

Enl@ce: Revista Venezolana de Información,
Tecnología y Conocimiento
ISSN: 1690-7515
Depósito legal pp 200402ZU1624
Año 11: No. 1, Enero-Abril 2014, pp. 25-40

Cómo citar el artículo (Normas APA):
Peñalva, L. y Arbesú, M. (2014). Construcción de un portafolio docente analizada desde la perspectiva de la gestión del conocimiento y el aprendizaje colectivo. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*. 11 (1), 25-40

Construcción de un portafolio docente analizada desde la perspectiva de la gestión del conocimiento y el aprendizaje colectivo.

*Laura Peñalva*¹
*María Arbesú*²

Resumen

En el año 2009 se inició una investigación de tipo educativo en la Universidad Autónoma Metropolitana (México), con el fin de que los profesores construyeran un portafolio docente, como medio de reflexión y autoevaluación de las actividades docentes desempeñadas, en pro de garantizar la mejora de las estrategias de enseñanza. Desde el punto de vista conceptual del proyecto se sustentó en los conceptos de la evaluación comprensiva expuestos por Stake, (2006) y de Schön, (1983) el profesor reflexivo. Si bien, la experiencia fue construida inicialmente desde un ámbito educativo, se han logrado identificar en ella el uso de conceptos similares a los utilizados por Nonaka y Takeuchi (1999) basado en las perspectivas de la gestión del conocimiento y del aprendizaje colectivo. Razón por la cual, el propósito de la investigación fue encontrar las relaciones entre dos grupos de conceptos que provienen de diferentes áreas de conocimiento con el objeto de determinar analogías entre cada una de estas, lo que se ha llamado la fase de “concatenación” en la construcción de conocimiento desde la perspectiva de Salazar, Peñalva y Leal (1993), las mismas que permitan enriquecer las formas de observar una situación de formación docente para profundizar en su análisis y comprensión, así como abrir escenarios para su desarrollo. El resultado obtenido, es que efectivamente estas relaciones existen y generan nuevas explicaciones al proceso de implantación del portafolio docente desde un ámbito de investigación no educativo.

Palabras clave: gestión del conocimiento, aprendizaje colectivo, portafolio docente, evaluación comprensiva, práctica reflexiva.

Recibido: 25/1/14 Devuelto para revisión 10/2/14 Aceptado: 21/2/14

¹ Licenciada en Física y Matemáticas. Magíster en Inteligencia Artificial. Doctora en Estudios Organizacionales, Universidad Autónoma Metropolitana. Doctorat en Sciences de Gestion de la Université Jean Moulin. Profesora titular de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco (UAM).

Correo electrónico: laurapermx@yahoo.com.mx.

² Licenciada en Comunicación Social, UAM-Xochimilco. Magíster en Estudios Latinoamericanos. Doctora en Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, UAEM. Profesora titular de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco (UAM).

Correo electrónico: isabel.arbesu@gmail.com

Construction of a Teaching Portfolio Analyzed from the Perspective of Knowledge Management and the Collective Learning.

Abstract

In the year 2009 began a type of educational research at the Autonomous Metropolitan University (Mexico), in order that the teachers construct a teaching portfolio, as a means of reflection and self-evaluation of the teaching activities carried out, in pro to ensure an improvement in the teaching strategies. From a conceptual point of view of the project was based on the concepts of the comprehensive assessment exposed by Stake, (2006) and Schön (1983) the reflexive teacher. Although, the experience was built initially from a field of education, have been identified in the use of concepts similar to those used by Nonaka and Takeuchi (1999) based on the perspectives of knowledge management and collective learning. Reason, the purpose of the research was to find relationships between two sets of concepts from different areas of knowledge in order to identify similarities between each of these, which is called the phase of "concatenation" in knowledge building from the perspective of Salazar, Peñalva and Leal (1993), the same as to enrich the ways of observing a situation of teacher training to deepen their analysis and understanding, as well as open for development scenarios. The result obtained is that effectively there are these relationships and generate new explanations to the process of implementation of the teaching portfolio from a field of non-educational research.

Key words: Knowledge management, learning, teaching portfolio, comprehensive assessment, reflective practice.

Introducción

En los inicios del año 2009 se inició un proceso de investigación educativa en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, con sede en la Ciudad de México, la cual tuvo como finalidad que los profesores participantes construyeran un portafolio docente¹, con la intención de reflexionar y autoevaluar sus actividades y estrategias de enseñanza, en pro de lograr mejoras significativas.

Para poder llevar a cabo tal finalidad, se organizó y desarrolló un seminario taller al que asistieron

durante un año y medio por espacio de tres horas por semana, un grupo multidisciplinario de profesores adscritos a las tres Divisiones Académicas que tiene la Unidad Xochimilco: Ciencias y Artes para el Diseño, Ciencias Biológicas y de la Salud y Ciencias Sociales y Humanidades.

Desde la perspectiva conceptual este proyecto se sustentó desde dos enfoques compatibles. El primero está representado por la evaluación comprensiva Stake (2006) y el segundo contempla la postura del profesor reflexivo personificado por Brubacher, Case y Reagan (2005); Schön (1983).

¹ El portafolio docente, también conocido como "carpetas docentes", lo emplea el profesor para recoger evidencias de su labor como profesional de la enseñanza, con el propósito de ser un instrumento que promueva la reflexión sobre su propia práctica y también como una herramienta de evaluación y autoevaluación que incida en su desarrollo profesional.

Si bien la experiencia fue construida inicialmente desde un ámbito educativo de formación docente, se pudo identificar en ella similitudes con las explicaciones dadas por las perspectivas teóricas de la gestión del conocimiento y del aprendizaje colectivo, por ello el propósito de la presente investigación permite explicar el proceso de construcción del portafolio docente desde estos enfoques teóricos, que no tienen que ver con la investigación educativa, los que proporcionan nuevos detalles con respecto al proceso de implementación del portafolio, así como permiten distinguir las analogías conceptuales entre ambos enfoques.

El documento se inicia con la presentación de lo que es un portafolio docente, a su vez se identifican los conceptos que dan origen a la propuesta de su construcción y se describe la dinámica seguida para tal construcción. Asimismo, se analiza esta dinámica a partir de los elementos que constituyen el enfoque teórico de la gestión del conocimiento y el aprendizaje colectivo. De igual forma, se confirma la presencia de estos elementos con lo manifestado por los mismos profesores que participaron en el seminario taller de construcción del portafolio docente, así como con lo constatado por las autoras mediante la observación participante.

¿Qué es un portafolio docente?

También denominado: carpeta docente, *dossier*, portafolios o, simplemente, portafolio; existen diferentes definiciones para él “pero hay cierto consenso en considerarlo como una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo. Concretamente en el ámbito universitario ha de servir como

instrumento de autoevaluación del profesor con el objetivo de definir sus objetivos docentes y revisar sus estrategias metodológicas y de evaluación, así como la tarea realizada por parte de sus estudiantes con el fin de comprobar si ha conseguido sus objetivos”. (Cano, 2005, p. 54)

Se señala, según Gregori (2013), Shulman (1999), Stake y Mouzourou (2013) que también sirve para mostrar el mérito, el alcance, la historia, las situaciones y la complejidad de su trabajo, favoreciendo un proceso reflexivo y auto-evaluativo por parte del protagonista que lo construye.

El portafolio docente, puede “reforzar la parte metacognitiva y contribuir con el aprendizaje y la autoevaluación de quien la realiza” (Gregori, 2013, p. 121) y tiene como objetivo la consideración de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la conexión de los conocimientos previos, los de reciente adquisición y la experiencia profesional propia del profesor Wray (2008).

Permite además, según Fernández (2004) mostrar la forma en que ha evolucionado su práctica profesional para dejar un legado histórico de esta, que permita compartir conocimientos y experiencias con los profesores que recién se inician como profesionales de la enseñanza.

Marco conceptual para la experiencia de investigación educativa

El primer concepto que origina la dinámica propuesta para la construcción de un portafolio docente, considera los siguientes aspectos: la *evaluación comprensiva*, se realiza *in situ* y permite valorar todo aquello que tenga que ver

con la comprensión a profundidad de algo o de alguien, esta evaluación debe ayudar a entender lo que un programa de estudios o una práctica educativa tiene de bueno y de malo, y permite que los actores participantes en este proceso evaluativo logren una implicación en su desarrollo, lo que genera al mismo tiempo una autoevaluación. La evaluación comprensiva desde la perspectiva de Stake, (2006) busca conocer los méritos y problemas de lo que se esté valorando como fuente primaria de información, siempre con la intención de trabajar para mejorar lo que sea necesario.

Para que un estudio evaluativo sea comprensivo tiene que valorar situaciones específicas y entender lo complejo y particular del evaluado. En otras palabras, el estudio tiene que estar organizado con relación a la observación de las actividades que realizan los participantes, con sus intereses y preocupaciones, sus miedos, temores, valores, etc.

La evaluación comprensiva tiene rasgos formativos, es decir busca que el evaluado se desarrolle y supere sus debilidades, le interesa el cambio, así como la transformación con el propósito de llegar a una mejoría. Para los efectos se proponen varios ejemplos de evaluación formativa a saber, “el jardinero poda el árbol, el asesor cambia el protocolo, el entrenador recluta atletas: Todos ellos evaluando formativamente cómo mejorar el proceso”. (Stake, Contreras y Arbesú 2011, p. 157).

Con relación al segundo enunciado, conocido como el del *profesor reflexivo*, este no es un concepto nuevo. Desde principios del siglo pasa-

do el filósofo Dewey insistía sobre la necesidad del *pensamiento reflexivo*.

Posteriormente el énfasis de llevar a cabo, una práctica reflexiva se considera a Schön (1983) teórico que ha sido estudiado por los expertos en educación que buscan la formación del profesor en el aula. Este autor parte del supuesto de que el pensamiento reflexivo se da desde la acción, ya que considera que la mejora de la enseñanza se propicia a través de la reflexión sobre la práctica y que la misma permite generar conocimientos sobre la práctica docente propia. Esto que promueve Schön (1983) se caracteriza por tres momentos específicos: la *reflexión en* la práctica, *sobre* la práctica y *para* la práctica.

De acuerdo con Schön (1983) la *reflexión en* la práctica se hace *in situ* - durante la práctica- sin que necesariamente se verbalice por parte del protagonista. La reflexión sobre la práctica sucede después de un hecho específico, lo que permite al actor reflexivo expresar verbalmente lo que reflexionó. Por último, la *reflexión para* la práctica es la que resulta después de haber llevado las dos anteriores, su objeto es orientar nuestra acción futura (Killion y Tondem; citados por Brubacher *et al.*, 2005, p. 15), es una forma de anticiparse a los problemas que se enfrentarán en el futuro.

Diseño metodológico para la construcción del portafolio

Para desarrollar la investigación, se organizó un seminario-taller al que asistieron nueve profesores, todos de profesiones distintas: veterinario, diseñadora industrial, matemática, arquitecta, química farmacobióloga, diseñador gráfico, urbanista, licenciada en educación y socióloga.

La mayoría de los profesores han impartido clases en la universidad objeto de estudio, por más de 25 años, sólo tres de ellos han ejercido por un período menor de seis años. La participación fue voluntaria, sin embargo los seleccionados fueron considerados por su alta identificación con la actividad docente. Desde la fundamentación teórica, se consideró que los profesores participarían activamente en la construcción de su portafolio mediante una serie de actividades y tareas que promovieran la reflexión, al igual que la autoevaluación de su práctica docente² con fines de mejorarla. Durante el período de evaluación el grupo se organizó en equipos colaborativos, con el fin de poder intercambiar distintos puntos de vista sobre la actividad que se estuviera realizando.

Las sesiones del seminario se estructuraron a partir de cuatro contenidos temáticos que formaron parte de las entradas del portafolio. Estos se construyeron exclusivamente para esta investigación, y reflejaron los diferentes momentos que forman parte de la vida personal y profesional del docente, así como las distintas tareas que este realiza antes, durante y después del acto pedagógico. Los contenidos son: 1) la identidad de la docencia, 2) la representación del ser de la docencia, 3) la puesta en práctica de la docencia y 4) la prospectiva de la docencia.

En cada uno de estos contenidos se desarrollaron numerosas actividades y tareas de tipo reflexivo que les permitieron a los profesores conocerse más de forma intrínseca como seres humanos y como docentes, saber cómo se estructura un programa de trabajo, identificar si realmente las metas de enseñanza que ellos desean lograr con sus alumnos se llevan a efecto,

reflexionar sobre la forma como imparten su clase y saber qué aspectos deben considerar para la mejora durante los próximos tres años.

En el primero, la identidad de la docencia que corresponde a una sección autobiográfica, se realizaron actividades como:

- descripción de una lista de responsabilidades del profesor, donde cada uno tuvo que narrar qué labores desempeña como docente en la universidad.
- redacción en primera persona de su biografía, en donde el profesor reflexiona desde cuándo y por qué se dedica a la docencia, cómo concibe la enseñanza y el aprendizaje.
- diversos escritos reflexivos relacionados con las prácticas educativas.

Para el segundo contenido, la representación del ser de la docencia, vinculado con las reflexiones del docente en torno a cómo prepara o planea sus clases, se solicitó a los profesores diversas tareas, entre ellas:

- responder individualmente a un inventario de metas de enseñanza, para verificar que estas efectivamente corresponden con la interacción alcanzada en el aula con sus estudiantes. La elaboración de este ejercicio permitió el desarrollo de diversos procesos de autoevaluación de la práctica docente, primero de una manera individual y posteriormente de forma grupal cuando se discutieron los resultados del ejercicio colegiadamente.

² Más adelante se ahondará en las actividades y tareas realizadas.

- cursar el taller “Elaboración de guías didácticas”, cuyo objetivo fue que los profesores reconsideraran la forma de preparar la planeación didáctica de sus clases y aprendieran cómo y para qué sistematizar los objetivos, contenidos y actividades para el logro de los aprendizajes deseados; así como la forma de evaluar integralmente estos aprendizajes.
- formación de equipos colaborativos, en donde los profesores respondieron en triadas una serie de preguntas de autoevaluación: ¿qué significado tuvo para mí la construcción del portafolio?, ¿cómo ha influido en mi labor pedagógica y en mi práctica reflexiva el haber participado en este seminario del portafolio?, ¿cómo se dio en mi caso el proceso de reflexión?, ¿cómo ha influido todo esto en el aprendizaje de los alumnos?, entre otras más.

En el tercero, la puesta en práctica de la docencia, se autoevalúa la forma como se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las tareas realizadas se organizaron a partir de las siguientes actividades:

- redactar una bitácora semanal en donde los profesores registran qué sucesos significativos, tanto positivos como negativos, habían ocurrido en el aula durante la semana además de narrar el inicio, desarrollo y finalización del curso, así como la evaluación de los aprendizajes y el tipo de resultados que se obtuvieron durante el mismo.
- reflexionar y escribir en una cuartilla sobre diversos aspectos relacionados con los procesos educativos, así como la redacción de evidencias extraordinarias que el docente considerara importantes para documentar su práctica.

En el cuarto contenido, la prospectiva de la docencia, el profesor reflexionó sobre las tres entradas anteriores y a partir de ello escribió sobre los planes por los próximos tres años para mejorar su docencia. La mayor parte de las actividades estuvieron relacionadas con:

Una vez terminadas las actividades de los contenidos, los profesores se reunieron mensualmente para mostrar a los demás sus avances en la construcción del portafolio. Al concluirlos, expusieron sus trabajos para una autoevaluación y coevaluación con sus colegas.

Marco conceptual para el análisis de la experiencia a la luz de nuevos conceptos

Los conceptos *gestión de conocimiento y aprendizaje colectivo*, asociados con el desempeño de los grupos y organizaciones, bajo los cuales se analiza la dinámica de investigación educativa y formación docente, ha permitido visualizar el impacto que este tipo de experiencias tiene para la mejora del desempeño de un grupo, en el cual los miembros tienen un interés común, y donde, a partir de la interacción y la reflexión en conjunto, se genera el soporte adecuado para compartir prácticas docentes que abonan a un aprendizaje colectivo encaminado a la mejora de la docencia, función sustantiva de toda organización educativa.

Para hablar de gestión de conocimiento, es necesario definir, o al menos intentarlo, el concepto de *conocimiento*.

Desde diversas ciencias, son múltiples las definiciones dadas a este concepto, objeto de estudio de la epistemología o teoría del conocimiento, pero, puesto que no es motivo de este artículo debatir sobre las mismas, se propone sólo como referente para la discusión que en este documento se entienda por *conocimiento*: la comprensión que sobre un hecho o situación, en un campo de estudio o trabajo determinado, se adquiere por la experiencia de su análisis teórico o de su práctica.

El concepto *gestión del conocimiento*, se refiere a la transformación de las estrategias, las rutinas y las acciones en la búsqueda hacia la mejora, a partir del aprovechamiento del conocimiento existente en un individuo, grupo u organización. El concepto de la gestión del conocimiento, indica no sólo la posibilidad de crear mecanismos que permitan captar, registrar y distribuir conocimiento, sino que incluye como propósito de todo esto, una transformación hacia la mejora de los individuos o grupos poseedores de tal conocimiento.

Este propósito está ligado a la idea de que “el conocimiento, en cualquier campo, permite a quien lo posee tener la capacidad de actuar intelectual o físicamente” (David y Foray, 2002, p. 475).

Respecto al aprendizaje, sinónimo de creación o construcción de conocimiento, Nonaka y Takeuchi (1999) sostienen que el conocimiento es creado cuando se transita, por medio de pensamiento dialéctico, a través de conceptos opuestos y contradictorios como: orden y caos, micro y macro, tácito y explícito, deducción e in-

ducción; creando la llamada *espiral de conocimiento*.

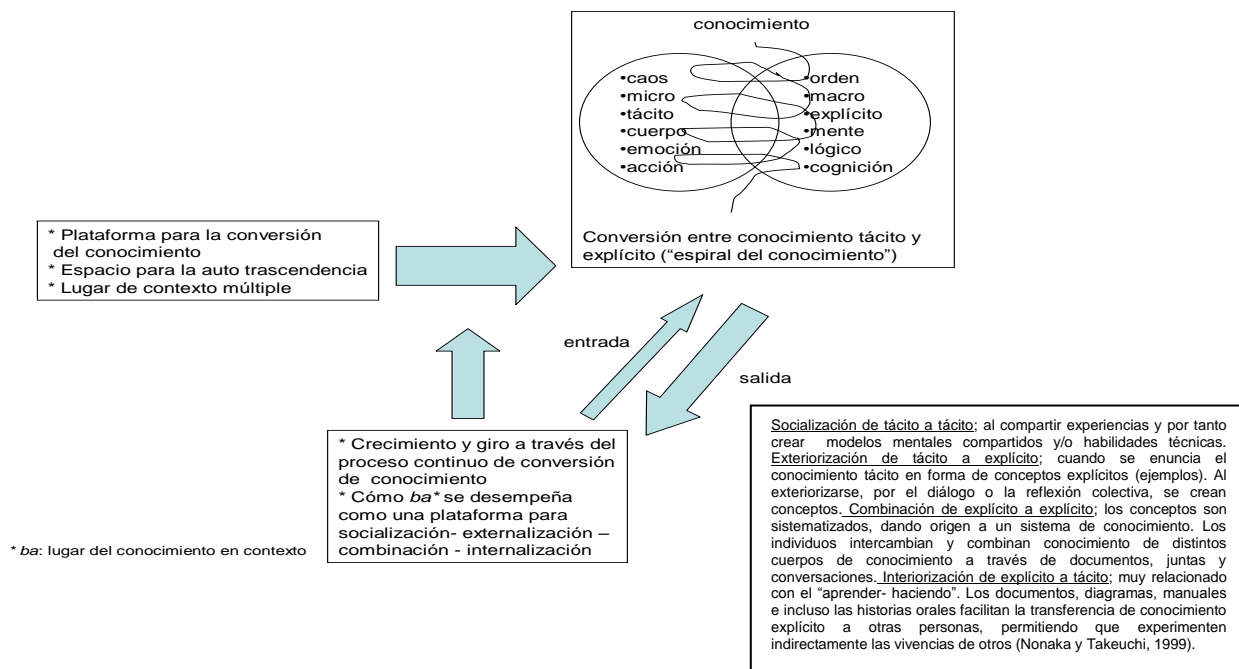
Para ello, son necesarios tres elementos (Ver figura 1):

1. el proceso de creación del conocimiento a través de la conversión entre el conocimiento tácito y explícito vía la socialización, externalización, combinación e internalización (el cual se podrá reconocer al revisar las actividades que constituyeron el diseño de la dinámica para la construcción del portafolio docente);
2. el contexto compartido para la creación del conocimiento (en este caso, las distintas prácticas educativas realizadas por el grupo multidisciplinario de profesores del portafolio, en un modelo educativo denominado sistema modular)³.
3. el moderador del proceso de creación de conocimiento (en este caso, la Coordinadora del taller de construcción del portafolio docente).

Es claro, que para estos autores el conocimiento es también una construcción social, es decir, se crea durante la interacción social de las personas y depende de contextos específicos. Un aspecto importante que refieren en su trabajo es el hecho de que la creación de conocimiento se sustenta también sobre una base de naturaleza subjetiva representada por los términos de compromiso y creencia arraigados en el sistemas de valores de los individuos

³ El sistema modular es un modelo educativo a partir del cual se enseña y se aprende en la UAM-Xochimilco. Se desarrolla tomando, como objetos de estudio, algunos de los problemas relevantes actuales que enfrenta la sociedad, los cuales son analizados por los estudiantes de manera interdisciplinaria al cursar un módulo (unidad de enseñanza y aprendizaje) y a través de un trabajo de investigación de tipo científico.

Figura 1
Elementos del proceso de creación de conocimiento



Fuente: Nonaka, Toyama y Konno (2000)

Por otra parte, Savall y Zardet, (1996); Savall, (2002) señalan que el conocimiento que se genera es un *conocimiento genérico* (ver Figura 2) constituido por un núcleo cuasi-estable con una fuerte base semántica, sobre el cual es posible llegar a los acuerdos y acciones consensuadas y cuya producción se sustenta en tres principios:

1) el de la interactividad cognitiva, que implica que el conocimiento es resultado de la interrelación entre dos o varios

actores, por lo que el desarrollo de conocimiento demanda cooperación entre estos, ya que el saber con el que uno solo de ellos contribuye no es pleno;
 2) el de la intersubjetividad contradictoria, que permite construir la base común que los actores están en posición de reconocer y compartir, la cual surge de las declaraciones subjetivas y contradictorias de ellos mismos y
 3) el de la contingencia genérica, el cual específica que no se trata de crear solu-

ciones o conceptos estandarizados, sino de estructurar principios para soluciones trabajadas con y por los actores dentro de su propio contexto.

La dinámica seguida en la construcción del portafolio docente, sin duda refleja la presencia de estos tres principios, como podrá el lector reconocer en el análisis presentado más adelante como resultado de nuestra observación participante.

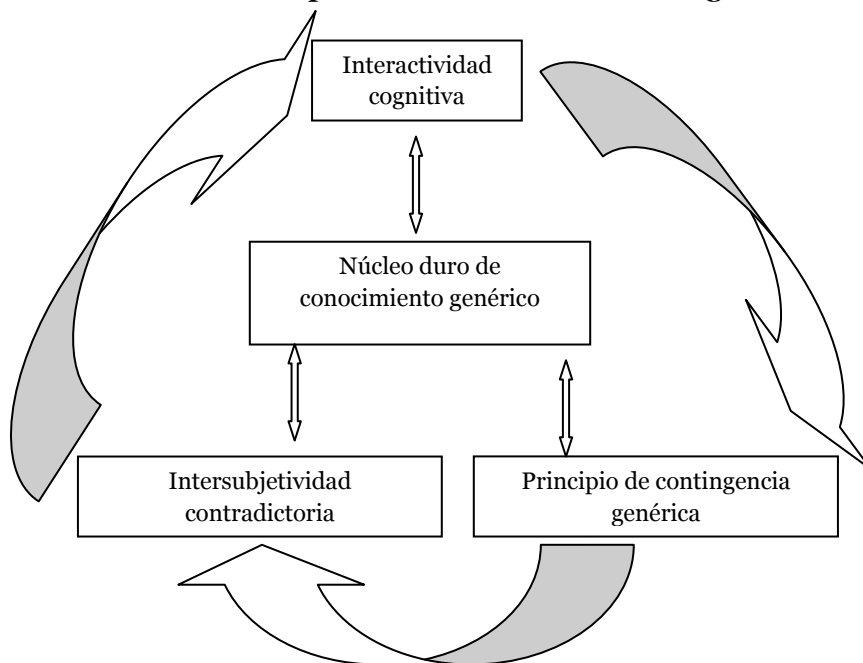
Otro de los modelos, el de Crossan, Lane y White (1999), considera dos niveles iniciales para la integración de los diversos aprendizajes

individuales (construcción del conocimiento colectivo):

- el de la *intuición*, que surge de las experiencias individuales que configuran imágenes explicadas generalmente por el individuo, propiamente y a los otros, así como,
- el de la *interpretación*, a través del cual el individuo desarrolla un lenguaje mediante palabras o acciones para explicar, a él mismo y a otros, una percepción, comprensión y discernimiento de su acción.

Figura 2

Modelo de producción de conocimiento genérico



Fuente: Savall (1996, 2002)

De estas dos fases, se encuentran evidencias en dos momentos de la dinámica de construcción del portafolio docente:

- el de verbalización y externalización de experiencias durante la charla con colegas y,
- el de la conformación de los escritos incluidos en el libro de Arbesú y Díaz (2013), *Portafolio Docente. Fundamentos, modelos y experiencias* donde los autores participantes en el seminario taller del portafolio explican y manifiestan la comprensión de su propia experiencia.

Conceptos anclados a los de gestión del conocimiento y aprendizaje colectivo, son los que Polanyi (1996) llama:

- *conocimiento tácito*, el cual es personal y de contexto específico, es difícil de formalizar y comunicar; es conocimiento que se adquiere, pero también se expresa “aquí y ahora” en un contexto específico-práctico, surge de la experiencia y es subjetivo y,
- *conocimiento explícito*, el cual es un conocimiento codificado que puede transmitirse utilizando el lenguaje formal y sistemático, consiste en eventos pasados u objetos de “allá y entonces” y es también racionalizado y objetivo.

Las similitudes que se identifican entre estos conceptos y los asociados al enfoque de la práctica reflexiva se encuentran:

- en el proceso de *reflexión en la práctica*, es decir, cuando se indica que no es necesario que esta se verbalice, se hace referencia al conocimiento tácito, en el

proceso de reflexión sobre la práctica se indica que esta se da en el momento cuando se expresa verbalmente lo que se reflexionó, lo que hace referencia a la explicitación del conocimiento, y, por último, en la reflexión para la práctica, cuando se dice que sirve para orientar nuestra acción futura en un afán de anticiparse a los problemas, esto se refiere al aprendizaje o construcción de conocimiento.

Una relación más entre los enfoques se encuentra en la propia dinámica propuesta al grupo de docentes para la auto-reflexión. Esta consistió en iniciar una conversación entre docentes de diferentes disciplinas, antigüedad en la institución y ubicación dentro de los departamentos académicos, para compartir las historias surgidas en las experiencias docentes, para encontrar los significados compartidos que se dan a estas historias, y para que las explicaciones, lógicas de interpretación y puntos de vista diferentes clarifiquen las imágenes que se tienen de la docencia propia.

Son Weick y Roberts (citados por Crossan, Lane y White, 1999), quienes han sugerido que los aprendizajes individuales de los miembros de una comunidad se pueden retomar a través de sus propias historias contadas, y que en estas se reconocen sus prácticas actuales. Para que las prácticas trasciendan de lo individual a lo colectivo, se requiere impulsar procesos sociales que definan un lenguaje común, clarifiquen imágenes y generen significados y entendimientos compartidos, como lo propone la construcción del portafolio docente. Para ello, se busca iniciar la conversación entre los individuos para desarrollar el entendimiento y construcción de significados compartidos.

La conversación que da origen al encuentro de saberes genera una interacción donde se presentan elementos de diferente naturaleza, explicaciones, lógicas de interpretación y puntos de vistas opuestos, que de manera dialéctica permiten la construcción del conocimiento colectivo.

Lo antes mencionado, es justo lo que ha ocurrido en la dinámica de construcción del portafolio docente en el encuentro con colegas de otras disciplinas quienes trabajan como docentes en distintas licenciaturas y posgrados de la universidad y que tienen diversas experiencias docentes. Para los efectos, se realiza el análisis de la experiencia de construcción del portafolio docente a la luz de los conceptos de la gestión del conocimiento y el aprendizaje colectivo.

Metodología de análisis

Para mostrar las relaciones y analogías existentes entre los conceptos de evaluación comprensiva y práctica reflexiva con los de gestión del conocimiento y aprendizaje colectivo, se realiza el análisis con base de lo manifestado en:

- las actividades y tareas propuestas para la construcción del portafolio.
- las “frases testimonio”, que con relación de la experiencia vivida, los profesores participantes han escrito en sus contribuciones al libro “Portafolio Docente. Fundamentos, modelos y experiencias”
- lo observado por las propias autoras durante su participación como coordinadoras e integrantes del grupo de

profesores en la dinámica de construcción del portafolio.

El uso de la metodología cualitativa, permitió interpretar lo manifestado para ubicarlo en categorías de análisis, que hacen referencia a los conceptos de los modelos de construcción de conocimiento antes mencionados. La ruta elegida para el análisis, fue buscar las coincidencias que tienen los elementos constitutivos de los conceptos de evaluación comprensiva y profesor reflexivo con los elementos del enfoque teórico de la gestión del conocimiento y el aprendizaje colectivo.

Análisis de la construcción del portafolio docente

Al iniciar con el concepto de evaluación comprensiva, se encuentra en el conjunto de actividades propuestas la intención explícita de provocar una transformación hacia la mejora a partir del conocimiento y capacidades que han sido reconocidas en los profesores participantes, este es el objetivo de la gestión del conocimiento.

Actividades propuestas:

- cursar el taller “Elaboración de guías didácticas”, cuyo objetivo fue que los profesores reconsideraran la forma de preparar la planeación didáctica de sus clases con el fin de identificar qué le hacía falta a ésta para mejorar su contenido.
- en el cuarto contenido temático, *la perspectiva de la docencia*, la indicación de que el profesor reflexionara y a partir de ello escribiera qué planes tiene durante los próximos tres años para mejorar su docencia.

Se confirma que esto ha sido logrado, con lo que ha sido escrito por los profesores, quienes plantean:

“Desde mi perspectiva, trabajar el portafolio [docente] ha sido una manera nueva de planear el encuadre de los cursos impartidos, que me permitirá tanto compartir con los alumnos mi visión como docente, como mejorar los planteamientos de las sesiones de clase y los programas de trabajo” Profesor 2, 235

“La construcción física del portafolio y la discusión grupal, desde mi perspectiva, tienen un valor enriquecedor... me ayudaron a identificar tanto los temas que representan un problema para el aprendizaje de los estudiantes, como los que, de manera particular resultan complejos para algunos alumnos y a diseñar, en consecuencia, nuevas estrategias de apoyo para el grupo estudiantil” Profesor 1, 250

“Por supuesto que hubo cambios en mí, pues hacer explícitos mis propios conceptos de enseñanza y aprendizaje me permitió revisar la forma en que imparto la docencia” Profesor 3, 217

“El uso del portafolio permitió cambiar ejercicios que se habían repetido y diseñar nuevos, disminuyendo la cantidad, pero incrementando la calidad” Profesor 4, 277

En el caso de la práctica reflexiva, se corrobora con los testimonios de los profesores que estos

podieron llegar a la explicitación de conocimiento y al aprendizaje.

Las actividades que invitaron a los profesores a explicitar el conocimiento tácito fueron:

- redacción en primera persona de su biografía y,
- redacción de una bitácora semanal en donde los profesores anotaron qué sucesos significativos tanto positivos como negativos habían ocurrido en el aula durante la semana.

Los profesores han manifestado lo siguiente:

“La construcción física del portafolio y la discusión grupal, desde mi perspectiva, tienen un valor enriquecedor, ya que hicieron manifiestas cuáles estrategias de trabajo debo cambiar, cuáles conservar y cuáles mejorar.” Profesor 1, 250

“El portafolio docente permite tener una memoria de los cambios realizados en un programa, en las estrategias de enseñanza y contrastar resultados” Profesor 2, 245

“El portafolio es un instrumento susceptible de exteriorizar las teorías implícitas de los profesores y facilitar la reflexión acerca de su práctica docente” Profesor 4, 268

“Al realizar mi portafolio docente he podido vencer la resistencia a poner en palabras lo que es mi forma de ser docente y compartirlo con otros” Profesor 3, 216

Con relación al aprendizaje colectivo, se encuentra en el cuarto contenido temático la actividad:

- la formación de equipos colaborativos, donde los profesores respondieron en triadas una serie de preguntas de autoevaluación. Además, ya se informó que en la reunión final, en donde todos expusieron sus trabajos, los profesores reflexionaron, autoevaluaron y co-evaluaron su portafolio y el de sus colegas.

Esta actividad señala, no sólo la intención de corroborar el aprendizaje a través de la experiencia de construcción del portafolio, sino más aún, la intención de que este aprendizaje no sólo fuera individual, sino también colectivo.

Los profesores corroboran el aprendizaje en sus escritos:

“...quiero terminar agradeciendo a todos los participantes del seminario-taller, especialmente a la coordinadora, pues realmente colaboraron para que aprendiera muchas cosas que no sabía pero, sobre todo, por ser hoy una profesora con visiones distintas sobre la enseñanza” Profesor 2, 246

“...me encontraba en ese momento lleno de dudas e inseguridades sobre mi actuar en el salón de clases. El intercambio con colegas de distintas áreas resultó clave para mi formación docente, permitiéndome aprender de los colegas con más experiencia, de su forma de enfrentar y resolver los problemas que se presentan en el aula...” Profesor 5, 226

“Al trabajar sobre la identidad de la docencia, el intercambio que tuve con los colegas del seminario fue enriquecedor, me ha permitido lograr una mayor riqueza de conceptos, recordar y descubrir facetas de mi labor en las que no había reflexionado, al menos hace ya algún tiempo” Profesor 3, 216

Muestras explícitas de que se ha dado un proceso de interactividad cognitiva son encontradas en lo escrito por los profesores:

“Como profesores, como grupo social, compartimos una serie de teorías implícitas, afines a nuestra propia concepción de la docencia”. Profesor 4, 267

“La diversidad disciplinaria de los integrantes del seminario de portafolio fue un factor de intercambio de experiencias y retos que enfrentamos los profesores universitarios”. Profesor 1, 259

Durante la observación participante, se pudo constatar que este intercambio de saberes promovió frecuentemente contradicciones en y entre los sujetos respecto a algún concepto o forma de interpretar una situación, pero el diálogo y argumentación permitían llegar a una suerte de consenso o aceptación de lo que se decía para seguir avanzando. Esto sucedió por ejemplo con el concepto de docencia, el de aprendizaje y con la ubicación de los objetivos prioritarios en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello nos permitió corroborar la existencia de la intersubjetividad contradictoria.

Por otro lado, sabemos que los conceptos construidos en forma colectiva y los consensos lo-

grados sólo son válidos por el momento para este grupo de profesores y que el resultado hubiera diferido un tanto si fuera otro grupo con el que se hubiera trabajado. Es decir, se presenta la contingencia genérica.

Debilidades de la investigación

El estudio de un sólo caso, si bien nos permite dilucidar las relaciones entre elementos conceptuales de ambos enfoques utilizados, no es suficiente para confirmar categóricamente el alcance de estas analogías ni su generalización, por ello, será necesario replicar la experiencia con otros grupos de profesores y en otras instituciones para confirmar, así como matizar los resultados hallados.

La única evidencia obtenida por el momento de los logros alcanzados, además de lo manifestado en diferentes sesiones por los participantes (Arbesú y Díaz, 2013), es la confirmación de que los profesores han incorporado a su práctica docente algunas actividades que conocieron al compartir con otros colegas, y que estos presentaron como exitosas para mejorar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, medidos estos resultados por los conocimientos manifiestos de los alumnos en exámenes y prácticas. Sin embargo, deberá esperarse la evidencia del impacto que la incorporación de estas actividades tiene en la práctica docente de los profesores que las adoptaron.

Conclusiones

Con los ejemplos expuestos, se ha podido corro-

borar que en esta experiencia de formación docente se afianza la gestión del conocimiento, ya que, mediante la auto-reflexión y reflexión colectiva, los profesores pudieron hacer conscientes sus propios logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje⁴, pero también sus fallas en el quehacer docente, situación que los ha llevado a plantear nuevas estrategias y actividades en su docencia, con la finalidad de mejorar su enseñanza y responder ante los propósitos educativos de la institución.

Con respecto de la acción, *reflexionar en y reflexionar sobre* la práctica, los profesores pudieron *reflexionar para* la práctica, orientando sus acciones educativas con la finalidad de anticiparse a los problemas que pudieran acontecer en el aula, se ha dado también un aprendizaje orientado hacia la transformación para la mejora, esto es, se ha cumplido el propósito de la gestión del conocimiento.

De forma evidente, el trabajo en equipo dio mayor riqueza a la experiencia del portafolio al mezclar los saberes individuales para construir un aprendizaje colectivo sobre las diversas prácticas docentes.

El trabajo en equipo dio mayor riqueza a la experiencia del portafolio, al combinar los saberes individuales para construir un aprendizaje colectivo sobre las diversas prácticas docentes.

Los portafolios docentes constituyen una evidencia escrita, y por ello susceptible de compartir, sobre los alcances de esta experiencia con otros colegas.

⁴ Los logros en el quehacer docente son muy específicos para cada profesor pero atienden a la filosofía institucional sobre lo que debe ser este proceso (Arbesú y Díaz, 2013; UAM Xochimilco, El Modelo educativo y el sistema de enseñanza aprendizaje, consultados en <http://www.xoc.uam.mx/uam-x/acerca/>)

Se ha logrado de forma explícita un conocimiento que puede socializarse, constituyendo así una posibilidad para iniciar una *espiral de conocimiento*.

La práctica reflexiva y la evaluación comprensiva, llevadas a un diseño metodológico para la construcción de un portafolio docente, han permitido hacer explícito el conocimiento tácito adquirido vía las experiencias personales y únicas de los profesores, para generar a su vez un aprendizaje colectivo.

Al reconocer las coincidencias entre los conceptos de *práctica reflexiva* y *evaluación comprensiva* con los de la perspectiva de la *gestión de conocimiento* para el logro del aprendizaje individual y colectivo, pudo estudiarse una propuesta que surge desde la investigación educativa - la construcción del portafolio docente - bajo un enfoque que da una nueva explicación de lo que surge durante el proceso de implantación de esta propuesta.

Tratar de explicar el proceso y los resultados de una investigación que surge desde un enfoque educativo, a partir de conceptos propios de la gestión del conocimiento y del aprendizaje colectivo, sin duda da mayores elementos para comprender cómo funciona este proceso y el porqué de los resultados alcanzados, además, nos permite también darnos cuenta de lo que se está manejando y explicarlo.

Por ello, y reconocidas las restricciones que un solo estudio de caso tiene para formar explicaciones genéricas, se debe replicar la experiencia de construcción del portafolio docente con otros grupos de profesores y en otras instituciones educativas, hasta cumplir el principio de saturación de la metodología

cualitativa para entonces poder sustentar con mayor rigurosidad las analogías conceptuales encontradas.

Bibliografía

- Arbesú, M. y Díaz, F. Coords. (2013). *Portafolio Docente. Fundamentos, modelos y experiencias*. UAM Xochimilco y Editorial Díaz de Santos / México.
- Brubacher, J. W., Case, C. W. y Reagan, T. G. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*, Barcelona: Gedisa.
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Crossan, M., Lane, H y White, R. (1999). An Organizational Learning Framework: from Intuition to Institution. En *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- David, P. A. y Foray, D. (2002). Fundamentos económicos de la sociedad del conocimiento. En *Comercio Exterior*, 52(6), 472-490
- Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educación*, (33), 127-142. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33p127.pdf>/ Recuperado el 04/07/2010
- Gregori, E. (2013). La carpeta del profesor como recurso de aprendizaje: ¿evaluar para evaluarse o enseñar para aprender? En I. Arbesú y F. Díaz Barriga (Coord.), *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias* (pp. 111-133). México: UAM/Díaz de Santos.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999) *La organización creadora de conocimiento*. México, Oxford University Press

- Nonaka, I., R. Toyama y N. Konno (2000). SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation *En Managing Knowledge. An essential reader* (pp. 23-49/) 2a. ed. / Little, Stephen & Tim Ray, eds. / Long Range Planning, SAGE (The Open University), 33(1): 5-34, Edited version.
- Polanyi, M. (1983) *The Tacit Dimension*. Gloucester, Massachussets, 1-25.
- Salazar, J., Peñalva, L. y Leal, R. comps. (1993) *Modelación estructurada del conocimiento en Ciencias Sociales*. / 190 p. / UAM Xochimilco, México. ISBN: 970-620-337-0
- Savall, H. y Zardet, V. (1996). *La dimensión cognitiva de la investigación-intervención: la producción de conocimientos por medio de la interactividad cognitiva*. / Cahier de Recherche de L'ISEOR. Laboratoire International/Institut de Socio-économie des Entreprises et des Organisations, Lyon, France. (Série en espagnol, 2001)
- Savall, H. (2002). "International dissemination of the socio-economic method". En *Journal of Organizational Change Management*, 16(1) 2003: Socio-economic approach to management. 107-115 / Guest Editor: Henri Savall / Edit. Emerald. / ISSN 0953-4814
- Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Madrid: Paidós.
- Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.). *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesional docente*, 45-62. Buenos Aires: Amorrortu.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. y Mouzourou, C. (2013). Two Steps Forward, One Back: Portfolios in Educational Assessment. En I. Arbesú y F. Díaz Barriga (Coord.), *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias* (pp. 33-86). México: UAM/Díaz de Santos. Stake, R., Contreras, G., y Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. *Perfiles Educativos*, (23) 155-168.
- Wray, S. (2008). Swimming Upstream: Shifting the Purpose of an Existing Teaching Portfolio Requirement. *The Professional Educator*, 32(1), 444-59. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ej802013.pdf>, Recuperado el 04/07/2010