

ISSN: 1139-613-X

16**PORTAFOLIO DOCENTE Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA INICIAL DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. UN ESTUDIO CUALITATIVO EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA****(TEACHING PORTFOLIO AND THE INITIAL EDUCATION OF THE UNIVERSITY TEACHERS. A QUALITATIVE STUDY IN THE UNIVERSITY OF BARCELONA)**Beatriz Jarauta Borrasca y Zoia Bozu
Universidad de Barcelona

DOI: 10.5944/educxx1.2.16.10345

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:Jarauta Borrasca, B. y Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educación XXI*, 16 (2), 343-362. doi: 10.5944/educxx1.2.16.10345Jarauta Borrasca, B. & Bozu, Z. (2013). Teaching portfolio as a tool for building the university lecturer>s professional knowledge. *Educación XXI*, 16 (2), 343-362. doi: 10.5944/educxx1.2.16.10345**RESUMEN**

Este artículo pretende contribuir a enriquecer la literatura pedagógica sobre el uso del portafolio docente como estrategia de evaluación y aprendizaje en la formación pedagógica inicial del profesorado universitario. El propósito principal de este estudio es analizar las potencialidades del portafolio como estrategia de reflexión, análisis y mejora de la práctica docente. Para ello hemos recurrido a un enfoque cualitativo de investigación y concretamente a un estudio de casos múltiple. La muestra de la investigación ha estado constituida por diez profesores noveles de la Universidad de Barcelona y los datos proceden de la realización de entrevistas en profundidad y del análisis documental. Entre los hallazgos más importantes, cabe destacar el valor o el potencial del portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional del profesorado; su utilización como herramienta valiosa para la consecución de un nuevo profesionalismo orientado a una práctica reflexiva y finalmente, la constatación de que la participación en una experiencia de portafolio contribuye a la adquisición y desarrollo del conocimiento profesional para la docencia universitaria.

ABSTRACT

In this paper we aim to help to enrich the existing pedagogical literature on the use of the portfolio as a strategy to aid the learning and assessment in the initial education of the university teachers. The main aim of this study is to analyse the potential of the portfolio as a strategy to reflect on, analyse and

improve university teaching practice. For this reason we have used a qualitative research approach: concretely, a multiple case study. The research sample consisted of ten junior lecturers of the University of Barcelona and the data was obtained from in-depth interviews and document analysis. We would highlight from among our key findings the value or potential of the teaching portfolio as a strategy for lecturers» training and professional development; its use as a valuable tool to bring about a new standard of professional lecturing aimed at reflexive practice; and lastly, the verification that creating a lecturing portfolio contributes to the acquisition and development of the university teacher»s professional knowledge.

INTRODUCCIÓN

Una de las ideas actualmente aceptadas en el ámbito de la pedagogía universitaria es que el modelo docente o paradigma educativo que rige los procesos formativos, asume ahora una nueva y renovada visión sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación educativa. Desde hace unos años, asistimos a un cambio paradigmático que hace énfasis en la individualización de la enseñanza, en el desarrollo de un conjunto de actitudes críticas y reflexivas en el alumnado y en la promoción de la autonomía de los estudiantes (Calderón y Escalera, 2008). Los métodos magistrales y expositivos de transmisión de conocimiento dejan de tener el protagonismo absoluto de antaño y se incorporan nuevas metodologías docentes dirigidas a potenciar la iniciativa y la participación activa y responsable de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje (García Ruiz y otros, 2010; Gil Flores y Padilla, 2009).

No cabe duda alguna que para atender a tales retos y exigencias, es necesario un conjunto de competencias específicas e inherentes a la función docente universitaria. Dicho de otra manera, los profesores deben conocer la materia pero deben también poseer unas habilidades específicas que les permitan tanto adaptar su conocimiento especializado a la práctica docente, como utilizar todos sus saberes para identificar y solventar cualquier imprevisto o problema emergente de la enseñanza. Cobran entonces importancia aquellas propuestas de formación que ayuden al profesorado a analizar y confrontar las problemáticas, inquietudes y concepciones que posee en torno a la práctica docente.

En las siguientes páginas, trataremos de mostrar los resultados obtenidos en una investigación centrada en el uso del portafolio como estrategia de aprendizaje, integrada en este caso en una propuesta de formación inicial del profesorado universitario. Como se observará en adelante, el reconocimiento de algunas teorías docentes implícitas, el análisis de esquemas y patrones de actuación pedagógica y la formalización de ciertos subsistemas del conocimiento docente, son algunas de las aportaciones del portafolio al desarrollo profesional del profesorado participante en el estudio.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Existe un acuerdo generalizado en atribuir a la etapa de iniciación a la enseñanza un papel decisivo en el proceso de desarrollo profesional del docente, ya que en la misma se concentran una serie de situaciones problemáticas de cuya forma de resolución dependerá la evolución posterior del profesor (Feixas, 2002a, 2002b). El período de iniciación profesional representa un gran desafío para los docentes principiantes, quienes deben afrontar situaciones nuevas en contextos desconocidos. Esta etapa, la inicial, debe entenderse como un momento de inmersión en los roles y funciones del profesorado universitario. La iniciación, junto a la socialización, lo es en todos los ámbitos. Se trata de una experiencia de adaptación, un proceso que prepara al profesorado para las verdaderas tareas que desarrollará en un futuro relativamente próximo. Y la entrada a un departamento universitario implica reconocer e integrarse en un sistema complejo de símbolos y representaciones compartidas, no siempre explícitas, referidas a la docencia pero también a una determinada cultura de gestión e investigación, con sus ritos, costumbres y modos de proceder.

En la actualidad prácticamente todos los departamentos y universidades españolas, con mayor o menor grado de formalización, desarrollan acciones y programas de acompañamiento y formación pedagógica inicial. Las formas de organización, las modalidades de formación y los objetivos son diversos. Muchas de estas propuestas formativas incluyen el portafolio docente como estrategia de aprendizaje y evaluación. En un principio, esta herramienta permite al profesorado considerar la naturaleza compleja y multidimensional de la enseñanza, ofreciéndole la oportunidad de nombrar y revelar aspectos recónditos de la propia práctica, a veces poco reconocidos, y ayudándole además a identificar aquellas áreas que deben ser intensificadas o bien, por defecto, eliminadas o transformadas (Shulman, 1999).

En la literatura actual encontramos múltiples definiciones del portafolio y diversas posibilidades en torno a su elaboración y uso (Corominas, 2000; Klenowski, 2005; Seldin, Miller y Seldin, 2010; Shulman, 1999; Zubizarreta, 2009). Por ejemplo, existe un elevado consenso en considerar el portafolio como una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado por un sujeto a lo largo de un proceso de formación y como un mecanismo que además permite reflexionar sobre el mismo y evaluarlo. Las evidencias que se incluyen (reflexiones personales, creaciones audiovisuales, trabajos de asignaturas, reseñas) permiten al alumnado mostrar qué está aprendiendo y al profesor/a realizar un seguimiento del progreso de este aprendizaje (Barberá et al., 2006). En el ámbito de la formación del profesorado, el portafolio docente se ha venido también entendiendo como producto, es decir, como

colección de trabajos y como historia documental, pero progresivamente se ha ido incorporando a esta imagen una dimensión más reflexiva que concibe la elaboración del portafolio como una experiencia de aprendizaje en sí misma, cuyo valor reside precisamente en su dimensión más procesual y en todas las oportunidades que ofrece para el aprendizaje autónomo y personal del profesorado (Bird, 1997). De este modo, potenciar la habilidad de autoevaluación, la conversación, así como el pensamiento reflexivo con la práctica serían, según esta perspectiva, algunas de las aportaciones clave del portafolio a la evaluación y al aprendizaje del profesor (Alfageme, 2007).

El portafolio docente, así como lo hemos anticipado, no es una simple y exhaustiva recopilación de documentos y materiales referidos a la intervención docente sino una información seleccionada sobre las actividades de enseñanza del profesor o profesora y una muestra de sólidas evidencias de su efectividad (Fernández March, 2004). Al referirse al portafolio docente, Cano (2005) considera que las características más importantes de este instrumento son las siguientes: (i) *es un documento de orientación personal*, (ii) *acumula documentación* relacionada con el ejercicio de la función docente, (iii) *se basa en datos y opiniones sistemáticas*, (iv) *potencia la organización del conocimiento pedagógico*, (v) *documenta un proceso*, aportando mayor autenticidad y perspectiva temporal al proceso de aprendizaje, (vi) *fomenta la reflexión* sobre la docencia y (vii) *permite mostrar los propios méritos* y explicitar el desarrollo profesional del docente durante un breve periodo de tiempo.

Cabe señalar que pese al carácter altamente personalizado del portafolio, éste asume su mayor potencialidad cuando alterna espacios y momentos de aprendizaje y reflexión individual junto a otros de trabajo compartido con compañeros de profesión. En este sentido, el portafolio debe fomentar el desarrollo de acciones de aprendizaje autónomo, de reflexión sobre la propia práctica, de lectura individual y de reconocimiento de los conflictos, problemas y contradicciones que surgen en la realidad concreta de cada profesor. Y a la par, debe potenciar momentos de intercambio y aprendizaje cooperativo como por ejemplo la puesta en marcha de procesos de observación y valoración de la práctica docente de otros/as colegas, el desarrollo de reflexiones en torno a proyectos de innovación o en torno a la elaboración colaborativa de materiales y recursos para la docencia.

En este contexto de inquietudes, presentamos los resultados de una investigación dirigida a conocer y analizar cómo el portafolio contribuye al aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado novel. En concreto, nos detendremos ante los procesos de reflexión, análisis y mejora suscitados por el uso del portafolio docente y en cómo esta herramienta contribuye a la adquisición y perfeccionamiento del conocimiento profesional para la enseñanza universitaria.

2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio responde a un enfoque cualitativo de investigación. Dentro de este enfoque hemos optado por un estudio de casos múltiple.

2.1. Participantes: obtención de muestra y perfil

La población objeto de estudio la constituyen profesores noveles que, en el momento de desarrollar la investigación, habían realizado el Postgrado de Iniciación en la Docencia Universitaria, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona (UB). Se trataba de un postgrado dirigido al profesorado novel de la UB perteneciente a diferentes áreas de conocimiento. El curso, de carácter semipresencial, incluía la mentorización del novel por parte de profesorado experimentado. Y uno de los ejes fundamentales del curso era la elaboración de un portafolio, en este caso supervisado y compartido con el profesor mentor.

Dentro de este contexto, procedimos a la selección de la muestra del estudio. Para ello, partimos de una muestra inicial de 30 profesores que habían cursado el postgrado en la edición 2006/2007. Además contamos con la opinión de la coordinadora del curso sobre otros posibles participantes pertenecientes a ediciones anteriores. Para la selección de los sujetos participantes se tomaron en consideración los siguientes criterios: el área disciplinar, la facultad de pertenencia y el género. Finalmente la muestra estuvo constituida por diez profesores/as noveles. En la siguiente tabla, se pueden observar la muestra y el perfil de los informantes claves:

PROFESOR/A	FACULTAD O ESCUELA UNIVERSITARIA	GÉNERO	CATEGORÍA PROFESIONAL
Prof. 1	Facultad de Biología	H	Colaborador
Prof. 2	Facultad de Pedagogía	H	Ayudante
Prof. 3	Facultad de Pedagogía	M	Ayudante
Prof. 4	Facultad de Pedagogía	M	Asociada
Prof. 5	Facultad de Pedagogía	M	Asociada
Prof. 6	Facultad de Biblioteconomía y Documentación	H	Asociado
Prof. 7	Facultad de Psicología	H	Ayudante
Prof. 8	Escuela Universitaria de Estudios Empresariales	H	Asociado
Prof. 9	Escuela Universitaria de Enfermería	M	Lectora
Prof. 10	Facultad de Derecho	M	Ayudante

Tabla 1. Sujetos participantes en el estudio

2.2. Estrategias de recogida y análisis de datos

Las principales estrategias de recogida de información fueron las entrevistas en profundidad y el análisis documental (portafolio docente). En concreto, realizamos diez entrevistas en profundidad, una con cada uno de los profesores participantes. El análisis de los portafolios docentes se realizó atendiendo a dos dimensiones generales que, posteriormente, se desglosaron en diversas categorías inductivas de análisis:

Uso del portafolio docente: modo de conocer, comprender y abordar la tarea de elaboración del portafolio docente (reflexión sobre la práctica docente, reflexión sobre los contenidos de la formación, instrumento acreditativo, herramienta de trabajo compartido entre mentor/a y docente novel, documento demostrativo de la mejora de la docencia, estrategia para la innovación, etc.)

Contenido del portafolio docente: dimensiones de la docencia y áreas del desarrollo profesional del docente recogidos en el portafolio. Contribución al desarrollo del conocimiento profesional del profesorado, en todos sus niveles y dimensiones.

Respecto al proceso de análisis de los datos hemos seguido un enfoque deductivo-inductivo, es decir partimos de un mapa previo de categorías que orientaron el diseño de los instrumentos de recogida de datos y nos permitieron acceder al campo con un conjunto de teorías procedentes de la revisión de la literatura. En el proceso de codificación y categorización de los significados de las acciones, pensamientos y percepciones de los informantes clave surgieron, de manera inductiva, nuevos datos que se interrelacionaron y complementaron con las categorías deductivas previamente elaboradas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El sistema de notación que hemos utilizado para identificar los fragmentos de las transcripciones queda reflejado en los siguientes ejemplos: «EP2» y «P2PD», donde «P» significa profesor/a, «E» entrevista en profundidad, «2» número de orden asignado para garantizar el anonimato y «PD», ilustra las transcripciones del texto de algunos de los portafolios docentes que se sometieron al proceso de categorización.

3.1. El portafolio docente, un pretexto para la reflexión sobre la acción

El portafolio docente es, según los resultados obtenidos, un espacio de reflexión y escritura; una experiencia de narración que permite analizar

y reconstruir lo hecho, lo pensado, lo imaginado. Es un modo concreto de dejar testimonio de lo que uno ha interpretado a raíz de un episodio docente problemático, de una inquietud formativa o del propio interés del profesor por indagar y profundizar en ciertas parcelas de la enseñanza. En nuestro estudio hemos podido observar que una de las contribuciones más claras del portafolio al desarrollo profesional del profesorado, tiene que ver justamente con provocar procesos de aprendizaje sobre la práctica y ofrecer momentos en los que poder teorizar sobre la enseñanza:

P3PD: «El escribir, el intentar recuperar aquello que has pensado y sentido en un acto concreto de enseñanza, el plasmarlo en un papel, intentando justificar tus acciones, contribuye no sólo a tomar conciencia de ciertos elementos de la práctica sino también a ejercitar tu propia habilidad de reflexionar en la acción y sobre la acción».

En este sentido, prácticamente la totalidad de los profesores entrevistados opinan que el portafolio, como estrategia de formación, es un espacio en el que depositar, interrogar o valorar evidencias e interpretaciones relacionadas con la enseñanza. En el caso de los portafolios docentes analizados, encontramos diferentes registros narrativos que, en general, responden a cinco niveles de reflexión y aprendizaje docentes:

Registro descriptivo: El profesor selecciona y describe, de manera detallada, aspectos significativos de su actividad docente. Ofrece un retrato de su práctica, utilizando conceptos, términos y significados trabajados en el curso de formación.

Registro analítico: El docente interpreta e intenta comprender sus propias acciones y comportamientos docentes, otorgándoles un nuevo sentido y transformándolos a la luz de los nuevos aprendizajes adquiridos en el curso.

Registro crítico: El docente utiliza el portafolio para evaluar su práctica docente, identificando puntos fuertes y puntos débiles.

Registro expresivo: El relato que el docente realiza sobre su propia práctica es una oportunidad de clarificación o manifestación de sus sentimientos, así como de los pensamientos, expectativas o proyectos en relación a su trayectoria personal y profesional.

Registro práctico: como consecuencia del análisis y la reflexión crítica que el docente realiza sobre qué enseña y cómo enseña, propone o diseña futuras acciones que promuevan el cambio y la mejora de la calidad de la propia docencia.

En el análisis documental realizado, observamos que gran parte de los portafolios docentes integraban diversos registros que, en definitiva, conducían a los profesores y profesoras a activar procesos de reflexión de diferente índole. Cabe decir no obstante, que la mayoría de los portafolios integraban los registros *descriptivo*, *analítico* y *crítico*. Pero además, como requisito del curso de postgrado, todos los portafolios recogían un apartado de proyección (*registro práctico*) en el que los profesores debían explicitar propuestas de cambio o innovaciones que implicaran una mejora para sus asignaturas.

A la hora de valorar en su justa medida la contribución del portafolio al aprendizaje del profesor/a, es necesario dar cuenta de que esta experiencia de reflexión se produjo en un «contexto artificial» provocado y mediado por una acción formativa que culminaba con el reclamo de un documento escrito, en este caso un «portafolio». Para facilitar esta tarea, al inicio de curso se entregó al profesorado una guía o pauta con un conjunto de indicadores de reflexión y análisis. Cabe decir que en la mayoría de los casos analizados, el hilo conductor de los portafolios coincidió casi en su totalidad con el guión ofrecido al profesorado a principio de curso. La pauta, que aludía a dimensiones importantes de la docencia universitaria, pretendía ayudar al profesorado a vincular los temas abordados en el postgrado con su práctica docente. Y a pesar de que, en este caso, el portafolio podría considerarse como una retórica de evidencias e incluso como un trabajo técnico y poco creativo, la opinión de los noveles apunta hacia otra dirección. Justamente la participación en una propuesta institucionalizada de formación, el acceso a bibliografía especializada sobre la temática y la existencia de unos núcleos abiertos de indagación, fueron el punto de partida, en ocasiones el anclaje perfecto, para motivar a los noveles hacia una reflexión que, por falta de tiempo o por la lejanía de algunas culturas institucionales respecto a la innovación y mejora de la enseñanza, no habían tenido ocasión de emprender:

EP2: *«Suponía sentarme, revisar el guión, las reflexiones tomadas en clase, las lecturas y llevar todo eso al portafolio intentando resituar la reflexión en mi propia realidad docente. Pero para reflexionar necesitaba saber algo. Ésta era una reflexión que quizás antes había realizado de manera informal. Y para mí, escribir desde la nada o sin saber acerca de lo que tengo que escribir es complicado. La existencia de un guión y los contenidos propios del curso me han ayudado».*

Como puede observarse, los docentes noveles que se enfrentan por primera vez al estudio de la didáctica universitaria o que pertenecen a contextos en los que la reflexión sobre la enseñanza es poco frecuente o de escaso reconocimiento ante otras actividades profesionales, necesitan orientaciones y pautas para elaborar el portafolio. En este sentido, acompañar al docente en el desarrollo del portafolio y ofrecerle herramientas concep-

tuales y procedimentales que sustenten la reflexión, le ayudan a focalizar su atención y a tomar conciencia de parcelas importantes de su acción, quizás desconocidas, pero ahora desveladas por disponer del material suficiente y por contar con el contexto idóneo para iniciar un análisis riguroso acerca de su propia docencia.

3.2. El portafolio docente como oportunidad para nombrar la enseñanza

Uno de los aspectos más comentados por los profesores es que el portafolio les había ayudado a clarificar conceptualmente su trabajo docente, o sea a «poner palabras» a lo que antes era una percepción intuitiva o inespecífica:

EP3: «Vas pensando sobre aquello que haces en el aula. Y es inevitable no pensar en el «por qué». Quizás no gusta la respuesta pero te das cuenta de muchas cosas que están ahí y que no habías pensado detenidamente. Y al pensarlo, es cuando lo empiezas a comprender. Y ya después si quieres lo puedes cambiar».

Las afirmaciones de esta profesora nos hacen pensar en la existencia de un conocimiento docente tácito, que además pudimos intuir por las dificultades que, en general, los profesores noveles mostraban para verbalizar y fundamentar las decisiones que tomaban en el aula y para identificar y reconocer, con claridad, las manifestaciones de su conocimiento en la práctica. Por las consideraciones realizadas en las entrevistas, podemos decir que los profesores habían iniciado su carrera docente con un conjunto de *teorías implícitas* (Pozo, 2006), es decir con un sistema de concepciones, creencias y perspectivas conceptuales, no conscientes, que habían sido adquiridas por su participación en contextos culturales, formativos y académicos en los que se reiteraban ciertos patrones, normas y valores. Estas creencias individuales, en su origen poco elaboradas, desempeñaban un papel esencial en la planificación de la enseñanza y en los métodos educativos que los docentes utilizaban en sus asignaturas:

EP3: «Ahora sé que hay diferentes maneras de entender la enseñanza. Hablo de la enseñanza en general: estrategias, evaluación, modos de aprendizaje. Tampoco me había planteado cómo entendía yo la enseñanza. Pero algo de ella conocía ¿no? Al menos de cuando era estudiante o de estos primeros años como profesora en el aula. Y eso se dejaba ver en mi manera de actuar en el aula».

Pero además, pudimos comprobar que la práctica de los docentes noveles también se configuraba a través de *esquemas tácitos de acción*. Pese a su corta experiencia en las aulas, los profesores habían construido diversos modos de actuar que utilizaban de forma indistinta ante sucesos aparentemente similares. Estos modos de actuar les ayudaban a simplificar los procesos de toma de decisiones y formaban parte del repertorio de estrategias que los docentes habían interiorizado por su experiencia en las aulas. Y precisamente en palabras de los profesores participantes, la elaboración del portafolio junto a otras acciones de acompañamiento y formación, les habían ayudado a desvelar, identificar y reconocer acciones, comportamientos y modos de hacer y pensar que procedían de ese saber tácito y a priori tan poco reconocido. Surge entonces una conclusión importante que tiene que ver con el potencial del portafolio como estrategia de formación. El proceso de reflexión, de escritura o narración, implícito en la elaboración de un portafolio, conduce al profesorado a diseccionar la propia práctica y a enfrentarse a aquello que cree que conoce y piensa de ella. En definitiva, implica un proceso complejo de «hacer explícito aquello implícito», un reconocer y reconocerse como parte activa de las situaciones y experiencias docentes.

P10PD (*al reflexionar sobre el desarrollo de sus clases*): «Inicio las clases explicando los objetivos de la sesión, qué vamos a hacer, cómo. Esto prepara y activa a los estudiantes. En estos meses, he tomado conciencia de que ésta es una manera de iniciar un tema, no la única. Lanzar una pregunta inquietante, mostrar una imagen provocadora o utilizar una noticia de actualidad son alternativas que puedo empezar a explorar».

Por los resultados obtenidos, es oportuno señalar que parte de las concepciones y creencias de los profesores y profesoras se sustentaban en experiencias que habían vivido como estudiantes universitarios. Este proceso, denominado por Pozo (2006) «proyección del aprendizaje propio en el de los demás», consiste en atender de manera selectiva a las propias experiencias que se han tenido como estudiante para comprender después, como docente, las posibles dificultades de aprendizaje del alumnado y los mecanismos que necesitan movilizar para aprender la materia. Esta información contribuía a que los docentes lograran una cierta comprensión de las características esenciales del aprendizaje del alumnado, ayudándoles también a reducir la tensión que podía producirles el no saber cómo atender o responder a un imprevisto en el aula:

EP4: «Intento ver qué es lo que me ayudó a mí a aprender la materia que ahora imparto. Cuando pienso en cómo trabajarla en el aula, con una clase de una hora y a través de una exposición no van a entender nada.

Y busco ideas. O te encuentras ahí en medio y tienes que solventar una duda y entonces te acuerdas de un ejemplo que a ti te ayudó a entender esa parte tan compleja de la asignatura. Acudes donde puedes (...)».

Es importante remarcar aquí que hacer un uso estricto de esta fuente puede conducir a ciertos errores. Para imaginar el aprendizaje de los estudiantes no basta con que los profesores apelen al recuerdo de su propio aprendizaje. Podrían cometer el error de no atender o no comprender representaciones alejadas de las propias. De este modo, la información que procede del recuerdo que el profesor posee de su proceso de aprendizaje, sólo puede ser relevante para la práctica docente si es analizada y contrastada con la realidad del aula y del alumnado y con otro tipo de información indispensable como los objetivos y competencias concretos y actuales de la asignatura y de la titulación en la que el profesor ejerce su función.

3.3. La articulación de diferentes saberes en torno a la elaboración del portafolio

La información obtenida a lo largo del trabajo de campo muestra que el portafolio puede convertirse en una herramienta que facilita la adquisición de diferentes tipos de conocimientos y habilidades relacionadas con la enseñanza. Los procesos de reflexión que suscita la elaboración del portafolio permiten reconstruir, de una manera integrada, diferentes parcelas del saber docente. Así por ejemplo, pudimos observar que un análisis minucioso en torno a los procesos de planificación formal, ayudaba a algunos profesores a perfeccionar y consolidar, de manera simultánea, aspectos que tenían que ver con el dominio de sus disciplinas de enseñanza, la comprensión del aprendizaje del alumnado, el conocimiento del currículo, etc. En este sentido, el conocimiento docente debe entenderse como una cualidad que se manifiesta y construye como algo integrado y no dividido en partes independientes e indisociables entre sí:

EP4: «No puedo decirte con esto he aprendido esto. Porque todo está relacionado. Si pienso en lo que hago en el aula, he de pensar en contenidos, en mis alumnos, en las asignaturas que están relacionadas con la que yo imparto. Lo mismo sucedió en el apartado referido a la planificación. Me detuve ante aspectos a los que no había otorgado importancia pero ahí están. Empecé a buscar información. Ahora tengo una comprensión más profunda de lo que sucede en el aula».

Según manifestaron los profesores noveles, la participación en una experiencia de portafolio les había ayudado a adquirir un conocimiento pedagógico general, a adquirir un mayor dominio de las materias de ense-

ñanza, a repensar nuevas maneras de enseñar sus disciplinas y a lograr una comprensión más ajustada de las necesidades y características reales del aprendizaje del alumnado universitario. La siguiente matriz recoge información emitida por el profesorado respecto a esta cuestión:

SUBSISTEMA DE CONOCIMIENTO DOCENTE	INFORMACIÓN PROCEDENTE DEL ANÁLISIS DE DATOS
Conocimiento Pedagógico General Principios generales de enseñanza, teorías del aprendizaje y la instrucción, teorías del desarrollo humano, historia y filosofía de la educación, conocimiento de estrategias y técnicas didácticas, etc.	P8PD: «El portafolio docente contribuye a fundamentar teóricamente la docencia, a formalizarla y reconocerla a través de una serie de principios teóricos procedentes de la pedagogía y didáctica universitaria»
Conocimiento de la materia Conocimiento de los contenidos de un área disciplinar y las posibles formas de organizar ese contenido.	P5PD: «Este ejercicio de pensar en mi asignatura me ha conducido a posicionarme ante mi materia, tomar conciencia de dónde me sitúo respecto a la misma y de porqué muestro a mis alumnos una determinada mirada»
Conocimiento de los alumnos Comprensión de los principios de aprendizaje de los alumnos, de sus actitudes, intereses y motivaciones.	EP6: «De las cosas que para mí fueron más de novedad y que el ejercicio de hacer la carpeta me hizo profundizar, sería lo que respecta a la participación de los estudiantes, técnicas de motivación y de participación...bueno, otro sería el de la evaluación de los contenidos, de los aprendizajes. En la carpeta sí que he intentado reflejar cómo hacer el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes»

Tabla 2. Contribución del portafolio a la elaboración del conocimiento docente

Es oportuno señalar que, en el contexto de la experiencia descrita, los profesores no únicamente adquirieron un conocimiento formal, relevante a un nivel sustantivo e ideológico, sino que en algunos casos se produjeron interesantes procesos de reflexión y análisis, cuyos resultados posteriores contribuyeron a mejorar y adecuar el conocimiento práctico de los docentes. La reflexión, realizada de manera individual o con ayuda del mentor en torno a situaciones de aula, la experimentación de nuevas ideas pedagógicas y la puesta en marcha de innovaciones docentes fueron algunas de las acciones que condujeron a los participantes a examinar y poner a prueba su conocimiento docente. Según los participantes, la elaboración del portafolio provocó también interesantes procesos de «acción, observación y reflexión» en los que ellos se convirtieron en «espectadores» de sus propias acciones didácticas. De estos procesos de experimentación, indagación y adaptación

surgieron nuevos modos de entender la enseñanza, y una comprensión más ajustada de los mejores modos de generar un aprendizaje significativo en el alumnado.

EP1: *«Ha sido como un proceso de ensayo-error. Llegaba al aula con nuevas ideas, las experimentaba, las evaluaba. A veces lo comentaba con el mentor, y luego volvía de nuevo. He de decir que algunas cosas han funcionado, en otras tendré que mejorar».*

Sabemos que el conocimiento práctico difícilmente puede ser enseñado. No obstante sí aprendido. Se aprende en la práctica y mediante la puesta en marcha de procesos de reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1983). Podría dar la sensación, como argumenta este profesor, que estos procesos responden a prácticas lineales de «ensayo y error» pero esta linealidad queda en entredicho cuando, en realidad, la experimentación se acompaña de ejercicios de análisis y comprensión. Y entre los momentos de ensayo y comprobación, el profesor emprende una reflexión, a veces tácita, que le ayuda a reafirmar su intervención en el aula o bien a encauzarla hacia otra dirección.

El portafolio es también un lugar en el que depositar o, como señaló un docente, «filtrar» el trabajo compartido con el profesor mentor. Las experiencias de mentoría fueron diversas a lo largo del curso. Hubo mentores que básicamente centraron su actuación en ofrecer a los noveles una serie de técnicas pedagógicas que, según su experiencia, daban buenos resultados en el aula; otros los acompañaron en la elaboración del portafolio. Hubo algunos que siguieron de cerca algún aspecto concreto de la docencia del novel: creación de material didáctico, prácticas de evaluación, etc. Y una minoría, compartieron intensos momentos de planificación y valoración de la enseñanza, reflexión, debate y confrontación de ideas acerca de la educación superior en general o sobre algún episodio didáctico en particular. En todos los casos, había un profesor novel que intentaba aproximarse al saber y a la práctica de otro docente más experimentado con el fin de aprehender nuevas formas de enseñanza. No obstante, cabe decir que esta aproximación se producía desde el dominio que los profesores noveles poseían de sus disciplinas y desde el conjunto de teorías pedagógicas que habían construido, de manera informal, por su implicación en la enseñanza. Como muestra la siguiente cita, este proceso de aprendizaje partía del análisis del conocimiento de «otro», en este caso del mentor, pero experimentaba una reconversión al ser contrastado con la comprensión personal que el profesor novel poseía de su materia y de su propia práctica docente.

EP3: *«Las sesiones con la mentora han sido interesantes. Ella me ofrece su manera de pensar y hacer las cosas, pero me la ofrece. Yo des-*

pués filtro todo esto. Vale, pero mi realidad docente es ésta o yo soy quien soy. Yo trabajo sobre esa base, pero la adapto a lo que sé y a lo que, de manera cotidiana, tengo frente a mí».

Estos procesos de aprendizaje conducían al docente a una nueva reconceptualización de su conocimiento en todas sus dimensiones, empezando por lograr un mayor aprendizaje de la materia y siguiendo por adquirir un mayor conocimiento de aquellos modos que mejor le iban a permitir enseñarla y hacerla próxima a los estudiantes:

EP4: «Y entonces lo ves claro. Aquel tema que hacías tan teórico resulta que puedes trabajarlo a través de una dinámica de grupos o descubres unas lecturas que te van bien. Es la experiencia del mentor. Y también encuentras ideas en las clases del postgrado. Y piensas voy a utilizar esta técnica, o quizás esta forma de agrupar a los alumnos funcione»

Por último, es necesario señalar la ineludible influencia que los factores sociales y culturales, propios de cada realidad docente, ejercen en el aprendizaje del profesor y en la práctica de la enseñanza. En los diez casos del estudio, y aun tratándose de profesores noveles, los docentes tenían diferentes modos de conocer, pensar y afrontar la enseñanza en función de las características de su historia y del contexto académico-profesional en el que participaban y en el que habían iniciado su carrera docente:

P3PD: «Mi docencia se sitúa en un departamento concreto, en una facultad. Podría incluso decir que toma como referencia un grupo de investigación concreto. Lo que sé, lo que entiendo, lo que aprendo se sustenta en lo que observo alrededor mío, en aquello que me ofrecen. Y esto es a todos los niveles. Determina, en ocasiones, mi modo de entender los contenidos que tengo que trabajar en el aula, cómo transmitirlos».

Las palabras de esta profesora corroboran las aportaciones de autores como Hayes et al. (2008), Kwakman (2003) y Putnam y Borko (2000) quienes consideran que el conocimiento docente no es propiedad individual de cada profesor, sino que nace y se transforma en un contexto cultural concreto y a través de procesos colaborativos en los que las tradiciones y formas compartidas de construir y entender el saber, determinan la interpretación y comprensión personal que cada docente hace de su conocimiento y de su contexto práctico. Algo que justamente, y en palabras de esta profesora, posee aspectos positivos pero también conduce en ocasiones a una actividad profesional ingenua, a un modo de interpretar y conocer la enseñanza impregnado por los poderosos influjos de las prácticas de socialización que ejercen los grupos y departamentos universitarios.

EP3: «Entonces el portafolio, obviamente el curso también, me ha ayudado a pensar ¿Esto que hago en el aula de dónde viene? ¿Por qué lo hago? Yo sé esto de una determinada manera y lo hago así después, pero lo hago por algo. Lo hago porque estoy siguiendo lo que he visto. ¿Hay otros modos de proceder? ¿Y otras maneras de entender la docencia? Y si es así, ¿puedo romper con parte de lo que estoy haciendo y que hago porque simplemente lo he visto en mi contexto? ¿Me dejarán dejar de hacerlo?».

El portafolio docente, en este caso integrado en una propuesta formativa compartida con colegas procedentes de otras facultades y áreas de conocimiento, puede convertirse en una buena estrategia para comprender las características propias y particulares de la práctica docente y del contexto científico e institucional en el que se desarrolla. Pero además de ello, el análisis de la docencia junto a otros profesores debe valorarse como un mecanismo inmejorable para superar la tendencia autoconfirmadora de la reflexión individual (Harvey y Knight, 1996). En este sentido, la reflexión centrada en uno mismo y en la propia docencia puede conducir a consolidar prácticas disfuncionales que simplemente se reafirman por la ausencia de aportaciones de otros docentes y por la búsqueda infundada de indicios que confirmen las prácticas habituales que realiza el profesor. De este modo, la práctica reflexiva tiene sentido cuando utiliza la propia experiencia para el intercambio de ideas y no tanto cuando añade información a las ideas ya interiorizadas.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo constituye una aproximación al uso del portafolio docente en un programa de formación dirigido a un grupo de profesores y profesoras noveles de la Universidad de Barcelona. A lo largo de este artículo, hemos intentado evidenciar que, aunque el portafolio docente se emplea con fines de acreditación dentro de un programa formativo, su verdadero valor reside en su utilización como estrategia procesual de aprendizaje y de desarrollo profesional del profesorado.

Los resultados obtenidos en el trabajo de campo y a través de la aplicación de diversas técnicas de recogida de información, muestran que efectivamente el portafolio es una herramienta de gran valor para el inicio de un profesionalismo docente orientado hacia una práctica reflexiva. Así el portafolio invita a la reflexión, conduce al profesorado 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. En palabras del profesio-

rado participante, la reflexión sobre la práctica que suscita la elaboración del portafolio se presenta como una actividad intelectual que le permite encontrar una justificación a sus propias acciones docentes. Y es también un pretexto para buscar una respuesta personal al *qué, cómo y por qué hago lo que hago*. En conclusión, el portafolio docente contribuye al desarrollo de un pensamiento crítico en torno a la enseñanza y puede ser el inicio de la adquisición de una postura reflexiva que acompañe al docente a lo largo de su carrera profesional.

Por otra parte, el portafolio docente ofrece una interesante y potente experiencia didáctica para la mayoría de los docentes noveles que lo elaboran. Escuchando la voz de los profesores entrevistados y analizando sus portafolios docentes, hemos podido constatar que, para los profesores procedentes de otros ámbitos disciplinares diferentes al de la pedagogía, la elaboración del portafolio ha significado una oportunidad para trabajar cuestiones pedagógicas y didáctico-metodológicas que desconocían. El portafolio, acompañado de la intervención del mentor e integrado en una propuesta de formación pedagógica, ha actuado como nexo entre el conocimiento disciplinar que los profesores poseían y aquellos principios pedagógicos y metodológicos necesarios para su correcto abordaje en el aula. Además de ello, e independientemente del ámbito de procedencia de los noveles, la participación en una acción formativa compartida con colegas de otros contextos institucionales les ha supuesto una experiencia de aprendizaje y una oportunidad inestimable para intercambiar vivencias relacionadas con la labor docente.

Finalmente, destacamos la articulación de diferentes saberes profesionales en torno a la elaboración del portafolio. En definitiva, el portafolio facilita al docente novel la posibilidad de construir la base de su conocimiento profesional en el contexto de su propia experiencia docente y en función de las exigencias cambiantes que emergen de la realidad de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfageme, M.B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 25, 209-226.
- Barberà, E.; Bautista, G.; Espasa, A.; Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (2), 55-66.
- Bird, T. (1997). El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades, en Millman, J. y Hammond, D. (eds) *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla, 332-351.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XXI*, 11, 237-256.
- Cano García, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Corominas, E. (2000). ¿Entramos en la era portafolios? *Bordón*, 52 (4), 509-521.
- Estepa, J. (2005). *La investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores para enseñar ciencias sociales*. Huelva: X Simposium Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Disponible en: <http://www.unizar.es/cuadernos/n04/n04a08.pdf> [consulta 2010, 28 de febrero].
- Feixas, M. (2002a). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Feixas, M. (2002b). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín RED-U*, 2 (1), 33-44.
- Fernández March, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*, 33, 127-142.
- García Ruiz, R.; Guerra, S.; González, N. y Álvarez, E. (2010). Estudio exploratorio de las percepciones del profesorado universitario respecto a la gestión de la docencia. *Educación XXI*, 13 (2), 163-184.
- Gil Flores, J. y Padilla, M.T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12, 43-65.
- Harvey, L. y Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Hayes, S.; Capel, S.; Katene, W. y Cook, P. (2008). An examination of knowledge prioritisation in secondary physical education teacher education courses. *Teaching and teacher education*, 24, 330-342.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teacher's participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Pozo, J. I. y otros (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición, en Biddle, B.; Good, T. y Goodson, I. (eds) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, 219-309.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioners: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seldin, P.; Miller, E. y Seldin, C. (2010). *The teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica, en Lyons, N. (ed) *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu, 45-62.
- Zubizarreta. J. (2009). *The Learning Portfolio. Reflective Practice for Improving Student Learning*. San Francisco: Jossey Bass.

PALABRAS CLAVE

Profesorado novel, educación superior, evaluación por portafolio, formación del profesorado.

KEYWORDS

Beginner teachers, higher education, portfolio assessment, teacher education.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Beatriz Jarauta Borrascas, doctora en pedagogía, es profesora lectora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Ha participado en diversas acciones formativas y proyectos de investigación, nacionales e internacionales, sobre la formación del profesorado de todos los niveles educativos. Ha realizado diversas publicaciones sobre innovación educativa en el ámbito de la educación superior y sobre la construcción del conocimiento profesional del profesorado universitario.

Zoia Bozu, doctora en pedagogía, es profesora contratada postdoctoral del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Desarrolla sus trabajos de investigación en el ámbito de la formación del profesorado de cualquier etapa educativa. Es autora de diversos artículos y publicaciones de divulgación científica acerca de la temática de la docencia universitaria y la formación de formadores.

Dirección de las autoras: Departamento de Didáctica y Organización Educativa Universidad de Barcelona
Passeig de la Vall d' Hebron, 171, Edificio
Llevant, 2ª planta, 08035 Barcelona-España
E-mail: bjarauta@ub.edu, zoiaboza@ub.edu

Fecha Recepción del Artículo: 02. Junio. 2011
Fecha modificación Artículo: 02. Noviembre. 2011
Fecha Aceptación del Artículo: 02. Febrero. 2012
Fecha Revisión antes publicación: 14. Noviembre. 2012