláez, Fortes y Grau (2008) permiten señalar que se vienen dando cambios en favor de la calidad de la docencia universitaria, lo que hace necesario trabajar sobre el reconocimiento y la renovación de las concepciones del docente universitario ya que es allí donde se encuentra el mejoramiento continuo de su calidad docente y "se abre un espacio para la redefinición de la docencia como función del profesor universitario" (p. 31).

Con las anteriores premisas, se propuso un proyecto, desde la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de los Llanos, para conocer la manera en que los docentes del área sociohumanística de la Escuela de Pedagogía y Bellas Artes generan y se apropian de estrategias de formación integral para cualificar su quehacer pedagógico; se examinan, por un lado, las estrategias de formación integral que asumen en su ejercicio docente, y, por otro, se utiliza el portafolio digital como instrumento de análisis y autoevaluación de su quehacer.

El presente artículo muestra los resultados relacionados con la manera en que un grupo de docentes del área sociohumanística apropiaron el portafolio digital como instrumento para realizar una mirada reflexiva de su quehacer pedagógico en una experiencia de cualificación docente.

El uso del portafolio docente representa un cambio en la manera de analizar y evaluar la enseñanza, ya que pone en manos

del mismo profesor el derecho y la responsabilidad de seleccionar la información que dé cuenta de su actuar profesional, haciendo de la autoevaluación un proceso de reflexión para su mejoramiento continuo (Fernández, 2004, p. 131). Marín, Arbesú, Guzmán y Barón (2012) encuentran una articulación valiosa entre la evaluación de la docencia, la formación de profesores y el uso del portafolio, que integra un modelo para el mejoramiento de las prácticas educativas con el docente como participante en su evaluación y formación, y el portafolio docente como recurso para el aprendizaje y estrategia de evaluación auténtica. Adicionalmente, el portafolio académico es entendido como un instrumento que permite mostrar la construcción de identidad como educador. Rigo Lemini (2013) describe el portafolio académico como un instrumento que

Comunica a los otros quién soy, quién he sido, quién deseo ser, en tanto educador (...). Que se constituye en un espejo al que es posible asomarse para reflexionar sobre sí mismo; que nos invita a coleccionar recuerdos y creaciones, intereses y proyectos. Que abre una ventana para echar luz sobre nuestra cotidianidad como seres sociales y como individuos únicos; que permite al profesional sedimentar sus vivencias y sus argumentos. Que ayuda al docente a identificarse con su oficio; que permite (...) consolidar su autoestima y su autoconcepto (p. 10).

Se debe agregar que se consideró primordial el uso del portafolio digital en este proceso de investigación, porque parte de la cualificación y mejoramiento de la calidad

docente tiene que ver con la necesidad de incrementar el uso de los ambientes virtuales y tecnológicos en la educación superior. Camacho (2014) afirma que los procesos educativos se ven afectados porque se observa en los docentes universitarios un nivel deficiente de competencias en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que hace necesario que las instituciones de educación superior promuevan la actualización permanente para alcanzar una formación de alta calidad que responda a los cambios del mundo. Así, esta investigación es una gran oportunidad para estimular su uso entre los docentes y el acercamiento a las ventajas que las TIC ofrecen. Para Ortiz (2005), la opción para avanzar en la incorporación de las TIC por parte del profesor universitario debe ser "intentando que sea el profesorado universitario, responsable de su docencia el que decida sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje, no dejando escapar ninguna opción a su alcance" (p. 37). En el campo de la formación docente y las TIC, Salinas (2012) mencionó que cada vez más se tiende a reconocerlas como mediación y soporte de la interacción, superando la visión del simple instrumento que moderniza la práctica educativa.

La experiencia como docente del área sociohumanística con el uso del portafolio físico y virtual durante más de un año permitió comprobar el potencial de su aplicación en diversos aspectos de interacción con los estudiantes, pero en especial con una forma diferente de apreciar la enseñanza (Chávez, 2013). Esta experiencia, sumada a la observación cotidiana de la labor de los profesores en los programas de Licenciatura de la Escuela de Pedagogía y Bellas Artes,

permitió identificar, por un lado, la riqueza de muchos maestros que conservan un espíritu de desarrollo personal, actualización, dinamización e innovación en torno a su objeto de conocimiento, además de asumirse como estrategias al propiciar condiciones óptimas de aprendizaje para sus estudiantes y aprovechar los recursos que las nuevas tecnologías ofrecen, muchas veces, en condiciones de infraestructura y medios mínimos que faciliten su labor. Por otro lado, se identifican docentes cuyos conocimientos y prácticas tienden a permanecer desactualizadas, descontextualizadas, sumidas en una enseñanza tradicional que pone a los estudiantes en condición de receptores de información con poco aporte para la vida laboral; esta situación resulta obsoleta para el estudiante y contraproducente en la acción del mismo educador. Llama la atención que, en ambos casos, el maestro suele estar aislado en sus propios esfuerzos, reflexiones y prácticas, cumpliendo con responsabilidades asignadas, sin una articulación como cuerpo profesoral que permita a cada uno reconocerse en sus fortalezas y ser autocrítico en sus debilidades, proceso que contribuiría a su resignificación y cualificación.

Es por esto que generar un proceso de reflexión permanente en torno a su papel como educador mediante el uso del portafolio digital es comprendido desde este estudio como una *estrategia de formación integral del maestro*, en la medida en que su aplicabilidad y uso logre afianzar procesos autorregulados de reflexión y autoevaluación para el mejoramiento docente en los grupos que se constituyan; como un *instrumento de reflexión y análisis sobre el propio quehacer*, al generar en el docente una autoobservación

sistemática sobre aspectos como: sus dominios teóricos, actualización de contenidos, planeación de sus clases, cuáles son sus fines, qué estrategias usa, cómo las aplica y la efectividad que obtiene, cómo evalúa y para qué, entre otros aspectos; como *medio para recuperar el papel protagónico y trascendental en su profesión*, al comprender desde su reflexión individual hasta la reflexión entre colegas la trascendencia de su labor y la fuerza para argumentar posturas colectivas que permitirán incidir y responder frente a la realidad actual de los estudiantes, de la región y de la educación.

Aspectos metodológicos

El estudio planteado siguió un enfoque cualitativo de investigación desde el cual se describe e interpreta la información de los docentes participantes sobre cómo incorporaron el portafolio digital como instrumento para reflexionar sobre su acción formadora. La investigación cualitativa da importancia particular a los sentimientos, las emociones, las representaciones elaboradas de la gente sobre una situación dada y el sentido que le atribuyen a los eventos, particularidades que dan al investigador elementos para edificar una teoría que dé cuenta de ellas.

Se utilizó el método comparativo constante que hace parte de la Teoría Fundamentada, planteada por Strauss y Corbin (2002), con la cual se construyen teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos. Iñiguez y Muñoz (2004) señalan que "el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos. Mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, el inves-

tigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente” (p. 1). El surgimiento de categorías parte de los participantes mismos y tiende a centrarse en hacer explícitos sus sistemas de creencias implícitos.

Siete profesores de la Escuela de Pedagogía y Bellas Artes participaron en el proceso de manera motivada y voluntaria, titulares de los cursos del área sociohumanística que se imparten en los cuatro programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

La producción de información se generó, por un lado, con el portafolio digital como estrategia central que el docente, a partir de una plantilla básica, construía registrando semanalmente lo planeado, los propósitos y estrategias planteadas, y la posterior reflexión sobre lo realizado, además de las circunstancias incidentes en el proceso. También fue utilizado el taller como estrategia de presentación del proyecto y como acompañamiento inicial a la apertura del portafolio digital de cada docente. El seguimiento al proceso se realizó a través de la entrevista individual y como cierre se llevó a cabo una entrevista mediante grupo focal de discusión, en la que los participantes compartieron experiencias, presentaron los portafolios digitales y expresaron sus expectativas.

Se tomaron como unidades de análisis las reflexiones e interpretaciones que los participantes realizaron de forma oral, escrita, comportamental y de interacción acerca del uso del portafolio digital, durante el taller inicial, el portafolio digital, las entrevistas individuales y la entrevista de grupo focal de discusión.

Resultados

Los talleres iniciales, el portafolio digital, las entrevistas y el grupo focal generaron información que fue analizada e interpretada permanentemente con la asignación de códigos que identificaron características particulares de la información, que luego, mediante la exploración de sus propiedades y sus interrelaciones, permitieron elaborar inferencias a partir de las cuales se identificaron *tres planos de apropiación del portafolio digital* como instrumento de análisis y evaluación del quehacer pedagógico por parte de los profesores participantes de los cursos del área sociohumanística de la Escuela de Pedagogía y Bellas Artes.

El portafolio digital como reflexión de preparación para la tarea

En este primer plano de apropiación, los docentes realizaron un acercamiento al portafolio como parte del compromiso adquirido en el proceso mismo de investigación, se interesaron por crear su portafolio digital, presentar en este quiénes son como personas, como docentes, como profesionales en cierto campo de formación y con determinado tiempo de experiencia, reflexionando sobre las motivaciones y circunstancias que los llevaron a esta profesión, y sobre los momentos de vida y personas que más influyeron en la decisión de ser y ejercer como docente universitario.

Para la mayoría de los participantes resultó desconocida la existencia de una plataforma tecnológica institucional, a pesar de estar disponible desde el 2010, así como la posibilidad de crear y administrar herramientas como el portafolio virtual. Los pocos con

cierto grado de manejo de espacios virtuales, como blogs o páginas virtuales, aunque desconocían el acceso institucional que se podía tener, lo consideraron una oportunidad para mostrar sus creaciones, su producción académica y un medio novedoso de interacción con sus estudiantes.

Una vez enfrentados al proceso reflexivo semanal de su labor docente, el portafolio digital se constituyó en algunos casos en una forma para repensar cómo abordar los contenidos a desarrollar y en la revisión de estrategias a utilizar, de tal forma que el resultado a registrar en la plataforma fuera más interesante al lector potencial que pudiera acceder a su portafolio digital:

Me pareció muy interesante porque, aunque yo tenía el firme propósito de hacerlo de una vez, sin embargo, al hacerlo después como que lo vuelve a uno a ubicar en el momento que vivió. Me pasó algo como curioso al momento de planear las clases, me decía bueno, revisamos y si vamos a hacer una reflexión del desarrollo de la clase, viendo que tocaba preparar eso, entonces no solamente me preocupé por lo que iba a pasar después con lo que escribía (...) y me dije, no aquí me toca escribir algo más significativo, entonces pensémosla mejor, planeémosla bien para que el resultado sea como interesante (3GM. Grupo focal, 30 de octubre del 2015).

Por el lado del uso de las herramientas, en este caso tecnológicas, que mejoran la calidad del servicio de educación que prestamos y en cuanto a los aportes al curso digamos pues

que hasta ahora y en esta primera parte del proceso ha sido más bien mínimamente disciplinarse uno en la tarea de subir la información, de tener la intro de responder las preguntas que usted plantea (...) pues es utilizar la herramienta como un suministro de información no solo para ustedes que están desarrollando el proyecto, sino también para los estudiantes que entren al portafolio y ahí van a encontrar todos los cursos (...) ahí van a encontrar la pregunta problema, ahí van a encontrar los contenidos, la justificación, el desarrollo semanal de las clases, de las actividades (5E1. Entrevista, 17 de septiembre del 2015).

En otros casos se constituyó en un diálogo personal sobre lo vivido durante cada semana, en una forma de recordar las vivencias dentro del aula, identificando las formas de interacción con sus estudiantes, la eficacia o no de sus estrategias y la evaluación del logro o no de los propósitos o metas de aprendizaje de los contenidos propuestos:

Porque es como hablar uno consigo mismo, entonces en esos momentos uno dice, abre y, qué bueno que lo tengo ahí, qué rico que lo tengo impreso y que lo pudiera volver a mirar y verlo de vez en cuando. Me preocupa que de pronto sea una reflexión que quede metida en un equipo, en una plataforma, pero sí, indiscutiblemente son cosas interesantes (1E2. Entrevista, 22 de septiembre del 2015).

Que veo lo positivo del asunto, a mí me parece que el hecho de hacer este

ejercicio en cuanto a la reflexión de la evaluación de la labor docente es que hace, por lo menos para mí, fue una autorevisión de todo lo que se hacía en el aula (6GR. Grupo focal, 30 de octubre del 2015).

Entonces con esta posibilidad del portafolio que nos ha llamado, pese a que no somos muy disciplinados (...) en estar subiendo la información, estar como administrando el espacio virtual, pues la estrategia sí es interesante en términos de que usted ahí sube sus contenidos, resuelve a través de preguntas pues como temas que uno nunca se cuestiona cuando lo está desarrollando, ni en clase, ni para las estudiantes que es el objetivo cero, ni para contribuirle al programa que digamos es como lo administrativo, y para nosotros los catedráticos, pues, con el tema de responder con la contratación que hay (5E1. Entrevista, 17 de septiembre del 2015).

Estas formas de reflexión del maestro tienen mucho que ver con la concepción que tienen sobre su quehacer, por tanto, son una posibilidad para abrir el camino hacia procesos formales y complejos de reflexión que conduzcan a consolidar su identidad como docente dentro de los colectivos y la institución a las que pertenece.

Pou, Aguirre y Cordero (2009) consideran que "el empleo de la reflexión como parte fundamental en las estrategias de formación docente es una opción que debe ser considerada" (p. 7). A su vez, Loila y Tardif (2001, citados en Pou et al. 2009) establecieron seis concepciones de la enseñanza

reportadas por profesores a partir de sus experiencias directas en la enseñanza, las cuales pueden servir de referente para encaminar ese proceso reflexivo del que se habla: la primera concepción se refiere a la enseñanza como presentación de información; la segunda plantea la enseñanza como transmisión de información; la tercera describe una enseñanza-ilustración que utiliza la teoría en la práctica; la cuarta ve la enseñanza como mejoramiento de la capacidad de un experto; la quinta trata la enseñanza como indagación práctica de maneras de comprender desde una perspectiva particular; y la última concepción de enseñanza es asumida como un proceso comprensivo de transformación conceptual en un sistema integrado por maestro, estudiante y contenido, que provoca efectivamente el aprendizaje.

Transitar por este plano de apropiación del portafolio digital permite pensar que los docentes participantes y a quienes ellos representan, independientemente de su forma de vinculación laboral (profesores de tiempo completo o profesores de hora cátedra), están dispuestos a involucrarse en programas o procesos que incentiven acciones conscientes de reflexión que incidan en su mejoramiento profesional. Arbeláez et al. (2008) expresan al respecto:

Nuevamente se reconoce la importancia de las acciones docentes del profesor universitario en la calidad de la educación, porque, aunque se ha evaluado permanentemente, se han omitido las nuevas definiciones de la docencia. Al simple acto comunicativo con intención de transmitir conocimientos se le han agregado otras funciones y otros sentidos. Por-

que el pluralismo de la vida moderna y los avances tecnológicos hacen obsoletos a los maestros que repiten lo que está en los textos, a los maestros informadores y examinadores de esos textos. Porque durante mucho tiempo la comunidad universitaria en general ha hecho oídos sordos a la renovación reclamada y se ha mantenido fiel a la enseñanza clásica (p. 35).

Sin embargo, no basta con tener la disposición y el ánimo de los docentes para participar en procesos que lleven a la renovación de una docencia universitaria de calidad. Cano (2005, p. 33) señala que la docencia del profesor universitario se suele dar por imitación de modelos o de forma intuitiva, más que por tener formación para ejercerla y realizar sobre ella una debida reflexión. Se requiere también que en contextos universitarios, como en los que se desarrolló esta investigación, se precisen iniciativas innovadoras que permitan conducir al docente a asumirse como un profesional, como un práctico reflexivo, "que analice su práctica cotidiana y se plantee nuevos retos que le conduzcan progresivamente a mejorar su actividad docente (...) investigadora y gestora" (Cano, 2005, p. 15). En este sentido, Cortés, Pinto e Ines (2015) afirman desde su estudio que el portafolio digital favorece la capacidad de juicio crítico y autorreflexivo no solo frente al producto final sino al proceso de construcción y generación de conocimiento.

El portafolio digital como medio de autorreflexión, valoración y mejoramiento profesional permanente

En el segundo plano de apropiación, se identificó la manera en la que el maestro a

través del portafolio digital logra ahondar en sus reflexiones, evaluando sus conocimientos, prácticas y estrategias, interesado en vincularse y construir con otros, en aprender de los otros, reconociéndose como un profesional en permanente mejoramiento y comprometido con la búsqueda de soluciones a todo nivel para garantizar a sus estudiantes una educación de calidad que contribuya a una formación integral, participativa y con equidad social:

Duré sin Internet un tiempo y yo decía, esto no es para trabajarlo en un café Internet, no, yo necesito poder estar en privado, creo que la mayoría los hice a media noche y sentada en mi cama con el computador porque era donde me sentía mejor, o sea, no fue así una descripción minuciosa de todas las actividades que yo hacía, fue una reflexión de lo que yo sentía después de haberlo hecho y terminé sacando una conclusión de que el éxito de la clase realmente solo lo puedo ver yo cuando al salir de la clase estoy feliz o no, incluso creo que en mis últimos decía hoy no salí saltando porque es que uno puede ver la cara de la gente de felicidad, pero solo uno sabe si logró todos sus objetivos, si llegó, si se siente feliz, si realmente ha logrado todo lo que uno quiere y sueña sobre ese tema, entonces por eso era más una reflexión (1GA. Grupo focal, 30 de octubre del 2015).

Ya cuando uno ve el resultado al cabo de seis, siete semanas escritas y todo elaborado allí (...) y más cuando está en el Internet y pues que uno se sienta

libremente a escribirlo, pues yo lo veo muy gratificante, lo veo interesante y yo diría que recomendable (...) es importante aprovechar todo ese mundo de conocimiento, eso no se puede quedar en el hecho particular de cada docente o de cada individuo que participa en la clase, qué bueno que se pudiera socializar, compartir con todo el mundo, que es mucho lo que se aprende (...) que no solamente aparecen las cosas positivas, aparece también lo deficiente y lo negativo y que uno como docente, haciéndose autoevaluación, esa autoobservación, logra reconocer que es parte del trabajo (6E3. Entrevista, 24 de septiembre del 2015).

A pesar que nosotros tenemos unos formatos donde registramos información sobre lo que hacemos semanalmente para entregar a la universidad, el portafolio permitió nuevamente ser como muy juiciosa en el sentido de que pude reflexionar sobre qué estoy haciendo y algunas situaciones que viví y aquellas situaciones entre los estudiantes y de la actitud mía, entonces me llevaron como a retroalimentarme de que, bueno, esto en otra época me funcionaba muy bien pero ahora estoy en otro momento (...) yo era muy psicorrígida. A través del ejercicio del portafolio yo veía los estudiantes, reflexionaba y decía, uno debe ser muy proactivo, la disciplina no se debe perder, pero busqué como otras estrategias que permitan estar un poco más tranquila mirando cómo actúan, cómo se expresan (2GN. Grupo focal, 30 de octubre del 2015).

Cuando el maestro asume el portafolio digital como medio, trasciende el instrumento mismo y muestra un grado de apropiación para sí que evidencia una alta disposición para aprender y reaprender observando su propia práctica, valorándose como protagonista y flexible en la construcción de conocimientos más allá de sí mismo y en compañía de otros, ya sean estudiantes o colegas. Pérez y Taut (2016) encontraron indicios sobre el efecto positivo del portafolio en las prácticas de reflexión y la autopercepción de los profesores. Por su lado, Silvia Oropeza (2013) considera que el portafolio permite al docente "tener una memoria de los cambios realizados en un programa, en las estrategias de enseñanza y contrastar resultados" (p. 245). Agrega que favorece el mejoramiento de la docencia cuando es compartido y evaluado por los colegas, con quienes se puede generar desde nuevas formas de enseñanza en el aula, hasta nuevas visiones, ajustes o modificaciones de planes y programas de estudio:

Ha sido una oportunidad para reflexionar desde mi quehacer docente, como un proceso muy familiar con los estudiantes, donde ellos dan lo que tienen que dar, reclaman cuando tienen que reclamar, o sea, a mí me parece excelente y a mí lo que más me gustó de este proceso es que esto puede pasar veinte años y está ahí, entonces queda un registro bonito, un registro que uno dice bueno, lo voy a revisar (...) (6GR. Grupo focal, 30 de octubre del 2015).

Mire, a mí me parece ese un ejercicio excelente (...) esta semana precisamente hacia ese ejercicio, estaba haciéndolo y mi esposa se acercó y me

dijo, usted que está escribiendo, eso qué es, y yo le dije, si tú quieres saber qué hago en la universidad léete esto, entonces ella me dijo, y por qué, y le dije, porque es que ahí está todo lo que yo hago en las clases o lo que sucede en una clase (...) yo creo que voy a seguir escribiendo indiferentemente si son ocho semanas o diez semanas o las que sean, a mí me parece que es muy rico el hecho de ver ese montón de información allí, es que uno podía decirle al estudiante, mire haga el favor, coja este paquete y ahí tiene su curso, pregunte sobre lo que quiera resolver (6E3. Entrevista, 24 de septiembre del 2015).

En este plano de apropiación, se encontró un maestro dispuesto a aprovechar el potencial que pueden tener las TIC en sus procesos de autoformación, que concibe la fortaleza de trabajar junto a otros para perseguir fines comunes que favorezcan la calidad de su enseñanza. Ya sea para una reflexión individual o para una autoevaluación profunda de su quehacer, el portafolio virtual se convierte en ese medio ideal por las condiciones que lo caracterizan. Para Stake y Mouzourou (2012), "el portafolio es una manera compleja de describir a una persona o su gestión (...) una mezcla de cosas (...) seleccionadas como representación de los protagonistas, sus trabajos y virtudes" (p. 58). Los mismos autores agregan:

La reflexión es un "atributo" que se puede aprender y afinar con tiempo y esfuerzo. Los portafolios pueden auxiliar a los profesores a mejorar su desempeño cultivando una actitud reflexiva sobre la enseñanza, una

manera de estar en el mundo profesional. Cuando los maestros comparten los resultados y procesos de su práctica, pueden formularse preguntas acerca de las normas empleadas para tomar ciertas decisiones, las razones por las cuales actuaron en determinada forma, los supuestos o los valores que guiaron o desviaron sus juicios, y los procedimientos que aplicaron para utilizar ciertas habilidades (p. 73).

Se puede inferir que los participantes y a quienes ellos representan están preparados para pasar de la vivencia y la reflexión en solitario dentro de la cotidianidad del maestro, a la construcción de identidad como colectivo docente, bien sea por áreas de conocimiento, por programas, por escuelas o, en últimas, por la formalización de procesos permanentes de cualificación o mejora profesional, que pueden ser vistos como *comunidades de aprendizaje*.

En términos de Wenger (2001), la construcción de identidad como colectivo docente es identificada como *comunidades de práctica*, las cuales describe como parte integral de la vida diaria, informales y muy familiares, tanto que podemos identificar las comunidades de práctica a las que pertenecemos, a las que pertenecemos y a las que nos gustaría pertenecer:

Aunque el término puede ser nuevo, la experiencia no lo es. La mayoría de las comunidades de práctica no tiene nombre y no expide carnés a sus miembros (...). Además, es probable que podamos distinguir aquellas comunidades de práctica de las que somos unos miembros básicos de muchas otras

comunidades de las que somos unos miembros más periféricos (p. 24).

La Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, a través de la Escuela de Pedagogía y Bellas Artes, cuenta con todo un potencial de maestros dispuestos a participar en los procesos que institucionalmente se lideren, pero, sobre todo, en procesos en los que el docente pueda percibirse como aportante y autogestor en la calidad del educador y la educación. Lave y Wenger (1991, citados en Juárez, 2004) destacan algunas cualidades que permiten reconocer verdaderamente el valor de la pertenencia a una comunidad de práctica:

Lo que diferencia a las comunidades virtuales de aprendizaje de otras opciones disponibles en internet, es la intencionalidad de su uso, no se trata de poner lecciones en línea sino de reconocer el conocimiento que surge en la interacción entre sujetos (geográficamente lejanos); en crear experiencias comunes y negociar significados para designarlas; en el compromiso propio y del grupo en la ejecución de una tarea y en la construcción de la identidad, fundada en la participación periférica legítima (p. 236).

El momento en el que se encuentran los programas de educación en el país y, por tanto, los programas de educación de la Universidad de los Llanos, respecto a la exigencia de buscar la alta calidad, debe verse como la oportunidad para pensar en proyectar la creación, consolidación y operación de *comunidades de práctica virtual*, dado que se cuenta con la plataforma tecnológica

para ese fin y los docentes han mostrado suficiente interés y compromiso hacia estas acciones colectivas.

El portafolio digital como reto para la reflexión del quehacer docente e incorporación de las TIC como parte del mejoramiento continuo de su profesión

En el tercer plano de apropiación, se representó al docente que, por un lado, percibe que observar su práctica diaria le implica salir de cierto espacio de tranquilidad y confort para entrar a revisar esquemas establecidos sobre sus acciones, estrategias y contenidos de enseñanza; y, por otro lado, hacerlo a través de un portafolio digital le sumaría enfrentarse al uso de las TIC y, con ello, la posibilidad de estar en una ventana sin límites en la que sus conocimientos, actuaciones y reflexiones quedarían expuestos hasta el punto de llegar a sentirse irrumpidos, cuestionados o invalidados en ese espacio íntimo de su labor:

Cuando se me invita a la propuesta de investigación de todo esto, yo un poquito como reacio al asunto, porque por aquello de la escasez de tiempo, por la distancia, bueno, hagámosle, pues miramos a ver qué pasa en el transcurso de la situación y en la medida en que se dé, pues lo podemos hacer y si no pues en algún momento se desecha la cuestión (6GR. Grupo focal, 30 de octubre del 2015).

De pronto para sincerarse uno, es que uno siente que es un proceso de investigación, de observación (...) eso es poner en evidencia como su magia, las

cosas con las que usted trabaja, que tienen algo, hacen parte, hasta cierto sentido, hacen parte de su intimidad (...) de pronto tal vez sentí una amenaza por ese lado, yo no sé si le pasó con los otros (...) porque te van a mirar, entonces yo lo mire más por el trabajo, me pareció, esto es un camello y tal vez la otra parte también (...) (7E2. Entrevista, 11 de septiembre del 2015).

Gorrochotegui (2005) señala que para que se construya un verdadero profesor universitario este debe consagrarse como estudioso para profesar la enseñanza y enriquecer su conocimiento intelectual: "Si no estudiamos, matamos la profesión. Si estudiamos de verdad, crecemos, nos autoestimulamos y tenemos la posibilidad de desarrollar, incluso, la disciplina que dictamos y la propia institución para la que trabajamos" (p. 109). Ramírez y Montoya (2014) al respecto realizan una contribución valiosa en tanto consideran que en la profesionalización de la docencia corresponde al maestro mejorar en su campo disciplinar, fomentando acciones como autoevaluarse en función de metas de mejoramiento, reflexionar sobre su práctica, participar en cursos de actualización y asistir a programas de formación docente.

De manera semejante, el docente debe atender a las exigencias que la sociedad y la educación universitaria actual le demandan y esto requiere pasar de considerar la práctica docente un asunto privado e íntimo a convertirla en un asunto común a todos los docentes. Implica asumir que la enseñanza requiere partir de un diálogo propio que, compartido con otros, genere un proceso crítico y reflexivo que lleve a valorar y mejorar el papel a desempeñar en el con-

texto en se vive, y que ser docente exige estar al tanto de los cambios que dinamizan la sociedad actual:

Eso implica un trabajo sistemático, de disciplina, o sea, cuando yo vi eso yo dije, no, a eso toca aplicársela con juicio y tener un horario y hacer todo ese procedimiento y eso, sinceramente, me dio como pereza (7E2. Entrevista, 11 de septiembre del 2015).

Un poquito reacio, pero cuando se da la oportunidad yo busqué como el espacio para hacer la redacción semanal, porque había que hacerla semanal, entonces yo dije, ¿pues cuándo? Entonces los lunes tengo un espacio en la mañana, entonces lo hago en las mañanas. La primera vez que lo hice me gasté cuatro horas, eso fue la primera semana, eso fue desastroso, fue cansón, no, el lunes voy a estar toda la mañana bobiando con esta cosa, eso es mucho tiempo (6GR. Grupo focal, 30 de octubre del 2015).

La OEI (Carneiro, Toscano y Díaz, 2008) encuentra en el sector educativo resistencias a la integración de las nuevas formas de interacción y educación que ofrecen las TIC, lo que le ha llevado a señalar que es necesario un cambio en la organización de las instituciones educativas y en las competencias digitales de los profesores, de tal manera que se pueda fortalecer su sentido educativo y enriquezcan las grandes posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Todavía manejamos unas brechas tecnológicas excesivamente notorias, especialmente los profesores. Yo creo

que lo máximo que hemos llegado es a usar por ahí el correo y ahora por ahí el Wasap con las estudiantes. Pero digamos como a usar un mínimo sistema de plataforma o de aula virtual no lo hacemos, primero porque la universidad no nos da el recurso y segundo porque tampoco tenemos el hábito (5E1. Entrevista, 17 de septiembre del 2015).

Borrasca y Bozu (2013) muestran que el portafolio como herramienta es de gran valor para la profesionalización docente orientada hacia las prácticas reflexivas, afirmando que invita a la reflexión, orienta al maestro a examinar su práctica y a "reconstruir sus concepciones y teorías pedagógicas a través de la confrontación de los saberes adquiridos en el curso de formación con la originalidad e idiosincrasia de la propia docencia" (p. 357). Adicionalmente, Ellerani, Gil y Fiorese (2012) plantean que es necesario implementar e-portafolios como sitios donde los docentes presenten su perfil, compartan experiencias y reciban retroalimentación adecuada de mejoramiento continuo; aseguran que estos instrumentos afianzan la identidad de la universidad, lo que, a su vez, sostiene la valía de los docentes y su calidad. De este modo, la universidad se convierte en una organización de aprendizaje profundo:

El aprendizaje profundo constituido por la unión de valores implícitos y explícitos, que permite ampliar y expandir en el tiempo los significados del aprendizaje permanente y es capaz de perseguir nuevos modelos de desarrollo que ponen a la persona en el centro (p. 140).

Por esto, el docente universitario debe afrontar retos para generar procesos de autorreflexión sistemáticos y para incorporar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías con este mismo fin, y la universidad como institución necesita debatir y generar alternativas innovadoras que integren a los docentes con el desarrollo de las competencias necesarias para el mayor aprovechamiento de las TIC. Así, con estas, se pueden mejorar las posibilidades de interacción no solo con el conocimiento y con sus estudiantes, sino con el potencial que también traen para enriquecer los procesos individuales y colectivos de autoevaluación y reflexión permanente del quehacer en la enseñanza universitaria.

Conclusiones

La participación en el proceso de investigación llevó a los docentes a confrontar sus concepciones y emociones acerca de las formas habituales de capacitación en las que participan, promovidas o programadas generalmente por las instancias administrativas-docentes, en las que, por lo regular, se tocan generalidades sobre la educación, la pedagogía o la didáctica; en estas los docentes reconocieron que se tiende a asumir de manera pasiva y receptiva la instrucción o información que termina influyendo poco o nada en sus prácticas cotidianas. De entrada, pudieron identificar que se trataba de una forma diferente de observar y registrar su labor cotidiana y de reflexionar sobre ella de manera personal, para luego compartirla con los demás participantes con el uso de un instrumento que tampoco solía ser cercano o cotidiano, como el portafolio digital.

El proceso de comparación y análisis continuo de la información permitió responder al planteamiento inicial acerca de la forma en que los docentes podrían apropiarse el portafolio digital como instrumento de análisis de su labor, con lo que se pudo inferir que los docentes establecen diferentes planos de apropiación: el primero, como reflexión de preparación para la tarea; el segundo, como medio de autorreflexión, valoración y mejoramiento profesional permanente; y el tercero, como reto para la reflexión del quehacer docente e incorporación de las tecnologías de la información y comunicación como parte del mejoramiento continuo de su profesión.

Los tres planos son comprendidos como la forma en que cada uno de los docentes estableció su concepción, relación y uso del portafolio digital, planos que se constituyeron como momentos dentro del desarrollo de la experiencia. Con ello no se pretende mostrar apreciaciones valorativas de las acciones de los participantes, sino más bien acercarnos dentro del contexto del estudio a las formas en que se suele vivenciar el día a día del docente y a las formas que se suele recurrir para reflexionar sobre su quehacer. Algunos participantes lo apropiaron en un solo plano, otros dieron pasos entre uno y otro hasta vivenciarlo en dos o en los tres planos identificados.

Docentes que apropiaron el portafolio digital como reflexión de preparación para la tarea. En este plano, los docentes se disponen a la realización de la tarea, al cumplimiento de lo indicado, e inician una revisión sobre quiénes son, cuál ha sido su formación y cómo comenzó su carrera en

la docencia universitaria. Centran su atención en el mejoramiento de los contenidos o estrategias utilizadas y los resultados de su práctica en cuanto al alcance de metas de aprendizaje de sus estudiantes. Independientemente de la experiencia como docente universitario, la edad o el acercamiento o no a los espacios virtuales institucionales, los participantes en este plano de apropiación mostraron entusiasmo y disposición para crear en la plataforma tecnológica institucional su portafolio virtual y retarse frente a la comprensión de esta nueva forma de interacción, tomándola como fuente innovadora para su experiencia docente.

Docentes que apropiaron el portafolio digital como medio de autorreflexión, valoración y mejoramiento profesional permanente. En este plano, los resultados identificados permiten apreciar el potencial del portafolio virtual del docente para la expresión auténtica de su identidad y pertenencia institucional, y para consolidar procesos de autorreflexión y autoevaluación en su quehacer y promoverlos hacia una identidad como profesionales reflexivos, como prácticos reflexivos, para lo cual se requiere de un acompañamiento integral, progresivo y enfocado.

Docentes que apropiaron el portafolio digital como reto para la reflexión del quehacer docente e incorporación de las TIC como parte del mejoramiento continuo de su profesión. En este plano, el docente valora la importancia de trascender el trabajo individual y en solitario, y generar formas de articulación e integración de trabajo colectivo encausado por un propósito común. Se requiere despertar una identidad colectiva

sobre campos integrados de conocimiento que conduzcan a un trabajo interdisciplinar enriquecido para beneficio de un ejercicio formador pertinente, cooperativo y acorde con las actuales exigencias de una educación de alta calidad para los maestros. Una forma idónea puede ser mediante la consolidación de comunidades de práctica virtual.

Finalmente, cabe concluir que es posible fortalecer procesos estructurados de mejoramiento del desempeño reflexivo de los docentes universitarios con apoyo en estrategias digitales, como el portafolio; además, el docente universitario cuenta con la disposición y el potencial para apropiar procesos que lo conduzcan a un mejoramiento continuo.

Corresponde a la Universidad de los Llanos como institución de educación superior afianzar sus políticas con programas, medios y procesos que permitan fomentar la identidad y promover la formación del docente universitario como profesional de la educación. Así mismo, concierne a la Escuela de Pedagogía y Bellas Artes liderar programas de cualificación que fortalezcan comunidades de aprendizaje del docente formador de formadores, como constructor de un saber pedagógico que le permita no solo asumir posturas críticas y propositivas frente a las realidades institucionales, sino incidir en las soluciones que más beneficien a la educación y a la región.

Referencias

- Arbeláez, L. R., Fortes, D. M. y Grau, R. C. (2008). Concepciones sobre la docencia universitaria de calidad. *Revista Docencia Universitaria*, 9(1). Recuperado de <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/viewArticle/564>
- Borrasca, B. J. y Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la universidad de barcelona. *Educación XX1*, 16(2), 343-361. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1425252592?accountid=13250>
- Camacho, L. J. (2014). Nuevos roles de los docentes en la educación superior: hacia un nuevo perfil y modelo de competencias con integración de las TIC. *Ciencia y Sociedad*, 39(4), 601-640. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/870/87032685003.pdf>
- Cano, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Carneiro R., Toscano J. y Díaz T. (2008). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. *Colección Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>
- Chávez, P. (2013). *El portafolio como estrategia para la formación integral y de aprendizaje autónomo, significativo e innovador del docente en formación*. Experiencia de Aula. Ponencia presentada en el Simposio Internacional de pedagogía y didáctica, México.
- Cortés Peña, O. F., Pinto Santos, A. R. y Ines Atrio, S. (2015). E-portafolio como herramienta constructora del aprendizaje activo en tecnología educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 36-44.

- Decreto 1075 de 2015 (26 de mayo). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Ellerani, P. G., Gil Mendoza, M. J. y Fiorese, L. (2012). Un proceso de construcción participada del perfil docente en una red de Instituciones de Educación Superior de América Latina. *Revista De Docencia Universitaria*, 10(2), 121-147.
- Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educación*, 33, 127-142. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20792/20632>
- Gorrochotegui, A. (2005). Compromisos de la docencia universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 105-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400809>
- Iñiguez, L. y Muñoz, J. (2004). *Análisis cualitativo de textos. Curso avanzado teorico/práctico. Introducción a la "Grounded Theory"*. Recuperado de <https://planificacionalainvestigacion.files.wordpress.com/2012/03/grounded-theory.pdf>
- Juárez, M. (2004). Reseña: Una revisión de las comunidades de práctica y sus recursos informáticos en internet. "Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 235-244.
- Marín Uribe, R., Arbezú, M. I., Guzman Ibarra, I. y Barón Flores, V. (2012). El empleo del portafolio en la formación-evaluación de competencias docentes. *Voces y Silencios*, 3(1), 5-21. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1720123275?accountid=13250>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48466.html>
- Oropeza, S. (2013). El portafolio docente como una experiencia en el aula. En M. I. Arbesu García y F. Díaz Barriga (coord.), *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias* (pp. 235-247). México D.F.: Ediciones Díaz de Santos.
- Ortiz Colón, A. (2005). Interacción y TIC en la docencia universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 27-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802603>
- Pérez-Cotapos, M. A. y Taut, S. (2016). Adaptación y pilotaje de un portafolio para evaluar prácticas de evaluación de aprendizajes en el aula en profesores de matemática de segundo ciclo básico. *Psykhé*, 25(1), 1-14. doi: 10.7764/psykhe.25.1.681.
- Pou Alberú, S., Aguirre Muñoz, L. C. y Cordero Arroyo, G. (2009). La práctica docente de profesores universitarios mediante la reflexión crítica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), 2-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713054008>

- Ramírez Garzón, M. I. y Montoya Vargas, J. (2014). La evaluación de la calidad de la docencia en la universidad: Una revisión de la literatura. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 77-9
- Resolución 02041 del 2016 (3 de febrero). Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación, o modificación del registro calificado.
- Rigo Lemini, M. (2013). Prólogo. En M. I. Arbesú García y F. Díaz Barriga (coord.), *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias* (pp. 9-13). México D.F.: Ediciones Díaz de Santos.
- Salinas Muñoz, M. E. (2012). Siguiendo la ruta de los desarrollos investigativos en el campo de la formación docente y su relación con las tecnologías de información y comunicación en iberoamérica: hacia un estado del arte. *Revista Q*, 6(12), 1-34.
- Stake, R. y Mouzourou, C. (2012). Dos pasos adelante y uno atrás: los portafolios en la evaluación educativa. En M. I. Arbesú García y F. Díaz Barriga (coord.), *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias* (pp. 57-85). México: Ediciones Díaz de Santos.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, trad.). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vasco, E. (1996). *Maestros, alumnos y saberes*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Wenger, E. (2001). Introducción. En *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad* (pp. 19-39) Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1JP2KX093-1GX1ZY0-28S>

