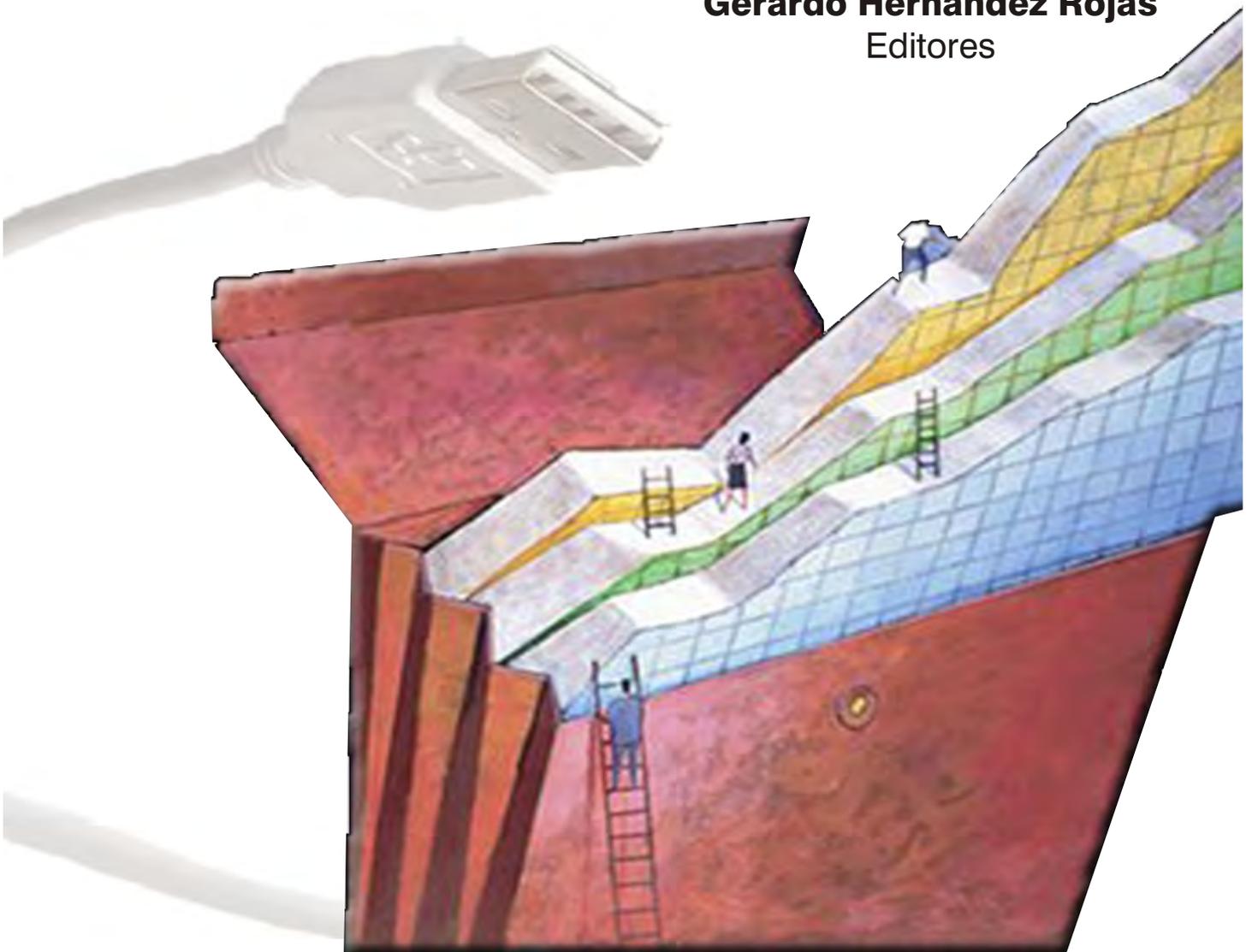


Portafolios electrónicos:

Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas

Prólogo de Carles Monereo Font

Frida Díaz Barriga Arceo
Marco Antonio Rigo Lemini
Gerardo Hernández Rojas
Editores



Esta publicación fue impresa con recursos
del proyecto PAPIIME (DGAPA) PE301211

Portafolios electrónicos:
Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

Responsable de la edición y revisión: *Ma. Elena Gómez Rosales.*
Diseño por computadora y portada: *Teodoro B. Mareles Sandoval.*
Revisión Técnica: *Aurelio Jesús Graniel Parra.*

PORTAFOLIOS ELECTRÓNICOS: DISEÑO TECNOPEDAGÓGICO Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

**Frida Díaz Barriga Arceo,
Marco Antonio Rigo Lemini y
Gerardo Hernández Rojas**
(Editores)

Prólogo de Carles Monereo Font

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MÉXICO 2012

Proyecto PAPIME PE301211
"Diseño instruccional de secuencias didácticas, recursos educativos
digitales y sitios web de apoyo a la enseñanza"

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Javier Nieto Gutiérrez
Mtra. Verónica Alcalá Herrera
Mtro. Joaquín Figueroa Cuevas
Mtro. Fernando García Cortés
Dra. María del Carmen Montenegro Núñez
Mtra. Concepción Morán Martínez
Dra. Rosa Patricia Ortega Andeane
Mtra. Olga Rojas Ramos
Dra. Livia Sánchez Carrasco
Psic. Ma. Elena Gómez Rosales

Primera edición: 2012

Fecha de edición: 13 de diciembre de 2012

DR©2012. Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, México, D.F.

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Av. Universidad 3004, Col. Copilco-Universidad, C.P. 04510,
Del. Coyoacán, México, D.F.

Impreso y hecho en México

ISBN 978-607-02-3923-6

"Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la
autorización del titular de los derechos patrimoniales"



Prólogo

Carles Monereo Font 9

Introducción

*Frida Díaz Barriga Arceo, Marco Antonio Rigo Lemini y
Gerardo Hernández Rojas* 13

PRIMERA PARTE

E-PORTAFOLIOS: FUNDAMENTOS Y DISEÑO TECNOPEDAGÓGICO

Capítulo 1.

**Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos
para la formación y evaluación de aprendices y
profesores**

Frida Díaz Barriga Arceo 25

Capítulo 2.

**Los portafolios electrónicos como herramienta para
la escritura reflexiva y académica**

Gerardo Hernández Rojas 49

Capítulo 3.

Reflexión y portafolio electrónico docente

Ramsés Barroso Bravo 81

Capítulo 4.

¡Manos a la obra! consideraciones pedagógicas y tecnológicas para el desarrollo de un portafolio electrónico

Eric Romero Martínez y Yanahui Anaid Caletti González . . . 109

SEGUNDA PARTE

EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN, REFLEXIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE MEDIANTE E-PORTAFOLIOS

Capítulo 5.

El portafolio electrónico como recurso de reflexión y formación docente

Adelaida Flores Hernández 143

Capítulo 6.

**El trabajo didáctico con profesores universitarios:
Un modelo para la reconstrucción de su experiencia**

*Mónica García Hernández y
María del Carmen Veleros Valverde 171*

Capítulo 7.

Elaboración y uso de un e-portafolio para el desarrollo de competencias docentes en profesores del Área de Lenguaje y Comunicación

*Ma. Alejandra Gasca Fernández y
Ma. Alma García García 199*

Capítulo 8.

**La construcción de un portafolio electrónico docente:
Estudio de caso en primera persona**

Marco Antonio Rigo Lemini 225

TERCERA PARTE

***EXPERIENCIAS CON E-PORTAFOLIOS DE APRENDIZAJE EN
CONTEXTOS UNIVERSITARIOS***

Capítulo 9.

**Estructura psicopedagógica de un e-portafolio de
reflexión sobre producciones académicas y trayectoria
en la licenciatura con estudiantes de Psicología**

*Frida Díaz Barriga, Abraham Heredia Sánchez y
José Luis Ávila Calderón. 257*

Capítulo 10.

**Construcción de mi portafolio electrónico: Una
experiencia de formación integral como estudiante
de posgrado y profesional de la educación**

Yazmín Alejandra Lara Gutiérrez 283

Capítulo 11.

**De los cimientos a la obra maestra.
Arquitectos del conocimiento: Experiencias
e-portafolio**

*Edmundo Antonio López Banda y
Yair Rodríguez de la Peña 309*



Dice un proverbio africano, *si quieres ir rápido camina solo, pero si quieres llegar lejos anda acompañado.*

Este es un libro coral, de voces armonizadas y concordantes que se acompañan porque, precisamente, su meta es llegar lejos. Llegar, nada menos que a las aulas, presenciales y virtuales, a los alumnos, a los docentes, a los formadores de formadores, para optimizar sus aprendizajes, sus prácticas educativas y su desarrollo personal y profesional.

Para hacer posible ese traspaso, los autores se han pertrechado de teorías, instrumentos, experiencias, pero sobre todo de una partitura común, los **portafolios digitales**.

Sin embargo, el concepto, la estructura y las derivaciones del tipo de portafolio que aquí se nos propone, poco tiene que ver con las clásicas colecciones de muestras superpuestas de un proyecto, o con alguna producción de WEB 2.0, en forma de *Wiki*, *Blog* o *Facebook*, en el que se recopilan materiales hipermedia alrededor de unos tópicos; ni siquiera se asimila únicamente a una selección de evidencias a través de las cuales se evalúe y acredite un recorrido académico.

La idea de portafolio que aquí se maneja forma parte de la vida de una persona, representa un retazo de esa vida; tanto de la que vive de forma corpórea y tangible, como de la que transcurre virtualmente en la red digital, en esa *e-life* que paulatinamente va ocupando más tiempo y espacio en nuestro quehacer cotidiano. Los autores expresan muy claramente esta concepción cuando hacen suya la afortuna-

da metáfora de Gibson y Barret¹, quienes atribuyen al portafolio las cualidades de **espejo** en el que se refleja nuestra identidad, de **mapa** que nos guía en nuestros trayectos y de **soneto** en el que esparcir nuestras emociones y sentimientos.

Repasando los seis principales conceptos que, prácticamente, se retoman en todos los capítulos, resulta viable situar las principales coordenadas de esta obra:

- ✓ La **reflexión** como motor para el cambio. Un portafolio digital, en manos de un buen formador-mediador, puede convertirse en un potente artefacto metacognitivo que se aproveche de la visualización de los procesos de decisión que facilitan los computadores y de las cualidades epistémicas que favorece la planificación y revisión de lo que se escriba en él.
- ✓ La **identidad** como objetivo final de ese cambio: en su doble acepción, como identidad autobiográfica declarada y transcontextual, en la que el protagonista del portafolio narra sus propias representaciones de sí mismo, y como identidad-en-acción, por cuanto recoge también la identidad en movimiento y en distintos contextos, manifestando las distintas posiciones que adopta el yo, y estableciendo un diálogo entre todas ellas (véase Badía y Monereo²).
- ✓ La **regulación** como supervisora de lo que se cambia: el portafolio, al exigir que los procesos se expliciten y al poder hacerlo a través de múltiples lenguajes, promueve el control y la regulación permanentes de lo que se piensa (contenidos), hace (procedimientos) y siente (sentimientos), sea en modalidad de auto-evaluación, sea a través de la evaluación de los iguales o co-evaluación o a partir de la evaluación de actores sociales implicados (destinatarios, expertos, empleadores, administradores, etc.).

¹ Gibson, D. y Barrett, H. (2003) Directions in electronic portfolio development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 559-576.

² Badía, A. y Monereo, C. La perspectiva dialógica en la construcción de la identidad humana a lo largo de la vida. En A. Badía (Ed.) *Aprendizaje a lo largo de la vida*. Barcelona: EDIUOC (en prensa).

- ✓ La **evaluación** como sentido del cambio: la evaluación tiene un papel determinante sobre aquello que se aprende y se enseña. En el actual marco de una enseñanza presidida por el aprendizaje de competencias, únicamente aquellas actividades que respondan a criterios de autenticidad (realismo, funcionalidad, construcción, aculturación) pueden ser aptas para evaluar legítimamente una competencia. En esta obra el concepto de portafolio es inseparable del de autenticidad de las tareas de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ La **emociones y sentimientos** como carburante para el cambio: El portafolio que aquí se defiende está hecho a imagen y semejanza de su autor, y por consiguiente, los propios intereses y motivaciones, los puntos de vista personales, la expresión de las actitudes, las formas idiosincrásicas de interpretar el mundo, no solo no se marginan o suponen un apéndice del mismo, sino que se invita a quien elabora el portafolio a comprender que en cada selección, análisis, reflexión o decisión, el componente afectivo-emocional, suele tener un destacado papel y debe ser también objeto de indagación y análisis.
- ✓ El **diálogo**, con uno mismo y con los demás, como elemento socializador. Aunque, en último término, es el creador del portafolio quien decidirá qué partes del mismo serán públicas, cuales serán únicamente accesibles a personas escogidas y qué apartados se mantendrán en privado, la vocación del portafolio que aquí se postula es la de suscitar el diálogo en todo momento y lugar, también con uno mismo (o con las distintas versiones que tenemos de nosotros mismos). Parafraseando el proverbio con el que iniciábamos este prólogo, un portafolio estrictamente individual, solipsista y aislado del entorno, quizás podrá hacerse más deprisa, pero no llegará muy lejos.

Estos seis principios atraviesan la obra de norte a sur y de este a oeste, pero su presencia penetra a través de distintas oleadas, capas que se intercalan y que van conformando un paisaje coherente.

Se inicia con una **teoría** (socio-constructivista), **de la teoría** (del portafolio); prosigue con una **teoría** (del portafolio electrónico) **de la prác-**

tica (como herramienta de escritura, docente y de aprendizaje en entornos digitales), después se adentra en una **práctica** (a través de seminarios y talleres para que los profesores aprendan a utilizarlos) **de la teoría** (del portafolio como artefacto mediador) y finaliza con algunas **prácticas** (del portafolio) **sobre la práctica** (de un reconocido académico, de algunos estudiantes de psicología, de unos becarios, de una profesional y doctoranda que explican, en primera persona, la elaboración de su propio portafolio).

El círculo se cierra y el lector atisba que, en efecto, se trata de una obra redonda. Bien planeada, fundamentada y consistente, y también modeladora de prácticas, es decir útil. Una suerte de meta-portafolio compartido en el que los capítulos no son estancos, sino que conectan entre ellos a través de canales con esclusas.

Estas esclusas no pueden ser invisibles para quienes hemos seguido el sólido y prolongado trabajo de las personas que editan este libro. La profesora Frida Díaz Barriga, como coordinadora, y los profesores Marco Antonio Rigo y Gerardo Hernández, lideran el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC de la Universidad Nacional Autónoma de México que constituye un equipo de referencia internacional en la investigación en Psicología de la Educación. Este nuevo trabajo, que enlaza y complementa dos magníficas obras anteriores, es una excelente noticia para la comunidad educativa y una oportunidad imperdible para quienes pensamos que los aprendices del siglo XXI merecen otra educación, acorde con los recursos y necesidades del siglo XXI.

Carles Monereo Font
Universidad Autónoma de Barcelona



Introducción

El presente libro completa una trilogía, iniciada en el año de 2009 con la publicación de un primer texto: "Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo" y que se continuó en 2011 con una segunda obra titulada "Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico". Estos dos libros, afortunadamente muy bien acogidos por el público al que decidimos destinarlos, recuperan una amplia variedad de propuestas y experiencias que tienen como denominador común la preocupación por impulsar un empleo reflexivo, situado y eficiente de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito de la educación. Se distinguen también por suponer un trabajo colaborativo e incluso en buena medida multidisciplinario, al haber convocado a especialistas, investigadores, docentes y alumnos con intereses, formaciones y ocupaciones diversas, que coincidimos en suscribir una perspectiva teórica de corte socioconstructivista y una aproximación instruccional en la que el diseño pedagógico y la propuesta de uso de herramientas tecnológicas conforman un proceso indisoluble, encaminado a la construcción de ambientes de aprendizaje y experiencias educativas que promueven el aprendizaje significativo, colaborativo y situado.

En este tercer libro se recoge la estafeta de los dos anteriores y se preservan rasgos de identidad como los que les hemos atribuido, dando continuidad a la orientación mencionada y a los principios de diseño tecnopedagógico que se han derivado de las obras anteriores. La diferencia es que este libro tiene un carácter más monográfico en cuanto

se dedica al tema de los portafolios electrónicos, es decir, aquellos que se desarrollan en contextos escolarizados con fines académicos y que presentan como figuras protagónicas a docentes o estudiantes y que son diseñados, soportados y difundidos a través de la gran red digital. Su título: "Portafolios electrónicos: diseño tecnopedagógico y experiencias educativas" subraya desde el principio esta delimitación temática y, por otra parte, advierte sobre su orientación mixta, vigilante al mismo tiempo de los fundamentos y de las aplicaciones.

La mayoría de quienes participamos como autores formamos parte de un colectivo académico, el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET, <http://giddet.psicol.unam.mx>), cuyos participantes asumimos un abordaje esencialmente psicoeducativo en torno al análisis, la innovación y la mejora de las prácticas escolares apoyadas en el uso de recursos digitales. El grupo se acercó en años recientes a la temática de los portafolios académicos tanto de aprendizaje como didácticos³, particularmente en su modalidad electrónica, encontrando una veta de enorme interés educativo, la cual se ha visto reflejada en experiencias de diseño instruccional, evaluación, formación docente y fomento del aprendizaje al interior de diversos espacios curriculares y extracurriculares, hasta desembocar en el presente texto. A lo largo de él, como podrá apreciar el lector, se materializan buena parte de las inquietudes y desarrollos recientes que el tema del diseño y uso de estos recursos educativos o e-actividades como les denominan algunos especialistas, ha abierto en distintas comunidades de investigadores y educadores en todo el orbe.

Hay que destacar que el empleo de portafolios de evidencia como recurso innovador en la evaluación auténtica del aprendizaje de los estudiantes

³ Los trabajos incluidos en este libro son resultado del esfuerzo de dos años en el Proyecto PAPIME PE301211 denominado "Diseño instruccional de secuencias didácticas, recursos educativos digitales y sitios Web de apoyo a la enseñanza", inscrito dentro del Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza y auspiciado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a quien agradecemos su valiosa contribución que ha hecho posible la publicación de esta obra.

y en la formación y evaluación de los docentes viene cobrando auge a partir la última década, y no es en balde que en las principales reformas curriculares en México y en otros países, se haya introducido como un componente clave del modelo de evaluación de los aprendizajes, dado que representan una importante alternativa a las evaluaciones. Sin embargo, resulta restrictiva la visión del portafolio cuando se concibe únicamente como una colección de evidencias de desempeño que debe ser objeto de calificación externa. Los autores de los distintos capítulos de este libro coincidimos en que la potencialidad del diseño y empleo de los portafolios, sea que se trate del portafolio del estudiante, del profesor o del profesional, reside en que permite seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación, y sobre todo, propiciar la reflexión y autoevaluación del propio autor, la cual ocurre en contextos socioeducativos y culturales específicos. Por ello es que el potencial del portafolio electrónico (e-portafolio, e-folio) ha sido expresado en la metáfora que da la pauta a los modelos de diseño tecnopedagógico de algunos de los capítulos incluidos en el libro, donde se afirma que el portafolio debe ser un mapa, un espejo y un soneto en relación a las producciones de su autor. También compartimos la idea de que el portafolio electrónico no es únicamente un nuevo instrumento de evaluación del aprendizaje centrado en el desempeño, sino que puede considerarse en sí mismo un nuevo género o patrón de comunicación, que va más allá del texto académico o literario que habitualmente se solicita a los estudiantes. Es decir, cuando se plantea el diseño tecnopedagógico de un modelo de e-portafolio en particular, en realidad nos enfrentamos a un tipo distinto de producción o trabajo académico-escolar o profesional, que le demanda al autor la combinación de géneros textuales, lenguajes y artefactos muy diversos, que culmina en una producción que combina formatos de representación múltiple y atributos propios de los entornos digitales, y que a fin de cuentas, se convierte en un producto de comunicación social en las redes digitales.

A continuación presentamos un somero resumen de cada uno de los capítulos que componen la obra, para que el lector pueda contar con una perspectiva global y luego decida adentrarse en cada uno de ellos. Cabe mencionar que en la primera parte de la obra, el lector en-

contrará cuatro capítulos que hablan de los fundamentos educativos y los principios de diseño tecnopedagógico de los e-portafolios.

En el capítulo 1 *Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos para la formación y evaluación de aprendices y profesores* de Frida Díaz Barriga identifica los orígenes y sentido pedagógico de los portafolios de aprendizaje de los estudiantes y de su contraparte, los portafolios didácticos de los profesores. La autora analiza la perspectiva de la evaluación auténtica del aprendizaje y sus premisas en relación a la conformación de un portafolio de evidencia, así como el significado de las metáforas del portafolio como espejo, mapa y soneto. Al mismo tiempo que aporta una serie de principios relativos al diseño tecnopedagógico de los e-portafolios, donde destaca el tipo de experiencias, contenidos y evidencias que dan sentido y significado a este recurso educativo soportado en las tecnologías digitales.

En el segundo capítulo *Los portafolios electrónicos como herramienta para la escritura reflexiva y académica*, Gerardo Hernández aborda el tema de los e-portafolios como una herramienta de aprendizaje para los alumnos. Afirma que este recurso puede tener amplias potencialidades para favorecer sus capacidades metacognitivas, reflexivas y autorreguladoras, dados sus componentes esenciales: la documentación de evidencias, la reflexión y la colaboración-tutoreo. El autor analiza el problema de la actividad de escritura que mediatiza la reflexión del alumno dentro de los e-portafolios y discute sobre la posible potencialidad epistémica que ésta puede adquirir si se siguen determinadas consideraciones. Otro aspecto de interés es la reconceptualización posible que el e-portafolios puede asumir, como un género de escritura por derecho propio. Por último, retomando la perspectiva de la literacidad académica, en la que se sostiene que los alumnos universitarios requieren desarrollar como parte de su formación académica nuevas habilidades de lectura y escritura propias de cada disciplina, se esboza una propuesta dirigida a promover la escritura académica a través de los e-portafolios en el nivel universitario.

En el capítulo 3 escrito por Ramsés Barroso, *Reflexión y portafolio electrónico docente*, se aborda qué es la reflexión del profesor, cómo

puede promoverse ésta y, particularmente, cómo puede hacerse a través del portafolio electrónico. Se revisa el concepto de la reflexión partiendo de John Dewey y continuando con Donald Schön para luego seguir con otros modelos explicativos más. Con base en esta revisión, se plantea la necesidad de recuperar algunos elementos teórico-metodológicos que incidan de manera efectiva en la promoción de los procesos reflexivos de los docentes a través del portafolio electrónico, dado que el sólo hecho de elaborar y usar un portafolio (sea electrónico o impreso) no asegura per se la actividad reflexiva del profesor en el grado y con la profundidad que se requiere para resignificar su práctica educativa. Por último, se sugieren pautas y directrices para orientar la reflexión en el marco del diseño y puesta en práctica del portafolio electrónico del profesor.

Por su parte, en el capítulo 4 que lleva como título *iManos a la obra! consideraciones pedagógicas y tecnológicas para el desarrollo de un portafolio electrónico*, Eric Romero y Anaid Caletti, dirigiéndose a los docentes que buscan innovar sus actividades didácticas, describen las características esenciales del portafolio electrónico, identifican sus cualidades de uso y examinan los elementos tecnológicos y pedagógicos implicados en su construcción. Los autores en el capítulo enfatizan la necesidad de que los profesores hagan uso de herramientas digitales y que contribuyan a fomentarlas con sus alumnos, dentro de un marco de uso crítico y responsable y en las que la creatividad y el desarrollo de competencias electrónicas tengan lugar, por medio de un trabajo guiado, informado y responsable entre profesor-alumnos. De manera particular, señalan que el uso del *portafolio electrónico* tiene amplias posibilidades de cumplir con las funciones de servir como herramienta de investigación, como instrumento de evaluación, y mejor aún, como herramienta psicológica para los estudiantes.

Es un hecho que la práctica de la docencia, desde la perspectiva de la profesionalización docente, requiere que los profesores logren desarrollar habilidades reflexivas sobre su propio proceso de enseñanza, para participar de forma activa en la mejora de su práctica. Es así que una segunda parte del libro se ha destinado a presentar proyectos de

diseño de portafolios desarrollados por profesores. En este sentido, Adelaida Flores en el capítulo 5, *El portafolio electrónico como recurso de reflexión y formación docente* aborda esta problemática y sin embargo, reconoce que hay que promover mediante este recurso el análisis y reconfiguración de la práctica docente. El diseño del modelo propuesto por la autora tiene como eje central el análisis individual y colectivo de la práctica docente, incorpora el uso de la tecnología como recurso de interacción y aprendizaje colaborativo y concluye con la elaboración del portafolio electrónico de docentes que imparten asignaturas relacionadas con la enseñanza de la ética en educación superior.

En el capítulo 6 de Mónica García y Carmen Veleros, *El trabajo didáctico con profesores universitarios: Un modelo para la reconstrucción de su experiencia*, se presenta el desarrollo de una propuesta bi-modal de formación con base en un modelo de competencias reflexivas, didácticas y tecnológicas, a partir de las cuales se organizó el entorno de enseñanza y la estructura de portafolios electrónicos, elaborados por docentes de dos planteles universitarios. Para ilustrar el proceso de reconstrucción de la experiencia que favoreció el desarrollo de competencias didácticas y reflexivas, las autoras presentan algunos ejemplos de la participación de los docentes abarcando su concepción de reflexión, del sentido que daban al portafolio y del análisis que realizan de un caso hipotético sobre el incidente crítico que vive un profesor. Los participantes trabajaron la situación problema que planteaba el caso y pusieron en juego competencias para el desarrollo de secuencias didácticas donde desplegaron la reflexión como toma de conciencia del propio desempeño. Las soluciones dadas al caso fueron expuestas y se compartieron a través de un foro de trabajo asincrónico dentro del entorno de enseñanza en línea. Para finalizar, se exponen los logros y limitaciones a la luz del modelo de competencias y del contexto institucional en que se llevó a cabo el trabajo realizado.

Por su parte, en el séptimo capítulo de la obra *Elaboración y uso de un e-portafolio para el desarrollo de competencias docentes en profesores del Área de Lenguaje y Comunicación*, Alejandra Gasca y Alma

García nos presentan una interesante propuesta en la que los docentes del Área de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades (nivel bachillerato), elaboraron sus propios portafolios electrónicos para el desarrollo de competencias disciplinares, pedagógicas y digitales, a partir de una serie de criterios, estándares y evidencias. El trabajo que se presenta en el capítulo fue un estudio de caso, a partir de un curso en línea ex profeso para la elaboración de los e-portafolios. Las autoras parten de caracterizar a los e-portafolios, como una herramienta didáctica y metacognitiva que posibilita los procesos de autorreflexión de cada docente. Asimismo nos muestran las competencias que los docentes participantes lograron desarrollar como resultado de la experiencia.

En el capítulo 8 *La construcción de un portafolio electrónico docente: Estudio de caso en primera persona* elaborado por Marco Antonio Rigo, se comparte la experiencia que condujo al autor a la conformación de su propio portafolio electrónico docente. Se habla del proceso seguido y del producto alcanzado, de los supuestos en que se fundamentó la tarea emprendida, de las vicisitudes enfrentadas y de los resultados conseguidos. Se pretende con esto que el lector valore la importancia de los portafolios como herramienta académica orientada a la comprensión y la mejora de la docencia y su profesionalización. El autor expone tanto el diseño como los componentes del e-portafolio personal, y comparte los principales resultados que se desprenden de las opiniones recabadas entre los visitantes al portafolio del autor, una vez que éste fue publicado así como las conclusiones centrales motivadas por el presente trabajo.

En la tercera parte del libro se incluye, como contraparte de la segunda, un conjunto de trabajos que ahondan en el tema de los portafolios elaborados por los estudiantes universitarios de licenciatura o posgrado, con la finalidad de documentar su potencial como instrumento de análisis de las evidencias de aprendizaje generadas, de reflexión sobre la propia identidad y la trayectoria académica personal, pero al mismo tiempo, como espacio de expresión creativa de intereses, necesidades y metas de vida.

En el capítulo 9 *Estructura psicopedagógica de un e-portafolio de reflexión sobre producciones académicas y trayectoria en la licenciatura con estudiantes de Psicología* de la UNAM, Frida Díaz Barriga, Abraham Heredia y José Luis Ávila, presentan una experiencia de diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje con estudiantes universitarios de psicología que están concluyendo sus estudios de licenciatura. El modelo de e-portafolio se sustenta en el enfoque de enseñanza situada y evaluación auténtica, y se apoya en las metáforas del portafolio de Gibson y Barrett (como espejo, mapa y soneto) que fueron presentadas de forma extensa en el capítulo 1. El propósito es que los estudiantes reflexionen acerca de su trayecto en la licenciatura, por lo que se considera un portafolio de "cierre de carrera", mientras que analizan algunas de las producciones académicas más significativas que han generado en su formación y plantean una visión prospectiva sustentada en la noción de aprendizaje a lo largo de la vida. En el capítulo se incluye la descripción del modelo de e-portafolio, los aprendizajes esperados en los alumnos, las preguntas clave que animan a la reflexión, las entradas mínimas a incluir en el mismo y el tipo de evidencia o artefactos digitales esperados así como los recursos tecnológicos empleados. Se ilustran algunas de las reflexiones de los estudiantes que dan cuenta de las metáforas subyacentes. Las conclusiones apuntan a que los e-portafolios de aprendizaje permiten la recuperación y sistematización de producciones y experiencias de aprendizaje significativas de los alumnos, y pueden funcionar para el seguimiento y la autorregulación del aprendizaje así como para la toma de conciencia de su propia identidad y trayectoria académica.

En el capítulo 10 que nos presenta Yazmín Lara y que se intitula *Construcción de mi portafolio electrónico: Una experiencia de formación integral como estudiante de posgrado y profesional de la educación* se hace un análisis personal de las potencialidades de uso del portafolio electrónico inherentes a diversos elementos del proceso educativo. La construcción del e-portafolio de la estudiante se realizó en el contexto de un seminario de posgrado, teniendo como propósito fundamental encontrar evidencias e información en torno a su carrera profesional, ayudarle a reflexionar sobre el trayecto seguido, así como

permitirle rescatar aquellas situaciones, hechos y productos que resultaron académica y profesionalmente significativos dentro de su formación en el campo educativo, todo lo cual le permitió analizar el tema de los portafolios desde la perspectiva de la evaluación auténtica. Después de la experiencia vivida, la autora señala que un portafolio personal siempre es un producto inacabado, debido a que la reflexión sobre todos los elementos que éste contiene hace que se produzcan, en quienes lo construyen, cambios importantes y continuos, ya sea como estudiantes o como profesionales de la educación, porque permite entender la idea del aprendizaje a lo largo de la vida y el camino recorrido en el proceso de construcción de una identidad propia como profesional de la psicología de la educación.

Por último, en el capítulo 11 de Edmundo López y Yair Rodríguez y que tiene el sugerente título *De los cimientos a la obra maestra. Arquitectos del conocimiento: Experiencias e-portafolio*, se narra la construcción reflexiva de dos e-portafolios elaborados en la Facultad de Psicología de la UNAM por dos estudiantes de licenciatura. El primero de ellos aborda el punto de vista del egresado y el segundo plasma las experiencias del término de la carrera; en ambos se discuten las habilidades, aprendizajes y reflexiones gestionados a lo largo de la formación profesional. Dichos e-portafolios fueron construidos para un fin de autoevaluación, proponiendo así nuevas metas de trabajo y desarrollo personal, mediante la delimitación de una visión profesional prospectiva a futuro cercano. En una lógica de autonarración, los autores intentan hacer una llamada de atención a los lectores interesados para que reconozcan el valor de los e-portafolios así como sus diferentes aplicaciones al ámbito educativo, particularizando en la formación de los profesionales universitarios.

Frida Díaz Barriga, Marco Antonio Rigo y Gerardo Hernández
Editores



PRIMERA PARTE

**E-PORTAFOLIOS:
FUNDAMENTOS Y DISEÑO
TECNOPEDAGÓGICO**



Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos para la formación y evaluación de aprendices y profesores

Frida Díaz Barriga Arceo⁴

Los portafolios: su surgimiento y empleo como recursos de evaluación auténtica

En el primer capítulo nos hemos dado a la tarea de ofrecer al lector una mirada de conjunto de los referentes que compartimos con los autores de los distintos capítulos de este libro en torno al tema de la evaluación mediante portafolios y en particular, en relación a los portafolios electrónicos. Aún cuando en cada capítulo del libro el lector encontrará referentes específicos y tomas de postura propias, la obra en su conjunto parte de una serie de premisas que se despen-

⁴ Doctora en Pedagogía, profesora titular de la Facultad de Psicología de la UNAM e integrante del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 3), coordina el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC, GIDDET, fdba@unam.mx, <http://giddet.psicol.unam.mx>

den del enfoque de la evaluación auténtica del aprendizaje y de la mirada socioconstructivista relativa al diseño tecnopedagógico de experiencias y actividades educativas soportadas en las tecnologías digitales, en la cual ubicamos el tema de los portafolios electrónicos.

El empleo de portafolios de evidencia como recurso innovador en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y en la formación y evaluación de los docentes ha cobrado en nuestro medio un auge creciente en la última década, si bien es cierto que desde los ochenta tiene una presencia importante en el contexto anglosajón y en los noventa incursiona fuertemente en el europeo. En algunas de las principales reformas curriculares y como componente del modelo de evaluación en las mismas, los portafolios se han introducido como una importante alternativa a las evaluaciones convencionales, ya sea en la variante de portafolio del estudiante, del profesor o del profesional⁵. No obstante, con frecuencia sólo se recupera su sentido instrumental más restrictivo, el de colección de evidencias de desempeño, olvidando sus orígenes y fundamentos.

Al respecto, en esta obra hemos asumido una premisa central emanada de la perspectiva de la evaluación auténtica, que nos dice que cuando se conforma un portafolio de evidencia no sólo es importante valorar un producto académico o profesional generado por el autor del mismo, sino que interesa seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación, y

⁵ Algunos datos que ilustran lo anterior: en el contexto norteamericano actualmente el 90% de los programas de formación docente emplean portafolios para la toma de decisiones respecto a los candidatos (Penny y Kinslow, 2006). En el actual espacio europeo de educación superior se han gestado iniciativas globales como las del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL) y la promulgación del proyecto "un *portfolio* para todos en el 2010" (Barberà y de Martín, 2009: 16-17). La Secretaría de Educación Pública en México, en el Plan de Estudios 2011, Educación Básica, en el apartado respectivo a la evaluación del aprendizaje, se pronuncia a favor de una evaluación centrada en el desempeño y la recuperación de evidencias, y menciona a los "portafolios y carpetas de aprendizaje" (p.33) como instrumentos que deben emplearse para tal propósito <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

sobre todo, propiciar la reflexión y autoevaluación que se dan en contextos socioeducativos y culturales específicos (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995). La evaluación auténtica se caracteriza por "demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales" (Herman, Aschbacher y Winters, 1992: 2). Se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación no sólo holísticas, sino rigurosas, donde se enfatiza la cualificación de los aprendizajes logrados, y cobran relevancia tanto las producciones como los procesos conducentes a las mismas.

En una evaluación auténtica se busca evidencia de que una persona muestra un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios (escolares, comunitarios, profesionales, etc.) que permitan mostrar la riqueza de lo que ha logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social (Díaz Barriga, 2006). De acuerdo con Monereo (2009: 11) "cuanto más fielmente se reproduzcan las condiciones en que una tarea tiene lugar en su contexto habitual, más auténtica será la evaluación. Por lo tanto toda evaluación auténtica incluye una evaluación del proceso de realización, pero no toda evaluación de proceso es auténtica". Como veremos a continuación, es por lo antes expuesto que los portafolios son citados por la mayoría de los especialistas en el tema como un recurso idóneo de evaluación auténtica.

Es difícil ubicar en una fecha, autor o paradigma específico o único el surgimiento de los portafolios como estrategia para valorar lo que una persona sabe o domina. En lo que se refiere al portafolio de aprendizaje elaborado por los estudiantes, Kalz (2005:164) documenta que éste no es un concepto nuevo, puesto que ya había sido introducido por el educador francés Celestine Freinet a finales de los años veinte del siglo pasado. A su vez, Gregori (2009), quien considera más apropiado el término carpeta de aprendizaje, ubica su origen en las escue-

las Montessori en la educación primaria y sobre todo en el marco de la filosofía y propuestas educativas de la escuela activa. Para Airasian (2001), el término portafolio deriva de las colecciones de modelos, fotografías, arquitectos, diseñadores o artistas, donde se pretende demostrar la calidad o nivel alcanzado en su profesión a través de la integración de una colección de sus trabajos más representativos o sobresalientes. Y por ello es que cuando el concepto se traslada a la escuela, hace referencia a una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos han venido realizando en el transcurso de un ciclo o curso escolar o con base en alguna dimensión temporal o ajustándose a un proyecto de trabajo dado. De esta manera, en distintos contextos, se comienza a trabajar lo que en su momento se denomina *dossier*, *carpeta de aprendizaje* o *portfolio*.

En relación con el portafolio del docente o portafolio didáctico, Lyons (2003) ubica en la década de los ochenta su surgimiento y empleo como expresión de un nuevo profesionalismo docente, en su carácter de estrategia innovadora de evaluación, retroalimentación y reflexión dirigida al profesorado, tal como fue concebido por Lee Shulman de la Universidad de Stanford y por sus colegas del Teacher Assessment Project (TAP). Este equipo se abocó a elaborar prototipos para la evaluación docente, con el cometido de desafiar las concepciones tradicionales tanto de la enseñanza como de la evaluación. El propio Shulman (2003) afirma que la manera en que se concibió y fue evolucionando lo que él denominó al principio el portafolio didáctico, partió de una crítica a las teorías prevaletantes sobre la enseñanza. Este autor consideraba muy importante la labor reflexiva de los profesores en el proceso de evaluación para mejorar su formación y práctica docente, y estaba en contra del empleo de los portafolios sólo con fines de selección o promoción del personal docente. Antes bien, propugnaba por su uso para mejorar la calidad de los docentes en formación y consideraba que debía complementarse con otros métodos, como la observación directa, la entrevista a alumnos y profesores, la videogración de clases y su análisis junto con el mismo docente. El sentido del portafolio residía, desde su perspectiva, en la posibilidad de

ofrecer retroalimentación formativa al profesorado y promover en éste procesos reflexivos.

Como veremos más adelante, ya sea que se trate de portafolios de estudiantes o profesores, en su variante física o electrónica, los autores revisados y la evidencia empírica apuntan a que el componente reflexivo resulta el rasgo más interesante y con mayor potencial de este instrumento educativo.

¿Qué es un portafolio electrónico?

Unos años cuantos atrás Bronwyn (2007) hablaba ya del auge creciente del empleo de los portafolios, en parte debido a las posibilidades que las tecnologías digitales ofrecen en su elaboración e instrumentación. Para este autor, en una década los portafolios físicos o impresos en papel habrán desaparecido y proliferarán los portafolios electrónicos, debido a que su rasgo más sobresaliente es que conducen al estudiante o al profesor no sólo a expresar las capacidades que poseen, sino a reflexionar sobre la construcción y devenir de la propia identidad y porque las tecnologías digitales posibilitan su construcción en entornos interactivos y versátiles. Por su parte Barberà, Bautista, Espasa y Guasch (2006) vinculan la importancia e interés en los portafolios con el tema de la evaluación y retroalimentación relativa al progreso continuado de las competencias que los estudiantes desarrollan a lo largo de sus estudios. Es así que los portafolios electrónicos pueden ser instrumentos idóneos para valorar y reflexionar respecto al avance de competencias y aprendizajes complejos, en la lógica de la recuperación y análisis de evidencias que dan cuenta del nivel de progreso, pericia obtenida y capacidades desplegadas en torno a tareas, proyectos o problemas específicos, ubicados en contexto.

Con base en la idea de que en un portafolio se deben explorar tanto procesos como productos, el Joint Information Systems Committee del Reino Unido (JISC), plantea que un portafolio electrónico (*e-portfolio* o *e-folio*) consiste en:

Una producción creada por el aprendiz, una colección de artefactos digitales que articulan sus experiencias, desempeños y aprendizajes. En torno a cada una de las producciones o presentaciones incluidas por el estudiante, subyace un proceso enriquecedor y complejo de planeación, síntesis, compartición, discusión, reflexión, recepción y respuesta a la retroalimentación. Estos procesos, referidos al e-portafolio basado en el aprendizaje, son el foco de atención creciente, desde que el proceso de aprendizaje puede y debe ser tan importante como el producto final (Joyes, Gray y Hartnell-Young, 2010: 16).

A nuestro juicio, el portafolio electrónico de aprendizaje no es únicamente un nuevo instrumento de evaluación del desempeño, también puede considerarse en sí mismo, tal como lo propone Goodson (2007) un nuevo género o patrón de comunicación, que va más allá del de texto académico o literario que habitualmente se solicita a los estudiantes. Es así que nos enfrentamos a un tipo distinto de producción o trabajo académico-escolar que le demanda al autor la combinación de géneros textuales, lenguajes y artefactos muy diversos, creados probablemente en distintos momentos y situaciones, para conformar una nueva situación retórica, una narrativa reflexiva que otorgue unicidad y sustento a la colección ofrecida en el portafolio, teniendo un nuevo propósito así como una audiencia distinta y cambiante. Más aún, este autor considera que un buen modelo de portafolios electrónicos puede hacer converger en el ciberespacio las ventajas de la evaluación auténtica con las de la evaluación objetiva de los aprendizajes.

Desde la perspectiva asumida en esta obra en su conjunto, coincidimos con Helen Barrett (Gibson y Barrett, 2003) en que el portafolio, físico o electrónico, sólo tiene sentido si permite fomentar la creatividad, la criticidad y el pensamiento reflexivo en el estudiante o el docente, para lo cual se requiere del establecimiento de estándares o criterios de valoración apropiados. Si no se cuenta con estándares definidos, el e-portafolio puede consistir en una especie de presentación multimedia, un currículum vitae "adornado", o un "álbum de re-

cuerdos y recortes" digitalizado. Los estándares de hecho guían la conformación del portafolio mismo y ofrecen al autor (estudiante, docente, profesionalista) criterios claros y precisos del nivel de desempeño esperado, evitando la ambigüedad y los sesgos en la evaluación. Sin embargo, plantear estándares no significa estandarizar el portafolio en el sentido de convertirlo en una especie de cartabón o camisa de fuerza, de ahí que la frase de Darling Hammond (ob. cit.) "estándares sin estandarización" recupera a nuestro juicio el sentido del empleo de estándares y criterios apropiados en un portafolio.

Insistimos en que lo más relevante es la naturaleza reflexiva del portafolio y en esa dirección se debe enfocar el diseño tecnopedagógico conducente a su elaboración y consecuente evaluación. De acuerdo con Gibson y Barrett (2003) dicha capacidad de reflexión se puede expresar mediante tres metáforas: espejo, soneto y mapa, las cuales guían el proceso de conformación de los e-portafolios y el análisis de las reflexiones de sus autores:

- Un *espejo* porque la naturaleza reflexiva del portafolio permite a sus autores ver su propio crecimiento a lo largo del tiempo e identificar los aprendizajes logrados en términos de su relevancia y trascendencia.
- Un *mapa* porque les ayuda a desarrollar la habilidad de planear, establecer metas y revisar o navegar a través de las producciones y artefactos que sus autores han creado y colectado.
- Un *soneto* porque el portafolio puede constituir un marco de referencia para la expresión creativa de sus autores, ya que a pesar de existir dimensiones o entradas comunes basadas en determinados estándares, cada portafolio será único como expresión de la identidad de su autor y deberá permitir un margen de libertad.

Por lo general, en un e-portafolio se puede capturar y posteriormente desplegar información referida a una diversidad de dimensiones relativas al trabajo realizado, las producciones y competencias que poseen docentes, profesionalistas o estudiantes según sea el caso. Se aprovecha al máximo posible la potencialidad de los recursos multi-

media (sonido, gráficos, video, hipertexto, demostraciones por computadora, entre otros). Cada vez más se integran las herramientas sociales de internet para potenciar la interacción e intercambio con otros cibernautas, como es el caso del creciente empleo de wikis, blogs, foros, redes sociales, entre otros, asociados al uso de e-portafolios. Lo habitual es que se incluyan secciones de entrevistas en audio o video realizadas con el propio autor, con otros estudiantes y docentes, con mentores y otras personas relevantes, fotografías digitales, planes de lecciones y unidades didácticas, proyectos del profesor y/o de sus alumnos, videos de las actividades en clase, u otros ítems que se consideren relevantes. Sin embargo, ninguno de estos ítems se justifica de manera aislada y sin haber sido objeto de reflexión respecto a su sentido y pertinencia. En todos los casos, se incluyen espacios para describir los artefactos digitalizados que constituyen la evidencia mostrada, para incluir autorreflexiones o autoevaluaciones, así como observaciones de pares o de otros evaluadores u observadores.

Aunque es posible el acceso de una amplia audiencia al portafolio de una persona (usualmente en el caso del docente o estudiante) lo común hoy en día es que dicho acceso se restrinja a la comunidad educativa de referencia, pues por razones de confidencialidad, seguridad y autoría, un e-portafolio requiere estar "protegido" con una clave de acceso confidencial o con determinadas restricciones en función de lo que es posible compartir o no con la audiencia potencial. Y sobre el particular, notamos la carencia de regulaciones sobre estos aspectos, que tendrán que abordarse conforme se expanda el empleo de los e-portafolios.

El diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos desde una mirada socioconstructivista

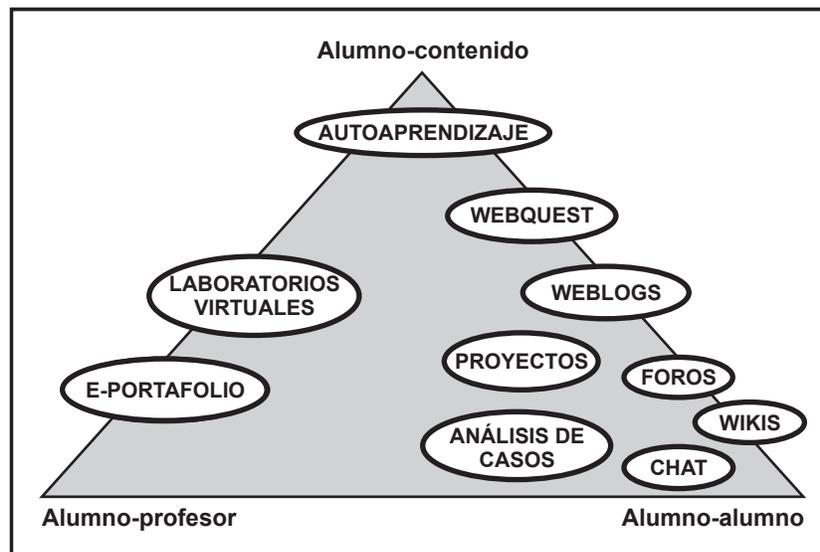
La introducción de las TIC en la educación plantea importantes retos no sólo a profesores y estudiantes sino al currículo y al sistema educativo mismo. Uno de los principales es el de la innovación, en el sentido de coadyuvar a la transformación a fondo del paradigma instruccional enfocado en la transmisión y reproducción de información en

la dirección de un enfoque centrado en el aprendizaje y en la construcción colaborativa de conocimiento. En todo caso, la meta final consiste en promover una cultura tecnológica crítica, responsable y orientada tanto al aprendizaje y desarrollo humano en el plano personal, como al beneficio social. No obstante, autores como César Coll afirman que todavía impera la percepción errónea de que la conexión a internet en las aulas y el consecuente acceso de los profesores y del alumnado al manejo de dispositivos tecnológicos de punta, bastará para poner en marcha una dinámica imparable de mejora de la educación. A su juicio y con base en la investigación realizada sobre las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación en las dos últimas décadas "la clave se encuentra más bien en los usos que profesores y alumnos hacen de ellas" (Coll, 2011: 9).

En esta dirección, se requiere estudiar estos usos en la práctica, pero incluso ir más allá y analizar su valor pedagógico e instruccional, con miras a proponer diseños educativos potentes e innovadores. Esto da la pauta a lo que hoy en día se denomina proceso de *diseño tecnoinstruccional o tecnopedagógico* como elemento clave en la conformación de ambientes educativos virtuales y bimodales, dado que el diseño pedagógico y la propuesta de uso de herramientas tecnológicas conforman un proceso indisoluble. En el plano *psicopedagógico* se toman importantes decisiones respecto a los contenidos o competencias a enseñar, los propósitos buscados, los métodos pedagógicos idóneos y se delimitan las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación. En el plano *tecnológico*, se seleccionan y diseñan las herramientas tecnológicas mediante las cuales se llevarán a cabo las actividades educativas, tales como plataformas educativas (LMS), aplicaciones de software, recursos multimedia e hipermedia, bases de datos, sistemas expertos, entre otros.

En esta mirada que integra los componentes pedagógicos y los tecnológicos, ubicamos el diseño de las *e-actividades*, así denominadas debido a que consisten en el diseño y consecuente desarrollo de "contextos virtuales de actividad educativa que vertebran un conjunto de tareas secuenciadas o interrelacionadas entre ellas para conseguir ob-

jetivos educativos" (Barberà, 2004: 84). Dentro de un encuadre socioconstructivista, estas actividades pueden ir desde la adquisición comprensiva y significativa de contenidos hasta aquellas que fomenten el aprendizaje colaborativo y situado, la solución de problemas o el análisis de casos. Las e-actividades no sólo van encaminadas al aprendizaje y aplicación de contenidos disciplinares, incluyen también procesos educativos dirigidos a fomentar, por ejemplo, la motivación, el aprendizaje estratégico, la formación en valores, los procesos de socialización del estudiante, la educación ciudadana o para la salud, entre muchas otras posibilidades no excluyentes. En función del tipo de interacción educativa que propician entre los elementos del triángulo interactivo, consideramos que entre las e-actividades más congruentes con una concepción socioconstructivista, se ubican las que aparecen en la Gráfica 1 (Peralta y Díaz Barriga, 2011).



Gráfica 1. E-actividades y triángulo interactivo.

El lector observará que los e-portafolios, aún cuando se construyen habitualmente en torno a la recuperación de evidencias centradas en los contenidos que se han aprendido, enfatizan el autoaprendizaje y la reflexión, pero al mismo tiempo reciben el beneficio del apoyo y retroalimentación del docente, pero cuando logran incluir recursos de comunicación social en la red, se fomentan las interacciones entre pares.

Respecto al diseño, implementación y sostenimiento de las e-actividades, autores como Cabero y Román (2006), Salmon (2002), plantean una serie de recomendaciones, de las cuales recuperamos las relativas a la modalidad de interés en este trabajo: los portafolios electrónicos. En primera instancia, es importante que una e-actividad sea significativa, es decir, que los estudiantes la perciban como interesante y útil. Dada la naturaleza de un e-portafolio, es crucial que fomente la reflexión sobre el aprendizaje y permita al alumno autoevaluarse y reflexionar sobre sus logros y áreas de mejora. Habrá que consensar las normas y reglas grupales de interacción y evaluación y proporcionar una guía explícita de cómo construir el portafolio, incluyendo la especificación de su contenido, las tareas a realizar, los criterios de valoración de cada ítem o artefacto. También habrá que mantener un clima de ayuda y colaboración mutua, de compartición de producciones, de respeto a la diversidad y flexibilidad para permitir la expresión creativa personal.

Para adoptar el portafolio como una estrategia innovadora de formación y evaluación que se ubica en la mirada socioconstructivista del empleo de las TIC así como en el enfoque de evaluación auténtica del desempeño, el autor del portafolio se tiene que dar a la tarea no sólo de coleccionar, sino de sintetizar e interpretar con una mirada autocrítica pero a la vez propositiva, las diversas producciones que se evalúan. Asimismo, tiene que conceptualizar su proyecto como un producto para la comunicación social y la compartición de experiencias y significados, principalmente dirigido a la comunidad escolar, docente o profesional de la que forma parte, pero también teniendo en mente que la audiencia puede ser más amplia y diversa.

Los portafolios, aún con la complejidad y tiempo que implica su diseño y desarrollo, requieren integrarse en sistemas de evaluación más amplios y holísticos, en conjunción con otros instrumentos, como rúbricas que permitan valorar niveles de desempeño, entrevistas, observaciones, videograbaciones u otro tipo de modelos similares a la investigación acción participativa. Se requiere asimismo de tiempo, so-

porte, condiciones institucionales de implantación y de la realización de un trabajo colegiado encaminado al profesionalismo docente. Asimismo, se requiere trabajar con los estudiantes para que comprendan lo que implica la construcción de su portafolio, lo que necesariamente incide en replantear sus ideas acerca de la evaluación educativa y del valor y sentido de sus producciones académicas. Por ello es que diversos autores dicen que el trabajo por portafolios implica no sólo el cambio de instrumentos de evaluación, sino el fomento de una nueva cultura educativa.

Una pregunta frecuente cuando se plantea un sistema o modelo de portafolio, ya sea para el caso de aprendices o de docentes, es: ¿Cuáles son las entradas clave y el tipo de artefactos a incluir? No existe una respuesta única, dado que, como propone Milman (2007), se trata de una colección selectiva de materiales (en este caso, artefactos digitalizados) la cual requiere estar organizada y orientada a metas educativas concretas, a fin de demostrar la expansión del conocimiento y las habilidades de una persona a lo largo del tiempo y en un contexto dado. Por ello es que el contenido, organización y presentación de los materiales en el portafolio varían mucho, dependiendo de la audiencia, del propósito y tipo de portafolio. No obstante, dada la filiación de los portafolios con los enfoques de construcción del conocimiento y enseñanza situada, se requiere dar cuenta de producciones que demuestren aprendizaje significativo, complejo, producto de la construcción colaborativa del conocimiento, como muestra de las capacidades de alto nivel que se poseen para afrontar retos, resolver problemas o producir creaciones originales. Es decir, una recopilación de tareas convencionales, del tipo "cortar y pegar" carece de todo sentido.

Respecto al tipo de entradas clave en el portafolio, éstas también pueden variar en buena medida, aunque si atendemos a las metáforas antes revisadas (el portafolio como espejo, mapa y soneto), resulta razonable incluir cuestiones como las que se incluyen en el Cuadro 1 (basado en Díaz Barriga, Romero y Heredia, 2011).

Cuadro 1.

Entradas clave en un e-portafolio.

Sección del e-portafolio	Elementos que incluye
Presentación del autor acerca de sí mismo	Escritos autobiográficos, líneas de tiempo o de vida, imágenes, etc. que dan cuenta de la identidad como aprendiz, enseñante o como profesional del autor. Exposición de motivaciones e intereses en el campo de conocimiento, nivel educativo o profesión en que se desempeña, filosofía o ideario personal, metas de vida, personas y relaciones significativas, incidentes críticos que ha experimentado, pasatiempos, entre otros, como posibles aspectos que dan cuenta del devenir y la construcción de la identidad del autor.
Tema, proyecto o asunto central del portafolio y evidencias	En el caso de los aprendices, y en vínculo con el currículo, exposición de motivos y aportación de evidencias en torno a los proyectos, unidades de aprendizaje o experiencias educativas vividas. En el caso de los docentes y profesionales, identificación de líneas temáticas o áreas de intervención de mayor interés para el autor. Aportación de evidencias respecto a sus experiencias y proyectos educativos o profesionales más significativos; incluir productos asociados y reflexión sobre los mismos. En todos los casos, reflexiones en torno a la formación y visión sobre las prácticas educativas o profesionales. Vínculos de interés con reflexión sobre el sentido y pertinencia de los mismos.

Sección del e-portafolio	Elementos que incluye
Mirada prospectiva o visión de futuro	Identificación de logros y áreas de oportunidad, establecimiento de metas personales, profesionales y académicas a alcanzar y proceso para lograrlo; elementos que convergen en el plan de vida y carrera del autor del e-portafolio.
Entradas libres	Elección libre del autor del e-portafolio, donde plasmará aspectos y producciones creativas personales y colectivas, significativas para el mismo, que dan cuenta de la conformación de identidades diversas, así como de su participación en distintas comunidades de práctica.
Retroalimentación y comunicación	Espacio para la colaboración, la comunicación, la retroalimentación y la compartición de producciones, recursos, apoyos personales, tecnológicos y didácticos que aporta el autor a una o varias audiencias. Ante todo, un espacio para el diálogo, el intercambio o el debate respecto a lo que el autor aporta en su sitio web personal.

Otra pregunta frecuente incide en su evaluación: ¿Qué elementos básicos se requieren para conformar el modelo de evaluación de los e-portafolios? La delimitación de competencias o aprendizajes esperados, preguntas para la reflexión y posibles evidencias de desempeño, permite la conformación de un modelo de evaluación sistemático y coherente, con una visión de conjunto y común a todos los participantes, pero a la vez permite un margen de expresión personal, por lo que cada portafolio termina siendo "una pieza única". El empleo de la rúbrica de evaluación, como instrumento de evaluación cualitativa

que indica dimensiones y criterios de valoración específicos en una escala de medición ordinal, también permite a los autores derivar criterios claros y compartidos a la hora de revisar los artefactos digitalizados incluidos (Díaz Barriga, Romero y Heredia, 2011).

Yancey (2009) considera que más allá de evaluar los artefactos digitalizados que dan cuenta de las producciones de los autores y funcionan como evidencias de primera fuente, se requiere valorar si el autor de portafolio muestra habilidades de comunicación, pensamiento crítico, capacidad de integración y aplicación del conocimiento, profundidad intelectual y originalidad, comprensión de la sociedad y la cultura en que participa, valores y ética personal o profesional. Asimismo, habrá que ponderar el nivel de literacidad digital alcanzado, en término del uso y apropiación de las tecnologías de la información y comunicación empleadas.

La necesidad de generar un corpus de investigación educativa sobre los e-portafolios

Por lo menos en nuestro contexto no disponemos a la fecha de un corpus de investigación educativa sobre las posibilidades, impacto y restricciones del empleo de portafolios, ya sea en su vertiente física o electrónica. No obstante, desde los noventa en los contextos anglosajón y europeo existe gran preocupación por generar evidencia empírica sobre los efectos de los portafolios en el aprendizaje y el desempeño de aprendices y profesores en formación y servicio (Díaz Barriga y Pérez-Rendón, 2010). La literatura disponible hoy en día, nos permite avizorar algunas conclusiones y tendencias. Hay que reconocer que esta línea de investigación resulta compleja debido a la existencia de múltiples formatos y propósitos, a la diversidad de contextos y factores relacionados con la implantación de los portafolios, así como a la falta de consenso respecto a qué variables y resultados son los más valiosos o deseables e incluso respecto a cómo medir el impacto. A continuación, por razones de espacio, mencionaremos brevemente tres estudios que a nuestro juicio desvelan cuestiones importantes sobre el uso y sentido de los portafolios electrónicos.

En el marco de las políticas europeas de la última década, en el Reino Unido la British Educational Communications and Technology Agency (por sus siglas BECTA <http://www.becta.org.uk/>) ha participado tanto en la implantación como en la investigación sobre esta iniciativa. La meta es que en todas las escuelas cada estudiante disponga de un espacio de aprendizaje en línea que le permita desarrollar su portafolio personal. Dicho portafolio electrónico debe permitir no sólo almacenar el trabajo del alumno y registrar sus logros, sino cubrir funciones de organización y comunicación. Se busca que sean e-portafolios que proporcionen recursos digitales relevantes y personalizados, con vínculos a otros aprendices para la colaboración y retroalimentación. Asimismo, la meta es que se conviertan en dispositivos que los aprendices puedan emplear a lo largo de la vida, no sólo para un curso académico. BECTA condujo en 2007 un estudio de casos sobre ocho proyectos en la etapa de implantación de este modelo de e-portafolio, en los niveles de educación primaria, secundaria y superior, así como en sectores de educación de adultos y comunitaria. Se emplearon métodos combinados (análisis de documentos, entrevistas en línea a 172 aprendices y maestros, entrevistas). Las dimensiones de análisis incluían compromiso y motivación; presentación de evidencia; planeación; reflexión; retroalimentación y colaboración; autoestima; rendimiento académico; cultura organizacional y papel de los docentes, entre las principales. Algunos resultados que conviene destacar: los e-portafolios benefician el aprendizaje de forma más efectiva cuando se consideran parte de un sistema, más que como una entidad discreta. El sistema debe incluir repositorios en línea, así como herramientas efectivas de planeación y comunicación. Aún los estudiantes menores demostraron que pueden desarrollar buenos portafolios, y al igual que con los profesores, debe darse la oportunidad de que los preparen en función de propósitos y tiempos específicos. Los mayores beneficios y aceptación se dieron en la fase inicial en pequeña escala, cubriendo necesidades locales. Uno de los mayores beneficios residió en que se fomentaba en los estudiantes la capacidad de pensar sobre su propio aprendizaje, como una forma de reflexión metacognitiva. Y finalmente, los profesores mostraron su inte-

rés y tomaron conciencia de la importancia de desarrollar su portafolio profesional personal, pero en general aducían poco tiempo para ello y contextos institucionales con poco soporte.

En el caso de los docentes, las investigaciones reportadas suelen realizarse con profesores normalistas o universitarios en etapa de formación.

Tomando como sustento la teoría de la actividad de Engeström enraizada en la tradición histórico-cultural, Fiedler, Mullen, y Finnegan (2009) realizaron el seguimiento durante un semestre de doce profesores en formación que realizaban su portafolio electrónico, provenientes de dos instituciones y de distintas áreas de conocimiento y género. Condujeron grupos focales, entrevistas individuales, observación y revisión de documentos. Encuentran que el contexto y demandas de acreditación influyen poderosamente en la experiencia de los futuros docentes. Los participantes reportaron que la actividad les provocaba estrés debido al tiempo que consume la elaboración del portafolio. Su expectativa era la de contar con un sistema flexible que les permitiera generar un portafolio similar al de los artistas, como una expresión de sí mismos, de sus creencias y logros. Sin embargo, los administradores y los evaluadores no daban la misma importancia a la expresión personal y la creatividad, pues anteponían la exigencia de datos estandarizados, válidos y confiables que permitieran hacer juicios encaminados a mejorar el currículo. Esta investigación pone en evidencia las tensiones existentes entre la acreditación y rendición de cuentas y las expectativas de los estudiantes en torno al portafolio como expresión única y personalizada.

Farías y Ramírez (2010) reportan un estudio realizado con profesores normalistas mexicanos, donde se contrastó el desarrollo de cualidades reflexivas en estudiantes que documentaron su práctica a través de diarios y otros que construyeron portafolios electrónicos para documentar sus prácticas docentes. Las cualidades reflexivas fueron constructos agrupados en las dimensiones personal, interpersonal, institucional y social. La metodología utilizada fue el estudio de casos múltiples y los resultados obtenidos muestran que la construcción de

un portafolio electrónico de evidencias, dentro de un entorno colaborativo, favorece la reflexión en los estudiantes, pues se detectaron diferencias particulares en el desarrollo o fortalecimiento de las cualidades reflexivas propias de la dimensión interpersonal, entre los alumnos que utilizaron portafolios electrónicos y los que no lo utilizaron. La plataforma tecnológica fue el mecanismo para facilitar el intercambio de diversos contenidos y el diálogo entre los estudiantes y al confrontarse con otros, se propició la reflexión personal. La principal diferencia que se observó en el portafolio de trabajo con respecto al diario, fue la intención en el estudiante normalista de escribir para otros, no sólo para sí mismo.

Desarrollo a futuro y agenda pendiente

Hay que insistir en que el trabajo con portafolios, al igual que con otras estrategias de evaluación auténtica, no puede de ninguna manera reducirse a una simple sustitución de instrumentos en un contexto inalterado de evaluación; es decir, no puede pensarse como una aplicación de instrumentos "en frío". El gran riesgo consiste en la proliferación de una mirada exclusivamente técnica, centrada en los instrumentos per se, con poca teorización e investigación empírica.

Los portafolios electrónicos pueden ser un instrumento potente, pero para ello requieren estar inscritos en un ambiente educativo innovador y propicio. Cambridge (2009) afirma que se requiere fortalecer la investigación en torno al tema, porque de una etapa inicial en donde las instituciones educativas apostaron a la implantación de e-portafolios como instrumento de evaluación alternativa, es imperativo pasar a una en donde se conduzca investigación sólida enfocada sobre sus efectos en el aprendizaje y la identidad. La investigación educativa en este campo comienza a dar sus frutos, algunos estudios aportan evidencia a favor del empleo de portafolios docentes y de aprendizaje, pero al mismo tiempo emergen una serie de factores que condicionan su uso efectivo. Tal como lo han previsto los especialistas que hemos venido citando, los resultados parecen confirmar que cuando los portafolios se emplean para promover la actividad reflexiva e inter-

pretativa del propio autor y lo conducen a una toma de conciencia y una autocrítica en perspectiva, fortaleciendo procesos de autorregulación, es cuando se cumple el propósito más importante de este recurso pedagógico. Su empleo como instrumento de evaluación estandarizado de largo alcance y con fines de rendición de cuentas, continúa en entredicho, no sólo por motivos de rigor metodológico, sino porque pierde en buena medida algunas de sus mayores cualidades: su carácter situado, procesual, identitario, autocrítico y autorregulatorio (Díaz Barriga y Pérez Rendón, 2010).

Aún cuando se ha escrito mucho sobre el asunto, la realidad es que no se ha profundizado lo suficiente en la comprensión de las habilidades de reflexión y autorregulación desplegadas por el autor de un e-portafolio. Como hemos visto en este capítulo, la argumentación de diversos autores apunta a que los portafolios no deben restringirse a productos y reflexiones acerca del aprendizaje escolar de contenidos curriculares tradicionales, sino que por el contrario, deben vincularse a experiencias educativas curriculares y co-curriculares que vayan más allá de la escolaridad formal e incidan en el aprendizaje a lo largo de la vida y a lo ancho de la vida. Estos dos conceptos, aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning) y a lo ancho de la misma (lifewide), comprenden el aprendizaje en sentido amplio en distintas etapas y en la diversidad de ambientes en los que ocurre el aprendizaje, y de ello se debe dar cuenta en un portafolio, tomando en cuenta que no sólo en la educación formal, sino en la no formal e informal ocurren aprendizajes significativos (Chen, 2009). Lo anterior implica un tránsito de un escenario local (el aula) hacia audiencias y contextos más amplios, pero sobre todo, dejar atrás la mirada tan restringida y sesgada con la que se están conceptuando los e-portafolios, simplemente como colección de evidencias de trabajos escolares poco significativos.

Un gran reto en este sentido consiste en consolidar por un lado, la agencia del estudiante o del docente que construye su portafolio, fortalecer sus habilidades y su rol activo, su capacidad de reflexión e incluso su literacidad académica y digital, pero por otra parte, se tiene

que transitar hacia modelos y diseños tecnopedagógicos gestionados por las comunidades educativas, con una perspectiva sistémica. Aún cuando algunos estudios muestran que el autor del portafolio se considera a sí mismo como la audiencia primaria o bien a sus pares cercanos o a algunos familiares (Eynon, 2009), los e-portafolios requieren ser concebidos desde la perspectiva de roles y audiencias múltiples, y permitir procesos de comunicación y aprendizaje social distribuido, para lo cual, los recursos de la web social ofrecen posibilidades que no han sido aprovechadas del todo.

Otro tema central para los profesionales de la psicología educativa, los pedagogos o los diseñadores instruccionales, donde se requiere tanto investigación como propuestas que incidan en el diseño tecnopedagógico de los e-portafolios: la posibilidad de ubicarlos como un nuevo género académico (Goodson, 2007). Para ello habrá que repensar lo que sabemos de los procesos de lectura y escritura reflexivas, de los géneros académicos textuales, del impacto de las imágenes y formatos multimedia en el aprendizaje y la motivación, de los procesos estratégicos que incita en un ciberlector la hipertextualidad y los enlaces múltiples por los que puede incursionar cuando revisa un e-portafolios, entre otros aspectos.

Como vemos, la agenda pendiente en torno al empleo de los portafolios electrónicos en educación abre un amplio panorama, seguro que con más preguntas que respuestas en el momento presente, pero con una prospectiva de innovación interesante. Más allá de la necesaria existencia de eventuales coincidencias pero también de disensos en la toma de postura de cada quien, lo que se comparte entre los especialistas revisados en este escrito, se sintetiza en la cita de Chen (2009: 31) con la que cerramos el primer capítulo de esta obra:

No son los grados ni las credenciales académicas las que marcan el aprendizaje a lo largo de la vida, sino las transiciones que se facilitan a través de las habilidades claves de trabajo y de las competencias personales que se poseen.

Referencias

- Airasian, P.W. (2001). *Classroom assessment*. Boston: McGraw Hill.
- Coll, C. (2011). Prólogo: El diseño tecnopedagógico. En F. Díaz Barri-ga, G. Hernández y M.A. Rigo (Eds.). *Experiencias educativas con recursos digitales: Prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*. Mé-xico: Facultad de Psicología, UNAM.
- Barberà, E. (2004). *La educación en red. Actividades virtuales de ense-ñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (2). Recu-perado de http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf
- Barberà, G. E. y de Martín, R. E. (2009). *Portfolio electrónico: apren-der a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- BECTA (2007). The impact study of e-portfolios on learning. Learning Sciences Research Institute at The University of Nottingham. Re-cuperado de [http://research.becta.org.uk/upload-dir/down-loads/page_documents/research/impact_study_eportfolios.pdf](http://research.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/impact_study_eportfolios.pdf)
- Bronwyn, T. W. (2007, March). I'm ready for my close-up now: Elec-tronic portfolios and how we read identity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 50 (6), 500-504.
- Cabero, J. y Román, P. (2006). Presentación de las e-actividades. En J. Aguated y J. Cabero (Eds.). *E-actividades. Un referente para la for-mación en Internet* (pp. 33-35). Sevilla: MAD.
- Cambridge, B.(2009). On transitions: Past to present. En D. Cambrid-ge, B. Cambridge y K. Yancey (Eds.). *Electronic portfolios 2.0. Emergent research on implementation and impact* (pp. 11-16). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

- Chen, H.L. (2009). Using eportfolios to support lifelong and lifewide learning. En D. Cambridge, B. Cambridge y K. Yancey (Eds.). *Electronic portfolios 2.0. Emergent research on implementation and impact* (pp. 29-35). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Darling-Hammond, L., Ancess, J., y Falk, B. (1995). *Authentic Assessment in Action. Studies of Schools and Students at Work*. Nueva York: Teachers College Press.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. y Pérez-Rendón, M.M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*, 4, 6-27. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=24>
- Díaz Barriga, F., Romero, E. y Heredia, A. (2011). El portafolio electrónico como instrumento para la reflexión sobre el desarrollo profesional y la formación en estudiantes de posgrado. *Observar*, 5, 7-20. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=36>
- Eynon, B. (2009). Making connections. The LaGuardia ePortfolio. En D. Cambridge, B. Cambridge y K. Yancey (Eds.). *Electronic portfolios 2.0. Emergent research on implementation and impact* (pp. 59-68). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Farías, G.M. y Ramírez, M.S. (2010). Desarrollo de cualidades reflexivas de profesores en formación inicial a través de portafolios electrónicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44), 141-162.
- Fiedler, R., Mullen, L., y Finnegan, M. (2009). Portfolios in context: a comparative study in two preservice teacher education programs. *Journal of Research on Technology in Education*. 42 (2), 99-122.
- Gregori, E. (2009). La carpeta de aprendizaje, qué, cómo y por qué. *Observar*, 3, 55-88. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=18>

- Gibson, D. y Barrett, H. (2003). Directions in electronic portfolio development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 559-576.
- Goodson, F.T. (2007). The electronic portfolio: Shaping an emerging genre. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50 (6), 432-434.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R. y Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Joyes, G., Gray, G. y Hartnell-Young, E. (2010). Effective practice with e-portfolios: How can the UK experience inform implementation? *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (1), 15-27.
- Kalz, M. (2005). Building eclectic personal learning landscapes with open source tools. En F. de Vries, G. Attwell, R. Elferink & A. Tödt (Eds.). *Open Source for Education in Europe. Research & Practice* (pp. 163-168). Proceedings of the Open Source for Education in Europe Conference, Heerlen, The Netherlands.
- Lyons, N. (Comp.). (2003). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord.). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 9-21). Barcelona: Edebé.
- Milman, B. N. (2007). Developing a digital portfolio. *Distance Learning*, 4 (4), 93-96.
- Penny, C. y Kinslow, J. (2006). Faculty perceptions of electronic portfolios in a teacher education program. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6 (4), 418-435.
- Peralta, A. y Díaz Barriga, F. (2011). Diseño de e-actividades: Construcción de un caso para el diagnóstico de trastornos de sueño. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (Eds.). *Experiencias educativas con recursos digitales: Prácticas de uso y diseño tecnopedagógico* (pp. 237-258). México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Salmon, G. (2002). *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: UOC.
- Shulman, L. (2003). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 44-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Yancey, K. (2009). Reflection and electronic portfolios. En D. Cambridge, B. Cambridge y K. Yancey (Eds.). *Electronic portfolios 2.0. Emergent research on implementation and impact* (pp. 5-16). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Los portafolios electrónicos como herramienta para la escritura reflexiva y académica

Gerardo Hernández Rojas⁶

*El lenguaje escrito es la forma más elaborada,
más exacta y más compleja del lenguaje
(L. Vigotsky)*

Introducción

Los portafolios, sean o no electrónicos, han venido introduciéndose y ganando credibilidad en los contextos educativos desde hace tres décadas en la cultura académica occidental. Si bien se sabe que su origen data de hace más tiempo y su procedencia pertenece a determinados ámbitos del conocimiento y de las artes, en la actualidad ha surgido un fuerte *boom* sobre su utilidad en casi todos los campos

⁶ Profesor Titular de la Facultad de Psicología de la UNAM y miembro del SNI. Integrante del Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET) y Coordinador del Seminario de Investigación en Literacidad Académica (SILA). Correo electrónico gehero@yahoo.com

disciplinarios como un recurso de usos múltiples en los escenarios educativos y más allá.

Sin duda, uno de los usos centrales de los portafolios y quizás su puerta de entrada a la educación, es como una técnica de evaluación. Por sus características diacrónicas de atrapar y retratar procesos de aprendizaje amplios y continuados, se le ha querido ver como un potente artefacto de evaluación formativa, al cual pueden recurrir los profesores para conocer los progresos de sus alumnos. De igual manera, por contener producciones con un alto nivel de realismo de los sujetos que los elaboran y confeccionan, se ha pensado que constituye uno de los recursos de evaluación auténtica interpretativa-apreciativa (cualitativa) más defendibles y promisorios con los que cuentan los docentes para plantearse los a los alumnos en un proceso educativo de prácticamente cualquier nivel (Díaz Barriga, 2006; Herman, Aschbacher y Winters, 1992).

Pero ¿qué es un e-portafolio? Aún cuando muchos de los capítulos contenidos en ese texto ya han hablado con gran precisión y detalle sobre sus características definitorias y sus posibilidades educativas, quisiera empezar el presente teniendo la oportunidad de señalar lo que desde mi punto de vista es este recurso.

Un e-portafolio es una *colección organizada de producciones o trabajos digitalizados o electrónicos de diversa índole y formato* (por ejemplo, borradores y producciones escritas, controles de lecturas de comprensión, ideas y avances sobre proyectos, reflexiones personales, mapas conceptuales, grabaciones, fotografías digitales, podcasts, diversos recursos multimedia, etc.) *según una temática y un propósito determinado, que se pretende presentar a una audiencia determinada* (ver cuadros 1 y 2).

Implica una serie de toma de decisiones estratégicas de parte del que lo realiza y en este proceso inteligente sobre qué seleccionar y qué no; cómo, para qué y por qué presentarlo, debe haber una fuerte dosis de actividad cognitiva compleja previa (preparativa) y materializada (cuando se ha preparado para hacerse público). La

colección de un e-portafolio está confeccionada de tal manera que permite hacer una cierta descripción de un periodo de tiempo más o menos prolongado mostrando la evolución de la pericia y de ciertas capacidades o competencias y los logros del que lo elabora durante el mismo (Barberà, 2008; Barberà, Gewerc y Rodríguez, 2009; Díaz Barriga, 2006).

Cuadro 1.

Ventajas de los e-portafolios (tomado de Cassany, 2012, p. 261).

Un e-portafolio:
<ul style="list-style-type: none">• Permite guardar varios soportes físicos (escrito, imagen, audio) de manera integrada, instantánea, barata y segura, además de facilitar su reproducción y transferencia.• Es más manejable, ahorrando espacio y cargas de peso.• Pone en contacto a autores y lectores y está disponible en la nube.• Permite interactuar entre usuarios autores de e-folios y crear redes sociales.

Cuadro 2.

*Fases estructurales para el diseño de un e-portafolio
(a partir de Barberà, 2008).*

FASES	TOMA DE DECISIONES	FINALIDAD
Proyección	Establecer el propósito del e-portafolio. Determinar los recursos, tiempo, alcance, tipo, tecnología de base, formatos, etc.	Planificar y preparar el contexto del e-portafolio y el diseño del mismo.

FASES	TOMA DE DECISIONES	FINALIDAD
Recopilación de Materiales	Coleccionar muestras de trabajo posibles de elección. Plantear criterios posibles de selección.	Hacer una recopilación y recuento de las muestras, y decidir qué criterios de selección pueden aplicarse en términos del propósito general, para preparar la siguiente fase.
Selección de Materiales	Decidir criterios básicos para la selección de la material del e-portafolio. Analizar y sopesar la relevancia de los criterios (comparar y contrastar con criterios externos; v. gr. del docente, estándares, etc.).	Organizar y estructurar el e-portafolio.
Reflexión	Valorar los productos, las competencias involucradas y los hitos evolutivos, desde una mirada personal y a partir de la mirada externa (del enseñante, de estándares o la expresada en el contexto). Argumentar y exponer razones (por escrito, generalmente) sobre los aspectos anteriores.	Reflexionar y aprender sobre lo aprendido en el período comprendido por el e-portafolio.

FASES	TOMA DE DECISIONES	FINALIDAD
Interconexión	Establecer conexiones posibles en el e-portafolio para darle coherencia local y global a los productos y las competencias involucradas.	Reflexión sobre las interrelaciones de los productos y las competencias dentro y a lo largo del e-portafolio.
Dirección	Proyectar el e-portafolio hacia metas y direcciones futuras, a partir del reconocimiento de los avances según criterios personales y externos.	Reflexión sobre nuevos retos posibles de progreso personal.
Publicación	Decidir la mejor manera de presentar el e-portafolio para lograr los fines comunicativos e instrumentales que se buscan.	Presentar el e-portafolio para comunicar y compartir sus contenidos.

Pero quizá valdría añadir una característica más, imprescindible, que le proporciona un valor plus al e-portafolio y que lo hace ser más que un simple coleccionador de muestras relevantes. Se trata de la *reflexión*; es decir, de la reflexión escrita que se añade a la colección de muestras (Barberà y De Martín, 2009; Zubizarreta, 2009). Cassany (2012) por ejemplo, menciona que la filosofía apropiada de un portafolio (escrito o electrónico) puede sintetizarse en tres palabras: recopila, selecciona y reflexiona.

Sobre la reflexión, se ha hecho una glosa en la literatura especializada que raya muchas veces casi en la polisemia (Villalobos, 2002). No obstante, puede decirse que se trata de un proceso cognitivo de alto

nivel que toma como objeto de análisis a una experiencia, un pensamiento, un producto o una forma de expresión, mientras éstas ocurren o después de que han ocurrido; como consecuencia de esta actividad, se crea una conceptualización, una inferencia o conclusión que puede ser más o menos valorativa, más o menos comprensiva, más o menos crítica, etc., dependiendo del propósito y grado de profundidad en que se realice. Una reflexión, entonces, consistiría en establecer inferencias o conclusiones sobre cualquiera de las actividades mencionadas (experiencias, pensamientos o expresiones) y se encontraría profundamente vinculada con la intención de darle un sentido, establecer un juicio o hacer una tematización sobre ella (Brockbank y McGill, 2002).

Se ha dicho que lo más importante en el empleo de un portafolio es que permite *la mirada personal* retrospectiva: reflexiva. Al ocurrir esto, los e-portafolios dan cabida a experiencias intrasubjetivas que permiten *el análisis y la reflexión personal de lo ya realizado*, aunque sin duda también, pueden efectuarse sobre la situación actual en que se encuentra el autor y la situación prospectiva hacia dónde va o quisiera ir. Como ya se ha dicho, junto con la autovaloración académica que permite la reflexión metacognitiva a partir de las experiencias pasadas, también se abren los caminos probables hacia situaciones futuras a partir de la consideración de los roles posibles ("lo que se quiere llegar a ser" o "a aprender", al menos en el dominio de conocimiento de que se trate) de los alumnos.

Pero al mismo tiempo, se crean las posibilidades para la mirada pública, que permite *la reflexión de otro (presencial o virtual)*, que generalmente es realizada por el docente aunque también pueden ser los mismos compañeros. Esta reflexión del otro sobre el trabajo expresada por diversos comentarios de retroalimentación y juicios, sin duda servirá para nutrir y enriquecer la reflexión y el aprendizaje del autor del e-portafolio. Particularmente cuando se trata del binomio alumno-docente, se crean representaciones de lo que uno de ellos hizo (v. gr. aprendió) lo cual tiene ya importantes implicaciones metacognitivas y reflexivas, pero además estas representaciones pueden ponerse

en relación "cuando el otro hizo aquello otro" (v. gr. enseñó) y se crean así entonces representaciones intersubjetivas y meta-representaciones a través de situaciones dialógicas (orales y escritas), que pueden repercutir en el aprendizaje de forma múltiple: para desarrollar habilidades de aprender a aprender, de autoevaluación y de autonomía en el dominio en que se maneja el e-portafolio.

Zubizarreta (2009) señala, en resumen, que los tres elementos fundamentales de un portafolio son (ver figura 1): la documentación (selección y organización), la reflexión (personal del alumno) y la colaboración (reflexión de otros y reflexión conjunta con el enseñante o tutor/compañeros).

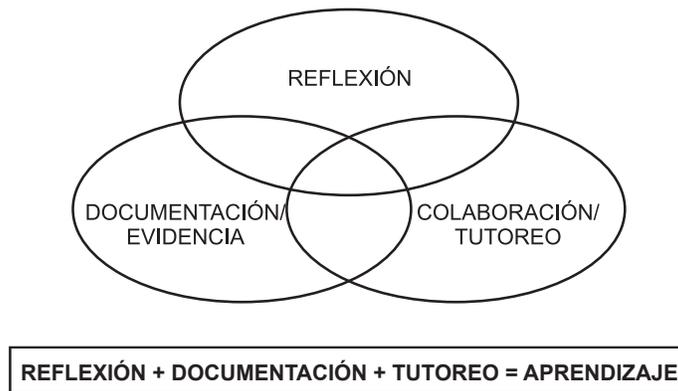


Figura 1. Modelo gráfico de portafolio de aprendizaje (Zubizarreta, 2009, p. 25).

Cuando interviene cada una de estas dimensiones por separado ciertamente pueden encontrarse beneficios para el aprendizaje del alumno, pero cuando actúan los tres en forma sinérgica es cuando ocurre una condición óptima o un *maximum* de posibles mejoras para el aprendizaje del alumno haciéndolo más profundo, duradero y constructivo.

El e-portafolio como herramienta/estrategia de aprendizaje compleja

Un e-portafolio no sólo puede considerarse como un instrumento evaluativo dentro de los contextos educativos; dada su versatilidad, puede ser muchas otras cosas más. Este texto, como lo puede consta-

tar el lector, presenta muchos posibles usos de los portafolios electrónicos en sendos capítulos y, por tanto, no abundaré más en ellos. Barberà (2008), por cierto, establece al respecto, una tipología en la que clasifica los e-portafolios según el ámbito en el que preferentemente se insertan; así tenemos al menos cuatro tipos: el académico (usados por alumnos y docentes), el profesional (por profesionales y especialistas), el civil/empresarial y el vital. Precisamente de entre los usos posibles del tipo académico, y recuperando de él la fuerte carga reflexiva que ofrece, un e-portafolio puede ser entendido también como una genuina estrategia de aprendizaje compleja que se vuelve, para aquél que lo elabora, una herramienta importante que le permite múltiples experiencias de actividad reflexiva y de autoconocimiento (Castro, 2002).

Así, el e-portafolio puede ser una herramienta potente (Bodrova y Leong, 2004; Kozulin, 2000), que le puede ayudar al alumno (y a todo aquél que lo construye) a reflexionar sobre los contextos y situaciones de aprendizaje que ha enfrentado y sobre las competencias que ha desarrollado. Le puede permitir tomar conciencia sobre qué es lo que ha aprendido, cómo lo ha aprendido, por qué y para qué lo ha aprendido, etc., y con ello contar con elementos concretos para aprender, meta-aprender, saber cómo regular su aprendizaje y comprender su identidad como aprendiz –sus fortalezas y debilidades– (ver cuadro 3). Este es el sentido particular del e-portafolio que se pretende desarrollar en este capítulo, orientándolo además, de una manera particular, al terreno de la literacidad académica.

Cuadro 3.

Habilidades cognitivas de alto nivel que se favorecen en el e-portafolio como herramienta de aprendizaje.

- Aprendizajes con un alto nivel de constructividad por asignarles significados y atribuirles sentidos.
- Toma de conciencia o metacognición de los aprendizajes aprendidos (¿qué se sabe?, ¿cómo se sabe?, ¿para qué y por

qué se sabe?). Considerando aspectos de las dimensiones del proceso y del producto.

- Reflexión sobre procesos de regulación involucrados en el aprendizaje tales como: comprensión de las demandas de distintas tareas, planificación, supervisión, revisión.
- Desarrollo de habilidades auto-evaluativas.
- Habilidades de diálogo y compartición de perspectivas, argumentos, criterios, estándares etc., con el enseñante y los compañeros.
- Desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas (saber describir, explicar, analizar, argumentar, comparar, etc.) y reflexivas por medio de la vía escrita.
- Aprender a realizar evaluaciones críticas (críticas argumentadas y proactivas) sobre su propio aprendizaje.
- Responsabilidad y compromiso por el auto-aprendizaje y formación académica.

La escritura reflexiva utilizada en el e-portafolio

Desde hace varios años, distintos autores han defendido la idea de que la escritura tiene importantes potencialidades para el aprendizaje y el pensamiento. Se argumenta que la escritura puede desempeñar un papel importante en generar nuevo conocimiento o nuevas formas de pensar; es decir puede asumir una función generadora, heurística o epistémica. Wells (2001), por ejemplo, ha señalado al respecto que una de las funciones primarias de la escritura es la mediación del recuerdo (dejar constancia de algo) y de la reflexión (pensar sobre lo que se escribe). Miras (2000) también considera que la escritura es un instrumento que permite la toma de conciencia (de lo que se escribe) y favorece la autorregulación (cuando se escribe y de lo que se pretende decir). Con base en los comentarios anteriores, valdría la pena hacer el siguiente cuestionamiento ¿qué tipo de propiedades o

características intrínsecas tiene la escritura para que se le atribuyan tales potencialidades y sea conceptualizada de dicha manera?

A decir de varios autores, la escritura, en comparación con el habla, plantea varias exigencias que la hacen cualitativamente diferente y que le otorgan una mayor utilidad para mejorar el aprendizaje, el pensamiento y la profundización de ideas (Miras, 2000; Vigotsky, 1993 y 1995).

Un escritor cuando produce un texto se obliga a ser más preciso y riguroso al emplear términos y expresar las ideas; además, debe ser especialmente claro en el manejo de la sintaxis y en el empleo de un estilo más formal, todo lo cual lo somete a un molde lógico más restrictivo que en el caso del habla y, si no quiere ser tergiversado o malinterpretado, debe ser capaz de crear un contexto lingüístico-psicológico suficiente a través de su propio texto para el lector, para lograr así comunicar de forma efectiva sus intenciones y conceptos al modo en que él lo pretende (Miras, 2000) (ver cuadro 4).

Vigotsky⁷ (1993) hizo en su momento, importantes señalamientos que siguen teniendo cierta relevancia para intentar explicar la potencialidad reflexiva y epistémica de la escritura, cuando comenta que ésta requiere de un cuidadoso y complejo traspaso del pensamiento verbal y/o del habla interna al papel escrito. Por la vía que inicia en el flujo del pensamiento verbal del escritor –que se manifiesta como una profusa "lluvia de significados" en su conciencia– necesita traducir algunos de dichos significados (los escogidos) en unidades lingüísticas separadas y, como un paso siguiente, secuenciarlas para darles un orden sintáctico apropiado hasta que logren materializarse en la pluma o el teclado del escritor. Por la vía del habla interna, se requiere que se establezca una compleja transformación desde el modo expresivo condensado, aglutinado, esencialmente predicativo y estructurado a través de sentidos, en que ésta se manifiesta, hasta tomar for-

⁷ En este texto uso el vocablo "Vigotsky" que es el que se recomienda (en Latinoamérica) para hablar de este autor en el idioma castellano. En la bibliografía, en cambio, se respetan los vocablos que han usado las editoriales en los textos publicados por ellos (p.ej. "Vygotzky").

ma en un lenguaje expandido, "desdoblado", explícito y centrado en la sintaxis y el significado preciso que la escritura exige para poder comunicar satisfactoriamente las ideas y los propósitos.

Este complejo traspaso en cualquiera de las dos vías mencionadas, sin duda, le plantea al escritor una rica y compleja actividad metacognitiva y reflexiva que debe tener importantes implicaciones estructuradoras en su actividad cognitiva y en sus modos de pensamiento.

Cuadro 4.

Características de la escritura y su relación con las actividades de aprendizaje y reflexión (a partir de Zubizarreta, 2009 pp. 27 y 28).

- La escritura obliga a los escritores a organizar y planificar sus pensamientos con el fin de secuenciarlos y reorganizarlos de una forma lineal-escrita. Así, reflexionan sobre sus pensamientos y mejoran/profundizan su comprensión.
- La escritura provoca que los escritores/aprendices focalicen más su atención sobre el tema de escritura.
- La escritura ayuda a los escritores/aprendices a conocer si ellos han comprendido o no algo. Si no pueden explicarlo por escrito, entonces probablemente no lo han comprendido adecuadamente.
- La escritura permite plasmar las ideas externamente (en el papel o en la pantalla) para una consideración posterior.
- La descripción escrita realizada acerca de una temática determinada, permite posteriormente al escritor que la ha realizado, hablar acerca de ella con una mayor claridad.
- La escritura proporciona y da oportunidades para hacer una reflexión con mayor tiempo.
- El proceso de escritura es creativo y puede ayudar a desarrollar nuevas estructuras de conocimiento.

- El ritmo pausado de la escritura permite la ralentización del pensamiento y por tanto puede incrementar su efectividad.

Otras ventajas que tiene la escritura para promover potencialmente esta función epistémica de la que estamos hablando, se pueden identificar si miramos con detalle los procesos de que se compone ésta, me refiero a la planificación, la textualización y la revisión. Es evidente que la escritura puede permitir una planeación mucho más detenida y rica en comparación con la que se realiza cuando se habla, provoca que desde inicio el escritor se enfrente con una mayor conciencia al problema retórico de qué, cómo, para qué y para quién escribir, que a su vez puede traer mayores dividendos en la generación de modos alternativos de pensamiento y en la valoración más detallada de lo que se sabe (o se necesita saber) antes de escribir un texto. De igual modo, en el proceso de textualización, es frecuente que al intentar escribir en el papel o pantalla, nos percatemos de algunos de los problemas de metaconocimiento que tenemos en el abordaje de la temática, tales como "lagunas" de conocimiento o vaguedad de nuestras ideas, lo cual nos conduce a aproximarnos a aumentar nuevas fuentes y nuevas lecturas, para poder subsanar estos problemas y lograr una mejor escritura. O bien cuando no sabemos cómo expresar nuestras ideas y buscamos textos que nos orienten sobre la forma de hacerlo o de abordar la problemática de la organización del texto. Además, dado que la escritura es un sistema de representación externa, una producción escrita ya realizada (o un borrador) puede revisarse tantas veces como se considere necesario para hacerle arreglos y mejoras. Es decir, el producto escrito representado en el papel y puesto frente a los ojos del escritor, puede sin duda facilitar la actividad reflexiva sobre el mismo, tantas veces como se requiera.

Así, la escritura sobre un tópico dado, puede ser objeto de planificaciones múltiples, escrituras tentativas, lecturas, relecturas y revisiones de diversa índole que pueden permitir que se le tematice en múltiples formas, trayendo como consecuencia la posibilidad de realizar

grandes cantidades de actividad reflexiva que repercuten en un mayor enriquecimiento de nuestro conocimiento sobre el tópico y de nuestro modo de enfocarlo y de pensar sobre él (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En resumen, hay cuando menos tres beneficios potenciales de la escritura: 1) se favorece la capacidad comunicativa escrita del que la produce al enfrentarse de modo directo a usar géneros, estilos y armarzones discursivos (v. gr. la narración, la exposición, la argumentación); 2) el proceso de escritura, dada su naturaleza compleja, promueve la actividad reflexiva del escritor al hacer ese desafiante traspaso desde el pensamiento verbal hasta el papel, a través de esa dialéctica interactiva entre los espacios temático (qué decir) y retórico (cómo decirlo y para qué y quién decirlo); 3) el producto escrito, una vez logrado o mientras se está consumando, le sirve de artefacto externo de representación al escritor, para reflexionar y profundizar su conocimiento tantas veces como lo requiera.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que todas estas potencialidades de la escritura *se podrán o no cumplir* en mayor o menor medida (como en un continuo) dependiendo, a mi modo de ver, del tipo de tarea que se le plantee al escritor, y del tipo de situación y contexto en donde ésta se inserte. Es decir, no todos los tipos de escritura que realicen las personas abrirán nuevas rutas de pensamiento sino sólo aquellas que les obliguen a pensar una y otra vez en lo que dicen y en lo que tratan de decir para conseguir qué cosas.

Así, este tipo de tareas serán aquellas que no conduzcan al escritor a usar lo que sabe de forma automatizada, mecánica o repetitiva, sino, por lo contrario, aquellas que le demanden hacer un despliegue consciente de sus recursos retóricos y reflexivos para comunicar algo o para pensar sobre ese algo. Es decir, se trataría de tareas que le exijan al escritor/aprendiz manipular la información con un mayor profundidad, que le estimulen a lograr una mayor comprensión y una genuina reflexión, que le promuevan ir más allá de lo que sabe, en suma, que le permitan desplegar de manera creativa y crítica (y desarrollar) sus habilidades de pensamiento (Tynjälä, 1998). Este tipo

de tareas, situaciones y demandas de escritura es más probable que provoquen una escritura transformadora o promotora de la reflexión del conocimiento del escritor (Scardamalia y Bereiter, 1992; Miras, 2000).

Tynjälä (1998) menciona como un ejemplo de actividades/tareas que pueden permitir los logros epistémicos en la dirección señalada, a los diarios de escritura o las bitácoras de aprendizaje⁸, dado que se ha demostrado que pueden contribuir al fomento de habilidades metacognitivas y reflexivas de los estudiantes (siempre y cuando se planteen y se realicen de forma apropiada); la autora aduce incluso que el empleo de este tipo de recursos, ha producido mejores desempeños en tareas y pruebas de aprendizaje posteriores.

Ahora bien, una interrogante salta nuevamente ante nuestros ojos, a la luz de lo que se quiere expresar en este capítulo ¿la escritura reflexiva, que se recomienda utilizar en los e-portafolios, puede ser un tipo de escritura valiosa y útil como herramienta de aprendizaje para el alumno? A continuación, se presentan algunos argumentos que puedan apoyar una respuesta afirmativa a esta pregunta.

Según Zubizarreta (2009), el motor esencial del cual depende en gran medida el éxito de los portafolios de aprendizaje radica en el poder de la escritura que en éste se realiza. Sin duda esto es así, cuando los e-portafolios solicitados a los alumnos incluyen una importante dosis de escritura reflexiva, de lo contrario la afirmación carecería de validez y caería por su propio peso. Tynjälä (1998) señala de forma precisa que dos de las características de las tareas que pueden promover una escritura reflexiva-transformadora son: 1) aquellas que estimulan la reflexión de las propias experiencias de los alumnos y que les ayudan

⁸ Estas actividades de escritura reflexiva realizadas en material impreso, pueden efectuarse también en recursos de software social tales como blogs, wikis o foros (o en plataformas de aprendizaje virtual, que los reúnen a todos ellos). La naturaleza asincrónica de estos recursos y la escritura necesaria que se lleva a cabo cuando se utilizan, facilitan y favorecen las actividades de revisión, edición y reflexión, etc., entre alumnos, porque quedan expuestas ante ellos de forma permanente pudiendo retomarse tantas veces como se requieran.

a conceptualizarlas y 2) aquellas otras que les ayudan a los alumnos a reflexionar sobre sus concepciones de lo que están haciendo/aprendiendo a la luz del nuevo conocimiento adquirido.

Hay que recordar que precisamente en los e-portafolios se recomienda que todas las muestras que se incluyen en él *se acompañen de descripciones-reflexiones escritas*, lo que permite que se realice un acto metacognitivo/reflexivo de las experiencias realizadas coadyuvando con ello a lograr un estado de tematización superior (la característica 1). Y aún cuando éstas puedan variar en tamaño o extensión, de cualquier manera implican importantes dosis metacognitivas del alumno en tanto que requieren que se explique por medio de la vía escrita: qué fue lo que hizo, qué es digno de poner de relieve, qué progresos se obtuvieron, qué cambios se manifestaron, qué fue lo que se aprendió y cómo se logró hacerlo, etc. Todo este esfuerzo cognitivo vehiculado por la escritura en una serie de tareas que ciertamente tienen sentido y que pueden motivar al alumno dado que se trata de algo suyo y personal, puede provocar que las potencialidades de la escritura de las que hablábamos en párrafos anteriores puedan hacerse realidad con una alta probabilidad.

También estas reflexiones escritas realizadas por los propios estudiantes, como ya ha sido consignado en páginas anteriores, pueden verse enriquecidas por el conocimiento nuevo o alternativo proporcionado por la mirada y ayuda de las retroalimentaciones del profesor y de los compañeros, según sea el caso, o incluso, por medio del apoyo de algún mediador externo como puede ser el empleo de rúbricas puestas a su servicio o el esclarecimiento de estándares con los cuales confrontar la ejecuciones y/o experiencias realizadas. La conjunción de la reflexión conseguida por el estudiante y la proporcionada por todos estos recursos externos, pueden ser elementos importantes para mejorar la apreciación de los propios desempeños (la característica 2).

Así mismo, muchas de las descripciones y narraciones elaboradas que ya tienen de por sí un valor como producciones aisladas, cuando se hace un recorrido global del portafolio, alcanzan una cierta filiación y

le proveen un sentido de unidad a éste proveyéndole coherencia global lo cual produce que se pueda acceder a una nueva dimensión: la de la identidad del aprendiz/escritor.

Para algunos autores de hecho, el sustrato de unidad de la compilación de las posibles muestras escritas (y de las narraciones y descripciones reflexivas añadidas) son ciertamente algo más, cuando forman parte del e-portafolio. Así, apelando a la teoría de los géneros discursivos, ellos sostienen que el e-portafolio no sólo sería un simple compendio de documentos sino un *género discursivo emergente* por derecho propio que incorpora distintos géneros ya reconocidos por la comunidad y que les proporciona una nueva orientación y propósito (Goodson, 2007).

La lógica de la explicación anterior se basa en la argumentación que ofrecen algunos autores, entre los que destaca M. Bajtín⁹, sobre lo que son los géneros y el modo en que ellos se constituyen. Permítame el lector, hacer un breve paréntesis para consignar algunas ideas bajtinianas y de otros autores, para comprender cómo esto puede ser posible.

En el siglo anterior, el semiólogo soviético M. Bajtín desarrolló un importante trabajo sobre los géneros discursivos que sigue teniendo vigencia y relevancia actual y ha sido retomado para desarrollar nuevas profundizaciones sobre esta temática. Si bien en principio pensamos que un género es un mero formato textual abstracto, en realidad ésta es una forma parcial de entenderlo. Debemos partir de reconocer que un género discursivo se define como una actividad tipificada, como una auténtica práctica en donde la escritura media diferentes sistemas de actividades para conseguir una cierta estabilidad y predictibilidad (Russell y Yáñez, 2002-2003; Smagorinsky, 2001). Es decir, se trata del modo en que los miembros de una comunidad determinada responden típicamente (en este caso de forma comunicativa, a través

⁹ En este trabajo, el apellido de este autor está escrito en la forma castellanizada que ha predominado en la literatura especializada. En otros idiomas se suele escribir: Bakhtin (inglés) o Bakhtine (francés).

de un tipo de enunciación estable) a distintas situaciones socioculturales; así, dichos miembros participantes logran compartir una serie de expectativas determinadas.

Los diferentes géneros se aprenden cuando se tienen distintas experiencias letradas, que son guiadas por otras personas que saben usarlos. Los principiantes de una nueva disciplina paulatinamente van aprendiendo a conocer los géneros cuando identifican sus características, reconocen su uso y saben qué propósitos o fines se consiguen con ellos, especialmente cuando comparten el uso funcional de dichos géneros con aquellos que los utilizan en los distintos contextos comunicativos que se les requiere.

Bajtín (1986) señala que se debe distinguir entre los géneros primarios –o simples– y los secundarios –o complejos–. Los primeros, son utilizados en situaciones de interacción cotidiana (p. ej. los saludos, la conversación cotidiana, las cartas, etc.) y los segundos, son propios de situaciones altamente desarrolladas de comunicación cultural y son generalmente de tipo escrito (los artículos científicos, los ensayos, las obras de teatro, las novelas, el drama, etc.). Los segundos se constituyen por medio de los primeros asimilándolos o reelaborándolos. Además hay otras dos características que hay que tener presentes, cuando de géneros se trata: a) los géneros tienen cierta flexibilidad de modo que pueden ser modificados por lo usuarios y b) los géneros se incorporan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia (nos los apropiamos, internalizándolos).

Ahora cierro el paréntesis explicativo y vuelvo a nuestra línea argumental. Goodson (2007) aduce que un e-portafolio sería, en términos bajtinianos, un género secundario en tanto que si bien incluye diversos textos (p. ej. ensayos, monografías, informes, etc.) y documentos con distintos formatos digitales, que originalmente fueron escritos o producidos para determinados contextos y propósitos, al interior del e-portafolio adquieren un nuevo sentido.

Al ser acompañados por resúmenes descriptivos, introducciones explicativas, reflexiones y comentarios diversos realizados con nuevos

propósitos, empiezan a formar parte de una nueva narrativa escrita que se sitúa en *otro* contexto comunicativo (con una audiencia y un propósito alternativo). Así el e-portafolio parece volverse otro texto cuyo autor es el estudiante, que tiene como finalidad comunicar sus competencias, sus fortalezas y virtudes y que se realiza también con una intención metacognitiva como un instrumento para aprender a aprender, o mejor dicho, para reflexionar sobre el aprendizaje y aprender sobre la reflexión lograda, por la vía de la escritura y todas sus posibilidades que esta tiene como sistema de representación.

Pero ha llegado ya el momento en que nos aproximemos al segundo referente indicado por el título de este trabajo y que tiene que ver con la escritura académica. Antes de hacerlo, quisiera hacer una breve presentación de lo que entiendo por literacidad académica, para con base en ello, hacer un esbozo de propuesta de lo que pudiera ser el uso de los e-portafolios para el desarrollo de las competencias de escritura académica en las comunidades universitarias.

La literacidad académica

En las Instituciones de Educación Superior es un hecho recurrente que los profesores señalen que sus alumnos carecen de habilidades adecuadas de comprensión lectora y que tampoco cuentan con estrategias apropiadas para exponer y argumentar sus ideas por medio de textos escritos (Carlino, 2005). Este tipo de quejas que como ya hemos dicho, son reiterativas entre el profesorado de casi todas las carreras universitarias, implícitamente presuponen dos ideas que en la actualidad, a la luz de las investigaciones recientes desde la perspectiva de los Nuevos Estudios en Literacidad, son bastante cuestionables (Street, 2004). Dichas ideas son las siguientes: 1) suponer que las capacidades de lectura y escritura son "habilidades técnicas" que una vez aprendidas pueden aplicarse a cualquier tipo de contenido disciplinar y ante cualquier género textual, por lo que –se supone– son válidas para cualquier ámbito del conocimiento o disciplina académica universitaria, y 2) la idea de que estas capacidades sólo deben ser enseñadas en los ciclos

educativos básicos y medios y que, por tanto, no deben ser objeto de instrucción en las instituciones universitarias dado que sus fines educativos se centran en la enseñanza de los contenidos curriculares necesarios para su formación académico-profesional.

Ante tales supuestos puede argumentarse que cuando los alumnos ingresan a una carrera universitaria, como lo han dicho algunos autores, sus habilidades de lectura y escritura académica más bien parecen denotar competencias similares a las que manifiestan los "hablantes novatos" de una segunda lengua (Ivanic y Roach, 1990). De hecho, lo que ocurre, es que ellos han empezado a formar parte de una nueva comunidad académico-discursiva que no sólo tiene un objeto de estudio y un marco teórico-conceptual propios sino también un discurso académico-científico especializado que se expresa principalmente por determinados géneros y tipos de textos específicos, y que exige un modo vernáculo de comunicarse en cada comunidad científica. Es decir, cuando los alumnos recién ingresan a una nueva comunidad académica universitaria (cualquiera que esta sea) tienen que aprender a acceder al conocimiento que les provee dicha comunidad a través de nuevos tipos de discurso escrito (artículos, ensayos, reportes de investigación, monografías, tesis, etc.), diferentes a los que ellos estaban acostumbrados hasta entonces, lo cual les plantea situaciones de aprendizaje complejas porque no conocen con detalle las formas de leer, escribir y pensar de esa disciplina académico-científica.

Además, varios autores concuerdan en señalar que existe una diferencia sustancial en las experiencias curriculares e instruccionales que los alumnos tienen en los ciclos de educación media (secundaria y preparatoria) con respecto a los de los estudios universitarios (Carlino, 2005; Cassany y Morales, 2009). Las diferencias entre ellas se deben a que ciertamente pertenecen a culturas escritas distintas; la de los ciclos medios se basa en cierta medida en lo que podría denominarse la "hegemonía del texto académico" la cual tiende a promover lecturas receptoras y escrituras reproductivas en las que la intertextualidad poco se trabaja de forma explícita, mientras que en las distintas carreras académico-científicas universitarias, las activi-

dades constructivas de lectura y escritura comienzan a prevalecer (sin necesariamente ser enseñadas de forma apropiada), en las que la intertextualidad también parece constituir una norma y en las que el discurso académico y/o científico varía dependiendo de la disciplina de que se trate.

En tal sentido, algunos autores han defendido la idea de que los alumnos requieren de una nueva alfabetización específica *de y para* cada disciplina, que les provea de herramientas comunicativas lecto-escritas diferentes y contextualizadas. Esta línea argumental suscribe la idea y permite afirmar que se requiere completar la alfabetización básica propia de los ciclos escolares básicos y medios, con una *literacidad académica* que se caracterice por la exposición a los alumnos de experiencias de lectura y escritura situadas dentro de prácticas académicas regulares, que tengan sentido al interior de las comunidades que las definen y usan.

Como se ha demostrado en varios estudios, la falta de consideración explícita de estas diferencias en los currículos escolares genera en los alumnos dificultades significativas en su rendimiento escolar y en los aprendizajes logrados, junto con otros problemas adicionales que se encadenan a ellos tales como la deserción o las dificultades para avanzar y alcanzar los niveles de egreso deseables (especialmente en aquellas carreras que tienen como modalidades de titulación trabajos escritos de distinta envergadura p. ej. tesis, tesinas, reportes de trabajo o práctica profesional, etc.).

En este trabajo defino a la literacidad académica como *el conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad académico-discursiva*; dichas prácticas se expresan a través de géneros y estilos de textos académico-científicos específicos. La literacidad académica tiene que ver con la gestión y divulgación del conocimiento académico-científico, que se produce en las distintas disciplinas académicas; posibilita participar de lleno en las actividades académicas propias de cada cultura disciplinar y le otorga progresivamente una nueva identidad cultural a los educandos como miembros de dichas comunidades (Lave y Wenger, 1991).

En numerosas universidades australianas, norteamericanas y en menor medida canadienses sitúan a la literacidad académica como parte fundamental de la formación que reciben los estudiantes, ya que consideran que enseñar la lectura y la escritura académica no es algo remedial sino intrínseco a la educación superior (Carlino, 2002; Young, 1999). En las instituciones universitarias de estos países se han desarrollado programas institucionales donde las prácticas letradas son parte muy relevante de las experiencias curriculares de los alumnos. Uno de dichos programas se denomina "Escritura a través del currículo" (EAC, en inglés "Writing Across the Curriculum") y otro "Escritura a través de las disciplinas" (EAD en inglés "Writing in the Disciplines"). *Grosso modo* en ambas perspectivas se propone integrar la escritura (y la lectura) dentro de todas o casi todas las asignaturas que componen el plan de estudios de una carrera particular, como elemento esencial de formación y, con base en ello, desarrollar tanto las competencias de escritura *ad hoc* a las comunidades académicas como potenciar la cultura escrita en las instituciones¹⁰ (Young, 1999).

Más allá de este rasgo común, hay algunas diferencias entre ambas perspectivas. La perspectiva EAC enfatiza la importancia de las actividades de escritura como herramienta que busca potenciar las actividades de pensar y aprender los contenidos disciplinares; es decir, se considera que para lograr una mejor forma de aprender dichos contenidos los alumnos se involucran simultáneamente en múltiples actividades de escritura. Por lo que corresponde a la perspectiva EAD, se hace mayor hincapié en las características discursivas de cada disciplina de modo que lo que se pretende en este caso, es que los alumnos aprendan el uso de los géneros y del discurso académico propio de cada disciplina (Carlino, 2002).

¹⁰ Por supuesto que estos programas (particularmente, el EAC) requiere de una adecuada capacitación de los docentes y del desarrollo de una infraestructura extra y metacurricular que apoye estas actividades (v. gr. centros de escritura, asignaturas de escritura intensiva, profesores expertos de apoyo, sistemas de apoyo y tutorío entre estudiantes, etc.) que por el momento no vamos a discutir aquí por razones de espacio (v. Young, 1999).

Sin cuestionamientos, los propósitos de ambas aproximaciones son muy loables. Si consideramos los dos objetivos centrales de las dos aproximaciones, tendríamos entonces una propuesta pedagógica en la que: a) los alumnos utilizarían la escritura como una herramienta epistémica para aprender y pensar mejor los contenidos curriculares que ellos aprenden en las distintas asignaturas y b) los alumnos realizarían muchas de estas tareas de escritura, haciendo uso de los géneros que se consideran valiosos en su carrera, al tiempo, que van aprendiendo las características esenciales del discurso académico-científico necesario. Dentro de una propuesta pedagógica inspirada por ambas perspectivas, los e-portafolios de escritura académica de los que hablaremos en la siguiente sección, pueden adquirir un sentido diferente como herramienta de aprendizaje que coadyuve al desarrollo y promoción de competencias de escritura bajo una perspectiva de literacidad académica.

Los e-portafolios y la escritura académica

Considero que los portafolios impresos o electrónicos pueden ser un excelente recurso en el campo de la enseñanza de la escritura. Son varios los trabajos que se han realizado en esta dirección sobre todo en los ciclos básicos y medios (Calfee y Perfumo, 1993; Villalobos, 2002). En esta sección se presenta una propuesta general, de lo que pudiera ser un portafolio para promover la escritura académica en el ciclo universitario, retomando las consideraciones que he hecho en las secciones anteriores.

Situados en el contexto de la literacidad académica, la estructuración de un portafolio para cualquier disciplina tendría que partir de dos consideraciones iniciales: a) la especificidad del tipo de géneros, del discurso científico-académico (p. ej. estilo, cánones, etc.) y del tipo de actividades lectoras y de escritura que las comunidades legitiman en una carrera determinada y b) la idea esencial que sostiene que las actividades de escritura realizadas por los alumnos, deberían ser propuestas por medio de tareas relevantes que fungieran como cataliza-

doras y potenciadoras de aprendizajes con un mayor grado de constructividad de los contenidos disciplinares.

En este sentido los objetivos principales del e-portafolio como herramienta de aprendizaje para la mejora de la escritura académica de los alumnos, deberían estar encaminados a considerar seriamente los siguientes aspectos:

1. La mejora de la ejecución de los procesos y habilidades de escritura (planificación, textualización, revisión) de los alumnos
2. El uso funcional y reflexivo de los géneros legitimados y utilizados en la comunidad académica de referencia, para generar y divulgar el conocimiento disciplinar
3. La identificación de las características del discurso académico y científico empleado
4. La toma de conciencia de la posesión de creencias de escritura reproductiva en los alumnos, como consecuencia de la frecuente realización de tareas reproductivistas que suelen dejar predominantemente los maestros y el desarrollo de actividades que permitan un cambio representacional a favor de creencias de tipo transaccional¹¹ o reflexivas
5. El despliegue progresivo de una escritura cada vez más constructiva y reflexiva a partir de los textos consultados
6. El desarrollo de habilidades de integración intertextual (por medio de la construcción de síntesis) que involucren satisfactoriamente el uso estratégico de varias fuentes

¹¹ Ver al respecto White y Bruning (2005) y Hernández (2012). Se ha demostrado que los alumnos que tienen creencias de tipo transmisional o reproductivista, cuando escriben, producen textos de baja calidad involucrándose poco en ellas y asumiendo una actitud transmisiva de la información "desde las fuentes consultadas hacia el lector". Por el contrario, los alumnos que poseen creencias de tipo transaccional o constructiva además de escribir textos con mayor calidad, perciben la escritura como una actividad de construcción más personal y crítica; además, suelen manifestar su mirada y la integración reflexiva de sus conocimientos previos como autores.

7. El desarrollo paulatino de la propia voz y del posicionamiento (teórico, personal) en los escritos de los alumnos
8. La práctica funcional de habilidades cognitivo-lingüísticas relevantes tales como definir, describir, explicar, comparar, contrastar, argumentar, etc.

Una de las preguntas recurrentes que se hacen en torno a los portafolios, es la relativa a la naturaleza y tipo de entradas que deben formar parte del mismo. Al respecto, Díaz Barriga, Romero y Heredia (2011) señalan la necesidad de considerar cinco apartados esenciales para conformar el e-portafolio, a saber: a) presentación del autor acerca de sí mismo, b) el tema del portafolio, c) la mirada prospectiva, d) entradas libres, y e) retroalimentación y comunicación. Atendiendo a las recomendaciones de edificarlo a través de estos cinco apartados y tratando de expresar algunas ideas generales que se consideren valiosas para las distintas comunidades académicas (las especificaciones locales variarán por supuesto, dependiendo de cada carrera), el e-portafolios de escritura académica podría quedar estructurado a través de documentos digitales escritos, según lo sugiere el cuadro siguiente.

Cuadro 5.

Propuesta de un e-portafolio de escritura académica (basada en el esquema de Díaz Barriga, Romero y Heredia, 2011).

Sección del e-portafolio	Elementos que incluye
Presentación del autor/escritor (acerca de sí mismo)	<ul style="list-style-type: none">- Documento biográfico/narrativo como escritor académico que participa dentro de una comunidad académica.- Escritos sobre la toma de conciencia de sus creencias como escritor heredadas de los ciclos anteriores y comparadas con las actuales como miembro de la comunidad de referencia.

Sección del e-portafolio	Elementos que incluye
	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiones personales de las principales dificultades (incidentes críticos) y de las necesidades de formación sentidas en la ejecución de procesos y en la producción de los escritos. - Logros principales ubicados en una perspectiva diacrónica que se hayan desarrollado como escritor académico.
Asunto central del portafolio y evidencias	<p>En cada caso podrá variar dependiendo del propósito y nivel. Se pueden incluir textos que den cuenta de algunas dimensiones relevantes, entre otras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inclusión de varias entradas que documenten progresos logrados en el enfrentamiento del proceso y subprocesos de la construcción de textos; es decir, conjuntos de documentos digitales que documenten cómo ocurrieron los subprocesos y estrategias utilizadas en la planificación (p. ej. esquemas de textos), textualización (p. ej. versiones y borradores) y revisión (correcciones en pantalla con "globos" y "control de cambios"), y reflexiones escritas sobre cómo se fue avanzando en cada uno de ellos. - Evidencias sobre escritos de distintos géneros (p. ej. ensayos, monografías, reportes de investigación, reseñas, crónicas escritas, etc.); pueden introducirse en perspectiva diacrónica o según dificultad sentida. Reflexiones

Sección del e-portafolio	Elementos que incluye
	<p>sobre comparaciones intragénero e intergénero, en lo que se refiere sus características estructurales; sobre los logros y dificultades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muestras de escrituras epistémicas y reflexivas que permitieron la profundización de aprendizajes. - Comparación de textos escritos en torno a la dimensión reproductividad-constructividad (más apego a las fuentes vs más desapego de ellas y predominancia de la voz y la autoría personal). - Producciones ilustrativas de manejo de habilidades cognitivo-lingüísticas: descripciones, argumentaciones, exposiciones, escrituras analíticas, etc. - Entradas para ilustrar el creciente manejo del estilo discursivo predominante en la comunidad académico-disciplinar (p. ej. el estilo APA).
Mirada prospectiva o visión de futuro	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de metas personales y académicas a alcanzar como escritor a corto y largo plazo.
Entradas libres	<ul style="list-style-type: none"> - Elección libre de producciones escritas para el e-portafolio, en donde el autor pueda tener oportunidad para demostrar, desde su punto de vista, distintos aspectos y dimensiones instrumentales, creativas, reflexivas de sus escritos realizados.

Sección del e-portafolio	Elementos que incluye
Retroalimentación y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Espacio para el diálogo, la comunicación, la retroalimentación sobre las producciones escritas realizadas por el autor y sobre los distintos aspectos y dimensiones que lo circundan.

Tal como ya se ha argumentado en secciones anteriores, la incrustación de comentarios de escritura reflexiva, y lo que éstos implican para el metaaprendizaje, son esenciales. En este sentido el e-portafolio se vuelve un instrumento potente porque permite realizar actividades de escritura académica acompañados de escritura reflexiva, lo cual acarrea importantes beneficios para el desarrollo de la metaescritura¹² de los alumnos en el contexto de la literacidad académica en donde se desenvuelven.

Instrumentos valiosos de recuperar para potenciar y reorientar las actividades de reflexión sobre la escritura académica, que deberían acompañar en todo momento al e-portafolio, son las rúbricas o algún tipo de pautas/fichas de registro para facilitar las actividades de reflexión y/o de autoevaluación y co-evaluación (con compañeros o con el profesor).

Es evidente que los cinco componentes son relevantes y pueden retratar mucho de la identidad del escritor (o su perfil predominante) al momento en que se haga público su e-portafolio. Estos cinco componentes podrán capturar lo referente a todo el ciclo de formación o determinados espacios curriculares con mayor o menor envergadura (asignaturas, grupos de asignaturas, área o campo de conocimiento, seminarios de tesis, etc.). Dado que los cambios en la literacidad son

¹² Sobre la metaescritura, podríamos decir que ésta incluye aspectos tales como el autoconocimiento de sí mismo como escritor, del conocimiento de los procesos y las variables que la composición implica y de su forma de ejecución (más o menos óptima); de las creencias de escritura y de percepciones de autoeficacia como escritor, entre otras cosas.

dilatados y de lo que se trataría es de incluir documentos de un alto nivel de realismo (y no sólo ejercicios muy puntuales), es recomendable que el e-portafolio permita dar cuenta de procesos largos de formación. Un aspecto interesante adicional a considerar, es que el e-portafolio podrá asumir distintos matices dependiendo del momento curricular que viva el estudiante dentro del ciclo formativo completo, en donde los criterios y demandas tendrían que variar y algunas de ellas de hecho, podrían estar ausentes o ser más enfatizadas en momentos determinados.

Puestos a escoger, quizá la parte medular del e-portafolio de escritura académica lo constituyan las secciones del "asunto central", "la presentación del autor" y la parte de "retroalimentación". Sobre la sección del "asunto central", como se ha mencionado, ésta podrá variar en su conformación dependiendo de los propósitos e intereses particulares que se tengan; así, en determinados casos, algunas de las dimensiones o directrices citadas serán elegidas mientras que otras podrán quedar al margen dependiendo, una vez más, de lo que se desee poner en evidencia sobre los progresos de la escritura y, por supuesto, no necesariamente tendrán que incluirse a todas ellas a menos que haya suficientes argumentos para hacerlo.

Conclusiones

Un portafolio electrónico o impreso además de ser un excelente instrumento para la evaluación del alumno, por las actividades que incluye y exige, puede ser también una importante herramienta de aprendizaje para mejorar las habilidades metacognitivas y de auto-regulación del aprendizaje. Así mismo, por las razones expuestas en el capítulo, es un valioso instrumento que puede propiciar potencialmente, si se tiene el debido cuidado en diseñarlo y usarlo en esta dirección, la escritura reflexiva del alumno/autor del mismo.

Ahora bien, dentro del desarrollo de la cultura escrita de los alumnos de cualquier carrera universitaria, el e-portafolio es una propuesta también interesante para el desarrollo de la escritura académica y pa-

ra ayudar a tomar conciencia (a alumnos y maestros) del proceso de literacidad académica (junto con otros recursos de lectura reflexiva/crítica o de actividades híbridas de lectura-escritura académica, de los que no he hablado aquí) necesaria e indispensable en toda formación académico-profesional.

No creo que sea el único instrumento del que podamos valernos para ayudar a que los alumnos participen más activamente dentro de las comunidades académicas y para que desarrollen una identidad como miembros letrados de ella, pero creo que las contribuciones que éste puede hacer dentro de un sistema de apoyo comprensivo e integral más amplio de fomento a la alfabetización de tercer ciclo, puede ser una contribución muy relevante para apoyar el desarrollo y la formación académica-profesional de los alumnos.

Dos últimas consideraciones indispensables, antes de cerrar este capítulo. Todas las potencialidades antes mencionadas podrán ser en gran medida posibles si se desarrolla un buen diseño y si éste se pone en marcha de forma apropiada dentro del marco de una propuesta socioconstructivista. Y por otro lado, dado que generalmente ante los ojos del profesorado el portafolio se presenta como una innovación que le crea ilusiones pero también inseguridades, es necesario acompañarla con espacios de formación que sean relevantes y pertinentes para poder instaurarlas de modo que ciertamente provoquen mejoras tanto en las prácticas de enseñanza como en los aprendizajes de los alumnos.

Referencias

- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. En C. Emerson y M. Holquist (Eds.). *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). Austin: University of Texas Press.
- Barberà, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: UOC.
- Barberà, E. y De Martín, E. (2009). *Portafolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: UOC.

- Barberà, E., Gewerc, A. y Rodríguez, J. L. (2009). Portafolio electrónico y educación superior en España: situación y tendencias. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M8/>
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México: SEP-Pearson.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Calfee, R. y Perfumo, P. (1993). Carpetas del estudiante: Oportunidades para una revolución en la educación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19/20, 87-96.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://www.rieoei.org/edu_sup9.htm.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Castro, L. (2002). El portafolio de enseñanza como herramienta y texto para la reflexión pedagógica. *Revista Perspectiva Educativa*, 3, Recuperado de http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6519.pdf
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (Comp.). *Para ser letrados* (pp. 109-128). Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F., Romero, E. y Heredia, A. (2011). El portafolio electrónico como instrumento para la reflexión sobre el desarrollo profesional y la formación en estudiantes de posgrado. *Observar*, 5, 7-20. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=36>

- Goodson, F. T. (2007). The electronic portfolio: shaping an emerging genre. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50, 6, 432-434.
- Herman, J.L., Aschbacher, P.R. & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 34, 136, 42-62.
- Ivanic, R. y Roach, D. (1990). Academic writing, power and disguise. En R. Clark y cols. (Eds.). *Language and power. British studies in applied linguistics*, v. 5. (pp. 113-121). Lancaster: BAAL.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprende acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.
- Rusell, D. y Yáñez, A. (2002-2003). Teoría de la actividad histórico-cultural vygotskyana y la teoría del sistema de géneros: una síntesis sobre la escritura en la educación formal y la escritura en otras prácticas sociales. *Entre Lenguas*, 8, 1 y 2, 67-81.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de la composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71, 1, 133-169.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala (Ed.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima, Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias sociales del Perú.

- Tynjälä, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36, 209-230.
- Villalobos, J. (2002). Portafolios y reflexión: Instrumentos de evaluación en una clase de escritura. *Educere*, 5, 16, 390-396.
- Vygotsky, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotsky *Obras escogidas (v. II)* (pp. 9-348). Madrid: Visor (obra aparecida en ruso en 1934).
- Vygotsky, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En L. S. Vygotsky *Obras escogidas (v. III)* (pp. 9-340). Madrid: Visor (obra aparecida en ruso en 1931).
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- White, M. J. & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*. 30, 166-189
- Young, A. (1999). *Writing across the curriculum*. New Jersey: Prentice Hall.
- Zubizarreta, J. (2009). The learning portfolio. *Reflective practice for improving student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Books.

Reflexión y portafolio electrónico docente

Ramsés Barroso Bravo¹³

Introducción

Recientemente, el portafolio electrónico del docente ha cobrado relevancia significativa tanto en el discurso como en la práctica educativa, convirtiéndose en un elemento innovador que de acuerdo con varios autores (Arbesú y Argumedo, 2010; Díaz Barriga y Pérez, 2010), permite la mejora de los procesos vinculados al desarrollo del docente tanto en su formación inicial como en ejercicio. Con base en esta premisa, los portafolios docentes han sido ampliamente impulsados en los programas de formación del profesorado como una herramienta para organizar y dar a conocer el desempeño de los docentes, así como para promover su capacidad profesional y reflexión personal (Sung, Chang, Yu y Chang, 2009).

La literatura reporta un extenso conjunto de definiciones del portafolio docente, tratadas sistemáticamente por algunos autores (v. gr. Díaz

¹³ Asesor Técnico Pedagógico de Educación Secundaria Técnica en el Estado de Oaxaca. Estudiante del Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Correo electrónico: ramses_barroso@hotmail.com

Barriga y Pérez, 2010); no obstante, existe cierto consenso en conceptualizarlo como "una colección de materiales, seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo" (Bozu e Imbernón, 2012, p. 3).

Si bien hoy se acepta ampliamente que la promoción de los procesos reflexivos, representa uno de los propósitos más importantes del portafolio docente, esto no fue siempre así, toda vez que su introducción al campo educativo se dio con fines de evaluación de habilidades y competencias que por su naturaleza, difícilmente podían ser evaluadas por las técnicas tradicionales (Tartwijk, Driessen, Van der Vleuten y Stokking 2007). En la actualidad los objetivos del portafolio docente son principalmente tres: la evaluación, la presentación y la reflexión; y su metodología distingue básicamente cuatro fases: recolección, selección, reflexión y proyección (Danielson y Abrutyn, 2009; Barberà, 2008; Barberà, Gewerc, y Rodríguez, 2009).

Ahora bien, considero importante señalar algunas cuestiones relacionadas con la cualidad de que el portafolio sea electrónico, pues el *boom* de este instrumento en el campo educativo, se debe en buena medida a esta condición (García, 2005). En este sentido, cabe señalar que el crecimiento de los portafolios como herramienta relacionada con la enseñanza y el aprendizaje, se produce como consecuencia del desarrollo de la *World Wide Web* y su enorme potencialidad y ventajas que tiene frente a los portafolios impresos o tradicionales; que van desde la facilidad en la selección, manejo y presentación de la información, la diversidad de las evidencias o artefactos a partir de diferentes formatos (gráficos, audio y vídeo), la interconexión con otros usuarios, hasta la mejora de la motivación relacionada con su proceso de construcción y la promoción del sentido de pertenencia que se relaciona con algunos procesos de orden reflexivo (Pelliccione, Dixon y Giddings, 2005; Driessen, Arno, Muijtjens, Tartwijk y Vleuten, 2007).

La literatura hace énfasis en el portafolio docente –sea en formato electrónico o impreso– como una herramienta potencialmente importante para generar la reflexión e incluso, como ya lo señalamos

anteriormente, las metodologías sugieren explícitamente una etapa específica para tal fin (Danielson y Abrutyn, 1999; Barberà, 2008; Barberà, Gewerc, y Rodríguez, 2009); sin embargo, el proceso de reflexión a partir de los portafolios, adquiere diversos significados, en función por ejemplo, del contenido de la reflexión, de la profundidad y la calidad de la misma (Cáceres, 2010., Tigelaar, Dolmans, de Grave, Wolfhagen y Van der Vleuten, 2006); es decir, el uso de los portafolios docentes no garantiza *per se* la consecución eficaz de una práctica reflexiva (Tartwijk, Driessen, Van der Vleuten y Stokking, 2007). Desafortunadamente, los estudios realizados en torno a la eficacia de esta herramienta en la promoción de la actividad reflexiva del docente, son aun escasos, consecuentemente, es necesario aprender más sobre la naturaleza y calidad de las reflexiones que se generan a partir del uso del portafolio en el marco de los procesos formativos (Cáceres, 2010).

Considero de partida que existe una diferencia importante entre *decir* que los portafolios docentes orientan los procesos reflexivos y otra que *efectivamente* lo corrijan. El objetivo central de este capítulo es proponer algunas bases de orden teórico metodológico que nos permitan primeramente explicar la reflexión como proceso de pensamiento en el marco del uso de los portafolios docentes y segundo, dar cuenta de cómo orientar su uso para generar procesos efectivos de reflexión docente.

Con la finalidad de orientar mi reflexión y organizar este capítulo me propongo las siguientes interrogantes: ¿Qué es la reflexión? ¿Qué tipo de reflexión debe promoverse a través del portafolio docente? ¿Cuáles son las mejores condiciones para su desarrollo? y ¿Cómo se promueve la reflexión del docente con el portafolio electrónico?

Reflexión, pensamiento reflexivo o práctica reflexiva

Si como lo hemos planteado anteriormente, uno de los propósitos principales del portafolio docente es la reflexión, conviene construir un marco teórico explicativo que nos permita abordar con claridad conceptual nuestro objeto de análisis.

Sobre el tema de la reflexión en educación existe una vasta producción académica reportada por la literatura, que se ha desarrollado fundamentalmente en las tres últimas décadas. Tal como lo apunta Moon (2003) el concepto de reflexión en la educación está asociado con una serie de palabras diferentes –la reflexión, el aprendizaje reflexivo, pensamiento reflexivo, práctica reflexiva, escritura reflexiva–. En este sentido, Van Manen (1995) plantea que el concepto de reflexión es complejo y polisémico y puede referirse a una diversidad de elementos de orden cognitivo como filosófico. La reflexión o práctica reflexiva ha sido vista en los últimos años como un componente central en los programas de formación docente y el desarrollo de competencias profesionales; empero, para algunos autores (Zeichner, 2008 y 2010), esta situación ha resultado en mucho solamente un slogan con poco impacto en el desarrollo genuino del profesor.

Cabe señalar que la reflexión en el contexto de la educación no es nueva; en la década de los 30 del siglo pasado, el filósofo norteamericano de la educación John Dewey, en dos de sus textos, expuso sus ideas en torno al pensamiento reflexivo y su relación con los procesos educativos. Así pues, introducirse al análisis de la reflexión, implica obligadamente remitirse a las ideas de Dewey, quien define el *pensamiento reflexivo* como "un examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende" (Dewey, 1989, p. 25) y de acuerdo con el autor debe ser un objetivo de la educación.

Dewey (1989) plantea que el pensamiento reflexivo, a diferencia de otras operaciones a las que se aplica la denominación de pensamiento, implica:

- 1) Un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento y 2) Un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad (p. 28).

Los límites dentro de los cuales se sitúa la reflexión, apunta Dewey, se ubican entre estos dos puntos que se traducen en una situación de

origen (*bifurcación de caminos*) que podría llamarse *pre-reflexiva* y una situación final en que la duda se ha resuelto, a la que llama *post-reflexiva*. Con base en este principio, sugiere cinco fases del pensamiento reflexivo: 1) *sugerencia*, 2) *intelectualización*, 3) *hipótesis*, 4) *razonamiento* y 5) *comprobación de hipótesis a través de la acción* (pp. 102-103). Una secuencia apropiada de estas fases conforma la experiencia reflexiva que a su vez puede conducir al análisis y evaluación, y luego a la acción reflexiva posterior (Van Manem, 1995).

Asimismo, Dewey (1989) sugiere que el pensamiento reflexivo no depende únicamente del ejercicio intelectual, sino que debe también estar animado por ciertas actitudes, destacando el valor de al menos tres de ellas para favorecer este tipo de pensamiento: una *mentalidad abierta*, que puede definirse como libertad de prejuicios y hábitos que impidan afrontar nuevos problemas y asumir nuevas ideas; *el entusiasmo*, que significa interesarse por algo *de todo corazón*; y la *responsabilidad*, que implica considerar y adoptar las consecuencias de una acción. Según Dewey, estas actitudes favorecen el desarrollo de un pensamiento reflexivo.

Para el asunto que nos ocupa, me parece importante destacar tres cuestiones derivadas del planteamiento de Dewey: primera, la idea de la *reflexión como proceso constructivo*, lo cual tiene importantes implicaciones en torno a la existencia de diferentes tipos, grados o niveles de reflexión; ligada a ésta, una segunda idea, la explicación que el pensamiento reflexivo parte de una situación, se desarrolla durante un proceso situacional y evoluciona a una situación; y tercera, el pensamiento reflexivo no es sólo pensamiento, involucra emociones y actitudes.

Ahora bien, las ideas de Dewey con respecto al pensamiento reflexivo fueron retomadas por Donald Schön (1998), quien enfatiza la dimensión temporal y el contexto en que la reflexión tiene lugar. Schön sugiere dos tipos de reflexión: reflexión en la acción (*'reflection in action'*), la que se produce cuando se está enseñando y la reflexión sobre la acción (*'reflection on action'*), que tiene lugar antes o después del desarrollo de la sesión de aula. Schön (1998) define la reflexión

como un continuo entre el pensamiento y la acción, y concibe el práctico reflexivo como la persona que reflexiona sobre las comprensiones implícitas en la propia acción, que las hace explícitas, las critica, las reestructura y las aplica en la acción futura.

Los procesos formativos de acuerdo con Schön (1998) tienen como reto coadyuvar la práctica reflexiva de los docentes, para que sean capaces de pensar y analizar reflexivamente sobre lo que sucede en el aula, puedan modificar sus actuaciones si fuera necesario y adaptarse a las situaciones de incertidumbre o sorpresa que surgen en ésta.

Hay que señalar que los trabajos de Schön, significaron un impulso muy importante para la constitución de lo que hoy conocemos como paradigma de la práctica reflexiva y ha sido origen de nuevos planteamientos teóricos dentro de la misma línea u opuestos a ésta.

Así, Tillion y Todnem (1991, cit. en Brubacher, Case y Reagan, 2005) con base en Schön, diferencian entre *reflexión sobre la práctica*, *reflexión en la práctica* y *reflexión para la práctica*. De acuerdo con estos autores tanto la reflexión sobre y en la práctica son de *naturaleza reactiva* y ocurren durante la acción o inmediatamente después de un hecho específico respectivamente. Por su parte, la reflexión para la práctica, temporalmente tiene lugar, previo a la acción pedagógica; es decir, se anticipa a los problemas, necesidades o cambios futuros.

Zeichner, (2008 y 2010) por su parte, a partir del análisis de algunos programas de formación de profesores que explícitamente se fundamentan en los principios de Schön, hace una serie de críticas de ellos: primeramente, porque considera que pese a su franca oposición al paradigma positivista de la racionalidad técnica, su propuesta de reflexión desde la acción no va mucho más allá, ya que la fuente del conocimiento para la reflexión sigue siendo externa a la práctica que se estudia: "Siguen pensando que la teoría reside exclusivamente en las universidades y la práctica en las escuelas" (Zeichner, 2010, p. 177). Un segundo punto de crítica, estrechamente vinculado con el ante-

rior, radica en el énfasis que se hace de las destrezas y estrategias docentes para el desarrollo de la actividad profesional; en opinión de Zeichner (2010, p. 178), *la enseñanza se convierte en una actividad meramente técnica*.

Finalmente, este autor sugiere que la reflexión desde esta perspectiva, mantiene un fuerte sesgo individualista y se insiste en dirigir las reflexiones de los docentes hacia su interior, hacia sus alumnos, soslayando los marcos sociales en que se generan las prácticas escolares, cerrando con ello la posibilidad de incidir en su transformación.

Con base en lo anterior, es plausible afirmar que en los últimos años existe una aceptación generalizada en reconocer la reflexión como un elemento fundamental de la profesión docente y como dispositivo formativo para su desarrollo profesional; esta perspectiva tiene su fundamento en una premisa relacionada con el estatus de la docencia como profesión, la cual plantea que un mayor nivel de profesionalización en el oficio de enseñar, implica que los profesores asuman mayor autonomía y responsabilidad sobre las diversas decisiones relacionadas con la enseñanza; empero, esta condición no puede comprenderse sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y para la acción. Dicha capacidad necesita desarrollarse hasta convertirse en "una postura, una forma de identidad, un habitus" (Perrenoud, 2004, p. 13).

Modelos de Reflexión Docente

Con base en lo anteriormente expuesto, se han generado múltiples modelos explicativos de la reflexión en contextos educativos. El cuadro 1 representa un intento de síntesis de los principales modelos reportados en la literatura e ilustra sus principales elementos y constructos asociados a ellos.

En este tenor, intento abordar la siguiente interrogante: ¿Qué tipo de reflexión debe promoverse a través del uso del portafolio docente?

Cuadro 1.

Modelos Explicativos de la Reflexión (A partir del citado por Etscheidt, Curran y Sawyer, 2012).

Fuente	Descripción del modelo: constructos y procesos
Van Manen (1977)	Nivel 1. Reflexión técnica: Consideración de la aplicación de habilidades específicas y pedagógicas en el aula, considerando acciones y estrategias alternativas.
	Nivel 2. Reflexión práctica: Enfatiza la interpretación de los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula. Aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
	Nivel 3. Reflexión crítica: Cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula.
Schön (1998)	Reflexión en la acción: Desarrollo de una conciencia de las decisiones en la práctica.
	La reflexión sobre la acción: Desarrollo de una crítica interpretativa de la práctica y se refiere a lo que se piensa antes o después del desarrollo de la sesión de aula.
Grimmet, MacKinnon, Erickson y Riecken (1990)	Modalidad Técnica: capacitar a los profesores para determinar cómo cumplir con las normas profesionales.
	Modalidad deliberante: Guiar la consideración de los docentes de competir o de diversos puntos de vista de la enseñanza.

Fuente	Descripción del modelo: constructos y procesos
	El modo dialéctico: La transformación de las creencias personales y la práctica.
Gore y Zeichner (1991)	Académica: centrarse en el conocimiento de la materia para promover la comprensión de los estudiantes.
	Eficiencia Social: Énfasis en la aplicación de estrategias de enseñanza basadas en la evidencia.
	De desarrollo: Prioriza las prácticas de enseñanza sensibles a las preferencias individuales y los intereses de los estudiantes y los intereses: desarrollo.
	Reconstruccionista social: Énfasis en el contexto social y político de la escuela.
Sparks-Langer y Colton (1991)	Elemento cognitivo: Refiere a los conocimientos que el maestro debe poseer para tomar decisiones efectivas en el aula y sobre la situación de esta.
	Elemento crítico: Se refiere a los aspectos morales y éticos de la compasión y la justicia social.
	Elemento narrativo: Hace referencia a las narraciones docentes orientadas a la interpretación del contexto y de las decisiones profesionales.
Pultorak (1996)	Racionalidad técnica: Focaliza su atención en las competencia docentes eficaces.
	Reflexión subjetiva: Revela el sesgo personal y los valores basados en percepciones personales.

Fuente	Descripción del modelo: constructos y procesos
	Reflexión crítica: Enfatiza el valor del conocimiento y las dimensiones morales o éticas de la educación.
Wellington y Austin (1996)	Orientación inmediatesta: Fija su atención en las demandas inmediatas y coyunturales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.
	Orientación técnica: Se encamina a desarrollar y perfeccionar las metodologías de enseñanza.
	Orientación deliberante: Se fija en el descubrimiento del significado personal de las prácticas educativas.
	Orientación dialéctica: Se centra en cuestionar, revisar y validar las prácticas y las creencias educativas.
	Orientación transpersonal: Se encamina a mantener el desarrollo y la responsabilidad personal, la experiencia y la toma de decisiones.
Jay y Johnson (2002)	Descriptiva: Examen de las acciones personales en el aula.
	Comparativa: Invita a revisar puntos de vista y perspectivas alternativos y resultados derivados de la investigación.
	Crítica: plantea preguntas pertinentes a los fines de la educación pública y democráticos así como sus dimensiones morales y políticas.

Para intentar dar respuesta a nuestra primera pregunta me apoyaré en dos criterios que utilizan Luttenberg y Bergen (2008) para clasificar las

teorías de la reflexión de los docentes. De acuerdo con estos autores, la reflexión puede clasificarse en función de su profundidad o su amplitud. De partida diremos que el portafolio del docente pretende propiciar en sus autores una reflexión amplia y profunda. Pero ¿qué es exactamente una reflexión profunda? y ¿qué significa exactamente una reflexión amplia?

La amplitud hace referencia al contenido de la reflexión y su ubicación espacial y temporal, "[...] cuanto más amplio es el contenido más amplia es la reflexión" (Luttenberg y Bergen, 2008, p. 544). Una reflexión es más amplia cuando toma en cuenta un campo de acción que incluye el contexto social y cultural de la enseñanza y cuando se da en la acción, sobre la acción y para la acción.

Ahora bien, la profundidad de la reflexión tiene otro referente: su naturaleza, y estaría asociada con el nivel del proceso constructivo en que se sitúa la reflexión de los docentes, expuesta por algunos de los modelos teóricos referidos anteriormente. Así, las reflexiones de los docentes son más superficiales si se sitúan en los niveles de racionalidad técnica y tienen una mayor profundidad si se encuentran en el nivel crítico que sugieren algunos autores (Van Manem, 1977 cit. en Etscheidt, Curran y Sawyer, 2012; Pultorak, 1996; Jay y Johnson, 2002).

Es plausible suponer la existencia de una relación directa entre amplitud y profundidad, es decir, que si una reflexión es amplia consecuentemente es también profunda. Luttenberg y Bergen (2008) sugieren que esta relación no necesariamente adquiere este sentido, pues por ejemplo, un profesor puede reflexionar temporalmente en la acción y para la acción, pero desde una óptica de la racionalidad técnica, lo cual representa un argumento crítico que hace Zeichner a Schön.

En conclusión, una reflexión amplia se refiere a un mismo tipo de reflexión con mayor o menor contenido (alude a factores internos o externos; reflexión sobre la práctica, reflexión en la práctica y reflexión para la práctica) y la profundidad de la reflexión se refiere al contenido mismo, visto desde un nivel superior o inferior.

Cabe señalar que sólo hice referencia a dos criterios de una clasificación más amplia, que incluye el dominio de la reflexión (pragmático, ético o moral) o el enfoque de la misma (abierto o cerrado). La combinación de estas variables asociadas a los criterios de amplitud y profundidad, es decir su contenido y naturaleza, pueden servir para identificar patrones de lo que constituye una reflexión docente de buena calidad (Luttenberg y Bergen, 2008), que a mi juicio aportan elementos muy importantes para la evaluación de procesos reflexivos.

Justo en este punto me parece significativo esbozar algunas consideraciones con relación al binomio reflexión docente y portafolio electrónico, que se desprenden de los planteamientos de orden teórico-conceptual que señalamos en párrafos anteriores.

El docente, ya sea en formación o en ejercicio, que se implica en el proceso de construcción de un e-portafolio debe comprender cabalmente el significado de lo *que es* y lo *que no es* la reflexión, en este sentido, tal como lo apunta Moon (2001 y 2003), aún en el ámbito académico existe la tendencia a asociar el término reflexión al sentido común, que lo equipara con el pensamiento, lo cual es parcialmente cierto; es decir, la reflexión es una forma de pensamiento, pero con ciertas cualidades; a decir de Moon (2001) la reflexión es:

Una forma de procesamiento mental –una forma de pensar– que utilizamos para alcanzar un propósito o para lograr algún resultado esperado. Se aplica a las ideas relativamente complicadas o no estructuradas para las que no hay una solución obvia y se basa tanto en los conocimientos como en las emociones de las personas (p. 2).

En el caso de los portafolios del docente, los objetivos de la reflexión, como la reflexión misma, empiezan a visualizarse desde la fase de selección de evidencias o artefactos (Danielson y Abrutyn, 1999), ya que en este momento el docente deberá elegir el objeto de su reflexión y ello no es arbitrario o azaroso, habrá de hacerlo con base en el ejercicio de una reflexión.

Los objetivos de la reflexión se hacen explícitos en la fase destinada *ex profeso* para al fin (Danielson y Abrutyn, 1999; Barberà, 2008) y se da sobre la base de la evidencia o artefacto que el autor del portafolio ha seleccionado por su significatividad para él; entendemos que un artefacto o evidencia son significativos, en la medida que son producto de situaciones complejas, resultan valiosos para el autor, los aprecia por su calidad, demuestran sus méritos profesionales, le enorgullecen y consecuentemente los desea mostrar.

Por otra parte, una controversia que merece la pena señalarse, estriba en la discusión sobre el propósito del portafolio docente y si debe ser exclusivamente orientado a la reflexión y sin ningún fin evaluativo de carácter institucional formal. Algunas evidencias de investigación, muestran que el portafolio sólo con fines reflexivos y no de evaluación, puede derivar en que los docentes experimenten un sentimiento de pérdida de tiempo al realizar esta actividad y consecuentemente abandonen la tarea (Tartwijk, Driessen, Van Der Vleuten y Stokking, 2007).

Ahora bien, es importante señalar que la reflexión no es algo que se genere espontáneamente, con sólo ser parte de la situación o acción, por más conflictiva o crítica que ésta sea; supone un amplio trabajo de orden metodológico que implica planear, desarrollar modelos, fijar temas, modelar procesos de metacognición y metacomunicación, etc. (Perrenoud, 2004). Con base en lo anterior, podemos afirmar que el desarrollo de la capacidad reflexiva del docente puede y debe facilitarse o modelarse, sobre todo en el caso de los docentes en formación y profesores noveles. Más adelante dedicaremos un apartado para mostrar con mayor amplitud este punto tendente a clarificar el *cómo* inducir la reflexión en el docente en el marco del diseño y construcción de su e-portafolio.

Ligado al punto anterior, es importante señalar que los portafolios son potencialmente más exitosos si se enmarcan dentro de un programa formativo más general, con objetivos claros orientados a desarrollar la reflexividad para la mejora de la práctica, que incluya otras herramientas que favorezcan una toma de consciencia, tales

como la observación mutua, el relato de vida, la escritura reflexiva, la videoformación, la simulación y el juego de roles, por citar algunos (Perrenoud, 2005).

Vale la pena apuntar que si bien el portafolio docente es un documento personal (Bozu e Imbernón, 2012), no quiere decir que su construcción se realice totalmente en solitario, mucho menos si se trata del asunto de la reflexión; en este sentido Jay y Johnson (2002) conciben la reflexión como un proceso que puede ser tanto individual como colaborativo, que a través de la identificación de preguntas y elementos clave, permite un diálogo con uno mismo o con otros. Así pues, el trabajo reflexivo que se orienta con el uso del portafolio, habrá de contemplar desde luego, una actividad individual importante, pero aunada a actividades con otros actores que permitan el diálogo y la retroalimentación. Como bien lo hace notar Zeichner (2010), es necesario cambiar el sentido de una reflexión individual a una reflexión colectiva, considerar la reflexión como una práctica social donde los profesores pueden ayudarse mutuamente y favorecer su respectivo crecimiento (Zeichner, 2010). Esta situación se ve beneficiada por la condición de que los portafolios sean electrónicos y estén alojados en la red, pues potencializa el intercambio con colegas y otros profesionales que enriquece la reflexión y la motivación del docente (Pelliccione, Dixon y Giddings, 2005; Driessen, Muijtjens, Tartwijk, y Van der Vleuten, 2007).

Promoción de la reflexión docente a través de los e-portafolios

En este apartado intentaré abordar la pregunta que se refiere a ¿cómo se promueve la reflexión del docente con el portafolio electrónico? Para aproximarme a esta cuestión, me permito reiterar el énfasis que hemos venido planteando en torno a la complejidad de la reflexión, por cuanto implica una diversidad de elementos y se relaciona con múltiples procesos. Esta premisa me conduce a recuperar dos situaciones que a mi juicio contribuyen a generar lo que Zeichner (2010) denomina una imagen ilusoria del docente como profesional reflexi-

vo. La primera de ellas, alude a la consideración que la práctica es *per se* generadora de procesos reflexivos, luego entonces generadora de aprendizajes; desde esta perspectiva podríamos caer en la tentación de pensar que con la sola elaboración del portafolio el docente estaría reflexionando sobre su práctica y que todo lo que añada al apartado tiene esta cualidad. La otra situación se relaciona con el enfoque instrumentalista de la reflexión y se traduce en la pretensión de generar este complejo proceso de pensamiento, a través de propuestas excesivamente rígidas y prescriptivas que se traducen en técnicas o lecciones.

En mi opinión, en el proceso de elaboración del portafolio docente, es importante encontrar un equilibrio a la hora de trabajar la reflexión, es decir, hay que brindar pautas claras que orienten el proceso reflexivo, propiciar la reflexión colectiva y con pares y ofrecer retroalimentación oportuna durante el proceso. Los modelos pueden ayudar en este sentido, sin que ello signifique que éstos se conviertan en cartabones que limiten el desarrollo del proceso. En este sentido me remito a un planteamiento de Jay y Johnson (2002) quienes son enfáticos en señalar, que enseñar la reflexión es mucho más que asistir a un seminario y completar un portafolio.

A continuación presentamos algunos modelos que brindan pautas para orientar el proceso de reflexión en el marco de la elaboración de un e-portafolio docente. Cabe señalar que a diferencia de los modelos explicativos de la práctica reflexiva que revisamos en apartados anteriores, los que aquí se presentan refieren puntualmente una serie de sugerencias –interrogantes– que dan sentido a los ciclos reflexivos.

- Modelo de reflexión de Gibbs (1988, cit. en Jasper, 2003).

Es un modelo de reflexión ampliamente utilizado en la formación de los profesionales de la salud. Gibbs (*op.cit.*), con base en el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb, propone un ciclo de reflexión de seis fases, que en su totalidad permiten al profesional reflexivo dar sentido a las experiencias, examinar su práctica y proponer elementos para la mejora de la intervención.

A continuación se describen con mayor detalle cada una de las etapas:

Etapa 1: Descripción del evento

Describir en detalle el caso o la experiencia sobre la que se reflexiona. Con base en la experiencia el profesional reflexivo se plantea preguntas tales como: ¿dónde estaba?, ¿quién más estaba allí?, ¿por qué estaba allí?, ¿qué estaba haciendo?, ¿qué estaban haciendo los demás, ¿cuál fue el contexto de la experiencia?, ¿cuál fue mi papel?, ¿qué papel jugaron las otras personas?, ¿cuál fue el resultado de la experiencia?

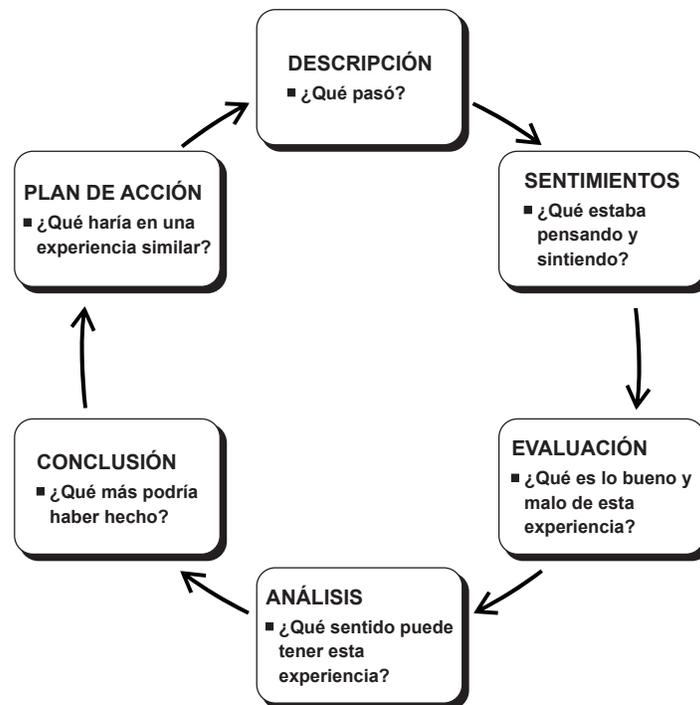


Figura 1. Ciclo de Reflexión de Gibbs (1988, en Jasper, 2003).

Etapa 2: Sentimientos

En esta etapa, profesional reflexivo tratará de recordar y explorar lo que pasaba por su mente en el momento de la experiencia, para lo cual se proponen preguntas como las siguientes: ¿cómo me sentía cuando se inició la experiencia?, ¿qué estaba pensando en ese momento? ¿Cómo me hacían sentir los demás?, ¿Cómo me sentí con el resultado de la experiencia?, ¿qué pienso de eso ahora?

Etapa 3: Evaluación

Se busca que el profesional evalúe la experiencia y emita un juicio sobre lo que ha sucedido, para lo cual debe tener en cuenta tanto lo bueno como lo que considera negativo o lo que no estaba tan bien de dicha experiencia.

Etapa 4: Análisis

El profesional reflexivo debe examinar el caso a partir de separar las partes que lo componen. Puede que tenga que hacer preguntas más detalladas sobre las respuestas a la última etapa. Incluye por ejemplo, lo que salió bien, ¿qué hiciste bien, ¿qué otros lo hacen bien, lo que salió mal o no salen como debería haberlo hecho, ¿De qué manera usted u otras personas contribuyen a esta

Etapa 5: Conclusión

Esta etapa el profesional reflexivo también emitirá un juicio, pero a diferencia de la anterior, cuenta con mayor información y ha explorado el tema desde diferentes ángulos. En consecuencia debe preguntarse lo que podría haber hecho de otra manera.

Etapa 6: Plan de Acción

Conmina al profesional a ejercer una visión prospectiva y salir al encuentro con un evento nuevo y para planificar cómo afrontaría una situación similar. Aquí el ciclo se completa y tentativamente sugiere que el evento debe ocurrir de nuevo, lo cual da paso a un nuevo ciclo de reflexión

- Modelo Reflexivo de Jay y Johnson (cit. en Cáceres, 2010).

Jay y Johnson proponen una tipología de la reflexión docente, con base en tres dimensiones: descriptiva, comparativa y crítica, y se acompaña de una serie de interrogantes que motivan al docente al ejercicio de la reflexión frente a diversas situaciones (ver cuadro 2).

Cuadro 2.

Tipología de reflexión: dimensiones y preguntas-guía (Jay y Johnson, 2002, cit. en Cáceres, 2010 p. 78).

Dimensión	Definición	Preguntas típicas
Descriptiva	Describe el aspecto sobre el que versa la reflexión	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué está sucediendo? ● ¿Funciona y por qué? ● ¿Por qué no funciona? ● ¿Cómo lo sé? ● ¿Qué siento? ● ¿Qué me gusta respecto a ello? ● ¿Qué es lo que no entiendo? ● ¿Está relacionado con mis objetivos o en qué sentido los extiende?
Comparativa	Enmarca el aspecto de reflexión a la luz puntos de vista alternativos u otras perspectivas	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué puntos de vista alternativos existen de lo que está sucediendo? ● ¿Cómo otras personas, directa o indirectamente implicados, describen y explican qué está sucediendo?

Dimensión	Definición	Preguntas típicas
		<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué explica la investigación sobre ello?• ¿Cómo puedo mejorar lo que no funciona?• Si hay un objetivo marcado ¿hay otras formas de lograrlo?• ¿Cómo consiguen ese objetivo otras personas?• Cada perspectiva y alternativa, ¿a quién sirve y a quién no?
Crítica	Después de considerar las implicaciones del aspecto que se trate, establece una nueva perspectiva	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles son las implicaciones del asunto cuando se ve desde perspectivas alternativas?• Dadas varias alternativas y sus implicaciones ¿cuál es la mejor para ese asunto particular?• ¿Cuál es el significado más profundo de lo que está sucediendo y qué refleja el

Dimensión	Definición	Preguntas típicas
		asunto en términos de objetivos de escolarización? • ¿Cómo este proceso reflexivo informa y replantea mi perspectiva?

Los modelos que se presentan son dos ejemplos, de algunos otros que existen (v. gr Kolb, 1984; Johns, 1994, cit. en Jasper, 2003; Pappas, 2010) que sugieren importantes metodologías para el desarrollo de la reflexión en el campo profesional. Cuando se trabajan los portafolios, me parece importante contar con una guía general que oriente la parte de la reflexión y apoyarnos de un modelo puede servir; no obstante, de ninguna manera se pretende que, por ejemplo, las interrogantes que los modelos indican se conviertan en cuestionarios que los docentes apliquen a pie juntillas en esta fase del proceso.

Con base en lo anterior, considero importante tener en cuenta que al desarrollar su portafolio, se espera que el docente incluya un apartado de reflexión después de cada evidencia o artefacto. Esta reflexión puede referirse a la situación en que se produjo la evidencia, en donde el docente valore los factores tanto internos –conocimientos, emociones, valores, actitudes– como externos –contexto, aula– e identifique sus aprendizajes en torno a la misma y cómo esto se relaciona con su enfoque pedagógico o su filosofía educativa. Las evidencias pueden ser producto de experiencias favorables o de incidentes críticos que les generen la necesidad de re-pensar en lo que ha sucedido.

El cuadro 3 ilustra algunos ejemplos de evidencias y sugieren algunas preguntas que orientan la reflexión.

Cuadro 3.

Ejemplos de evidencias o artefactos que los docentes pueden incluir en su e-portafolio y preguntas que orientan la reflexión (Basado en Díaz Barriga, Romero y Heredia, 2011).

Competencia docente	Evidencia	Preguntas que orientan la reflexión
Identifica y valora críticamente aquellos episodios, agentes o aspectos que han sido los más relevantes en el proceso de construcción de su identidad como docente y que han definido su trayectoria académica y práctica profesional actual.	Relato autobiográfico que describa los momentos más significativos de su vida profesional.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué sentimientos o emociones experimenté al realizar mi relato autobiográfico? ● ¿Qué elementos del mismo puedo identificar en la de mis otros colegas? ● ¿Para qué me sirve? ● ¿Puede ser útil darla a conocer a otros? ● ¿Qué recupero de este ejercicio para mejorar como docente?
Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del	Unidad didáctica de la asignatura que imparte.	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué características tiene la unidad didáctica? ● ¿Cuál es su enfoque pedagógico?

Competencia docente	Evidencia	Preguntas que orientan la reflexión
<p>contexto en el que realiza su práctica.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Por qué la incluyo en mi e-portafolio? ● ¿Qué implicaciones tiene para mi práctica docente? ● ¿Puede servirles a otros colegas? ¿De qué manera? ● ¿Cómo puedo mejorarla?
<p>Proyecta su visión de futuro profesional a partir de exponer claramente mis metas a mediano y largo plazo así como las estrategias viables que le permitirán alcanzarlas tomando en cuenta las facilidades y restricciones del contexto donde me desenvuelvo.</p>	<p>Escrito que de cuenta de su visión prospectiva de su vida profesional, teniendo como base un plan de actividades a corto y mediano plazos, en donde visualice el rumbo que deseo para mi práctica profesional como persona y ciudadano comprometido con la labor educativa en mi país.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Dónde quiero estar en 3, 5 y 10 años y haciendo qué en el campo de la educación? ● ¿Cuál es el camino que pienso seguir para llegar ahí? ● ¿Cómo podré lograrlo, qué decisiones debo tomar y qué condiciones requiero? ● ¿Qué considero que puedo aportar al campo

Competencia docente	Evidencia	Preguntas que orientan la reflexión
		de la educación una vez que haya alcanzado mis metas como profesional en el campo educativo?

Tal como se aprecia en el cuadro 3, las preguntas que orientan el proceso de reflexión asumen algunas características singulares. Si bien, no recuperan fielmente un modelo particular de los señalados en el apartado anterior, están pensadas en función de los niveles que sugiere Gibbs (1988, en Jasper, 2003) y Jay y Johnson (cit. en Cáceres, 2010); consecuentemente, intentan modelar la reflexión desde niveles iniciales hasta otros de mayor amplitud y profundidad.

Por otra parte, es importante enfatizar que las preguntas en sí mismas, no garantizan la consecución de la reflexión, se erigen como pautas significativas, con mayor relevancia para los docentes novatos o en formación inicial y complementan un proceso de orientación o acompañamiento que ejerce el tutor en el marco de la construcción de los portafolios electrónicos.

Conclusiones

El e-portafolio puede significar una herramienta muy importante para motivar la reflexión docente, orientada a la mejora de la práctica; no obstante, para tal fin, es importante tener en cuenta una serie de principios teórico-metodológicos relacionados tanto con los portafolios como con la reflexión.

Resulta fundamental que el docente que se implica en el uso de un portafolio con propósitos reflexivos, debe desarrollar un marco teórico explicativo amplio respecto a la reflexión como un proceso cognitivo

complejo de alto nivel que puede facilitarse a través de procesos y dispositivos formativos como el portafolio electrónico de evidencias.

Aunado a lo anterior, debe diseñarse una propuesta sistemática con objetivos precisos, que permita introducir convenientemente al docente en el manejo del portafolio electrónico con fines reflexivos. Esta propuesta debe considerar las habilidades con que cuenta el docente en el momento de la introducción del e-portafolio; habilidades de carácter digital como reflexivas. En consecuencia, la propuesta debe ser gradual y realista, lo suficientemente orientadora para guiar al docente por el camino de un proceso complejo; pero no rígida a tal grado de limitar la creatividad del docente. En este sentido, es oportuno el planteamiento de Spandel, 1997 (cit. en Tartwijk, et al. 2007, p. 71) quien compara la introducción de los portafolios con la compra de zapatos "Una misma talla no sirve para todos y la mejor opción depende de la finalidad".

Una propuesta que intente introducir al docente en el uso de los portafolios electrónicos de evidencias, debe motivar asimismo la reflexión colectiva, el diálogo entre pares que permite la retroalimentación y la consolidación del conocimiento; "Los docentes aprenden mejor de otros docentes, siempre que puedan exponer lo que creen y saben, respetando sus diferentes modos de pensar y saber" (Martin-Kniep, 2001, p. 41).

Referencias

Arbesú, M. y Argumedo, G. (2010). Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia. *Observar*, 4, 28-44. Recuperado de http://www.odas.es/site/magazine_search.php?words=2010

Barberà, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: UOC.

Barberà, E., Gewerc, A. y Rodríguez, J. L. (2009). Portafolios electrónico y educación superior en España: situación y tendencias. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M8/>

- Bozu, Z. e Imbernón, F. (2012). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario, un estudio de casos. *Revista de Educación*, 358, 238-257. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-077.
- Brubacher, J., Case, Ch. y Reagan, T. (2003). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Cáceres, M. (2010). *Las reflexiones que los maestros en formación incluyen en su portafolios sobre su aprendizaje didáctico matemático en el aula universitaria*. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de Salamanca, Departamento de Didáctica de la Matemática y Didáctica de las Ciencias Experimentales, Salamanca.
- Danielson, Ch. y Abrutyn, L. (2009). *Una introducción al uso del portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, F. y Pérez, M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*, 4, 6-27. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=24>
- Díaz Barriga, F., Romero, E. y Heredia, A. (2011). El portafolio electrónico como instrumento para la reflexión sobre el desarrollo profesional y la formación en estudiantes de posgrado. *Observar*, 5, 7-20. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=36>
- Driessen, E., Muijtjens, M., Tartwijk, J. y Van der Vleuten, C. (2007). Web-or paper-based portfolios: is there a difference? *Medical Education*, 41, 1067-1073.
- Etscheidt, S., Curran, Ch. y Sawyer, C. (2012). Promoting reflection in teacher preparation programs: A multilevel model. *Teacher Education and Special Education* 35(1), 7-26.

- García, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza aprendizaje de las lenguas. *Revista Electrónica Internacional*, 14, 112-119.
- Jasper, M (2003). *Beginning reflective practice*. Cheltenham, United Kingdom: Nelson Thornes. Recuperado de <http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=FKroWQSJ7z4C&oi=fnd&pg=PR5&dq=jasper+m+2003+beginning+reflective+practice+%E2%80%93+foundations+in+nursing+and+health+care&ots=vIRPHaLhkz&sig=cnlQakr7JfmYBxOevEhbf8-ZBVg#v=onepage&q&f=false>
- Jay, J. y Johnson, K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Luttenberg, J. y Bergen, T. (2008). Teacher reflection: the development of a typology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 543-566.
- Martin-Kniep, G. (2001). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos, la sabiduría de la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Moon, J. (2001). Reflection in higher education learning. *Working Paper 4*, Generic Centre, Learning and Teaching Support Network. Recuperado de <https://www.york.ac.uk/admin/hr/researcher-development/students/resources/pgwt/reflectivepractice.pdf>
- Moon, J. (2003). *Reflection and employability*. New York: LTSN Generic Centre.
- Pappas, P. (2010, 6 de Enero). *The Reflective Teacher: A Taxonomy of Reflection (Part 3)*. Recuperado de <http://www.peterpappas.com/2010/01/reflective-teacher-taxonomy-reflection.html>
- Pelliccione, L., Dixon, K. y Giddings, G. (2005). Pre-service teacher education initiative to enhance reflection through the development of e-portfolios. En H. Goss (Ed.). Proceedings of the 22nd annual conference of the Australasian Society for

- Computers in Learning in Tertiary Education, 527-534. Brisbane, Australia: Ascilite. Recuperado de http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/60_Pelliccione.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros, análisis de las prácticas y la toma de conciencia. En L. Paquay, M. Altet, E. Chaliier y Ph. Perrenoud (Coords.). *La formación profesional del maestro, estrategia y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pultorak, E. G. (1996). Following the developmental process of reflection in novice teachers: Three years of investigation. *Journal of Teacher Education*, 47, 283-291.
- Sung, Y. Chang, K. Yu, T, y Chang, W. (2009). Supporting teachers' reflection and learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 375-385.
- Tartwijk, J., Driessen, E., Van der Vleuten, C. y Stokking. K. (2007). Factors influencing the successful introduction of portfolios. *Quality in Higher Education*, 13(1), 69-79.
- Tigelaar, D., Dolmans, D., de Grave, W., Wolfhagen, I. y Van der Vleuten, C. (2006) Portfolio as a tool to stimulate teachers' reflections. *Medical Teacher*, 28(3), 277-282.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.
- Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. Conferencia XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em Porto Alegre, Brasil. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.



¡Manos a la obra! consideraciones pedagógicas y tecnológicas para el desarrollo de un portafolio electrónico

Eric Romero Martínez¹⁴ y Yanahui Anaid Caletti González¹⁵

Introducción

Con la intención de fomentar la formación académica, profesional y afectiva del estudiante como participante del complejo proceso educativo resulta de importancia el uso crítico y responsable de herramientas que contribuyan a la construcción de nuevas formas de re-

¹⁴ Ingeniero en Computación por la UNAM, actualmente es el Secretario Técnico de la División del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Psicología, UNAM, y se encuentra realizando estudios de Maestría en Tecnología Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. ericrm@unam.mx

¹⁵ Licenciada en Psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, actualmente Co-responsable en el Desarrollo Técnico Académico ofrecido por la UDEMAT, Ciudad Universitaria, UNAM. Estudiante de la "Especialización en Psicología Escolar y Asesoría Psicoeducativa" por la UNAM, Facultad de Psicología. anacalett@gmail.com

presentación y desarrollo de competencias. Para ello, será necesario evaluar su viabilidad e inaugurarlas bajo una perspectiva de educación como proceso continuo de aproximación al conocimiento que es, por su naturaleza, cultural y social.

El uso del *e-portafolio*, *e-folio*, *carpeta digital* o *portafolio electrónico*, constituye una herramienta útil que puede incidir operativa y/o psicológicamente en los protagonistas del proceso educativo, dependiendo de las intenciones bajo las cuales se haga uso de dicha herramienta. El portafolio utilizado en un contexto educativo, podrá adquirir singular importancia como herramienta psicológica y será responsabilidad de los usuarios en determinada situación didáctica, la identificación de sus potencialidades de uso y el fomento de sus procesos psicológicos.

La herramienta portafolio permite a los participantes en el proceso educativo el uso de diferentes contextos de representación a través de los cuales puede expresarse, reflexionar e intercambiar productos de aprendizaje. Todo esto a través de un sitio virtual donde el espacio y el tiempo no suponen una barrera a la actividad constructiva del usuario gracias a las potencialidades de las TIC y donde se hace posible la manifestación de la personalidad, los intereses particulares y el complejo de construcciones del usuario en la abstracción y representación de sus conocimientos a través de la producción del portafolio.

A lo largo de este capítulo iremos exponiendo los elementos que componen el portafolio electrónico, identificando algunos antecedentes que nos permiten delimitar su importancia y usos. Haremos mención de las plataformas que han sido utilizadas con estudiantes de nivel licenciatura y posgrado de la UNAM y otras plataformas más que pueden ser posibles candidatas a explorar en función de sus características, ventajas y desventajas al ser aplicadas en nuestro entorno de trabajo. Por último, se proponen tres dimensiones de valoración de plataformas, para ayudar al lector en la elección de una para la construcción de portafolios.

El desarrollo de portafolios electrónicos asociado a las potencialidades de las TIC

Aquello que se ha denominado sociedad de la información, ha incidido en el desarrollo de un nuevo paradigma basado en la información como materia prima. El resultado es un cambio progresivo hacia las formas de organización flexibles, donde espacio y tiempo se ven transformados, aumentando el trabajo a distancia y favoreciendo el intercambio. El uso de estas herramientas y su construcción histórica y social, ha dado lugar a un proceso de adaptación continua que modifica las formas de interacción entre individuos, instituciones y en el complejo proceso de construcción social del conocimiento (Castells, 1999).

La tendencia al acceso generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), es cada vez más una realidad entre la población mexicana. De acuerdo a datos socio-demográficos brindados por el INEGI (2010), más de 30 millones de mexicanos ya usaban en ese año una computadora e internet y miles nacían teniendo al alcance estas tecnologías.

La socialización de las nuevas tecnologías, ha dado como resultado sorprendentes cambios en la organización de actividades productivas, abarcando la existencia de nuevas formas de procesamiento, representación e intercambio de la información. En este sentido, se han creado formas abreviadas del lenguaje convencional, basadas en analogías de signos y juegos de ortografía que contribuyen a la creación de nuevas formas de escritura (Parini y Zorrilla, 2009).

En este sentido, se vuelve necesario un proceso de alfabetización digital que aspire a fomentar el desarrollo de un usuario competente en el proceso de aprendizaje continuo, responsable, crítico y autónomo en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Si bien es evidente que un usuario tendría serias dificultades para "usar con eficacia" la totalidad de herramientas en la red y se vería

imposibilitado para interiorizar la totalidad de la información proveniente de ésta, se espera del ciudadano de hoy la posibilidad de acceder a los nuevos artefactos culturales analizando, asimilando, identificando, sintetizando, criticando y haciendo un uso responsable, comprensivo y continuamente adaptado del material y recursos disponibles.

En relación a lo anterior, se mencionan dos líneas de acción básicas que podríamos acentuar en este proceso de alfabetización:

- El uso de herramientas o programas de autor¹⁶.
- El uso reflexivo, funcional de los recursos tecnológicos, que implica analizar de manera crítica y autorregulada la intencionalidad que guiará nuestra interacción con el recurso tecnológico, haciendo uso ético y responsable de la información.

Hacemos hincapié en esta última línea de acción, que constituirá la base sobre la cual el recurso tecnológico del portafolio será definido. Esto es, como una verdadera herramienta que permitirá no sólo la interacción con un medio de presentación virtual de fenómenos o contenidos, sino como un portador que permitirá una representación y transformación de conceptos, en una relación indisoluble entre el usuario y la máquina, en reciprocidad y dependencia de un conjunto de usuarios pertenecientes a comunidades reales y/o virtuales.

Lo anterior implica que las TIC permiten el manejo de distintos niveles de representación que pueden incidir o no sobre la construcción de significados compartidos; esto nos lleva a considerar la potencialidad de las TIC como verdaderos instrumentos psicológicos.

Parte de la investigación científica en psicología, ha demostrado la existencia de las herramientas en la construcción del conocimiento, a saber de 2 tipos: *herramientas físicas* y *herramientas psicológicas*.

¹⁶ Programa de autor: programa para realizar desarrollos informáticos como lo haría un programador experto pero de una forma sencilla y sin conocimientos de programación.

Las primeras destinadas externamente con la intención de interactuar con la realidad y producir cambios en ella y las segundas orientadas en principio para influir en los demás, y posteriormente en uno mismo. Las herramientas psicológicas suponen construcciones simbólicas internamente orientadas, cuyos ejemplos los podemos encontrar en el lenguaje, en los sistemas numéricos, mapas y signos, entre otros (Wertsch, 1999).

El uso de las TIC debe pasar de su empleo instrumental, físico, a un abordaje psicológico que resulta de su uso semiótico, consciente, logrando constituir un medio de planificación y regulación de los procesos psicológicos propios y ajenos. Además, se requiere de una identificación consciente y reflexiva del objeto de conocimiento y de las acciones a efectuar para representarlo. En este proceso intervienen recursos semióticos como el lenguaje, los mapas, los signos, que son integral y originalmente representados gracias a distintas potencialidades de las TIC: la multimedia, la hipermedia, la interactividad, la hipertextualidad, entre otros (Coll y Martí, 2001).

Por tanto, las TIC permiten llegar a nuevos niveles de abstracción y representación, ampliando nuestra capacidad para procesar, transmitir y compartir la información. Sirven como puente potencial de desarrollo de funciones mentales inferiores a superiores, en la oportunidad única que nos ofrecen de delimitar, a través de la descontextualización de los fenómenos, un proceso auténtico de construcción del conocimiento en el estudiante, mediando sus pensamientos y conductas.

El uso de las potencialidades de las TIC que son de ayuda y fundamento en la construcción de nuestros portafolios electrónicos, se vuelve relevante como elemento facilitador en la construcción de formas de representación complejas del conocimiento. Estas potencialidades pueden delimitarse de acuerdo a Coll (2004-2005) en las siguientes (v.Figura 1):

1. *Hipermedia*. Potencialidad para reunir en el espacio virtual, acceso a la información haciendo uso de distintos formatos y

sistemas de representación. Se refiere a la presentación y trasmisión de la información que ofrece el uso de TIC.

2. *Formalismo*. Se refiere a la importante potencialidad de las TIC para suscitar, por su naturaleza misma, a la previsión de actividades, por medio de la autorregulación y toma de conciencia. En este sentido, el uso del dispositivo electrónico implica la concientización de una secuencia de pasos que permitirán su uso eficaz.
3. *Interactividad*. Se trata de la capacidad para establecer relación entre el programa y la acción del usuario (feedback), permitiendo al usuario en interacción, la construcción de productos complejos.
4. *Dinamismo*. Las TIC pueden transmitir información susceptible de ser modificada. El usuario en interacción con el recurso tecnológico es quien regula el producto del proceso creativo, mismo que puede ser transmitido y modificado nuevamente por un siguiente usuario debido a la existencia de formatos en común que permiten hacerlo. Como ejemplo, se encuentran los documentos editables a través del procesador de textos.
5. *Conectividad*. Las TIC sirven como una herramienta de comunicación y colaboración, más allá de la simple transmisión lineal de la información.
6. *Multimedia*. Implica la capacidad de integrar entornos en sistemas y formatos de representación. Reúne diferentes formatos: documentos PDF (.pdf), imágenes (gif), video (mov, wmv), entre muchos otros.

La relevancia de considerar las formas de representación a través de las potencialidades de las TIC, nos lleva a identificar y elegir entre diferentes webtools para su uso en situaciones educativas. Estos recursos pueden ayudar en la tarea de conceptualización y reflexión del alumno y del maestro.



Figura 1. Potencialidades de las TIC

Las herramientas TIC pueden categorizarse de la siguiente manera:

1. Herramientas de comunicación. Ejemplos: el caso del correo electrónico, la videoconferencia, el uso de la pizarra electrónica.
2. Herramientas de gestión y administración, en el uso, por ejemplo, de plataformas que den seguimiento a informes y estadísticas referentes a los alumnos a bases de datos.
3. Herramientas de apoyo a la creación de materiales multimedia, software especializado, aplicaciones interactivas ejecutadas a través de complementos (plugins) en internet.
4. Herramientas para la creación de recursos para la web, disponibles en línea o a través de software especializado.

Cada una de estas herramientas, puede incidir como *mediador* en el proceso educativo, en la medida que facilite la representación de una construcción simbólica e interiorizada de algún conocimiento de referencia, por parte del profesor o alumno participante de la situación de enseñanza y/o aprendizaje; y en la medida que ayuden a regular las interacciones entre el estudiante y los contenidos, o la regulación de las relaciones entre el estudiante y el resto de participantes de la práctica educativa.

Sea cual fuere el caso, consideramos relevante hacer hincapié en el profesor en el proceso educativo escolar. Es él quien busca, de manera intencional, acercar al alumno a la construcción de los artefactos y prácticas socioculturales, por lo que ha de identificar el cómo y en qué momento introducir el uso de las herramientas. Desde esta perspectiva, las tecnologías informáticas son una herramienta más entre el conjunto de herramientas educativas que el profesor puede hacer uso en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las herramientas de comunicación o de creación de recursos han de tener lugar en una situación didáctica en la medida en que el profesor defina su relevancia. Así, el profesor que decide poner a disposición de sus alumnos un portafolio electrónico, wiki, blog o página electrónica académica, requiere primero identificar los propósitos alusivos al uso del recurso, su implementación y en su caso, el diseño y desarrollo del instrumento a través de un sólido esfuerzo reflexivo y didáctico.

En relación al tema que nos ocupa, podemos identificar en el contexto de la situación escolar, dos tipos básicos de portafolio: el portafolio del profesor y el portafolio del alumno.

El profesor que desea diseñar su propio portafolio didáctico, decide los contenidos a insertar, su formato de representación, relevancia e impacto; toma conciencia sobre los contenidos disciplinares que desea demostrar, los artefactos digitales que pondrá a disposición de una audiencia determinada, etc. Si el profesor decide solicitar al alumno la creación de un portafolio electrónico de aprendizaje particular, puede entonces considerar la usabilidad didáctica del mismo como recurso que puede incitar a la reflexión o autoevaluación, como medio de seguimiento y compilación de productos académicos o evidencias de desempeño, poniendo en el centro del proceso a la actividad constructiva del alumno.

De acuerdo a Díaz Barriga, Heredia y Romero (2011), en la implementación del portafolio como mecanismo de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, los profesores deben precisar como

elementos mínimos: los contenidos (conceptuales, procedimentales, o referidos a valores y actitudes apegados al currículum escolar), objetivos y actividades encaminadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, el establecimiento de preguntas generadoras que den pie a un proceso de reflexión y autoevaluación del alumno, el establecimiento de una dinámica de evaluación como mecanismo de retroalimentación del proceso, etc.

El alumno por su parte ha de buscar con ayuda del profesor, construir un producto basado en la metacognición, reflexionando, diseñando y creando un entorno que permita representar sus logros, identidad personal, perspectivas y logros. Durante el proceso, resulta un componente clave el poder reflexionar sobre sus construcciones y pudiendo representar por vía de las potencialidades de las TIC, conceptos abstractos derivados de su aprendizaje en contextos escolares o cotidianos. Este proceso de construcción, sin embargo, no resulta sencillo. A continuación, buscaremos orientar al lector sobre el proceso de construcción del portafolio, identificando algunas de sus características principales.

Antecedentes de construcción

En términos generales, denominaremos *portafolio electrónico* a la publicación virtual que refleja un producto construido sobre la base de una selección de logros y evidencias notables que son producto de la concientización de la trayectoria académica, laboral, formativa y/o personal. Razón por la cual sirve al propósito de reflejar el aprendizaje, labor, competencias e intereses particulares del diseñador del portafolio, poniendo de manifiesto su personalidad.

El portafolio como herramienta y las potencialidades que de ella derivan, dependen de la intencionalidad atribuidas a su uso. De acuerdo con Murillo (2012), existen diferentes usos del portafolio que inciden sobre su selección y construcción (Cuadro 1).

Cuadro 1.

Categorización de los portafolios según Murillo (2012).

Tipo de portafolio	Objetivo
Habilidades	Mostrar el proceso formativo del estudiante, así como las destrezas y habilidades desarrolladas.
Currículum personal	Contiene la historia académica de la persona.
Para un curso	Los apartados del portafolio están delimitados por los temas del curso a impartir.
Tipo vitrina	Muestra los trabajos más destacados de los alumnos, tanto positivos como negativos.
De cotejo	Similar a una lista de cotejo, sólo que se anexan los documentos donde se dan las especificaciones de los trabajos a entregar/realizar.
Formato abierto	El docente delimita los aspectos para la elaboración y evaluación del portafolio.
Docentes	Se muestran las evidencias de los desempeños y/o logros docentes.

Sea cual fuera la tipología de portafolio construido a lo largo de una situación de enseñanza y/o aprendizaje, habrá que hacer hincapié en la importancia del seguimiento en el proceso de construcción, con la finalidad de promover verdaderos procesos de representación del conocimiento, o en la validación de aquello que en la práctica ha querido representarse. Se esperaría evitar caer en el desempeño descontextualizado y mecánico, en la creación de portafolios-repositorio.

En este sentido, la creación de un portafolio, puede referir a distintas esferas de desarrollo: en lo académico, personal, científico, ético y artístico.

Algunas características del portafolio electrónico implican:

- Su construcción particular adaptada a una audiencia con propósitos específicos.
- Su facultad como repositorio de información.
- Su potencial como herramienta psicológica y como forma de manifestación de la identidad personal.

En consideración a los tipos de portafolio retomados hasta ahora, en la Facultad de Psicología, Ciudad Universitaria, UNAM, se han inaugurado proyectos para fomentar el uso del *portafolio como mediador* de enseñanza y aprendizaje lo cual implica un contexto escolar determinado y en relación al portafolio que muestra los aprendizajes logrados por los estudiantes. El profesor anticipa usos y formas de evaluación de la herramienta en una situación didáctica, plantea el uso del portafolio como medio de evaluación y más aún, confijura en torno a una situación didáctica, un medio auxiliar en la búsqueda de representaciones complejas del conocimiento, de la identidad personal y de la trayectoria académica (Díaz Barriga, Romero y Heredia, 2011).

El profesor involucra al alumno en el diseño de su portafolio con la finalidad de contextualizar su práctica y experiencias educativas. Los portafolios del estudiante son elaborados con la intención de poner de manifiesto el proceso a través del cual se consiguieron, de manera secuencial, los propósitos de la actividad instruccional, trayectoria académica o proceso de investigación. Han de seleccionarse reflexivamente intencionalidades, recursos, dinámicas de uso, conclusiones y/o reflexiones, mediando entre sus experiencias o contenidos y la representación virtual de los mismos.

En este sentido, contemplamos el portafolio como herramienta integral de enseñanza-aprendizaje, como medio de expresión personal y

como manifestación de las competencias que abonan al currículum del creador del portafolio.

Del imaginario a lo digital

El portafolio es elaborado haciendo uso de distintos formatos de representación, puede ser guardado, portado o permanecer en red. Puede enlazarse a materiales que sirvan a la complementación y la puesta en práctica de una reflexión. Además, puede ser construido a través de distintos tipos de software. El diseño de un e-folio ofrece la oportunidad de reflejar la identidad académica, profesional y personal del usuario. Su construcción permite, como ya se ha mencionado, la elección de formas de representación de las ideas, mostrando con creatividad conocimientos, creencias y expectativas.

Si nos preguntáramos; ¿De cuántas formas distintas se podría mostrar una línea de tiempo? pueden plantearse diferentes opciones de respuesta: haciendo uso de viñetas a lo largo de un texto; a través de una tabla; ilustrando a través de una imagen; haciendo uso de un organizador gráfico (pirámide, línea, flecha); a través de un video (disponible en internet o producto de filmación); grabando un comentario (voz en off); generando o haciendo uso de un software interactivo, etc. Por ello, recordamos entre otras estrategias, dedicar algún tiempo al uso de la herramienta y material que hay disponible en la red, trabajando con cada elemento o programa, intentando tener presentes los propósitos y contenidos que previamente hemos seleccionado. Sin embargo aludimos aquí a una primera etapa de alfabetización referente al uso instrumental de la herramienta tecnológica.

La construcción de nuestro proyecto de portafolio electrónico ha de iniciar con la identificación de una intencionalidad de uso del portafolio electrónico, esta intencionalidad puede derivar de la ubicación del portafolio como herramienta de evaluación, como repositorio, etc., tal como se ha explicado anteriormente. Es decir, ha de iniciar

en la identificación de una finalidad del portafolio como herramienta útil en el proceso educativo, resaltando en este proceso el profesor como agente determinante en la construcción de saberes mediados históricamente, y guiando en la elección de prácticas que potencian la construcción de estos saberes.

El profesor, en situación didáctica, podría con premeditación identificar la posibilidad y potencialidad del portafolio como herramienta didáctica, convocando y dirigiendo al alumno en su construcción y ofreciéndole una meta a cumplir a través de la actividad.

El alumno, partiendo de su apropiación de la actividad y de la atribución de sentido que le otorgue, buscará identificar formas de representación que permitan la explicitación de la construcción de sus ideas, permitiéndose entonces partir al diseño previo de su portafolio electrónico.

Este diseño dependerá en un primer momento, de la identificación y recuperación de alguna variedad de artefactos que en síntesis constituyen trabajos significativos para una persona, que forman una colección y tienen por objetivo documentar, representar y dar un seguimiento de los procesos y objetivos logrados en alguna área del conocimiento. Éstos pueden adquirir diferentes formas de representación (texto, imágenes, videos, presentaciones, esquemas, etcétera).

En el proceso operativo de construcción del portafolio electrónico, se debe planear una estructura general del portafolio, decidiendo cuáles podrían ser las *entradas* del portafolio a partir de los objetivos y metas a lograr. Por entrada nos referimos a las palabras clave dispuestas en un menú de acceso en la página principal (ejemplo: Inicio, Objetivos, Producciones, etc.), mismos que deberán tener un contenido diferente, que puede mostrarse de diversas formas considerando la audiencia a la que se dirigirá el producto.

Considerando que ya se han creado los *artefactos*, posiblemente alojados en sitios diferentes, nombrados y categorizados en independencia al resto de artefactos generados a lo largo del historial académico o de la experiencia profesional; hay que resaltar que docentes y estu-

diantes tienen oportunidad de integrar estos artefactos, haciendo uso de plataformas útiles.

Algunas plataformas incluso permiten almacenar y posteriormente descargar los artefactos deseados. Tienen características propias, ventajas y desventajas.

¿De qué herramientas puedo disponer? ¿Es sencillo utilizarlas? ¿Cuánto dinero me costará? ¿Qué ventajas y desventajas tendría? todas estas son interrogantes que nos permitirán elegir el software ideal para la construcción de nuestro portafolio.

La identificación de nuestras necesidades determinará la forma de producir o elegir los artefactos (formato) el uso que se le dará (individual o colaborativo), así como su disponibilidad (público o privado) derivando en la elección del software a utilizar.

Cada software tiene características particulares, ventajas y desventajas, hacer una comparación de todas las opciones posibles resulta ideal, identificando y diferenciando entre herramientas de almacenamiento en línea, presentaciones 2.0 y aplicaciones para compartir productos digitales (López y Figueroa, 2010).

En la elección de un software de construcción de un portafolio electrónico, habrá que considerar factores de peso como son el costo del producto, su privacidad, el impacto visual posible, si se facilita su uso al usuario, etc. (v. Cuadro 2). Esta elección resulta de indiscutible importancia al ser punto crucial de construcción, facilitando o dificultando la tarea, permitiendo unas formas u otras de representación y unas formas de transmisión sobre otras.

Los estudiantes de licenciatura y posgrado con quienes se ha trabajado, desarrollaron sus portafolios electrónicos en diversas plataformas, de las cuales tienen características que pueden ser ventajas y desventajas para este caso muy particular y fueron elementos clave para decidir cual es la plataforma preferida por los estudiantes (Romero, 2011).

Cuadro 2.

Factores a considerar en el proceso de elección de un software para el desarrollo de portafolios electrónicos de estudiantes.

Factores	Descripción
Costo	Se refiere a la cantidad monetaria que se necesita invertir en la adquisición de recursos tecnológicos, licencias, software, etc.
Configuración de privacidad	Implica la capacidad de la herramienta para manejar la privacidad, es decir, permitir o no el acceso a diversos usuarios.
Impacto visual	Posibilidades de apariencia personalizada por el usuario, teniendo en cuenta que el impacto visual es lo primero que podría garantizar el interés y/o permanencia de los visitantes.
Facilidad de uso	Refiere a qué tan sencillo es utilizar y configurar la herramienta.
Trabajo colaborativo	¿El software permitirá trabajar en forma colaborativa asignando diferentes roles o permisos?
Importación	¿Permite importar elementos del equipo, convertirlos e integrarlos al formato usado por la herramienta?
Exportación	¿Permite exportar el elemento en un formato distinto al usado por la herramienta para posteriormente trabajarlo con otras?
Integración	Se refiere a la capacidad de la herramienta para permitir usar un elemento existente en una herramienta externa.

Factores	Descripción
Límite de espacio	¿Cuál es el límite de espacio que se tiene?, ¿Es fijo o establecido por periodos de tiempo? (por ejemplo, un límite de espacio por mes), ¿se puede ampliar?
Términos y condiciones	¿Existe alguna limitante o una consideración importante en los términos y condiciones para usar la herramienta?
Inserción de elementos multimedia	Capacidad de la plataforma para insertar diversos elementos multimedia (imágenes, textos, animaciones, videos, etc.).
Recursos necesarios	Los recursos tecnológicos necesarios para poder hacer uso de la plataforma.
Manejo de red social	Permite al usuario crear sus grupos de trabajo a los cuales les permitirá visitar todo o parcialmente el portafolio electrónico.
Feedback (retroalimentación)	En este caso, se refiere a la capacidad de la plataforma para el envío de mensajes de los visitantes y la retroalimentación que se les pueda proporcionar.

La consideración de estos factores incidirá en la construcción de nuestro portafolio desde una aproximación instrumental, tecnológica y de elección de software.

En consideración a lo anterior, proponemos para la construcción de un portafolio, un procedimiento general como el siguiente (Ver Figura 2):

1. *Planificación.* Se trata de un proceso de autoevaluación, implica la reflexión del público destinatario de nuestro portafolio y la intencionalidad de construcción y divulgación del mismo. En un segundo momento implica la reflexión del có-

mo se ha aprendido o desarrollado una trayectoria académica y/o laboral. Al identificar las cualidades y defectos en este proceso de manera única y original, el proceso de diseño de nuestro portafolio nos ofrece la oportunidad de desarrollar una evaluación auténtica.

2. *Especificación de materiales.* Se refiere a la secuenciación de los contenidos del portafolio, y abarca la ordenación, identificación y recogida de materiales y su categorización. Este proceso es acompañado por una serie de preguntas que permitan la identificación reflexiva de los recursos. Preguntas del tipo: ¿qué es lo que hace relevante este recurso en mi portafolio electrónico?, ¿cómo es que puede construirlo?, ¿cómo influye en mi formación profesional?

Este tipo de preguntas, han de ser resueltas de manera personal, pero potenciadas a través de la interacción social, preferentemente como resultado de una situación didáctica promovida por un profesor a cargo.

3. *Identificación de los rubros a tratar (entradas).* Implica el análisis, descripción e identificación detallada de los elementos a considerarse en la construcción del portafolio, tomando en cuenta las unidades de tratamiento del contenido y su categorización.

En este sentido, se recomienda en la construcción del portafolios una página de inicio donde se explique el propósito del portafolio; una breve presentación del diseñador del mismo; una página que oriente sobre experiencias y eventos que han influido sobre la trayectoria académica o profesional; una página de reflexiones y perspectivas a futuro y una página de evidencias desarrolladas donde se enlacen productos. Además, un espacio para compartir ligas de interés, expectativas y metas. Todos estos son componentes básicos del portafolios pero que en última instancia, y debido al carácter de la herramienta, pueden constituir sólo referentes para su construcción, pe-

ro de ninguna manera deben definir la estructura del mismo; es tarea del autor del portafolio diseñar su propia estructura, ayudado preferentemente por un agente que potencie la construcción crítica y reflexiva del mismo.

4. *Producción del portafolio.* Se trata de la concreción de las decisiones adoptadas con anterioridad en una plataforma previamente elegida, en algunos casos implicará la grabación y producción de materiales multimedia ajustados a los propósitos del creador del portafolio. En los casos más simples, implicará la "subida" de material existente en diferentes formatos, cuidando su presentación, interfaz, vocabulario y enlaces.
5. *Postproducción.* Se refiere a la construcción, a manera de evaluación continua, de lo generado en la fase de producción. Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de la comunicación entre los integrantes del proceso educativo (profesor y alumnos en un flujo de intercambio continuo), para dar pie a un proceso dialógico, socializado, de construcción del portafolios. Se vincula asimismo con la hetero, auto y coevaluación.

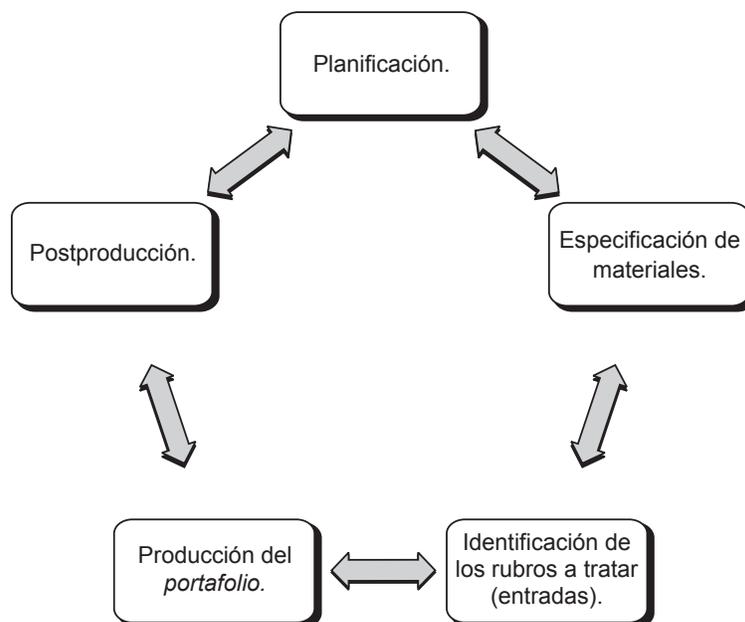


Figura 2. Proceso básico de construcción de portafolios electrónicos.

En la construcción de un portafolio es indispensable la comunicación constante con los visitantes, donde ellos puedan expresar inquietudes, dudas, comentarios y sugerencias. Esta tarea no trata únicamente de recibir o recolectar información, implica un complejo proceso de retroalimentación que ofrezca oportunidades de interactividad sincrónica o asincrónica. De esta manera, se fomenta la construcción de redes de comunicación constante, dando lugar a un proceso de feedback continuo. La retroalimentación virtual puede fomentarse de diferentes maneras, desde el "tradicional" uso del correo electrónico, hasta el uso de herramientas interactivas y atractivas como *disqus* (sistema de comentarios que mejora la discusión de sitios web).

En el proceso de construcción de nuestro portafolio electrónico académico, sostenemos, es indispensable la guía consciente y responsable del profesor en el proceso educativo. Es él quien ayudará al alumno a través de la identificación de preguntas clave, que fomenten a la toma de conciencia sobre la trayectoria profesional del estudiante. Estas preguntas suelen aludir a la reflexión metacognitiva e implican una presuposición de logros esperados por el profesor en los portafolios de los estudiantes. De no ser así, se corre el riesgo de fomentar la construcción de repositorios de información más que de portafolios académicos.

Cuadro 3.

Algunas de las plataformas más populares para la construcción y albergue de portafolios.

Plataforma	Descripción
<p data-bbox="435 1581 553 1612">Mahara</p> 	<p data-bbox="703 1581 1310 1843">Plataforma para la construcción de portafolios electrónicos y redes sociales, por lo que además de proveer de herramientas para la construcción del portafolio, permite la interacción entre múltiples usuarios.</p>

Plataforma	Descripción
RCampus 	Plataforma de membresía gratuita que permite la construcción de sitios web y portafolios electrónicos. Permite además compartir rúbricas y módulos de aprendizaje.
GoogleSites 	Se trata de una plataforma de servicio gratuito para la construcción de sitios web que puede ser empleada para la construcción de portafolios electrónicos
Moodle 	Es una plataforma para la creación y gestión de cursos a través de internet, que mediante complementos adicionales permite la creación de portafolios, como son "sofia portfolio" (Moodle 1.9.X) y "exabis eportfolio" (Moodle 2.X)
Wix 	Plataforma para la creación de sitios web gratuitos con un alto impacto visual y sencillez de uso. Permite gran libertad para la personalización del sitio web.

Caso comparativo de plataformas: fomentando la elección de una herramienta adecuada al estudiante para la construcción de portafolios

En la Facultad de Psicología y a través de proyectos implantados por profesores ante grupos de estudiantes, en el periodo 2010-2011, se hizo uso de diversas plataformas para desarrollar portafolios electrónicos¹⁷.

¹⁷ PAPIME 303207. El uso de entornos virtuales como apoyo a la enseñanza presencial: Diseño y validación de un modelo instruccional con estudiantes de psicología educativa. Proyecto concluido (2010).
PAPIME 301211. Diseño instruccional de secuencias didácticas, recursos educativos digitales y sitios web de apoyo a la enseñanza (2011).

Como producto de esta experiencia, pudimos observar y realizar una tabla comparativa para considerar las posibles ventajas y desventajas que presentaron diversas plataformas al ser usadas por los estudiantes para el desarrollo de sus portafolio, las cuales fueron: Google Sites, Mahara, Rcampus, la actividad Sofia portfolio de Moodle 1.9 y Wix. Para la realización de dicha tabla comparativa se realizó una tabla de valoración descrita más adelante.

En un siguiente momento y gracias a la colaboración interdisciplinaria con profesores al frente de grupo, se explorarán otros programas como Exabis e-portfolio (para Moodle 2.X) y Xerte Online Toolkit (XOT).

Hemos realizado una sugerencia de tabla de valoración de plataformas y programas para el desarrollo de portafolios de los alumnos tomando en cuenta la experiencia al trabajar con los estudiantes de esta Facultad, los estándares de Microsoft para la evaluación de productos y las características de las plataformas tecnológicas mencionadas por el Dr. Pere Marqués Graells (v. Cuadro 4).

De los estándares usados por Microsoft para la evaluación de productos, hemos retomado aquellos que son de gran relevancia para la construcción de portafolios electrónicos de los estudiantes, los cuales abarcan 3 dimensiones:

- Estética manipulativa: se consideran aspectos referentes a la interfaz de la plataforma y las posibilidades de representación gráfica de la misma.
- Funcionalidad de la plataforma y tipología de la plataforma: Se refiere a la capacidad de la plataforma para alcanzar los objetivos para los cuales la herramienta es diseñada.
- Facilidad de uso: Se refiere a la capacidad de la plataforma para permitir realizar las tareas que el usuario requiere, de manera sencilla (sin gran cantidad de pulsaciones o instrucciones a la máquina).

Cuadro 4.

Categorías de análisis de plataformas para construir e-portafolios.

CATEGORIA	4	3	2	1
Costo monetario	Plataforma gratuita.	Plataforma con versiones gratuitas y comerciales.	Plataforma comercial con licencia de uso permanente.	Plataforma comercial que vende licencias con un tiempo específico de expiración.
Control de acceso (Privacidad)	El autor mantiene los derechos sobre su contenido y decide quién puede verlo.	El autor conserva sus derechos de autor de su contenido pero el mismo es de acceso público.	El autor pierde sus derechos de autor pero puede elegir quien puede acceder.	El autor pierde los derechos de su contenido y el acceso es libre.
Impacto visual	Permite seleccionar una plantilla, personalizarla en su totalidad y reemplazar los elementos pertenecientes al contenido.	Permite seleccionar una plantilla (no editable) y reemplazar los elementos pertenecientes al contenido.	Permite el ingreso de texto con formato, mágenes y elementos multimedia.	Solo permite el ingreso de texto plano e hipervínculos.
Facilidad de uso	Interfaz intuitiva donde el alumno	Interfaz amigable que no requiere	Interfaz complicada que requiere	Interfaz complicada que requiere

CATEGORIA	4	3	2	1
	puede hacer uso de la misma de una forma rápida y sin conocimientos intermedios-avanzados del uso general de un centro de cómputo.	de un uso intermedio-avanzado del uso general de equipo de cómputo pero si requiere consultar el tutorial de uso.	conocimientos intermedios-avanzados del uso general del equipo de cómputo.	conocimientos intermedios-avanzados del uso general del equipo de cómputo y requiere conocimientos de programación.
Trabajo colaborativo	La plataforma permite el trabajo colaborativo de forma gratuita y configurando distintos permisos para cada usuario.	La plataforma permite el trabajo colaborativo de forma gratuita, todos los usuarios tienen los mismos permisos sobre los recursos.	La plataforma permite el trabajo colaborativo solo bajo una licencia comercial.	La plataforma no permite el trabajo colaborativo.
Portabilidad	El puede verse sin necesidad de estar almacenado en una plataforma en particular.	El portafolio puede ser exportado a sitios externos con independencia al sitio original (si desaparece del sitio original, no	El portafolio puede ser enlazado a sitios externos con dependencia al sitio original (si desaparece del sitio original, dejara de	El portafolio solo puede ser visto desde la plataforma.

CATEGORIA	4	3	2	1
		afecta al del sitio externo).	estar disponible en el sitio externo).	
Integración	La plataforma permite tanto la vinculación como la inserción de elementos externos.	La plataforma permite la inserción pero no la vinculación de elementos externos. (Por ejemplo la importación de elementos en formato Scorm).	La plataforma solo permite la vinculación pero no la inserción de elementos externos. (Por ejemplo, enlace a videos o presentación mediante código embebido).	La plataforma es cerrada (no permite la vinculación ni inserción de elementos externos).
Inserción de elementos multimedia	La plataforma permite la inserción de elementos multimedia de una forma sencilla e intuitiva.	La plataforma permite la inserción de elementos multimedia pero requiere conceptos básicos de programación.	La plataforma permite la inserción de elementos multimedia pero requiere conceptos avanzados de programación.	La plataforma no permite la inserción de elementos multimedia.
Redes sociales	La plataforma permite una fácil integración	La plataforma permite la integración con redes	La plataforma permite la integración con redes	La plataforma no permite la integración

CATEGORIA	4	3	2	1
	con redes sociales como Facebook y Twitter.	sociales como Facebook y Twitter mediante complementos (plugins) que requieren conocimientos intermedios-avanzados para usarse.	sociales como Facebook y Twitter que solo el administrador o con una licencia comercial se puede realizar.	con redes sociales como Facebook y Twitter.
Feedback (retroalimentación)	La plataforma permite un sencillo e intuitivo uso de feedback.	La plataforma permite feedback mediante complementos (plugins) que requieren conocimientos intermedios-avanzados para usarse.	La plataforma permite feedback siempre y cuando el administrador lo permita o se requiera una licencia comercial.	La plataforma no permite feedback.
Instalación	No requiere de instalación adicional.	Requiere la instalación de pequeños paquetes para su funcionamiento (por ejemplo	Requiere una instalación de grandes paquetes en el equipo local. (como	Requiere una instalación compleja y un equipo de alto rendimiento

CATEGORIA	4	3	2	1
		comple- mentos o plUGINS).	bases de datos y servidor web).	(servidor) dedicado a la plataforma.
Límite de espacio	Espacio aceptable (mayor a 50 MB) con posibilidad a incrementarlo.	Espacio aceptable (mayor a 50 MB) sin posibilidad a incrementarlo.	Poco espacio (menor a 50 MB) con posibilidad a incrementarlo (con costo adicional).	Poco espacio (menor a 50 MB) sin posibilidad a incrementarlo.
Rendimiento	El portafolio abre rápido (menor a 5 segundos).	El portafolio abre en tiempo considerable (de 5 a 15 segs. aproximadamente).	El portafolio tarda un poco en abrir (de 15 a 45 segs. aproximadamente).	El portafolio tarda mucho en abrir (45 segundos o más).
Ayuda automatizada	La plataforma ofrece ayuda multimedia fácil de entender y/o diversos idiomas incluyendo el idioma del usuario.	La plataforma brinda ayuda con texto e ilustraciones fáciles de entender y/o en idioma del usuario.	La plataforma ofrece ayuda en solo texto plano y solo en idioma extranjero.	La plataforma no ofrece ayuda o es muy compleja.

A continuación se presentan los resultados de la aplicación de los criterios anteriores en el análisis de algunas plataformas (Cuadro 5).

Cuadro 5.
Resultados de la valoración de plataformas.

CATEGORIA	Mahara	Rcampus	Google sites	Moodle	Wix
Costo monetario	4	3	4	4	3
Control de acceso (Privacidad)	4	3	2	3	4
Impacto visual	3	2	2	1	4
Facilidad de uso	3	3	2	1	3
Trabajo colaborativo	4	2	4	1	1
Portabilidad	1	1	1	1	1
Integración	4	4	4	4	4
Inserción de elementos multimedia	4	4	4	1	4
Redes sociales	3	3	3	1	4
Feedback (re-troalimentación)	4	3	3	4	4
Instalación	1	4	4	4	3
Límite de espacio	4	4	3	4	3

CATEGORIA	Mahara	Rcampus	Google sites	Moodle	Wix
Rendimiento	3	3	3	4	3
Ayuda automatizada	3	2	2	2	2
Puntaje acumulado	45	41	41	35	43

El cuadro 5 fue construido con el objetivo de valorar la herramienta que más se adecúa al desarrollo de portafolios de estudiantes, sin embargo, algo que no se está considerando es los requerimientos necesarios para su instalación, ya que esa es una cuestión técnica y no pedagógica, por lo cual, en caso de que fuera factible la instalación y mantenimiento de la plataforma Mahara, es la que más se adecua a los grupos de trabajo de esta Facultad, seguido de Wix, Google Sites, Rcampus y finalmente Sofia portfolio de Moodle. Hay que considerar que otras instituciones pueden tener diferentes necesidades lo cual podría requerir otras facilidades que no están contempladas en esta tabla de valoración.

Conclusiones: Preferencias y recomendaciones en el uso de TIC

A través de la aproximación al conocimiento del entorno social que influye sobre nuestra práctica (en el aula, en la dimensión personal o interpersonal), se recomienda elegir una herramienta que ayude a cumplir siempre con las necesidades pedagógicas planteadas desde la práctica, del acercamiento con el alumno en el aula y en la tarea de identificar sus necesidades e intereses. Se espera evitar recaer en el uso de las herramientas en boga, sin reflexión y adaptación a las verdaderas necesidades de los integrantes del proceso educativo (en el uso irreflexivo de una herramienta física-tecnológica). Lo anterior nos lleva a considerar la importancia de hacer uso de las tecnologías como medio y no como fin, respondiendo a las necesidades de los inte-

grantes del proceso educativo y no sólo en función de la potencialidad técnica de las mismas (favoreciendo al uso del recurso como herramienta psicológica).

En el contexto escolar, es recomendable la responsabilidad del profesor como mediador en la construcción del portafolio, identificado metas a alcanzar, fomentando la metacognición a través de preguntas generadoras, vigilando a través de un seguimiento continuo el desarrollo de formas de evaluación que busquen potenciar al mejor desenvolvimiento del alumno. Todo esto conlleva un proceso continuo de construcción de significados compartidos y es lo que permite obtener el mayor provecho de las potencialidades de uso de las TIC.

El portafolio constituye una oportunidad original de concientización, construcción e intercambio, donde la creatividad puede ser desenvuelta y donde se puede fomentar la autorregulación mediante la compleja tarea de representar virtualmente lo que a nivel cognitivo se logra.

Hoy en día es indispensable que los integrantes de una sociedad en constante cambio se puedan integrar a redes académicas para compartir experiencias significativas, producir y reflexionar sobre el propio desarrollo personal y permitirse el trabajo multidisciplinario. Así podremos no sólo intercambiar información, sino construir mecanismos y formas de representación complejas del conocimiento que son producto de nuestro aprendizaje en contextos escolarizados y extraescolares. El portafolio electrónico bien puede convertirse en una herramienta psicológica según la intencionalidad, diseño y desarrollo de éste en un contexto educativo determinado.

Partiendo de las intencionalidades, usos y concientizaciones generadas de la práctica, se espera buscar, filtrar y valorar las diversas herramientas tecnológicas que pueden ayudar a la representación y transmisión más adecuada de contenidos. Desde nuestra perspectiva, no hay que caer en la terrible equivocación de elegir una herramienta, conocer su funcionamiento y con base en ello tratar de encontrarle una aplicación, es decir, tratar de crear una necesidad que no se tiene, lo contrario constituiría una artificialidad de recursos que en la

práctica repercutirían probablemente en el fomento de pseudoconceptos que nada o poco tuvieran que ver con las intencionalidades de construcción de conocimientos, objetos de la práctica educativa.

Somos parte de una sociedad y participantes sociales activos, inmersos en prácticas culturales diversas, razón por la que podemos crear redes académicas de trabajo multidisciplinario. Trabajar en colaboración con profesionales pertenecientes a diferentes áreas de formación, incluyendo la de tecnologías, garantiza un mejor resultado en comparación al trabajo independiente; asegúrese de ampliar sus redes sociales de colaboración formales e informales, podrá observar el magnífico resultado.

Referencias

- INEGI . (2010). Hogares con equipamiento de tecnología de información y comunicaciones por tipo de equipo, 2001 a 2010. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/comunicados/modutih10.asp>
- Castells, M. (1999). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Coll, C. (Agosto 2004-Enero 2005). Psicología de la Educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 1-24.
- Coll, C. y Martí, E. (2001). *La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 623-655). Madrid: Alianza.
- Díaz Barriga, F., Heredia, A. y Romero, E. (2011). Los e-portafolios de aprendizaje como recurso de reflexión y evaluación auténtica: Una experiencia con estudiantes universitarios de psicología. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Virtual Educa, Tecnológico de Monterrey, México. Recuperado de http://gid-det.psicol.unam.mx/giddet/prod/ponencias/frida_virtual_educ_a_2011.pdf

- Díaz Barriga, F., Romero, E. y Heredia, A. (2011). *El portafolio electrónico como instrumento para la reflexión sobre el desarrollo profesional y la formación en estudiantes de posgrado*. *Observar*, 5, 7-20. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=36>
- Murillo, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, Universidad de Costa Rica. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/portafolio-instrumento-clave-evaluacion-educacion-superior-murillo.pdf
- Parini, A. y Zorrilla, A. M. (Comps.). (2009). *Comunicación y escritura*. Buenos Aires: Editorial Teseo y Universidad de Belgrano.
- Romero, E. (2011). *Habilidades Humanas y Recursos Tecnológicos, integración para el desarrollo de portafolios electrónicos*. Ponencia Presentada en el Congreso Internacional EDUTECH, Pachuca, Hgo. Recuperado de http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/prod/ponencias/eric_pachuca_2011.pdf
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- López, J. y Figueroa, W. (2010), *Reseña de aplicaciones para compartir productos digitales*, Eduteka. Recuperado de <http://edtk.co/HBx66>
- López, J. y Figueroa, W. (2010), *Presentaciones 2.0. Más allá del power point*, Eduteka. Recuperado de <http://edtk.co/WOpT3>
- López, J. y Figueroa, W. (2010), *Herramientas de almacenamiento de archivos en línea*, Eduteka. Recuperado de <http://edtk.co/l1FF9>.
- Charles, B. y Ambrose, L. (2009). *Useful, Usable and Desirable: Usability as a Core Development Competence*. MSDN Magazine. Recuperado de <http://msdn.microsoft.com/es-es/magazine/dd727512.aspx>
- Marqués, P. (2005), *Las plataformas Tecnológicas e-centro*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/plataformacentro.htm>



SEGUNDA PARTE

**EXPERIENCIAS DE
EVALUACIÓN, REFLEXIÓN Y
FORMACIÓN DOCENTE
MEDIANTE E-PORTAFOLIOS**

El portafolio electrónico como recurso de reflexión y formación docente

Adelaida Flores Hernández¹⁸

Introducción

Cada vez resulta más evidente que el empleo de los portafolios dentro de los ámbitos educativos, sea en su modalidad física o electrónica, puede situarse prácticamente al interior de cualquier disciplina o campo de conocimiento. De igual manera es posible advertir que este uso, bien cuando tiene la finalidad de promover el aprendizaje de los alumnos o cuando apoya el trabajo docente, abarca hoy en día una amplia gama de posibilidades para el desarrollo académico. En este orden de ideas, el presente capítulo aborda una temática de enorme interés y actualidad: la formación de docentes y de profesionales relacionados con la enseñanza de la ética en educación superior. Se realiza describiendo una amplia y enriquecedora experien-

¹⁸ Postulante a Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras (UNAM). Profesora Investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), adefh@hotmail.com

cia de aprendizaje, efectuada en el contexto de una institución universitaria pública de México.

La complejidad que representa la enseñanza de la ética en educación superior, supone la construcción de estrategias innovadoras y contextualizadas que garanticen la eficiencia del aprendizaje de estos contenidos en la formación de profesionales. En este sentido, la Universidad Autónoma de Puebla ha incorporado asignaturas transversales relacionadas con la enseñanza de la ética general de las profesiones, encaminadas a promover el desarrollo integral de los estudiantes, lo cual implica un proceso de intervención permanente tanto en estudiantes como en docentes, actores principales del proceso educativo. El proyecto se realiza como respuesta a la problemática identificada en el desarrollo de las asignaturas transversales; la heterogeneidad de las profesiones, los recursos y estrategias utilizadas, el interés y motivación de los estudiantes, así como la formación y habilitación de los docentes para impartir estas asignaturas, son entre otros, los elementos que se han identificado como referentes de análisis para garantizar la enseñanza de la ética en educación superior.

El trabajo que se presenta se enmarca en la perspectiva del pensamiento reflexivo de los docentes de educación superior, como un recurso para revalorar su práctica profesional y mejorar su función docente. Se toman como referentes una visión constructivista y sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje, la perspectiva de la enseñanza situada y las tecnologías de la información y comunicación como recurso de aprendizaje. En este sentido, se propone el diseño y elaboración del portafolio electrónico como recurso de reflexión y como estrategia innovadora de formación docente. El capítulo describe cuatro momentos esenciales de la propuesta: el primero, puntualiza conceptos básicos relacionados con los portafolios electrónicos. El segundo, ilustra la planeación y desarrollo de un seminario-taller en modalidad mixta, con la finalidad de proporcionar a los docentes participantes, elementos teóricos sobre los portafolios electrónicos, así como desarrollar habilidades reflexivas respecto a su práctica profesional. El tercero, describe el dise-

ño y elaboración del portafolio electrónico de los docentes, a partir de un modelo de construcción de portafolio electrónico. Finalmente, en el cuarto apartado se hace una descripción general de resultados, organizados en tres categorías: a) la construcción del portafolio electrónico a partir de actividades y prácticas reflexivas, b) el portafolio electrónico como recurso de formación docente y c) los entornos virtuales de aprendizaje en la formación docente. Se destaca, además, los resultados de la valoración global del proceso formativo.

La práctica reflexiva del docente

La práctica reflexiva de los docentes, es un tema que ha sido mencionado en todos los ámbitos de la educación y como referencia para definir una "buena enseñanza", no obstante, poco se ha dicho sobre el cómo se deberá realizar esta práctica reflexiva. Es importante conceptualizar la naturaleza y manifestaciones de lo que es una práctica reflexiva e identificar los diferentes contextos en los que se realiza. La mayor parte de los discursos sobre la práctica reflexiva conciben a esta noción como aspecto clave para la profesionalización de la enseñanza (Bárcena, 2005).

Esta práctica contiene en su naturaleza, diferentes grados y tipos de reflexión, generalmente vinculados con el desarrollo y experiencia de los docentes en el aula, además se reconoce que realizarla en el aula es un proceso complejo y que se requieren elementos cognitivos, críticos y narrativos para la toma de decisiones conscientes y racionales.

Brubacher, Case y Reagan (2000) plantean diferentes grados y tipos de reflexión, dentro de un *continuo de reflexividad*:

- Una conducta irreflexiva, en la que no se realiza ningún análisis crítico.
- Una reflexión informal, no obstante, es una reflexión en la que se combinan sentimientos y pensamientos sobre la experiencia del docente.

- Una reflexión crítica y deliberada, caracterizada por un análisis crítico y una breve descripción por escrito sobre los acontecimientos sucedidos

En este orden de ideas, la reflexión en el aula implica permanentemente emitir juicios y tomar decisiones curriculares, metodológicas, sobre los estudiantes, sobre la organización del salón de clases y sobre la ética personal y profesional. Si consideramos que las habilidades reflexivas son resultado de un proceso complejo en la formación de profesores, se reconoce entonces que es necesario incorporar de forma permanente, en los programas de formación docente, estrategias y actividades encaminadas a desarrollar prácticas reflexivas de forma sistemática. Para Perrenoud (2007, p. 45) "se trata de una postura y de una práctica reflexiva que son la base de un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, disposición y competencia que normalmente se adquiere a base de un entrenamiento intensivo y voluntario". Describe algunas razones vinculadas a la evolución y a las necesidades actuales de los sistemas educativos, para formar a los docentes en la reflexión sobre su práctica, por tanto, se puede esperar que una práctica reflexiva: promueva el desarrollo de saberes y de experiencia, confirme una evolución hacia la profesionalización, prepare para asumir una responsabilidad ética, permita responder a la complejidad de las tareas, proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo, favorezca la colaboración con los compañeros y aumente la capacidad de innovación, entre otras que describe.

Entornos virtuales de aprendizaje

Incorporar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como estrategia de enseñanza, permite aprovechar todas sus potencialidades para:

Facilitar la elaboración por parte del alumno de un conocimiento significativo, relevante, pertinente y complejo; para diversificar y ampliar las formas de ayuda educativa; para mejorar los procesos de se-

guimiento y evaluación formativa; para favorecer procesos de comunicación, interacción y construcción colaborativa del conocimiento; y para promover formas particulares de regulación del proceso de aprendizaje por parte del alumno, individualmente y en grupo (Coll, Mauri y Onrubia, 2008, p. 219).

Es decir, implica explorar las aportaciones de la tecnología en el proceso de aprendizaje y de enseñanza a partir del diseño de ambientes virtuales de aprendizaje, entendidos éstos, como espacios en los cuales se generan las condiciones simbólicas que permiten la construcción del aprendizaje significativo, donde los estudiantes y profesores establecen relaciones armónicas y propositivas con fines educativos a partir de contenidos dados.

En esta perspectiva, cabe destacar el papel que en los últimos años han tenido las redes asíncronas de aprendizaje, especialmente en educación superior, las cuales se caracterizan porque los participantes utilizan básicamente herramientas electrónicas de comunicación asíncrona para relacionarse, interactuar y progresar en el aprendizaje (Bustos, Coll y Engel, 2009).

Para el diseño y desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje es importante considerar los aspectos tecnológicos y pedagógicos, es decir, reflexionar respecto a la herramienta o entorno virtual a utilizar, el cual deberá permitir, promover y sostener formas de organización de la actividad conjunta que contribuyan a la regulación del proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento significativo, relevante, pertinente y complejo.

El portafolio electrónico docente

En los últimos años se han publicado diversas interpretaciones y definiciones de lo que es un portafolio docente, se retoman aquellas que aportan significados relevantes para el desarrollo de la propuesta y que se encuentran en el contexto de los propósitos que se pretenden alcanzar con la construcción del portafolio como recurso reflexivo.

En este sentido, Díaz Barriga y Pérez (2010, p. 10) definen al portafolio docente "como una selección o colección de trabajos o producciones elaborados por el profesor –de manera individual o colectiva–, que está enfocada en la planeación, conducción o evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de sus alumnos y que ha sido realizado en un ciclo o curso escolar, en alguna otra dimensión temporal especificada, o ajustándose a un proyecto de trabajo dado".

Por otra parte para Martin-Kniep (2001, p.17) la enseñanza puede ser un acto de inspiración, la conceptualiza como un arte interactivo que no puede entenderse independientemente de sus efectos, es una compleja combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que reflejan la pericia de los docentes, en este contexto plantea "Los portafolios permiten a los docentes registrar evaluar y mejorar su trabajo. Son colecciones de trabajos especializados y orientados hacia un objetivo, que captan un proceso imposible de apreciar plenamente a menos que uno pudiera estar dentro y fuera de la mente de otra persona. Los portafolios convalidan las expectativas actuales y legitiman las metas futuras". Para los docentes elaborar portafolios les permite llevar un inventario de su vida, y deberán desarrollar habilidades reflexivas sobre acontecimientos pasados para mejorar su forma de enseñar. Por tanto los portafolios representan un medio eficaz que les permite a los docentes examinar y mejorar su trabajo.

Otro referente significativo y no menos importante es la postura de Nona Lyons (2003), quién a partir de la perspectiva de un nuevo profesionalismo docente define al portafolios como "el proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento personal, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes, y presentados para la discusión y el debate públicos acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza" (p. 11). Esta interpretación del uso de portafolios, expone de forma implícita que existe un nuevo tipo de docente profesional. El portafolio puede ser considerado desde tres puntos de vista: como credencial, como conjunto de postulados

sobre la enseñanza y aprendizaje, y como la posibilidad de realizar una experiencia de aprendizaje genuina y reflexiva.

El portafolio electrónico representa sin duda alguna un recurso potencial para los programas de formación de profesores, incorpora complejos procesos cognitivos que confluyen en aprendizajes significativos, para quién diseña y elabora el portafolio. Por tanto, el portafolio electrónico orientado a promover prácticas reflexivas, resulta ser un importante recurso pedagógico, no obstante, no debemos perder de vista las limitaciones que representa este recurso, considerado como innovador en el ámbito educativo. Es necesario, ante estas propuestas innovadoras, incorporarlas siempre con una mirada crítica y bajo un riguroso análisis del contexto en el que se instrumentan.

Diseño del modelo de portafolio electrónico

La propuesta se desarrolla partir del diseño e interacción de tres componentes básicos:

- El diseño pedagógico. La organización y selección de actividades didácticas.
- El diseño tecnológico. La selección, definición y diseño de recursos y entornos virtuales de aprendizaje.
- Interacción entre estos dos. Uso y aplicación de recursos digitales, a partir de las actividades didácticas establecidas.

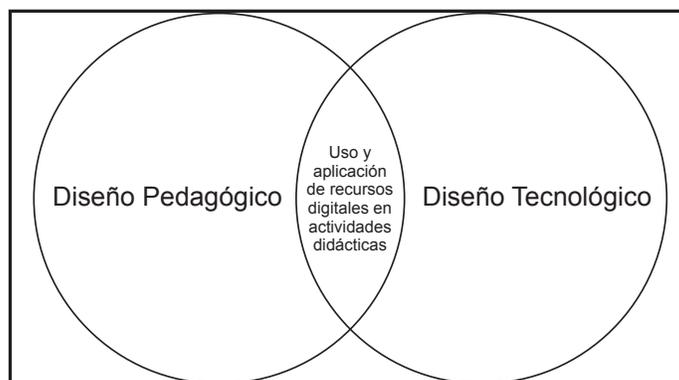


Figura 1. Esquema del diseño del modelo.

Este esquema da cuenta de los elementos que integran la propuesta, la organización e interacción de contenidos y actividades establecidas para el logro de los propósitos, todo esto, en el uso de la tecnología de la información y comunicación (TIC) en educación y desde la perspectiva de las redes de aprendizaje basadas en la comunicación asíncrona.



Figura 2. Diseño de la propuesta en la plataforma Moodle.

Para la implementación del modelo, se diseñan y publican en una plataforma Moodle, (<http://entornoeducare.mx/moodle/>), actividades orientadas al análisis, discusión y reflexión en foros virtuales de

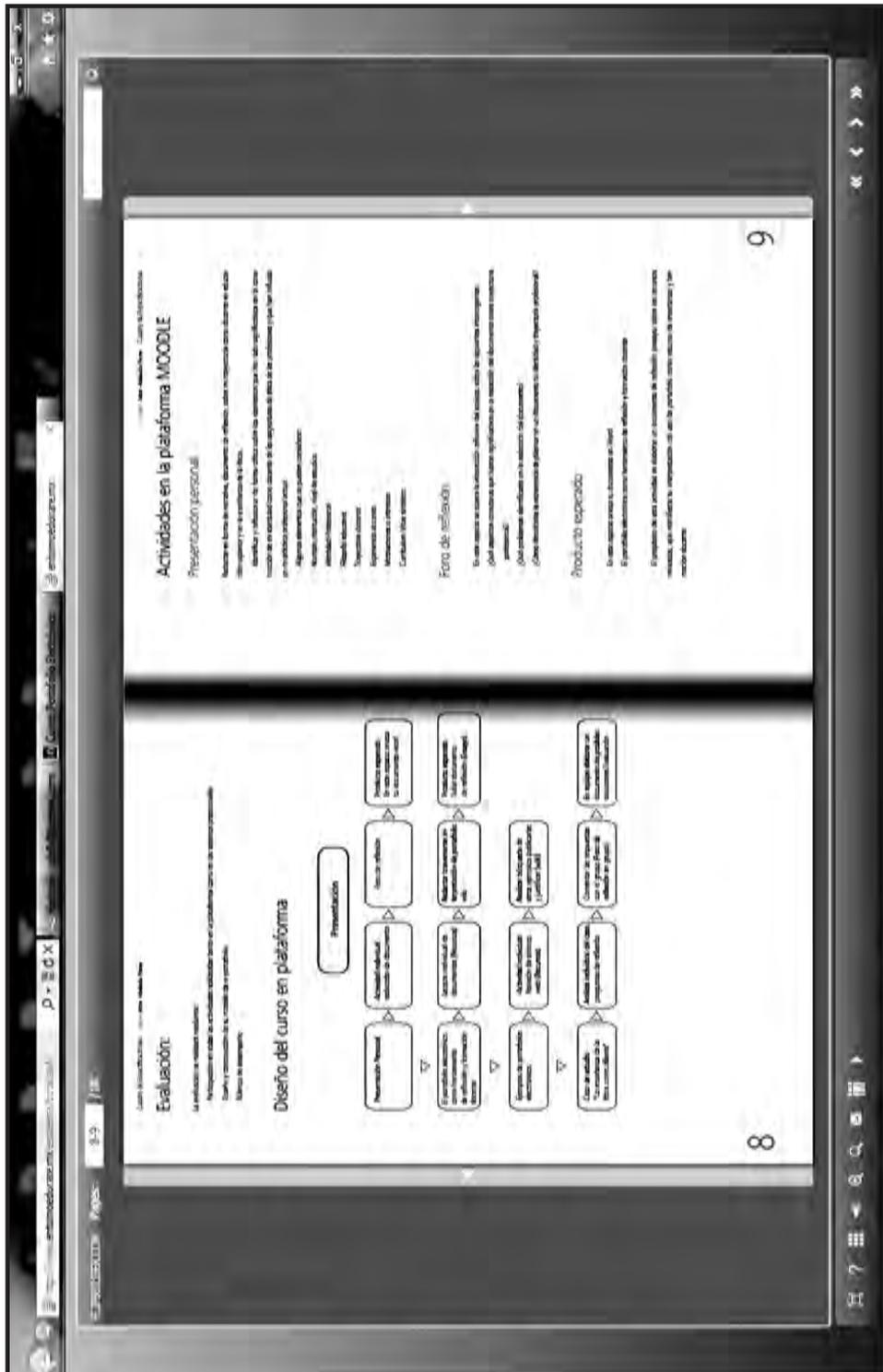


Figura 3. Planeación didáctica en la plataforma Moodle.

forma individual y en pequeños grupos, búsquedas y análisis de información relacionada con los portafolios electrónicos, el desarrollo de competencias y prácticas reflexivas en torno a la enseñanza de la ética de las profesiones. Se propone utilizar esta plataforma, por ser considerada como un recurso con orientación constructivista y enfocado hacia un aprendizaje colaborativo.

Para el desarrollo de la propuesta se diseña y organiza un seminario-taller, denominado "El portafolio electrónico como recurso de reflexión y formación docente", en una modalidad mixta con sesiones virtuales y presenciales, dirigido a docentes que imparten asignaturas relacionadas con la enseñanza de la ética general de las profesiones, y que tiene el propósito de desarrollar habilidades reflexivas en torno a su práctica profesional, trabajar en entornos virtuales de forma colaborativa, y construir su portafolio electrónico como herramienta de formación docente. La planeación didáctica del seminario se detalla en las tablas 1 y 2.

Tabla 1.

Planeación de las e-actividades en la plataforma Moodle.

Actividades de enseñanza/ aprendizaje	Manejo del Grupo/equipos	Estrategias y productos	Materiales Recursos tecnológicos
Presentación personal de los participantes, en formato de narrativa	Actividad individual/ reflexión en equipos	Elaborar documento y comentar experiencia en foro de reflexión	Preguntas y foro de reflexión
El portafolio electrónico como herramienta de reflexión	Lectura individual y trabajo en equipos	Elaborar documento de reflexión (ensayo) sobre los materiales revisados, identificando	Material bibliográfico. Artículos publicados sobre portafolios electrónicos

Actividades de enseñanza/aprendizaje	Manejo del Grupo/equipos	Estrategias y productos	Materiales Recursos tecnológicos
		conceptos básicos del portafolio docente	
Revisión de ejemplos de portafolios electrónicos	Trabajo individual virtual	Análisis y valoración de ejemplos y búsqueda electrónica de portafolios	Páginas web de portafolios electrónicos
Análisis y discusión de un caso: La enseñanza de la ética como dilema	Trabajo individual Comentar en equipo	Análisis y reflexión grupal sobre las posibles soluciones al caso	Caso en formato electrónico "La enseñanza de la ética como dilema" Preguntas de reflexión
Elaboración del portafolios electrónico	Trabajo individual/equipo	Asesoría y seguimiento virtual para la construcción del portafolio	Construcción del portafolio de cada participante

Descripción de las actividades

- *Presentación general de curso:* Video que contiene la presentación general de las actividades virtuales del seminario-taller, estableciendo la dinámica y metodología de trabajo.
- *Presentación personal de los participantes:* En este apartado los participantes redactan en forma de narrativa un documento de reflexión personal sobre su trayectoria como docentes en educación superior y en la enseñanza de la ética.

- *El portafolio electrónico como herramienta de reflexión:* En este espacio los participantes redactan brevemente su interpretación del portafolio como recurso de aprendizaje y formación docente, apoyándose en las lecturas realizadas y por lo menos en dos búsquedas electrónicas sobre el tema.
- *Ejemplos de portafolios electrónicos:* Contiene diversos ejemplos de portafolios electrónicos, con la finalidad de que los participantes seleccionen y analicen desde una perspectiva crítica el diseño y construcción del portafolio seleccionado, apoyándose en una rúbrica para evaluar un e-portafolio profesional docente.
- *Caso: "La enseñanza de la ética como dilema"* Presentación de un caso de enseñanza relacionado con un dilema ético de profesores, que los participantes analizan y responden a interrogantes de forma individual y en grupos pequeños.
- *Foros de discusión:* Se construyen foros de participación virtual para el análisis y discusión del caso, para el apoyo educativo que requieran los participantes y para publicar su portafolio electrónico.
- *Recursos de apoyo:* Contiene los documentos que orientan las actividades de los participantes, Esquema y planeación general del seminario-taller, Matriz de componentes del portafolio electrónico, Rubrica de evaluación del portafolio electrónico.
- *Tutoriales:* Contienen la guía para navegar en la plataforma, el apoyo para publicar un documento o una tarea y la ayuda para participar en una wiki.

La planeación didáctica de las sesiones presenciales se integra a las actividades que se desarrollan de forma virtual, buscando la complementación y retroalimentación de los participantes y el profesor del seminario.

Tabla 2.

Planeación didáctica de las actividades presenciales.

Actividades de enseñanza/ aprendizaje	Manejo del Grupo/equipos	Estrategias y productos	Materiales Recursos tecnológicos
Presentación del plan de actividades y acuerdos para el desarrollo del seminario-taller	Plenaria y acuerdos del grupo	Presentación del programa y del sitio	Programa de actividades y Sitio web
Habilitar a los participantes en el manejo de la plataforma Moodle	Plenaria del grupo	Explicación del manejo de la plataforma Moodle Inmersión en el sitio web	Tutorial de apoyo sobre el manejo de Moodle
Fundamentos teóricos del portafolio electrónico y reflexión docente	Actividad grupal	Análisis y discusión en grupo sobre la exposición de autores y documentos que argumentan el uso de portafolios electrónicos	Material bibliográfico, lecturas de artículos relacionados
Análisis de planeador de especificaciones y definición de entradas del portafolio electrónico	Trabajo en equipo Presencial	Plenaria y acuerdos del grupo	Planeador de especificaciones de e-portafolio de docentes de ética general de las profesiones

Actividades de enseñanza/aprendizaje	Manejo del Grupo/equipos	Estrategias y productos	Materiales Recursos tecnológicos
Revisión de recursos digitales para el diseño de portafolios	Trabajo individual	Identificar y analizar ventajas y desventajas de los recursos electrónicos	Sitios y plataformas que facilitan la construcción del portafolio
Diseño de entradas del portafolio	Trabajo individual	Diseñar las entradas del portafolio en un entorno virtual	Equipo de cómputo, conexión a internet Software o plataforma
Elaboración del portafolios electrónico	Trabajo individual/intercambio de información por equipos	Cierre de actividades y ajustes finales al portafolios	Trabajo en el portafolios de cada participante
Conclusión del diseño del portafolios	Trabajo individual/intercambio de información por equipos	Presentar sitio del portafolio y exponer reflexión de la experiencia	Portafolio electrónico de cada participante

Descripción de las actividades presenciales

- *Presentación del plan de actividades y acuerdos para el desarrollo del seminario-taller:* Consiste en exponer ante los participantes la programación de las actividades del seminario, acordar la metodología de trabajo y determinar las metas establecidas.
- *Habilitar a los participantes en el manejo de la plataforma Moodle:* Exposición, análisis y navegación en la plataforma Moodle,

con la finalidad de facilitar su uso durante el desarrollo de las actividades virtuales.

- *Fundamentos teóricos del portafolio electrónico y reflexión docente:* En este apartado se realiza una revisión y lectura de artículos relacionados con los principios teóricos, algunas experiencias de construcción y la importancia de los procesos reflexivos en la construcción del portafolio.
- *Análisis del planeador de componentes y definición de entradas del portafolio electrónico.* Consiste en revisar y acordar con los profesores el diseño del portafolio, especificando los elementos que componen su elaboración.
- *Revisión de recursos digitales para el diseño de portafolios.* Se presentan y analizan dos plataformas virtuales que faciliten la construcción del portafolio electrónico, *google sites* www.gmail.com y *rcampus*, www.rcampus.com con el propósito de seleccionar el sitio más accesible para profesores con pocas habilidades en el uso de la tecnología. Después del análisis el grupo decidió utilizar *google sites*.
- *Diseño de entradas del portafolio:* Se asesoró a los profesores en el diseño de los componentes básicos que contiene el portafolio y se apoyó en el uso del sitio *google sites*.
- *Elaboración del portafolio electrónico:* Las primeras sesiones de trabajo para la construcción del portafolio, se realizaron de forma presencial con la finalidad de acompañar a los profesores en el diseño del sitio y la definición de los elementos básicos del portafolio.
- *Conclusión de la construcción del portafolio electrónico:* Al concluir la elaboración del portafolio, los profesores participantes publicaron en el foro correspondiente las direcciones electrónicas de sus sitios, a fin de obtener retroalimentación respecto al desarrollo del portafolio.

Validación de la propuesta y construcción de portafolios

Para la validación de la propuesta se instrumenta un seminario-taller, dirigido a docentes que imparten asignaturas relacionadas con la enseñanza de la ética profesional en diversos programas educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Los profesores participantes provienen de diferentes Facultades de la Universidad, como son: Administración, Enfermería, Estomatología y Computación. Es importante señalar que se publicó una convocatoria abierta a todos los profesores del área de Formación General Universitaria (área en donde se ubican las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la ética) de todos los Programas de Licenciatura de la Universidad. Se conformó un grupo de profesores multidisciplinario y heterogéneo en cuanto al grado de experiencia en la docencia, el cual varía entre 6 y 25 años de experiencia.

El seminario-taller tuvo una duración de 60 hrs. y se desarrolló de septiembre de 2011 a enero de 2012, combinando actividades virtuales y presenciales. Como se ha mencionado, el propósito del seminario es construir su portafolio electrónico, desde la perspectiva del portafolio como recurso de formación docente, desarrollar habilidades reflexivas en torno a la práctica profesional, así como trabajar en entornos virtuales de forma colaborativa y reflexiva.

Resultados de la validación de la propuesta

Una primera aproximación de los resultados que se describen en este apartado, se obtiene a partir de la integración y sistematización de la información, recabada de los instrumentos de evaluación que respondieron los participantes al concluir el seminario taller y la construcción del portafolio electrónico, este proceso permitió realizar un análisis e interpretación cualitativa de lo expresado en dos cuestionarios:

El primero consiste en una serie de preguntas abiertas y tiene el propósito de obtener información general respecto a la valoración de la experiencia de aprendizaje de los profesores, este cuestionario se organiza por tres dimensiones o categorías de análisis: 1) la construc-

ción del portafolio electrónico a partir de actividades y prácticas reflexivas, 2) el portafolio electrónico como recurso de formación docente y 3) los entornos virtuales de aprendizaje en la formación de profesores. Los resultados de estas categorías se describen más adelante. El segundo cuestionario, *Validación Global del Proceso Formativo en Línea* (Barberà, 2008:186), se aplicó al finalizar el seminario y la construcción del portafolio electrónico, y tiene la finalidad de indagar respecto al grado de satisfacción general y sobre distintos aspectos del proceso formativo.

Valoración de la experiencia de aprendizaje

A partir de la información obtenida, se exponen los resultados organizados por las tres categorías de análisis, con las cuales se diseñó el instrumento:

- La construcción del portafolio electrónico a partir de actividades y prácticas reflexivas.

Los participantes mencionan que todas las actividades que desarrollaron durante el seminario implicaron procesos de reflexión significativos, principalmente en las lecturas de los artículos revisados, el análisis y discusión del caso sobre la enseñanza de la ética y especialmente en la construcción del portafolio, ya que particularmente en el rubro de identidad y trayectoria docente se tiene que reflexionar sobre los referentes teóricos que han conducido a determinar la problematización de la actividad que realizan, de manera consciente. Consideran haber incrementado significativamente sus habilidades de análisis y reflexión sobre su práctica docente, ya que es una actividad que no se realiza frecuentemente. No obstante, la participación en el seminario les permitió reconocer que la reflexión sobre su práctica, es una actividad que deberán realizar de forma sistemática y permanente:

"Indudablemente, el seminario permitió intercambiar ideas entre los participantes, particularmente, cuando se planteó el caso ético de Luis, Germán y la estudiante Lucía. Sin embargo no fue solamente en ese momento, sino en diferentes momentos se llevaron a cabo pro-

cesos de reflexión, en los que al exponer las ideas, permitieron la revisión de nuestras propias ideas frente a lo planteado por otros compañeros, que en muchas veces permitieron su complementación".

Jesús, docente de "Formación humana y social"
Facultad de Computación.

- El Portafolio electrónico como recurso de formación Docente.

El seminario-taller permitió modificar la concepción que los profesores tenían sobre el portafolio electrónico, se entendía únicamente como la colección de trabajos para la evaluación al final de un curso, con el desarrollo del seminario y al analizar la estructura que se propuso para la construcción del portafolio, quedó de manifiesto el significado de muchos aspectos de la actividad docente en los que no se había reflexionado y entre los que se destacan la identidad y trayectoria docente. Se enfatiza que en todas las actividades desarrolladas en la plataforma para la construcción del portafolio, aportaron elementos significativos de reflexión sobre su función como profesionales de la enseñanza.

Al analizar los elementos constitutivos del portafolio, se reconocen algunos componentes fundamentales de reflexión sobre la práctica docente, al mismo tiempo, se desarrollan habilidades de reflexión crítica para examinar otras propuestas de elaboración de portafolio electrónico que se encuentran en la red.

Mencionan también que uno de los elementos que más impactó en la mejora de su práctica, es el análisis y resolución del caso presentado sobre la enseñanza de la ética.

Al finalizar el seminario, los participantes reconocen en general que todas las actividades impactaron en la mejora de su práctica profesional: modificaron su percepción teórica sobre el portafolio electrónico, desarrollaron habilidades de análisis y reflexión crítica y desarrollaron habilidades en el uso de la tecnología de la información y comunicación. Finalmente es muy significativo que todos los profesores mencionaron incorporar, después de esta experiencia educativa, el

portafolio electrónico como una herramienta esencial de enseñanza y aprendizaje, esto se debe a que identifican al portafolio electrónico, en su diseño y construcción, como el aprendizaje más relevante durante el seminario.

"Al desarrollar un portafolio electrónico permite que información de la que disponemos o que requerimos pase por una adecuada recopilación, selección y jerarquización, para una adecuada presentación, lo que implica que adoptemos una postura ideológica frente al problema, de la que muchas veces no somos conscientes".

Jesús, docente de "Formación humana y social"
Facultad de Computación.

"El curso me permitió tener una idea más amplia de su propia construcción y su utilidad no solo como herramienta que permite la evaluación, autoevaluación e interacción, además permite la reflexión de nuestra propia actividad".

Carmen, docente de "Ética y práctica profesional"
Facultad de Estomatología.

"Antes de la realización del seminario, era plenamente consciente de que mi actividad requiere mejorar, sin embargo, desconocía que el portafolio electrónico forma parte de las herramientas que me lo favorecen".

Irma, docente de "Comportamiento humano en las organizaciones"
Facultad de administración.

- Entornos virtuales de aprendizaje en la formación docente.

En cuanto al uso de los recursos virtuales en procesos de formación de profesores, los participantes opinan que utilizar la tecnología es una tendencia que va cobrando importancia y se trata de un proceso inevitable en la actualidad, consideran que es un excelente mecanismo para emplear diversas técnicas de aprendizaje acordes a las exigencias actuales del proceso educativo, no tienen costo y hay un aprendizaje significativo. Se menciona que durante el seminario desarrolla-

ron habilidades en el uso de recursos tecnológicos para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Respecto al diseño y accesibilidad de la plataforma *Moodle*, mencionan que facilita la organización de la información, lo que ayuda a presentar las actividades de aprendizaje de forma adecuada y esto repercute positivamente en el desarrollo de las tareas, es un recurso que permite la comunicación asíncrona entre los participantes, ya que se realizaron actividades de intercambio de opiniones desde la plataforma y la actividad fue muy similar al intercambio de ideas para la reflexión de forma presencial. Aún cuando se reconoce que el seminario les permitió a los docentes desarrollar habilidades en el uso de la tecnología, también mencionaron que para poder lograr un uso eficiente de los recursos, se requiere continuar recuperando experiencias y mejorar los mecanismos para su desarrollo, pues actualmente aún se identifican componentes que no garantizan un correcto funcionamiento, entre los que destacan; la conectividad, el dominio de los recursos tecnológicos y la definición de objetivos, que orienten su implementación.

"Por primera vez estoy en contacto con el sitio para la elaboración del portafolio y su elaboración es parte de mi aprendizaje".

"Utilizar recursos virtuales fue una oportunidad de aprendizaje, ya que no tenía conocimiento al respecto".

Guadalupe, docente de "Ética y práctica profesional"

Facultad de Enfermería

Validación global del proceso formativo en línea

Con la intención de valorar e identificar aspectos que deberán mejorarse en la intervención educativa, utilizando tecnología de la información y comunicación, en la tabla 3, se presentan los resultados obtenidos del instrumento *Validación Global del Proceso Formativo en Línea* (Barberà, 2008, p. 186), la cual contiene 7 ítems para determinar grado de satisfacción del proceso formativo, en una escala de *muy baja a muy alta*.

Este instrumento se utiliza con la finalidad de identificar la perspectiva de profesores y estudiantes, en relación con el uso de materiales multimedia y el uso de plataformas en línea.

Tabla 3.
Valoración Global del Proceso Formativo en Línea.

¿Qué grado de satisfacción te merecen los siguientes aspectos del proceso formativo?	Muy Baja	Baja	Aceptable	%	Alta	%	Muy Alta	%
Presentación de la información					3	50.0	3	50.0
Tipo de material utilizado (material multimedia, material web y material impreso)					4	66.7	2	33.33
Las actividades de enseñanza y aprendizaje					4	66.7	2	33.33
Las actividades de evaluación					4	66.7	2	33.33
Ayudas del profesor					3	50.0	3	50.00
Ayudas de los otros estudiantes			3	50.0	3	50.0	0	0
Ayudas incluidas en la plataforma			2	33.3	2	33.3	2	33.3

Como se puede observar en la tabla, de los 7 aspectos a evaluar, 5 se ubican con grado de satisfacción alta y muy alta, resaltando los aspectos de "Presentación de la información" y "Ayudas del profesor" en donde el 50% de los profesores opinan que es muy alto el grado de satisfacción, en contraste, los aspectos "Tipo de material utilizado", "Las ac-

tividades de enseñanza y aprendizaje" y *"Las actividades de evaluación"* fueron ubicados por la mayoría (66%) de los participantes en grado de satisfacción alto.

Cabe resaltar que las puntuaciones que se ubican entre deseables y altas se refieren a las *"Ayudas de los estudiantes"* y las *"Ayudas en la plataforma"*, aspectos que se deberán revisar para su mejora.

Finalmente, estos resultados dan cuenta de la percepción sobre la experiencia de aprendizaje que se desarrolló, coinciden con lo expresado en el cuestionario de preguntas abiertas y se corrobora con los resultados obtenidos a través de la construcción exitosa del portafolios electrónico de los profesores participantes.

De acuerdo con los datos que se describen, se puede inferir que la experiencia educativa en línea, desarrollada durante el seminario para la construcción del portafolio electrónico, proporcionó a los docentes elementos significativos de aprendizaje, dado que el material utilizado, las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como el proceso de evaluación, son los elementos con mayor puntuación, siendo éstos los aspectos más relevantes de la intervención educativa.

Por otra parte, un aspecto que es necesario destacar, por la importancia que representa en los procesos formativos en línea, se refiere a la ayuda de otros estudiantes y la ayuda en la plataforma, dimensiones con menor puntaje y que reflejan la necesidad de realizar ajustes en la plataforma, ya que esto elementos representan, entre otros, la interactividad y el trabajo colaborativo en línea, así como la posibilidad de favorecer la autogestión del aprendizaje en línea.

Ejemplos de portafolios electrónicos que los participantes construyeron como resultado del seminario-taller

La construcción del portafolio electrónico, como resultado del seminario taller, se muestra en las figuras 4 y 5, y representan algunas evidencias del proceso de análisis y reflexión que los participantes reali-

zaron respecto a su práctica profesional, para el diseño de su portafolio en formato electrónico.

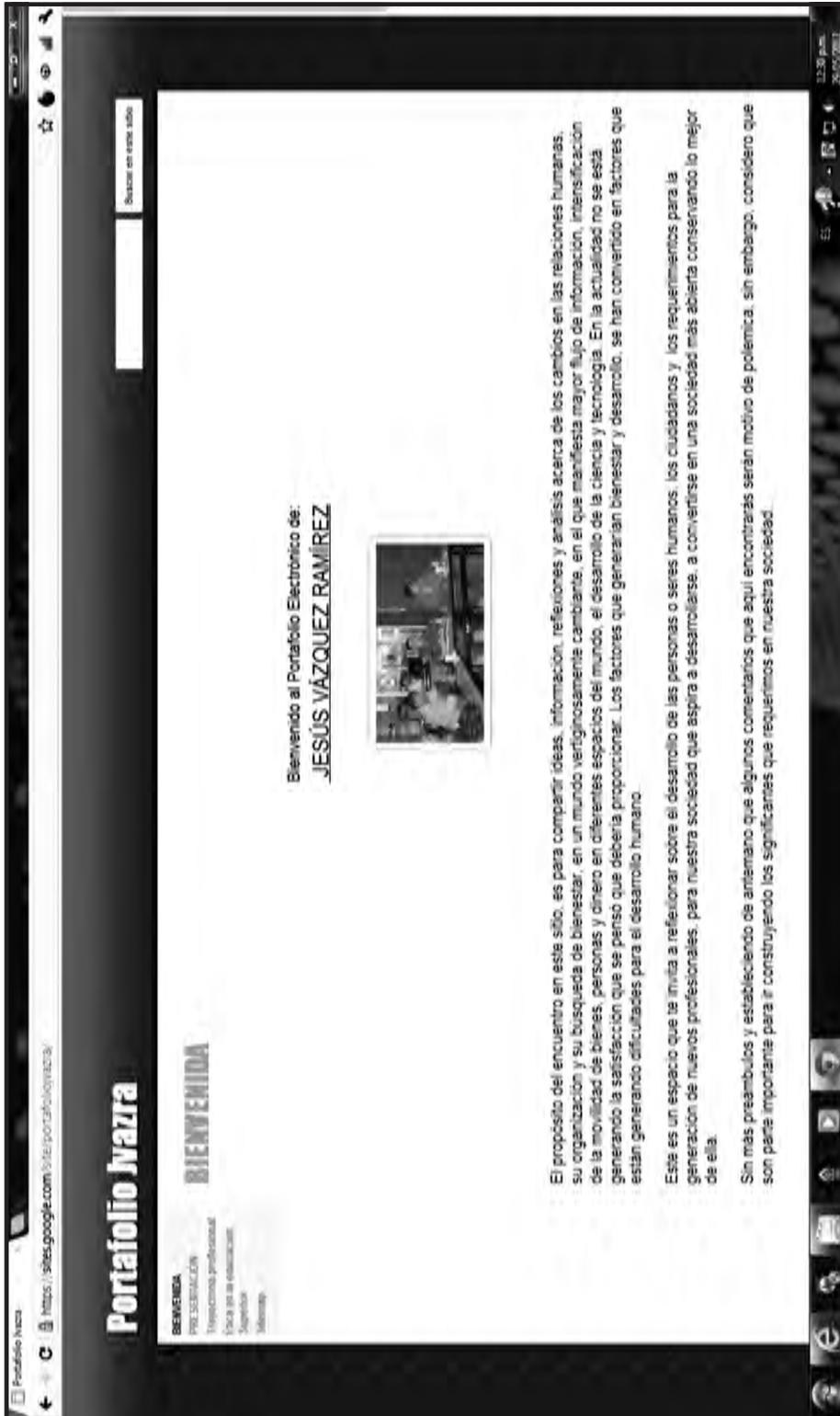


Figura 4. Pantalla de bienvenida al portafolio electrónico.

<https://sites.google.com/site/portafolioivazra/>



Figura 5. Pantalla de inicio del portafolio electrónico.

<https://sites.google.com/site/portafolioelectronicoirmaf/home>

Es importante mencionar, como parte del análisis de los resultados, que los ejemplos mostrados corresponden a docentes con más de 5

años de experiencia profesional en la enseñanza de la ética, aspecto significativo en la construcción del portafolio electrónico, dado que se encuentran diferencias relevantes entre el desarrollo de habilidades y prácticas reflexivas, y la experiencia profesional del docente.

Conclusiones

La experiencia de aprendizaje que se diseña y valida con profesores que imparten asignaturas relacionadas con la enseñanza de la ética general de las profesiones, muestra resultados significativos que se deberán continuar analizando, sin duda, da cuenta del potencial que representa el portafolio electrónico en la actualización de profesores desde una perspectiva formativa, y no únicamente evaluativa como tradicionalmente se utiliza el portafolio. Con los resultados que se obtienen en esta experiencia se comprueban los principios teóricos del portafolio electrónico y queda de manifiesto que su construcción desarrolla habilidades importantes del pensamiento reflexivo, puesto que la redacción y organización de los elementos que lo componen, hacen evidente un análisis y organización de ideas sistematizadas que convergen en la construcción del aprendizaje. Por tanto, el éxito de la experiencia de aprendizaje radica en el diseño, organización e instrumentación de las actividades didácticas para la construcción del portafolio electrónico.

Por otra parte, este trabajo manifiesta la importancia del sentido y significado que tenga la experiencia de aprendizaje, ya que esto garantizará el desarrollo de habilidades en el uso de los recursos tecnológicos, como fue el caso de los profesores participantes quienes no tenían dominio alguno en el uso de la tecnología.

Algunas experiencias documentadas dan cuenta de los grandes beneficios y alcances que representa el uso del portafolio, sin embargo, también se describen algunas limitaciones que se deberán considerar cuando se piensa recuperar este recurso para la formación de profesores. Entre otras limitaciones, mencionamos algunas que se considera importante destacar: uno de los principales riesgos en la

utilización del portafolio, es que se convierta en una mera exhibición, en una especie de aviso publicitario, carente de toda práctica reflexiva, como menciona Shulman (2003). Una limitación más, es el tiempo y recursos que se destinan al diseño, elaboración y seguimiento del portafolio electrónico y del que no siempre disponen los docentes. Otra problemática identificada en los portafolios electrónicos, es la poca eficiencia de la conectividad y de los recursos digitales disponibles.

En síntesis, el portafolio electrónico representa sin duda alguna un potencial recurso para los programas de formación de profesores, incorpora procesos cognitivos complejos que se confluyen en aprendizajes significativos, para quién diseña y elabora el portafolio, por tanto, el portafolio electrónico orientado a promover prácticas reflexivas, resulta ser un importante recurso pedagógico, no obstante, no debemos perder de vista las limitaciones que representa al ser considerado como innovador en el ámbito educativo. Es necesario, ante estas propuestas innovadoras, incorporarlas siempre con una mirada crítica y bajo un riguroso análisis del contexto en el que se instrumentan.

Referencias

- Arbesú, M.I. y Argumendo, G. (2010). Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia. *Observar*, 4, 28-44.
- Bárcena. F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Barberà, E., Gewerc, A., Rodríguez, J.L. (2009, abril) Portafolios electrónicos y Educación Superior en España: Situación y tendencias. Mon.III. *Revista de Educación a Distancia*. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M8/>
- Barberà, E. Mauri, T. Onrubia, J. (Coords.).(2008). *Como valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos para el análisis*. Barcelona: Grao.

- Bolívar, A. (2005). El lugar de la Ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(24) 93-123. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2124056>
- Brubacher, J.W., Case, Ch. y Reagan, T.G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Bustos, A., Coll, C., y Engel, A. (2009). *Presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje. Definición teórica y perspectiva multimétodo para su estudio*. En F. Díaz Barriga. G. Hernández y M. Rigo (Comps.) *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: Contribuciones del socioconstructivismo* (p.p. 97-128). México: UNAM
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Los Entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. En C. Coll y C. Monereo (Eds.) *Psicología de la educación virtual* (pp. 213-232). Madrid: Morata.
- Cortina, A. (1998, 20 de febrero). Ética de las profesiones, El país, opinión. Recuperado de http://elpais.com/diario/1998/02/20/opinion/887929205_850215.html
- Díaz Barriga, F. y Pérez Rendón, M.. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*, 4, 6-27. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=24>
- Fiedler, R.L., Mullen, L. y Finnegan, M. (2009-2010, Winter). Portfolios in Context: A Comparative Study in Two Preservice Teacher Education Programs. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (2), 99-122.
- García, C. (2006). Ética de las profesiones. En *Revista de la Educación Superior*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/604/60413710.pdf>

- Gregori Giralt, E. (2009). La carpeta de Aprendizaje, qué, cómo y por qué. *Observar*, 3, 55-88. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=18>
- Lyons, N. (Comp.). (2003). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martin-Kniep, G. (2001). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Shavelson, R., Klein, S. & Benjamin, R. (2009). *The limitations of portfolios*. Recuperado de <http://www.insidehighered.com/views/2009/10/16/shavelson>
- Shulman, L. (2003). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 44-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Strudel, N. & Wetzel, K. (2008, summer). Costs and benefits of electronic portfolios in teacher education: Faculty perspectives. *Journal of Computing in Teacher Education*, 24 (4), 135-142.

El trabajo didáctico con profesores universitarios: Un modelo para la reconstrucción de su experiencia

Mónica García Hernández¹⁹

María del Carmen Veleros Valverde²⁰

Introducción

La formación significativa y de relevancia social para y por el docente sigue siendo una necesidad por atender en nuestras universidades, ya que todavía subsiste la generación de iniciativas apoyadas principalmente en discursos vanguardistas con escasa consideración de la problemática real que vive el educador o educadora en su centro de trabajo. Desde esta preocupación se plantea la presente propuesta, que fue implementada en dos campus

¹⁹ Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, monigarher@gmail.com,

²⁰ Candidata a Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), becaria de CONACYT, cvelerosv@gmail.com

de una universidad particular ubicada en la Ciudad de México, con la participación de 36 docentes.

Este capítulo describe primeramente los lineamientos teóricos sobre el portafolio electrónico, la reflexión docente y la descripción general del modelo desarrollado; en segundo término se aborda el proceso de elaboración propia del portafolio como medio para el análisis reflexivo del trabajo didáctico del docente y la exposición de algunos ejemplos de los participantes sobre este proceso. Por último se exponen algunas consideraciones respecto a los logros y limitaciones de esta experiencia.

Lineamientos teóricos sobre los portafolios docentes

El diseño y desarrollo del portafolio didáctico es en palabras de Lee Shulman (2003) *un acto teórico*, en el entendido de que su construcción implica sostener una postura frente a la enseñanza-aprendizaje, derivada de una concepción sobre el trabajo del profesor, del estudiante, del abordaje de los contenidos y su evaluación.

De acuerdo con especialistas en el tema, como Barberà (2006), Morán (2006), Arbesú y Argumedo (2010), Brubacher, Case y Reagan (2005) concebimos el portafolio docente como una colección estructurada de evidencias realizada por los profesores de acuerdo a un período de tiempo y objetivo determinados; producto de la reflexión individual y colectiva sobre la propia práctica enriquecida por la colaboración. El portafolio así entendido, nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada del currículo vivido e involucra un cambio de visión y comportamiento, pues implica reconocer las categorías del conocimiento, una formación ética y tomar decisiones racionales sobre una base sólida de conocimiento.

El uso del portafolio promueve la reflexión como conocimiento en la acción (Schön, 1992) del trabajo docente, cuya práctica es compleja, inestable, incierta y conflictiva de acuerdo con Lyons (2003). El proceso reflexivo de su construcción implica entre otras cosas: a) la defi-

nición de los conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar en las diversas entradas del portafolios, los recursos y parámetros para su valoración y auto-reflexión; b) la promoción de habilidades para la selección, clasificación y presentación de información valiosa, así como para la vinculación de una filosofía de la educación con su puesta en práctica; c) el compartir los avances y resultados, pues los comentarios de los pares son también una fuente de creatividad e información (Teitel, Ricci y Coogan, 2003).

Como herramienta de aprendizaje y enseñanza los portafolios contribuyen a que sus autores se sientan propietarios del conocimiento y ejerzan control sobre el contenido, el propósito, el proceso de construcción de esta herramienta y la formación continua (Barrett, 2004). El e-portafolio constituye un espacio donde el docente muestra su trabajo y productos obtenidos, ejerce su creatividad y acrecienta su autoestima.

La reflexión docente es un recurso necesario para la mejora de la enseñanza, pues como Schön (1992) lo menciona, a partir de la reflexión sobre la acción y en la acción, es que los profesionales, en este caso los docentes, están en condiciones de investigar sobre su desempeño desde distintas perspectivas, pero siempre a partir de sí mismos para perfeccionar su tarea docente en clase.

El estudio del pensamiento docente se ha focalizado en indagar acerca de los procesos reflexivos que llevan a cabo. De Vicente (1995) distingue al menos tres tipos de reflexión:

- *Cognitiva*: aquella referida a los procesos de análisis para la planificación y mejora de su enseñanza.
- *Crítica*: en relación a la concepción de la enseñanza, su función social y desempeño ético como educador.
- *Narrativa*: da cuenta de las percepciones de la vida cotidiana de aula y del centro.

En el caso de este trabajo de investigación nos centramos en la reflexión cognitiva, pues los recursos diseñados para detonar la reflexión

versaron sobre acciones docentes ante situaciones reales, en las cuales los profesores pusieron en práctica competencias para la resolución de problemas de enseñanza-aprendizaje, trabajo en el aula y manejo de grupos, entre otros. Asimismo, esta reflexión se hizo a través de la narrativa que los profesores generaron, por ejemplo, en el relato de incidentes críticos relacionados con su práctica.

Modelo de portafolio para la reflexión docente

Se ha partido de una visión global sobre las competencias del trabajo docente que comprende el aspecto intencional, cognitivo y contextual. Retomando a Perrenoud (2007) entendemos estas competencias como las capacidades para movilizar recursos cognitivos (tales como conocimientos, habilidades, actitudes y esquemas de pensamiento) por parte del docente para hacer frente a un tipo de situación problemática específica de enseñanza con acciones ajustadas para su solución. Con base en lo anterior, para el desarrollo de un portafolio docente universitario consideramos las siguientes competencias docentes:

- a) *Competencias relacionadas con el desarrollo de una secuencia didáctica.* Trata de la elaboración de una secuencia que logre ser significativa y constructiva del aprendizaje y que parta de un proceso reflexivo (de autoconocimiento de la práctica docente). Por lo tanto comprende la fase de diseño instruccional y de su puesta en práctica.
- b) *Competencias relacionadas con la reflexión de la práctica docente.* La reflexión docente es una práctica renovadora auto-formativa que trata de la capacidad del docente para autoevaluar su propia acción al determinar de forma crítica avances, limitaciones y ausencias en el desarrollo de su función educativa. Incluye, por una parte, el análisis del conocimiento experiencial antes, durante y después de realizado el trabajo didáctico; por otra, es un medio movilizador para la ejecución de cambios y toma de decisiones sobre la propia labor docente.

c) *Competencias relacionadas con el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*. Trata de la capacidad para usar estas tecnologías como herramientas educativas, que favorezcan el carácter constructivo del conocimiento, la significatividad del aprendizaje y sean integrales al trabajo didáctico del profesor.

Cabe mencionar que cada grupo de competencias comprende competencias más específicas (Cuadro 1).

Cuadro 1.
Competencias para el desarrollo de un portafolio docente universitario.

Competencias docentes	Desglose en competencias específicas
Relacionadas con el desarrollo de una secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> ● plantear objetivos de aprendizaje con vinculación a contenidos organizados desde la disciplina y profesión ● construir y planificar la estrategia de enseñanza para llevar a cabo una secuencia didáctica ● evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje según un enfoque formativo
Relacionadas con la reflexión de la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> ● conciencia de uno mismo y del proceso ● comunicación crítica del trabajo docente ● orientación del desempeño hacia metas educativas
Relacionadas con el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ● uso de programas de edición de documentos ● comunicar a distancia mediante la telemática ● empleo los instrumentos multimedia en la enseñanza

Implantación de la propuesta

El desarrollo de la reflexión del trabajo didáctico y la construcción del portafolio comprendió tres fases: preparatoria, desarrollo y cierre, las cuales se describen a continuación.

Fase preparatoria

Durante esta fase se llevó a cabo la gestión y difusión de la propuesta al interior de la institución y se realizó su diseño instruccional. El desarrollo de proyectos como el portafolio reflexivo docente debe responder a necesidades y metas educativas concretas y reales, es esencial la consideración del contexto institucional en que los distintos actores educativos (docentes, equipos de apoyo académico, equipos técnicos y autoridades) realizan su trabajo.

En este sentido, la universidad en la cual se implementó el proyecto, se encuentra en un proceso de mejora enfocado al trabajo docente y la diversificación de las estrategias de enseñanza en el aula, de ahí que el portafolio se considerara una herramienta que podría contribuir a la calidad de la enseñanza.

Se realizó una serie de reuniones con autoridades y equipos de apoyo académico donde se presentó la propuesta. Con base en ello, se expuso el proyecto en distintas juntas de academia para invitar personalmente a los profesores a participar en el taller como parte de una propuesta de formación docente apoyada por autoridades y cuyo origen es un Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) de la UNAM dirigido por la Dra. Frida Díaz Barriga, en el cual participan las autoras de este capítulo.

Paralelamente, se diseñaron trípticos de bolsillo, se imprimieron carteles y se publicó en la página web de la universidad la convocatoria para la inscripción, así como el programa general del taller de formación sobre portafolios electrónicos. La labor de difusión resulta de suma importancia pues como se mencionó en párrafos anteriores, el desarrollo de programas de formación docente implica el involucra-

miento de toda la organización educativa con miras a concretar un programa académico definido.

Por lo que respecta al ambiente de aprendizaje, se trató de generar un entorno en el que el participante ubicara recursos e instrucciones que contribuyeran a la construcción del portafolio a través de la estructuración de sus ideas e información y que le permitiera desarrollar soluciones significativas a los problemas y retos planteados en el proceso. En el entorno del taller se privilegió el aprendizaje significativo y colaborativo sustentado en el enfoque constructivista, centrado en los participantes para favorecer el desarrollo de sus competencias reflexivas, digitales y didácticas.

En la concepción y desarrollo del entorno, se requiere de un diseño instruccional consistente con los principios que lo sustentan y los fines que persigue, se entiende entonces como "el proceso sistemático empleado para desarrollar programas educativos y de capacitación de forma consistente y confiable. Es un complejo proceso creativo, activo e iterativo" (Gustafson y Branch, 2007: 11). El diseño del ambiente de aprendizaje reunió las siguientes características:

- Priorizar el aprendizaje del participante.
- Centrarse en las características de los usuarios.
- Propiciar el aprendizaje colaborativo.
- Fomentar la comunicación y el trabajo en grupo.
- Proveer de múltiples recursos de aprendizaje.
- Utilizar recursos audiovisuales e interactivos.

Se utilizó la plataforma de enseñanza Moodle, dado que permite crear un entorno de aprendizaje dinámico, modular y orientado a objetos, además de las facilidades que brinda para la difusión de contenidos. De hecho, en la práctica se encontró que facilita la comunicación, permite planificar y gestionar la formación y llevar a cabo tareas de evaluación. Los medios y recursos utilizados en la definición del ambiente del taller incluyeron fundamentalmente dos tipos de herra-

mientas: las de comunicación y las de contenido. Entre las primeras se encuentran foros, tablón de anuncios y correo electrónico, en tanto que entre las segundas se utilizaron documentos descargables, videos, texto en línea y libros digitales, cada uno de ellos con distintos fines según se muestra en la Figura 1.

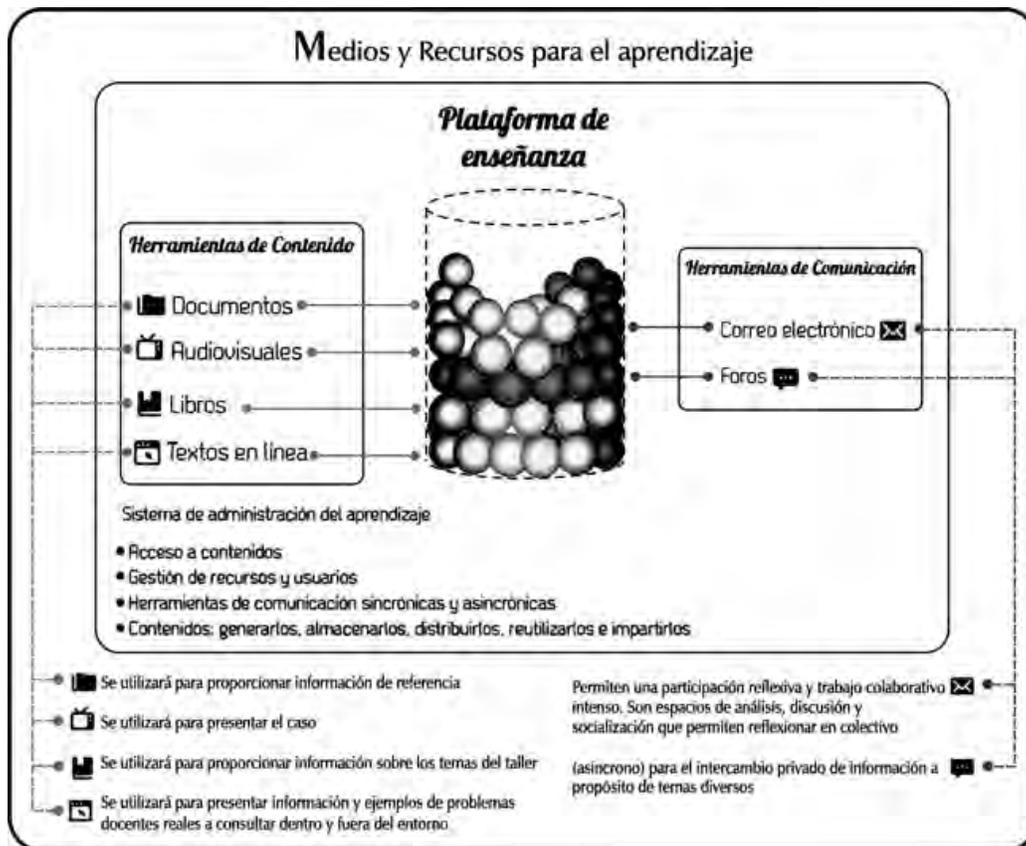


Figura 1. Medios y recursos para el aprendizaje en el ambiente del taller.

El taller de formación docente tuvo como propósitos compartir y analizar elementos conceptuales y metodológicos respecto a estrategias didácticas y construir un portafolios, a partir del modelo triple de competencias propuesto para acompañar a los profesores en el proceso de reflexión sobre su práctica profesional, recuperando las metáforas sobre el portafolio como espejo, soneto y mapa (Diez, 1996; Gibson y Barrett, 2003; Barrett, 2004).

Los apartados del taller se organizaron de forma semanal, a lo largo de diez sesiones, los docentes participantes accedieron al contenido y

actividades referentes a las tres competencias bajo una estructura que les permitió dosificar claramente el trabajo durante el taller. El taller contó con tres apartados como lo muestra la Figura 2.



Figura 2. Apartados del Taller de reflexión docente.

Dada la disponibilidad de los profesores, se propuso una modalidad mixta en la cual ellos asistieran presencialmente a tres sesiones durante el proceso y realizarán el resto del trabajo a distancia mediante la plataforma. Todas las sesiones contarían con el acompañamiento de las tutoras. La duración del taller se programó para 40 horas. Se incluyeron entre otras estrategias de trabajo, el análisis y resolución de un caso.

La literatura referente al método de casos en la enseñanza presenta una gran variedad de definiciones y propósitos de utilización:

Una característica obvia del método de casos es el empleo de una herramienta educativa llamada caso. Los casos son instru-

mentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico (Wasserman, 2006: 19).

Shulman (2003) plantea que el caso es una especie singular de narrativa, una historia con algún punto por resolver. Cuando el caso tiene un punto ético o moral, frecuentemente se le llama parábola. Una historia se convierte en caso cuando es un "caso de algo" y se conecta con principios, políticas y valores más generales.

En concordancia con las definiciones anteriores, la Penn State University a través del Center of Teaching and Learning with Technology propone que los casos deben tener tres elementos clave: un escenario real, documentos y datos de soporte y un problema de final abierto.

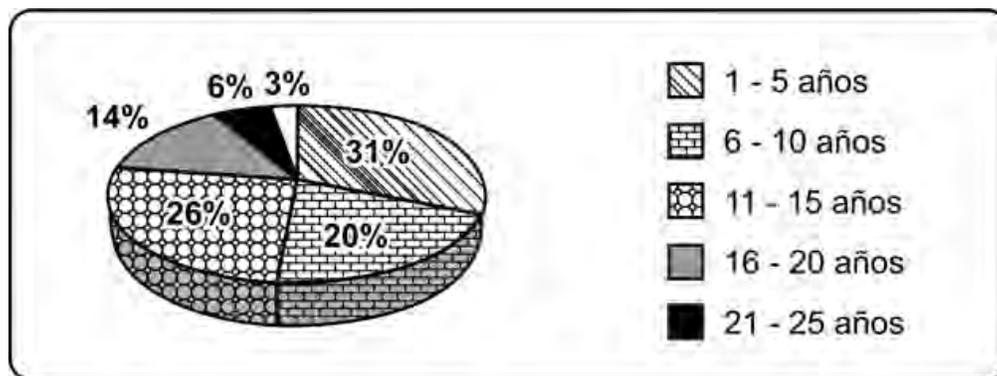
El caso utilizado en el taller relata la experiencia de un docente que se enfrenta a un grupo difícil con poco interés en el aprendizaje de la asignatura, por lo que se ve obligado a replantear su estrategia didáctica. Los participantes del taller deben proponer una alternativa que propicie un aprendizaje efectivo, motive a los estudiantes y facilite el logro de los objetivos educativos. Para ello es necesario que establezcan un propósito, una estrategia de enseñanza y su respectiva evaluación. Las respuestas se dieron a través de un foro de participación donde publicaron sus propuestas o bien, colocaron el hipervínculo a secuencias didácticas complejas publicadas en otra herramienta.

En lo que respecta a la evaluación del taller, esta se concibe como una acción contextualizada, intencionada y orientada a la toma de decisiones para el cambio y como un proceso centrado en el crecimiento intelectual, social y ético de los involucrados. Se diseñaron instrumentos para la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación del proceso de reflexión del pensamiento didáctico y sobre la construcción de los portafolios, proporcionando retroalimentación a lo largo del curso a través de distintas herramientas de comunicación: foro y correo directo, así como consultas presenciales.

Fase de desarrollo

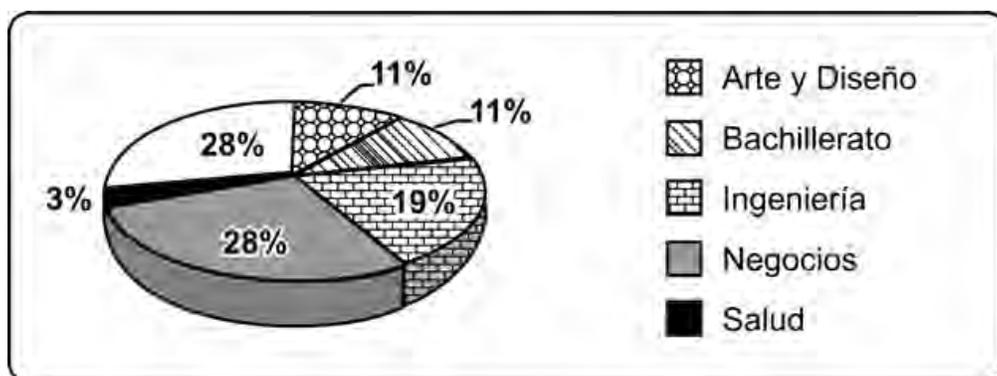
Consistió en el desarrollo del taller, la construcción del portafolio y la recuperación reflexiva del trabajo didáctico.

Esta experiencia de formación e investigación fue desarrollada con 36 docentes cuyas edades oscilaron entre los 24 y 61 años. Por lo que se refiere a la escolaridad, ocho contaban con licenciatura, dos con especialidad, 25 con maestría y uno con doctorado. Treinta y uno de ellos imparten clase en educación superior y cinco en media superior. La experiencia docente es muy variable en el grupo, pues aunque la mitad contaba con menos de 10 años de experiencia, algunos de ellos imparten clases desde hace más de 25 años según se aprecia en la Gráfica 1.



Gráfica 1. Años de experiencia docente de los participantes.

Por lo que se refiere a las áreas en que impartían clase, se distribuían conforme se muestra en la Gráfica 2.



Gráfica 2. Áreas en que imparten clase los participantes.

En cuanto a la tutoría, ésta se llevó a cabo por las autoras, quienes tienen veinte años promedio de experiencia docente. Una de nosotras es pedagoga y psicóloga educativa de formación, lleva a cabo actividades vinculadas a la enseñanza de las ciencias sociales y ha colaborado en el diseño de materiales en línea. La otra cuenta con la formación en comunicación, pedagogía, desarrollo de proyectos educativos en línea y realiza actividades de apoyo académico. En ambas existe la vivencia previa de haber hecho el propio portafolio electrónico acerca del propio desarrollo profesional.

El portafolio quedó integrado por tres grandes entradas en las que los profesores deberían aportar evidencias que dieran cuenta del trabajo realizado para responder algunas preguntas sugeridas, tal como se muestra en el Cuadro 2.

Cuadro 2.

Entradas del e-portafolio docente.

Nombre	Lineamientos o preguntas generales
1. Mi ideario Docente 1.1. Algo sobre mí y para compartir 1.2. Mi filosofía y objetivos educativos 1.3. Mi formación y experiencia docente	¿Qué pretendo en la enseñanza?, ¿qué busco como maestro?, ¿qué me interesa desarrollar en la universidad? ¿Qué me interesar comunicar sobre mí persona? ¿Cómo describiría mi filosofía educativa actual? ¿Cuáles son los problemas de enseñanza a los que responde mi filosofía actual? ¿Cuáles han sido mis logros más significativos? ¿Cuáles mis principales dificultades? ¿Cuál ha sido mi trayectoria en la institución?
2. Mi propuesta didáctica 2.1. Problemática docente	¿Qué interrogantes emergen y que retos resuelvo en mis ejercicio docente actual? ¿Cuáles son los problemas en mi enseñanza que más me preocupan dentro de la universidad?

Nombre	Lineamientos o preguntas generales
2.2. Qué propongo 2.3. La responsabilidad educativa, social y ética en la enseñanza de su materia	¿Qué objetivos me he propuesto? ¿Con qué estrategias pretendo lograrlas? ¿Cómo pienso evaluar el aprendizaje? ¿Qué he alcanzado de mis objetivos? ¿Qué me falta por hacer?
3. Los portafolios y mi enseñanza	¿Qué aprendizajes significativos he obtenido de esta experiencia individual y grupal de reflexión a través del e-portafolio?

El trabajo de los docentes se desarrolló tanto en el entorno en línea, como en el aula física durante las tres sesiones presenciales. Igualmente se proporcionó acompañamiento vía correo electrónico a quienes así lo solicitaron.

Fase de cierre

El cierre del taller comprendió la entrega de los portafolios elaborados, la evaluación del proceso y la realización de una clausura pública del taller de formación frente a la comunidad educativa de la institución, con la presentación de algunos portafolios por parte de sus autores.

Para la entrega del portafolio fue necesario que cada docente desarrollara todas las partes (entradas) del mismo. Las tutoras brindaron retroalimentación sobre dudas y revisión de los últimos avances, lo que condujo al mejoramiento del contenido y diseño final de los portafolios.

El proceso de evaluación se llevó a cabo de acuerdo a una visión participativa y constructiva del conocimiento, centrada en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del desempeño de los participantes por medio de dos rúbricas y un cuestionario abierto.

Cada docente evaluó su propio portafolio, algunos mandaron esta autoevaluación a las tutoras y otros la pusieron como un artefacto del

mismo. Después se designaron pares docentes para que evaluaran mutuamente sus respectivos portafolios y por último fueron valorados por las tutoras.

Para la evaluación del portafolio se adaptó la rúbrica de Britten y Mullen (2003) que considera los criterios de diseño, análisis razonado y justificado de los artefactos seleccionados e inclusión de declaraciones reflexivas; con base a los niveles distinguido, avanzado, básico e insatisfactorio.

En el caso de la evaluación de las competencias docentes se adaptó la rúbrica de Martin-Kniep (2007) que incluye un primer apartado de competencias reflexivas y otro de competencias didácticas con un total de seis criterios a partir de los niveles de desempeño ejemplar, elaborado, incipiente y rudimentario.

Los tres criterios de evaluación para las competencias reflexivas son la conciencia de uno mismo y el proceso, la comunicación crítica del trabajo docente y la orientación hacia metas educativas. Por otro lado, los tres criterios de evaluación para las competencias didácticas son: plantear objetivos de aprendizaje vinculados a contenidos organizados desde la disciplina y profesión, construir y planificar la estrategia de enseñanza para llevar a cabo una secuencia didáctica y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje según un enfoque formativo.

Con el propósito de obtener mayores evidencias sobre la experiencia del taller, se diseñó un cuestionario de autoevaluación consistente en completar seis frases acerca de las aportaciones, aprendizajes, dificultades y recursos que implicó hacer el portafolio, además de sugerencias para mejorar la propuesta de formación en general.

Finalmente, los propios docentes llevaron a cabo la presentación de algunos portafolios a la comunidad educativa, acto mediante el cual se hizo evidentes que ellos fueron los protagonistas principales del proceso formativo vivido.

Principales resultados

Concepción de reflexión docente y portafolios

Bajo el principio de que el abordaje teórico apoya el análisis de la práctica, las participaciones escritas de los profesores²¹ iniciaron con la apropiación de los conceptos de portafolios y reflexión docente a partir de la lectura previa de textos especializados. Entre las respuestas dadas a preguntas guía para el autoanálisis, destacan las concepciones sobre el portafolio como instrumento que expresa la identidad profesional del docente e involucra un proceso personal enriquecido por la voz de los otros en su construcción (ver Cuadro 3).

Cuadro 3.

Algunas respuestas representativas del primer foro de trabajo del Taller bimodal Portafolios electrónico docente.

Pregunta	Respuestas	Característica
<i>¿Cómo concibo el portafolio docente?</i>	El portafolio docente lo concibo como una radiografía de mi "ser docente", permitiendo proyectar en ésta mis inquietudes, mis metas, mis objetivos e interrogantes sobre mi "ser docente". ...estará conformado por el conjunto de evidencias que construyo a partir de lo que reconozco de mí, pero principalmente de lo que reconozco a partir de los "Otros". Mi "Yo Docente" entonces cobrará existencia a partir de las evidencias logradas con los "Otros"... con mis estudiantes, pues sus logros o fracasos serán parte esencial de "mi ser como docente"... solo existo a partir de "Reflejo del Otro", de las evidencias logradas por los "Otros" (S).	Identidad

²¹ Un sincero agradecimiento a todos (as) los (as) profesores (as) que hicieron posible el taller de portafolios.

Pregunta	Respuestas	Característica
	<p>Es una herramienta en la que se plasma información importante y todas aquellas actividades que el docente ha realizado, y que día con día va cambiando. Como alguno de nuestros compañeros decía, es la memoria de mi trabajo; es todo aquello que he producido y que ha ido evolucionando para el bien los alumnos y de mi práctica docente (LC).</p>	<p>Mapa</p>
<p><i>¿Cómo defino la reflexión docente?</i></p>	<p>Como un proceso íntimo en el cual nos encontramos solos y no nos podemos engañar. Considero que la reflexión debiera ser como un hábito que nos ayude a crecer como personas, a darnos cuenta de quiénes somos con todas nuestras "virtudes y defectos" (ME).</p>	<p>Proceso continuo</p>
	<p>Un flujo abierto, activo e indagatorio sobre las creencias, valores, procesos, conocimientos míos y del otro, que se proyectan de punta a punta en la flecha del espacio tiempo: del pasado al futuro, de la cultura a la visión activa en el quehacer docente (E).</p>	
	<p>Creo que la reflexión docente no se debe llevar a cabo en solitario, ya que si compartimos la actividad con otros colegas, pienso resultaría, más provechoso, ya que nos pueden ayudar a ver cosas que nosotros pasamos por alto (cosas que consideramos buenas, y no lo son tanto) en nuestro análisis interior (JM).</p>	<p>Socialización de la reflexión</p>

Se puede observar en el caso de la docente S el énfasis que da sobre el portafolio como "un conjunto de evidencias" "de lo que reconozco de mi, pero principalmente... a partir de los Otros", rasgos expuestos por Barberà (2006), Morán (2006), Arbesú y Argumedo (2010), Brubacher, Case y Reagan (2005).

También se puede ver cómo las dos primeras docentes destacan la cualidad de trayecto o recorrido sobre el hacer docente que constituye un portafolio, cuando expresan que "es una radiografía de mi ser docente" (S) y "es la memoria de mi trabajo" (LC) con lo que se manifiesta la metáfora de mapa del trabajo docente (Gibson y Barrett, 2003) en el proceso de selección de evidencias en la construcción de un portafolio.

Esta selección de evidencias y la elaboración de la trayectoria o recorrido de la propia práctica docente, pone en juego no sólo la expresión de elementos identitarios sino el ejercicio exploratorio sobre las competencias reflexivas *conciencia de uno mismo y del proceso*, al señalar que lo conjuntado, producido y logrado van cambiando, la comunicación crítica del trabajo docente al hablar de logros y fracasos y la *orientación hacia metas educativas* cuando se vincula la reflexión con la acción docente dirigida hacia "el bien de los alumnos" (LC) y de la proyección de "mis inquietudes, mis metas, mis objetivos e interrogantes sobre mi "ser docente" (S).

Se presentó una continuidad en el análisis entre lo que los participantes consideraron que es un portafolio y la reflexión. Predomina la caracterización de ésta como proceso propio articulado a los otros al declarar que es "un proceso íntimo... un hábito que nos ayuda a darnos cuenta ...de nuestras virtudes y defectos (ME), "un flujo abierto, activo, indagatorio ... del pasado al futuro... en el quehacer docente (E), así como de la coincidencia de que si bien es una acción "en que nos encontramos solos" (ME) "no se debe llevar a cabo en solitario" (JM), dado que se amplía dicha reflexión al mostrarse "virtudes y defectos" y "ver cosas que pasamos por alto" (JM). Estos ejemplos corroboran el planteamiento sobre el uso del portafolio para la promoción de la reflexión como conocimiento en la acción (Schön, 1992) del tra-

bajo docente, así como que el compartir los avances y resultados con los pares son también una fuente de creatividad e información (Teitel, Ricci y Coogan, 2003).

Sobre la resolución del caso

En el Cuadro 4 se presentan algunas respuestas representativas de los docentes a preguntas del tercer foro de trabajo, en el cual pusieron en juego principalmente la competencia reflexiva *orientación hacia metas educativas*.

Cuadro 4.

Sobre rol docente propuesto para la resolución del caso.

¿Tú qué harías en lugar del profesor?	¿Cuál tiene que ser tu papel como profesor para lograr los objetivos?	¿Qué actitud como profesor puede ser la más efectiva para lograr un aprendizaje significativo?
<p>Cuando me encuentro ante este grupo de estudiantes,... empiezo a dar mi presentación de la clase... entro en estrés, ¿Qué hago? ... empiezo a modular la voz, ya no hablo tan alto, hago preguntas relacionadas con sus intereses de proyecto de vida,... los invito a discutir en equipo del porqué están aquí... que hagan</p>	<p>Implicar a un grupo en una experiencia "auténtica", fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica y fijar nuevos saberes; El profesor puede utilizar el proyecto de trabajo para conocer y para comprender mejor a sus alumnos y también para identificar mejor sus logros y sus dificultades, puesto que él los</p>	<p>No tener temor ante la heterogeneidad de los grupos y diversidad de alumnos. Que le gusten los retos, romper paradigmas o ser pionero en la implementación de nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje (JR).</p>

<p>¿Tú qué harías en lugar del profesor?</p>	<p>¿Cuál tiene que ser tu papel como profesor para lograr los objetivos?</p>	<p>¿Qué actitud como profesor puede ser la más efectiva para lograr un aprendizaje significativo?</p>
<p>una reflexión si de verdad lo que se va a impartir va a tener un impacto en su futuro profesional. Después escucho sus intervenciones. Y me doy cuenta que pude librar este primer día. Pero necesito modificar la planeación de un grupo homogéneo a uno heterogéneo (JAM).</p>	<p>ve en la práctica, en sus múltiples y complejas tareas (AT).</p>	
<p>El desarrollo de un proyecto a lo largo del semestre y he visto como los estudiantes se enfrentan y resuelven situaciones reales..., creo que todo método que conlleve a enfrentar al estudiante a una realidad tan cambiante como la que nos está tocando vivir será la mejor fuente de enseñanza, aprendizaje y adquisición de experiencias (JC).</p>	<p>Ser de guía de los alumnos, en la construcción de su propio conocimiento... para que los estudiantes obtengan sus propias decisiones que deben aplicar llegado el momento en la empleabilidad (JA).</p>	<p>Respetuoso, pero siempre promoviendo que el estudiante logre sus propias vinculaciones (A).</p>

En la respuesta de JAM, se expone cómo no basta "librar este primer día" y que la necesidad de "modificar la planeación" acorde a la heterogeneidad del grupo, implica el replanteamiento de los objetivos educativos que tendría que hacer el docente para abordar el problema del caso.

Fue constante el señalamiento de metodologías didácticas activas como el aprendizaje basado en proyectos. JC escribe lo importante "que todo método conlleve a enfrentar al estudiante a una realidad", AT expone la posibilidad que da "para conocer y para comprender mejor a sus alumnos y también para identificar mejor sus logros y sus dificultades". En congruencia con lo antes dicho, los participantes describen un rol docente de guía en la construcción del propio conocimiento "para que los estudiantes obtengan sus propias decisiones" (A), de "implicar a un grupo en una experiencia "auténtica", fuerte y común, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica y fijar nuevos saberes" (AT). Un docente innovador que no tenga "temores ante la diversidad... de romper paradigmas e implementar nuevas estrategias" (JR).

A partir de la pregunta reflexiva sobre la solución del caso, los docentes participantes dieron algunas propuestas como lo ilustra el Cuadro 5. Mencionaron competencias relacionadas con el desarrollo de una secuencia didáctica como planteamiento de objetivos de aprendizaje, planificación de estrategias de enseñanza, y evaluación con un enfoque formativo.

Cuadro 5.

Ejemplos de secuencia didáctica propuesta para solucionar el caso.

Pregunta: ¿Qué secuencia didáctica diseñarías para abordar el tema con este grupo?

Iniciaría con un estudio de caso, investigación grupal, investigación individual, debate y diseño de un programa por ellos (C).

- Sería muy conveniente que desde el principio pusiera muy en claro la forma de trabajo.

- Promovería el trabajo en equipos, así como la realización de un proyecto que abarcara las distintas etapas relacionadas con la obtención de un empleo, desde la elaboración del curriculum vitae, entrevistas, hasta la aceptación o contratación del sujeto. Esta actividad me parece podría realizarse tanto en el salón de clase, para que haya retroalimentación entre compañeros y con el profesor, así como en el campo laboral real (LC).
- Antes de entrar de lleno al tema, involucraría al grupo en una actividad que les permita reflexionar sobre su proyecto de vida y de cómo impacta su toma de decisiones a favor o en contra de sus metas personales.
- Después, contextualizaría la necesidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes dándoles a conocer el clima de empleabilidad nacional y local, acercándoles experiencias de personas en situación de búsqueda de empleo, exponiéndolos a una investigación de campo sobre los atributos deseables en los profesionistas de su área de conocimiento, y dándoles a conocer la experiencia de diferentes casos de emprendimiento.
- Por último, los expondría a una experiencia de aprendizaje real en donde puedan autoevaluar la presencia y el nivel de desempeño de las habilidades que poseen y que necesitan desarrollar para hacer frente de manera exitosa a la problemática expuesta. Para ello diseñaría un ejercicio práctico que los exponga a una entrevista laboral, a la conformación y dirección de equipos de trabajo, que les demande asumir favorablemente compromisos y responsabilidades (individuales y de grupo), en donde valoren procesos de comunicación efectiva y reconozcan la importancia de la tolerancia (LL).

En las respuestas del Cuadro 5 los participantes relataron soluciones didácticas centradas en el estudiante, dónde es el responsable de su aprendizaje, pues lo lleva a cabo y toma decisiones. La orientación de las metas educativas del docente privilegia la enseñanza dentro de la clase y en el campo laboral (LC), que partan de contextos auténticos como el estudio de casos, la investigación individual y grupal, ejerci-

cios prácticos y proyectos (C y LL) en la perspectiva no sólo del aprendizaje de conocimientos y desarrollo de habilidades, sino también de "reflexiones sobre su proyecto de vida, asumir compromisos, responsabilidades... una comunicación efectiva y reconocimiento de la tolerancia (LL).

Las respuestas anteriores ilustran el grado de importancia que tuvo la dimensión cognitiva de la reflexión, referida a los procesos de análisis para la planificación y mejora de la enseñanza. (De Vicente, 1995).

Consideraciones finales

Con base en el desarrollo del taller de portafolios electrónicos, se reconocen los siguientes aspectos en relación a la formación para la reconstrucción reflexiva de la experiencia docente:

- El modelo competencial acerca del trabajo docente en línea mostró ser una guía para apoyar, dar seguimiento y analizar procesos reflexivos y didácticos de los participantes ya que el centro de la acción del profesor no fue sólo su didáctica, sino su concepción de la profesión, el proceso de enseñanza aprendizaje y sus implicaciones éticas y sociales (Brubacher, Case y Reagan, 2005).
- La inclusión e integración de diferentes métodos como el análisis del caso y herramientas como los foros de trabajo en el entorno de aprendizaje del taller posibilitaron el reconocimiento reflexivo del trabajo didáctico. El método de casos permitió dar cuenta de la reflexión cognitiva (De Vicente, 1995) al tratar el análisis de la planificación con elementos de criticidad que relacionan las concepciones y el papel social y ético del educador, esto último expresado en las respuestas que dieron sobre el rol y actitudes sugeridas como parte de la solución al caso. Con los foros de trabajo los participantes construyeron narrativas que evidenciaron el despliegue de distintos niveles de desarrollo de la recuperación reflexiva de su experiencia docente y de la mejora creativa de su trabajo en clase.

- Los docentes tienen ideas previas sobre los portafolios, concibiéndolos en términos de repositorios de información curricular o muestrario de evidencia para el empleo. A partir de las preguntas problematizadoras que llevan a la revisión de los materiales de análisis conceptual, los docentes ampliaron su perspectiva del portafolio como herramienta orientada al aprendizaje y la enseñanza, que los obligó a revisar su trabajo, recuperarlo y mejorarlo (Barrett, 2004; Arbesú y Argumedo, 2010).

Así, la construcción de portafolios para la formación docente desde la reflexión, demostró ser la estrategia general que medió el autoanálisis y mejora de la acción docente como un continuo, porque el proceso formativo estuvo vinculado a la recuperación de la práctica con elementos teórico-metodológicos que le permitieron al participante reinterpretar su desempeño en el aula y la relación con sus estudiantes. En este sentido, el enfoque sociocognitivo en el cual se retoma el concepto de competencia resulta pertinente para el desarrollo de un cambio integral de las prácticas educativas.

- En lo referente al diseño del entorno de enseñanza en línea, resultó ser amigable para los docentes participantes del taller. Por lo que se refiere al diseño instruccional fue consistente, activo e iterativo (Gustafson y Branch, 2007), permitiendo el manejo sencillo y lógico de las distintas aplicaciones y recursos, lo que minimizó el impacto de la barrera del manejo de las TIC como una de las limitaciones para la construcción de los e-portafolios.
- Por todo lo anterior, la construcción de portafolios bajo el modelo constructivista del desempeño (competencias) para la mejora del trabajo didáctico, constituye una propuesta inédita de innovación en la formación docente a nivel superior en nuestro país, particularmente, en el contexto universitario en que se llevó a cabo, pues coloca al docente como el protagonista de las prácticas educativas, de quien depende la ejecución del currículo y el cumplimiento del ideario pedagógico institucional.

Entre las limitaciones de la propuesta bimodal de formación para la reconstrucción reflexiva de la experiencia docente, se encontraron las siguientes:

- Las cargas de trabajo docente con la atención a numerosos grupos, así como el cumplimiento de una serie de tareas de apoyo, difusión y gestión (característicos de la dinámica y contexto de las instituciones de educación superior) acotó de manera relevante los alcances de la propuesta, además de que los participantes fueron profesores voluntarios sin descarga académica, lo que dificultó que contaran con las condiciones óptimas para el desarrollo de una escritura reflexiva sobre su trabajo didáctico.
- Dadas las condiciones contextuales, la duración del taller fue corta y ello complejizó la profundización en los procesos formativos y reflexivos.
- Si bien la modalidad en la que se impartió el taller (presencial y en línea) facilitó la integración de un mayor número de participantes y el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resolviendo con ello la limitante del espacio-tiempo de una forma alternativa, no pudo ser aprovechada en toda su potencialidad porque el trabajo en ambientes virtuales requiere un usuario autogestivo en la apropiación de conocimiento, lo que es vital para el logro de altos niveles de reflexión crítica. En general los profesores tienen escasa formación para la autorregulación y el trabajo autónomo, no hay una sólida cultura del trabajo en línea en las instituciones. En este sentido se requiere de un proceso formativo del docente que derive en aprendizajes para "transitar" entre el trabajo presencial y el virtual.
- La reflexión se ve potenciada por su puesta en común, por lo cual se requiere de más foros de análisis en el entorno de enseñanza del taller. De ahí la importancia de incluir más espacios y estrategias que privilegien el análisis colectivo con pares en que debatan sus concepciones, acciones y alternativas con miras a la mejora docente.

- Algunos de los materiales de estudio y recursos de trabajo referidos a la cuestión didáctica, resultaron densos conceptualmente para los docentes noveles o con poca formación en la materia. Lo anterior mermó la apropiación profunda de los planteamientos constructivistas acerca del aprendizaje, la enseñanza, la reflexión y los portafolios.

Como perspectivas de investigación para futuras experiencias de formación con el interés y enfoque seguidos, se señala la diversificación del foco de la reflexión docente más allá de su aspecto cognitivo, para dar mayor cabida a la crítica, la mejora del trabajo didáctico y la construcción del portafolio.

Referencias

- Arbesú, M. I., y Argumedo, G. (2010). Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia. *Observar*, 4, 28-44. Recuperado de www.odas.es/site/magazine.php
- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (2). Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf
- Barrett, H., (2004). Directions for ePortfolio research. Recuperado de <http://electronicportfolios.org/research.html>
- Britten, J. y Mullen, L. (2003). Interdisciplinary digital portfolio assessment: Creating tools for teacher education. *Journal of Information Technology Education*, 2, 41-47. Recuperado de <http://informing-science.org/jite/documents/Vol2/v2p041-050-82.pdf>
- Brubacher, J. W., Case, T., y Reagan, G. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- De Vicente, R. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L. M. Villar (Coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Estrategias para el diseño curricular (pp. 53-88). Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Díez, M. (1996). The portfolio: sonnet, mirror and map. En K. Burke, (Ed.). *Professional portfolios: A collection of articles* (pp. 17-26). Arlington Heights., Il.: IRI/ Skylight Training.
- Gibson, D. y Barrett, H. (2003). Directions in electronic portfolio development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 559-576.
- Gustafson, K. L. y Branch, R. M. (2007). What is instructional design? En R. A. Reiser, y J. V. Dempsey (Comps.). (2007). *Trends and issues in instructional design and technology*. New Jersey: Pearson.
- Lyons, N. (2003). Construir narrativas para la comprensión: entrevistas sobre el portafolios como andamios para la reflexión docente. En N. Lyons (Comp.). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 143-164). Buenos Aires: Amorrortu.
- Morán, O. P. (2010). Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolios como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente. *Perfiles Educativos*, 37 (129), 102-128.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (2003). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 44-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Teitel, R. L., Ricci, M. y Coogan, J. (2003). Docentes experimentados construyen portafolios didácticos: cultura de la obediencia versus cultura del desarrollo profesional. En N. Lyons (Comp.). *El uso de*

portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente
(pp. 195-210). Buenos Aires: Amorrortu.

Wasserman, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.



Elaboración y uso de un e-portafolio para el desarrollo de competencias docentes en profesores del Área de Lenguaje y Comunicación²²

Ma. Alejandra Gasca Fernández²³

Ma. Alma García García²⁴

Introducción

El uso del portafolio electrónico en el ámbito educativo tiene grandes potencialidades pero a la vez grandes retos por resolver, pues aunque se ha dado un nuevo paradigma para la medición y evaluación educativas, de corte más cualitativo y con la finalidad de mejorar

²² El presente trabajo se realizó a partir del diseño de un curso en línea como resultado de la investigación realizada en el Seminario Especializado: Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, con el tema: *Diseño y validación de casos de enseñanza en formato electrónico*, impartido por la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, en el Programa de Doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México.

el desempeño profesional del docente; todavía predomina la vertiente positivista, cuantitativa o "psicométrica", la cual plantea una valoración de los atributos de manera fija, numérica, de tipo tradicional con el mismo significado para todos: evaluadores y evaluados (Mateo, 2006; Klenowski, 2007).

Debido a lo anterior, se requiere considerar los distintos paradigmas de la evaluación para identificar las prácticas pedagógicas más apropiadas con un marco socioconstructivista donde encaja muy bien el uso del portafolio.

Al respecto, se pueden considerar ciertos criterios que permiten o facilitan una estandarización del portafolio sin dejar de lado ni minimizar el aspecto reflexivo que conlleva su elaboración ni la creatividad que cada individuo imprima en él. No se trata de la recopilación de grandes volúmenes de "conocimientos" adquiridos, pues un portafolio no debe ser una autobiografía, un currículo exhaustivo de todo lo que se produce, una terapia, ni un cajón de sastre (Barberà, 2009), sino más bien un reflejo del progreso del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Papel reflexivo del docente

El portafolio, al ser difícil de definir y tener varias aproximaciones, requiere de un marco referencial acorde con la versatilidad de este tipo de instrumento: de tipo cognitivo, sistemático, metodológico, y que a la vez conlleva un estilo que define la visión del mundo y la identidad de quien lo produce. Partiremos de la definición sustentada en las metáforas establecidas por Gibson y Barrett (cit. en Díaz Barriga y Pérez, 2010, p. 12) quienes conciben un portafolio como un espejo, un mapa y un soneto:

²³ Maestra en Pedagogía, Fac. de Filosofía y Letras (UNAM), Profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco (UNAM). alejandragasca@yahoo.com.mx

²⁴ Licenciada en Matemáticas y Pedagogía (UNAM), Técnico Académico de la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de Información y Comunicación (UNAM). ma.alma.g2@unam.mx

- Un *espejo* porque la naturaleza reflexiva del portafolio permite a sus autores ver su propio crecimiento a lo largo del tiempo.
- Un *mapa* porque les ayuda a desarrollar la habilidad de planear, establecer metas y revisar o navegar a través de las producciones y artefactos que sus autores han creado y recopilado.
- Un *soneto* porque el portafolio puede constituir un marco de referencia para la expresión creativa de sus autores, ya que a pesar de existir dimensiones o entradas comunes, cada portafolio será único como expresión de la identidad de su autor, por lo cual hay que fomentar la diversidad y originalidad en el trabajo y en su presentación, no obstante se utilice algún tipo de plantilla o estructura común.

Lo anterior implica que el autor del portafolio debe ser creativo, tomar decisiones de selección y plantear una serie de reflexiones, que aunque muy personales, deben ser explicitadas por escrito, en un proceso continuo de introspección y análisis; a manera de diálogo con uno mismo, de tal manera que permita pensar en lo que se escribe y escribir para pensar, como asevera Hernández (2005) en la siguiente cita, acerca de la función epistémica de la escritura:

Escribir (como leer) exige pensar y reflexionar sobre el tópico del que se quiere decir algo porque demanda que se elabore, organice y profundice sobre la información que se posee. Cuando el escritor compone un texto se obliga a reconsiderar y analizar lo que desea comunicar, se plantea la necesidad de organizar sus ideas y de buscar un mayor grado de claridad en su exposición textualizada, y finalmente, se esfuerza por buscar formas alternativas y creativas de decir lo que intenta comunicar (p. 101).

A su vez, al elaborar un portafolio, se deben tomar decisiones sobre la selección de productos o evidencias que reflejen una evolución coherente con marcos conceptuales pedagógicos y disciplinares acordes a un modelo educativo determinado. Aquí retomamos la cita de Brubacher, Case y Reagan (2005, p. 21): "Hay buenos y malos maestros pero no existen maestros perfectos", la diferencia está justamente

en el papel reflexivo acerca de su responsabilidad como docentes y de sus acciones, así como en la manera de resolver problemas y desafíos que se les plantean, con un fin de mejorar su práctica profesional.

Esto podrá evitar que el uso del portafolio sea considerado simplemente con la finalidad de demostrar, como un producto final, *qué sabe y qué puede hacer* el profesor, pues de este modo seguirá vigente la metáfora del portafolio como "prueba" o "test", ya que lo menos usual es su uso como herramienta para promover la práctica reflexiva en los docentes. Por ello, la reflexión toma un papel potencializador del propio aprendizaje, donde el docente se cuestiona *qué, cómo y para qué* aprende, y de este modo puede obtener información sobre su propia práctica y la puede analizar de manera constructiva para mejorar su labor dentro de una formación continua.

Características del portafolio académico

El portafolio académico hace referencia a la progresión de los aprendizajes logrados por los docentes, en el cual interesa más el avance reflejado en sus trabajos y el nivel de mejora, durante todo su desarrollo, que la producción final (Barberà, 2008, p. 21). En cuanto a las características del portafolio académico, como éste pretende demostrar dicha evolución en un contexto escolar, entonces debe cumplir con lineamientos formativos esenciales para lograr el reconocimiento o acreditación del mismo.

Klenowski (2007, pp. 40-41) menciona tres principios que subyacen al uso del portafolio y los procesos de aprendizaje inherentes a él, en primer lugar, los profesores deben tener claro los objetivos de su portafolio para poder seleccionar adecuadamente las pruebas o evidencias que debe incluir. En segundo lugar, deben estar involucrados en el proceso de evaluación y autoevaluación como una manera de demostrar lo aprendido. Y finalmente, en tercer lugar, es importante que los docentes se centren en su propio aprendizaje.

De este modo, se fomenta el desarrollo metacognitivo del profesor, al tener claro *cómo, cuándo, dónde y por qué* aprende. Además, el uso del portafolio docente permite documentar, reflexionar y publicar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. Esto, sin embargo, se logra a partir de concebir el portafolio como una herramienta para fomentar la reflexión en y sobre la práctica, que permita al alumno aprender de la enseñanza, y no como un instrumento para rendir cuentas, como dice Lyons (2003):

El portafolio credencial que se inicia con estándares definidos por una autoridad, tiende a ser una colección de invenciones que representan el propio trabajo en su momento más glorioso (...). Sin embargo, el temor entre algunos formadores de docentes (...) es que "probar" la propia competencia prevalezca sobre el uso de un portafolio como un espacio de trabajo que representa gráficamente el crecimiento de un docente a través de reflexiones sinceras acerca de los esfuerzos e inevitables fracasos comunes a todo proceso de aprendizaje (pp. 170-171).

Ante esta situación, Lyons cuestiona el uso del portafolio como herramienta de evaluación sumativa en lugar de considerarlo como una estrategia y proceso de reflexión que permita hacer visible la propia práctica docente.

Es así que el portafolio permite al docente conocer su potencial para lograr sus metas a través de la evolución que tiene como persona y profesional de la educación, o de cualquier otra disciplina. Permite desarrollar conocimientos, habilidades y competencias a través de las evidencias documentales que demuestran tales logros.

Para Grant (2009) el portafolio permite reflexionar, *aprender a aprender* por medio de la reflexión de las propias experiencias que se deben evidenciar por escrito. Puede decirse que es un *aprendizaje experiencial* que permite tomar conciencia de las propias estructuras cognitivas y conceptuales.

Al respecto, Barberà (2008, p. 23) propone considerar las siguientes competencias básicas y algunas muestras con las que pueden documentarlo:

- Filosofía personal sobre la educación (escrito con reflexión propia sobre las teorías implícitas personales relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje).
- Planificación de las clases (los mejores ejemplos de unidades didácticas, planes docentes, guías de aprendizaje, etc.).
- Materiales y recursos (ejemplos óptimos sobre el uso de la tecnología en clase, piezas de trabajo de alumnos con materiales específicos, etc.).
- Metodología y evaluación (muestras de innovaciones llevadas a cabo, ejemplos exitosos de evaluación formativa, evidencias de *feedback* productivo, etc.).
- Reflexiones (si no se han incorporado en cada uno de los anteriores, se abre un espacio global de reflexión que muestre la progresión del profesor).
- Desarrollo profesional (objetivos a medio y largo plazo, asistencia a cursos, desarrollo del currículo, etc.).

De este modo, "el diseño del *e-portfolio* debe permitir recoger, sintetizar, interpretar y almacenar informaciones referidas a los logros y adquisiciones del alumnado dentro de su formación, posibilitando su comparación con los criterios asociados a determinadas competencias previamente estipuladas" (Barberà, 2009, p. 97). Con base en lo anterior, si el profesor parte de un conocimiento claro de los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación de las evidencias, entonces:

Hará la selección de las muestras que evidencian el dominio de diferentes competencias, en función de los objetivos de la materia, de la situación de enseñanza y aprendizaje y de los criterios evaluativos compartidos, todo ello con una justificación argu-

mentada y reflexionada sobre la decisión de presentar unas muestras concretas (Barberà 2009, p. 99).

Con estas bases, la selección de evidencias no será una tarea de seleccionar lo más importante para su autor, sino el que cumple con los propósitos y describe lo que *ha hecho* para lograr la tarea a través de un cierto periodo (Quatroche, Duarte, Huffman-Joley y Watkins 2002). Además, la parte reflexiva es un reflejo de la experiencia y práctica de la enseñanza en contextos específicos.

Por todo lo anterior es necesario evaluar a los docentes de acuerdo con las aptitudes o competencias que se les haya solicitado explícitamente, aunque después se considere su nivel de desempeño –individual– durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se les debe pedir de inicio que lleven a cabo metas comunes, por lo cual es necesario una "guía adecuada y que los contenidos del portafolio estén estandarizados, al menos hasta cierto punto. Sin esta estandarización, los evaluadores estarán en la situación de tener que comparar manzanas y naranjas" (Danielson, 2002, p. 104). Es así que los contenidos deben unificarse de acuerdo con la finalidad para la que son creados, sobre todo si se utiliza para una evaluación de alto impacto.

En cuanto a los retos del portafolio, cabe decir que los distintos enfoques que ha habido sobre este instrumento son factores que han repercutido en las diferencias de su uso en la evaluación. Estos son instrumentos cognitivos, no por sí mismos, sino por el proceso que pone en marcha su autor cuando lo crea y el contexto escolar en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje para el cual es evaluado. De este modo, la evaluación toma validez cuando hay una coherencia entre la teoría de aprendizaje de modelo constructivista, con los estándares de desempeño y tareas que deben estar claramente explícitas, reflejadas a su vez en reflexiones que demuestren lo aprendido, así como la interpretación holística de varios evaluadores que compartan un lenguaje común en sus criterios de evaluación.

Con base en lo anteriormente expuesto, presentamos a continuación el Cuadro 1 con las secciones del e-portafolio junto con las compe-

tencias docentes, sustentadas en Perrenoud (2005), Lara, Zayas, Alonso y Larequi (2009) y Lomas y Osoro (1997), así como las evidencias que consideramos necesarias para los profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

Cuadro 1.

Estructura del portafolio electrónico centrado en competencias docentes y evidencias

ENTRADA/ CONTENIDOS	COMPETENCIAS	EVIDENCIAS
<p>EVIDENCIAS Y PRESENTACIÓN</p> <p>Ficha de datos personales (nombre, nivel académico, institución).</p>	<p>Expresar y motivar a los visitantes para entrar y revisar mi portafolio y sus elementos.</p>	<p>Redacción de una bienvenida que motive a revisar los demás elementos del portafolio.</p> <p>Video de presentación que complemente la redacción.</p>
<p>CONTEXTO</p> <p>Establecer objetivos.</p> <p>Determinar la audiencia.</p> <p>Reconocer el marco de la institución.</p> <p>Identidad y filosofía docente.</p>	<p>Presentar el tipo de portafolio que se trata, sus objetivos y población a quien va dirigido.</p>	<p>Escrito descriptivo acerca del tipo de portafolio que se trata, así como sus objetivos y población a quien va dirigido.</p>
	<p>Analizar el contexto educativo en que me desenvuelvo (CCH) incluyendo en específico a los alumnos en la dinámica de la región, identificando ámbitos y sus problemáticas para argumentar en torno a</p>	<p>Escritos autobiográficos donde dé cuenta de mi arribo y tránsito por el campo de la docencia en el CCH.</p>

ENTRADA/ CONTENIDOS	COMPETENCIAS	EVIDENCIAS
	<p>las posibilidades de intervención en la misma desde mi ámbito de competencia profesional como docente.</p>	
	<p>Identificar y valorar de forma crítica aquellos episodios, agentes o aspectos que han sido los más relevantes en el proceso de construcción de mi identidad y filosofía docente y que han definido mi trayectoria académica y práctica profesional actual.</p>	<p>Reflexión sobre mi problemática docente que reflejen mi identidad y filosofía docente.</p> <p>Posibles formatos: Autobiografía académica razonada. Relato de incidentes críticos.</p>
<p>TRAYECTORIA DOCENTE</p> <p>Currículum vitae profesional, sintético.</p> <p>Materias que he impartido y que imparto actualmente.</p>	<p>Identificar aquellos aspectos profesionales relevantes para mi trayectoria docente.</p>	<p>Texto autobiográfico profesional, puntual y conciso.</p>
	<p>Diseñar, planear y exponer los Programas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, de la materia, obteniendo los objetivos planteados en los mismos.</p>	<p>Incluir el Plan o Programas de Estudio que he elaborado sobre mis asignaturas que evidencien el enfoque educativo y desarrollo de competencias docentes en la materia o área de</p>

ENTRADA/ CONTENIDOS	COMPETENCIAS	EVIDENCIAS
		conocimiento, y que sean los más significativos a nivel personal.
COMPETENCIAS DOCENTES NECESARIAS PARA IMPARTIR SU DISCIPLINA	Organizar y animar situaciones de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> + Conocer los contenidos y objetivos de aprendizaje + Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. + Trabajar a partir de los errores y obstáculos. + Construir y planificar secuencias didácticas. + Implicar a los alumnos en actividades de investigación. 	Presentación de un programa operativo: aprendizaje, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales y evaluación.
	Gestionar la progresión de los aprendizajes: <ul style="list-style-type: none"> + Concebir y controlar situaciones problema ajustadas al nivel de los alumnos. + Establecer vínculos con las teorías de aprendizaje. + Observar y evaluar las situaciones de aprendizaje según el enfoque formativo. 	Escritos argumentativos donde sustente y defienda mi postura (tesis) acerca de la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de aquellos incidentes críticos que tiene que resolver.

ENTRADA/ CONTENIDOS	COMPETENCIAS	EVIDENCIAS
	<p>Competencia comunicativa²⁵</p> <p>Conoce los postulados del Enfoque Comunicativo como propuesta didáctica para desarrollar la competencia comunicativa en sus alumnos, así como las habilidades lingüísticas: leer, escribir, hablar y escucha atenta.</p> <p>Competencia digital</p> <p>Leer y escribir en los nuevos soportes y formatos, las nuevas codificaciones de la información multimedial, los nuevos procesos de lectura y escritura que implican la imagen y el movimiento, la multimedialidad, pero también la hipertextualidad, el uso de correo electrónico, el chat, el blog, así como la búsqueda de información en internet y el análisis crítico de las páginas web.</p>	<p>Texto argumentativo y reflexivo acerca de las principales concepciones teóricas sobre el Enfoque comunicativo, la competencia comunicativa y las habilidades lingüísticas.</p> <p>Presentación de una estrategia de enseñanza-aprendizaje con el uso de las TIC (por ejemplo, un blog, foro, wiki, presentaciones multimedia).</p>

²⁵ El concepto de competencia comunicativa, propuesto por Hymes, rompió con una visión de la lengua sustentada en reglas sintácticas, léxicas y semánticas, sobre todo, para enfatizar la lengua *en uso*, en contextos culturalmente significativos y diversos, que permitan desarrollar distintas habilidades: lingüística/gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica de acuerdo a Lomas (2001), Lomas y Osoro (1997), Lomas, Osoro y Tusón (1993), Sales (2003), Moro (2003) y Pérez (2004).

ENTRADA/ CONTENIDOS	COMPETENCIAS	EVIDENCIAS
<p>VISIÓN PROSPECTIVA</p> <p>Metas profesionales como docente a alcanzar y procesos para lograrlas.</p> <p>Hacia dónde va el trabajo que realizo como docente y qué pretendo lograr.</p> <p>Nuevos estudios sobre mi área de conocimiento.</p>	<p>Proyectar mi visión de futuro profesional (plan de carrera magisterial) a partir de exponer claramente mis metas a mediano y largo plazo (mencionar los lapsos que abarca cada uno), así como las estrategias viables que me permitirán alcanzarlas tomando en cuenta las facilidades y restricciones del contexto donde me desenvuelvo.</p>	<p>Elaborar un escrito sobre el proyecto previsto (mirada prospectiva) de mi vida profesional docente, teniendo como base un plan de actividades a corto y mediano plazos, en donde visualice el rumbo que deseo para mi práctica profesional como persona y ciudadano comprometido con la labor educativa en mi país.</p>
	<p>Perspectivas en cuanto a una posible maestría, doctorado o posdoctorado y lugares previstos.</p>	<p>Elaborar un escrito en el que muestre mis líneas de investigación en un posgrado y las metas que pretendo lograr.</p>
	<p>Autorregulación personal con base en la identificación de alcances y limitaciones.</p>	<p>En el escrito considerar los compromisos éticos que se tienen en la profesión así como las características y problemática educativa del contexto donde me desenvuelvo.</p>

ENTRADA/ CONTENIDOS	COMPETENCIAS	EVIDENCIAS
<p>ENTRADA LIBRE</p> <p>Líneas y links de interés con reflexión sobre los mismos.</p>	<p>Compartir líneas de interés y materiales, propuestas o proyectos educativos diversos, vinculados con aspectos de interés en relación a mi área de conocimiento o desarrollo profesional que revistan relevancia en el campo de la educación.</p>	<p>Compartir links a páginas web, artículos de revista o blogs que permitan profundizar sobre los temas de mi línea educativa de mayor interés, con propuestas teóricas y metodológicas que quiero compartir con aquellos que visiten mi e-portafolio.</p>
<p>EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN</p> <p>Reflexión sobre las competencias logradas en la práctica docente con el uso del portafolio.</p>	<p>Reflexionar sobre las competencias logradas para consolidar mi experiencia y práctica docente.</p> <p>Promover el intercambio de ideas y el juicio crítico acerca de las aportaciones hechas en el portafolio electrónico realizado.</p> <p>A través de realizar un proceso de auto y co-evaluación de mis producciones docentes, evidenciar la capacidad de conducir una realimentación constructiva orientada al crecimiento y desarrollo profesional de los participantes.</p>	<p>Se realizarán diversos episodios de evaluación cruzada entre pares (co-evaluación), así como autoevaluación personal con base en una rúbrica.</p> <p>La evidencia a recuperar consistirá en los comentarios reflexivos, sugerencias, críticas constructivas y argumentadas sobre las ventajas</p>

ENTRADA/ CONTENIDOS	COMPETENCIAS	EVIDENCIAS
		y retos del trabajo con el portafolio que se establezcan en el espacio previsto en el citado blog.

Metodología

Tomando como referente los principios educativos de la enseñanza situada y el enfoque socioconstructivista, los participantes diseñaron y elaboraron un portafolios electrónico docente apoyado por tecnologías de la información y comunicación (TIC) en un entorno educativo presencial y virtual.

Para llevar a cabo el Curso-Taller se realizó primeramente un breve análisis sobre las necesidades tecno-pedagógicas y disciplinares de los profesores de los Talleres de Lectura. Redacción e Introducción a la Investigación Documental (TLRIID) y Taller de Comunicación, del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco de la UNAM, el cual derivó en un Curso-Taller semi-presencial, con una duración de diez horas presenciales y 30 horas en línea, durante todo el semestre 2012-1.

Participaron catorce profesores del Colegio, de los cuales concluyeron siete, quienes a su vez cuentan con varios años de experiencia docente, sus edades estuvieron entre los 30 y 55 años, las materias que imparten están suscritas al Taller de Comunicación y TLRIID para la educación media superior.

Posteriormente se efectuó la compilación de la bibliografía necesaria básica para proporcionar las bases teóricas y metodológicas sobre el portafolio electrónico, sus características, así como las bases para su diseño y elaboración.

El diseño instruccional del Curso-Taller fue a través de un aula virtual en Moodle, la cual fue solicitada previamente a la DGTIC (Dirección General de Tecnologías de la Información) de la UNAM como parte de los recursos institucionales que se ofrecen a docentes de la universidad para ese fin.

Se hizo la calendarización de las cinco sesiones presenciales (diez horas) en las que se instruyó a los profesores sobre las bases teóricas del portafolio y sus características. A su vez, se les presentó algunos portafolios modelo que les ayudarían para su propio diseño y elaboración. También se dieron asesorías individuales, con la finalidad de resolver dudas sobre el uso del software para la creación del portafolio (GoogleSites), y para la selección de evidencias que se integrarían a través de GoogleDocs.

De este modo, los docentes reunieron evidencias representativas de acuerdo a las competencias que se manejaron desde el inicio: disciplinares, pedagógicas y digitales, las cuales ellos mismos fueron distribuyendo de acuerdo a una estandarización de entradas en el e-portafolio. Se solicitó de manera explícita que añadieran reflexiones en torno a cada evidencia o entrada y con ello detectar sus potencialidades y debilidades que los llevara a mejorar su práctica docente. Al final del proceso se realizó la presentación de los portafolios electrónicos ante las autoridades del plantel con la intención de mostrar la ventaja de realizar un e-portafolio como herramienta de reflexión en su quehacer docente y con ello llegar a la autoevaluación.

Es importante destacar que algunos profesores querían aprender el uso de otros recursos, entre ellos los Weblogs (blogs), como herramientas educativas. Se les dio la información requerida aunque no formaba parte del programa original. Algunos profesores crearon su blog y lo siguen utilizando independientemente del e-portafolios.

Resultados

Entre los resultados podemos indicar que el objetivo del curso-taller se logró satisfactoriamente, los docentes inscritos crearon su e-porta-

folio siguiendo las indicaciones y las actividades en la plataforma Moodle, mostrando con ello el desarrollo y dominio de las competencias originalmente determinadas.

Si bien no todos los profesores inscritos al curso-taller lo terminaron por varias razones, entre ellas, la carga académica de trabajo, tanto de clases impartidas como de comisiones especiales en las que participan voluntariamente o por designación de la autoridad; también hubo algunos profesores que por problemas de salud se vieron impedidos a continuar y terminar el trabajo propuesto.

Quienes se mantuvieron constantes, terminaron sus e-portafolios, los cuales se pueden revisar en la siguiente dirección electrónica de un blog creado *ex profeso* para ellos: [<https://portafoliosdocentescchazcapotzalco.wordpress.com/>]

Las deficiencias técnicas y tecnológicas fueron superadas con creces y se muestra el logro de las competencias logradas en su disciplina. Debido a la estructura del Curso-Taller y el tiempo destinado para trabajar, se consideró que GoogleSites fue el mejor programa que, por sus características, proporcionaba a los profesores las herramientas suficientes para crear su e-portafolio.

Desde el aula virtual Moodle se les dotó con una serie de documentos como apoyo, entre ellos, manuales y videos como consulta de primera mano. Además, contaron con asesorías personales dos horas los días lunes y jueves de cada semana. Cuando las dificultades técnicas eran mayores, se citaba a los profesores en viernes y se atendieron uno por uno. Lo importante fue siempre apoyar al profesor en todo lo que necesitara para la construcción de su e-portafolio y desarrollar o consolidar las competencias que habíamos propuesto.

Dentro de los portafolios pueden notarse algunas similitudes y diferencias, las similitudes son por la disciplina que trabajan y las diferencias por las estrategias de enseñanza y aprendizaje que suelen utilizar. Se habían considerado las mismas entradas y orden de las secciones del e-portafolios para todos en general, pero las necesidades y características de su propia labor docente e intereses provocó que se modi-

ficaran ligeramente, se conservó en la medida de lo posible y se dio libertad a los profesores para estructurar su portafolios como les fuera más conveniente, reflejando así su filosofía pedagógica además de su propia personalidad, que sin duda fue el sello distintivo en cada trabajo.

Y dado que este trabajo tuvo como eje a las competencias docentes, las cuales se mostraron en la matriz anterior, se describen a continuación los resultados obtenidos desde esta perspectiva de las competencias.

Con respecto a las *competencias disciplinares*, los diferentes portafolios contienen evidencias de alto grado de experiencia, pues de muestran en los portafolios dos de las cuatro habilidades de la competencia comunicativa: la escritura reflexiva y la lectura crítica. La lectura crítica quedó de manifiesto en el momento que realizaron las lecturas del curso-taller que los llevó a trabajar las distintas actividades propuestas para llegar hasta la creación de su espacio virtual con clara idea de lo que pondrían en él. Por otro lado, durante las distintas secciones van haciendo una reflexión de su trabajo como docentes y los logros en sus estudiantes, además han hecho una entrada específicamente con la reflexión sobre lo que implicó realizar su portafolio electrónico (v. Figura 1).

En este e-portafolio se refleja la preocupación por la lectura crítica y su aprendizaje. En la bienvenida dice lo siguiente:

La lectura es una de las habilidades más importantes porque a partir de ella aprendemos los conocimientos que nos permiten estudiar, trabajar, vivir en la sociedad. Pero la lectura no es solo una habilidad, también es una práctica social que se aprende participando en eventos que la requieren, con personas que la emplean y con propósitos definidos.

El aprendizaje de la lectura es permanente, no se aprende a leer de una vez y para siempre. Ni su aprendizaje incluye todo tipo de textos. No es solo una habilidad general sino contextualizada, depende del nivel de escolaridad, del tipo de textos, de los propósitos del lector. Por ello, en cada nivel escolar el aprendizaje y

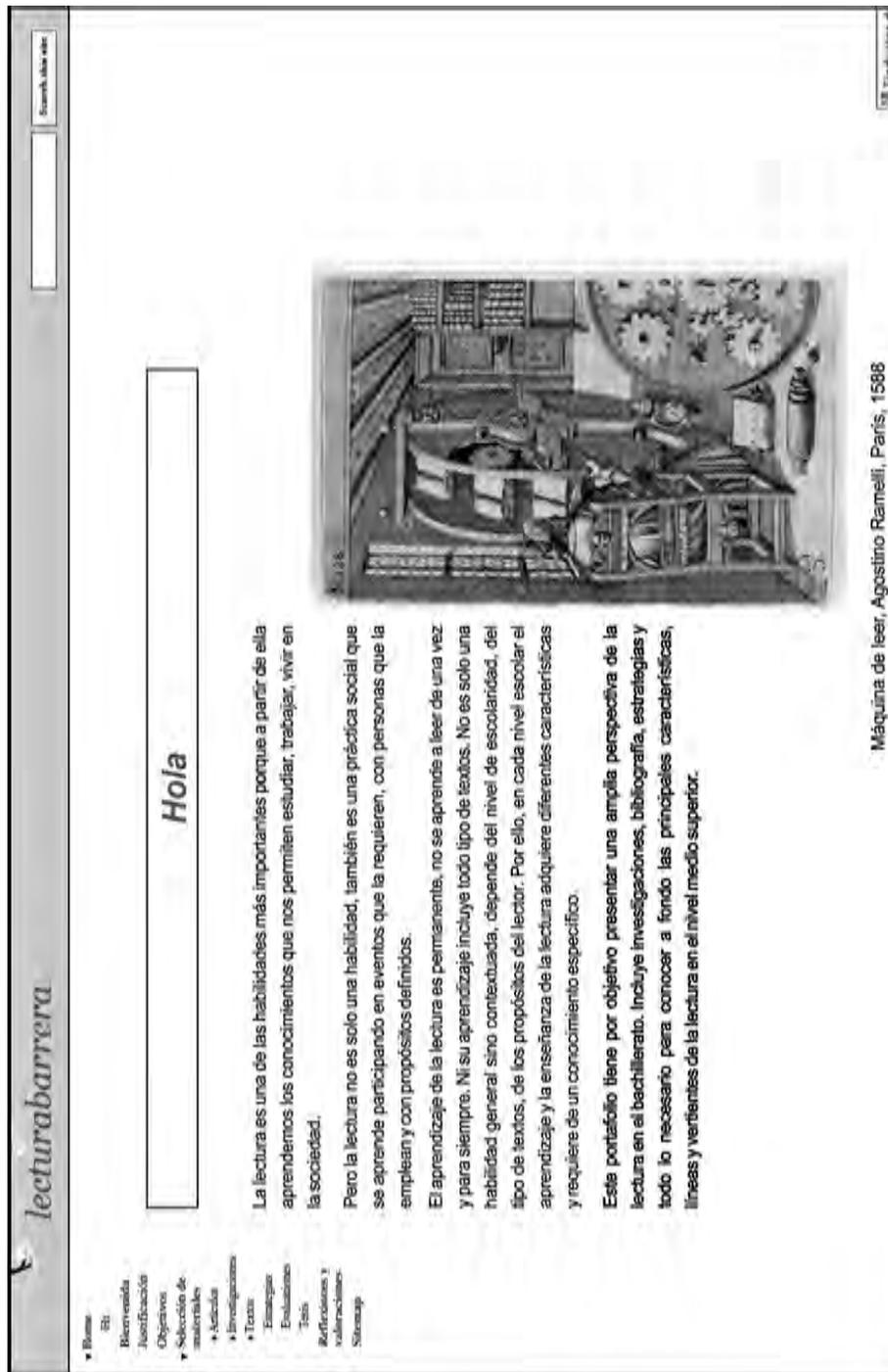


Figura 1. Portafolio que muestra las competencias disciplinares
[<https://sites.google.com/site/lecturabarrera/bienvenida>]

la enseñanza de la lectura adquiere diferentes características y requiere de un conocimiento específico.

Este portafolio tiene por objetivo presentar una amplia perspectiva de la lectura en el bachillerato. Incluye investigaciones, bi-

bliografía, estrategias y todo lo necesario para conocer a fondo las principales características, líneas y vertientes de la lectura en el nivel medio superior.

Las otras dos habilidades de la competencia comunicativa que se manejaron están implícitas en el quehacer docente y son: el hablar y el escuchar. Estas mismas fueron practicadas durante las sesiones presenciales en los momentos de debate o explicación de las ideas sobre el portafolio electrónico.

En todos los profesores participantes podemos ver que las *competencias pedagógicas* están manifiestas de manera destacable. Si bien cuentan con un programa de estudios con los objetivos y contenidos claros, ellos pueden adecuar su enseñanza a las características de sus alumnos, mantienen una filosofía educativa que revelan en las planeaciones y estrategias de sus cursos y evidenciadas en su e-portafolio. La mayoría nos compartió sus estrategias de enseñanza (v. Figura 2, se deja la dirección del e-portafolio para consulta del lector):

Otro ejemplo es la reflexión de un profesor acerca del por qué utilizar películas en apoyo a los contenidos del TLRIID:

El cine es una invaluable fuente de conocimientos, una avalancha de datos y mucha información obtenemos en la oscuridad de una sala de cine. No obstante, de toda esa información los alumnos tienen pocas oportunidades de sistematizar y dar sentido a esos saberes informales, relacionándolos con el conocimiento escolar, por lo que resulta ideal iniciar a los alumnos en un proceso de inmersión en el que hagan consciente las posibilidades que tienen de incluir en su acervo escolar lo aprendido de manera no formal en el cine (...) Bajo la premisa de que ciertas películas pueden apoyar la adquisición de conocimientos inherentes al TLRIID, además de brindar nuevos elementos a la cultura básica de los estudiantes, las estrategias aquí presentadas aspiran a ser un estímulo adicional para hacerlos tomar conciencia de su forma de relacionarse con los medios de comunicación, fomentar su capacidad analítica, e introducirlos en una faceta

del cine que, además de ser divertido y de procurarnos goce estético, puede ser una fuente de conocimientos susceptibles de ser utilizados en las tareas escolares.

Portafolios TLRIID-I - Lozada

COMPETENCIAS DOCENTES > Estrategias >

Situación comunicativa

TLRIID I 2011-2012

Nombre del alumno(a) _____

Grupo: _____ Fecha: _____

Profesora: Concepción Lozada Chiver

TEXTO 1

Mensaje del Rector a los alumnos de nuevo ingreso

Estimados estudiantes universitarios:

Inician los cursos del periodo 2011-2012	1. Hoy inician los cursos del periodo lectivo 2011-2012. Les doy la más cordial bienvenida a ésta, su universidad. Para muchos de ustedes este día constituye el primero de su vida como integrantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. Para otros, es la continuación de sus estudios. A todos les deseo una estancia productiva en esta gran institución.
La Universidad tiene como objetivo dar una formación integral.	2. Los exhorto a que aprovechen todo lo que les brinda la Universidad, donde tenemos como objetivo proporcionarles una formación integral. Por ello, además de los conocimientos teóricos y prácticos tendrán la posibilidad de realizar numerosas actividades deportivas y recreativas; de presenciar y participar en diversos eventos artísticos y culturales, de tomar cursos y talleres en distintas áreas del conocimiento; de aprender nuevos idiomas, y también, de utilizar las más modernas tecnologías de la información y la comunicación.
Se desea que los estudiantes sean ciudadanos comprometidos y críticos que sepan	3. En nuestra casa de estudios queremos que ustedes desarrollen los valores que les permitan desenvolverse como ciudadanos comprometidos con su sociedad. Ciudadanos con una conciencia crítica que sepan

Figura 2. Portafolio que muestra las competencias docentes pedagógicas [<https://sites.google.com/site/portafoliostlriid1/competencias-docentes/estrategias/situacion-comunicativa>]. En este ejemplo se aprecia una estrategia referente a los elementos de la situación comunicativa de un texto modelo: *Mensaje del rector a los alumnos de nuevo ingreso*, como parte del enfoque comunicativo, estrategia didáctica que pretende que los alumnos se hagan competentes a través del uso diario de la lengua.

Es evidente que los profesores conocen el programa de estudios en sus contenidos y objetivos, que han creado o adecuado secuencias didácticas para la enseñanza. Establecen vínculos con las teorías de aprendizaje al no generar una clase tradicional donde los alumnos es-

cuchan y resuelven algún examen, motivan la participación siempre activa de sus alumnos en actividades de investigación y proponen evaluaciones acorde con este tipo de instrumento.

En los e-portafolios creados por los participantes, se presentan evidencias de sus competencias pedagógicas, ya sea como reflexiones de sus situaciones de enseñanza, o desde los trabajos que los mismos alumnos entregan para su evaluación, y en las que se distingue el avance en la adquisición de los aprendizajes (v. Figura 3). Se deja como ejemplo el siguiente portafolio electrónico:

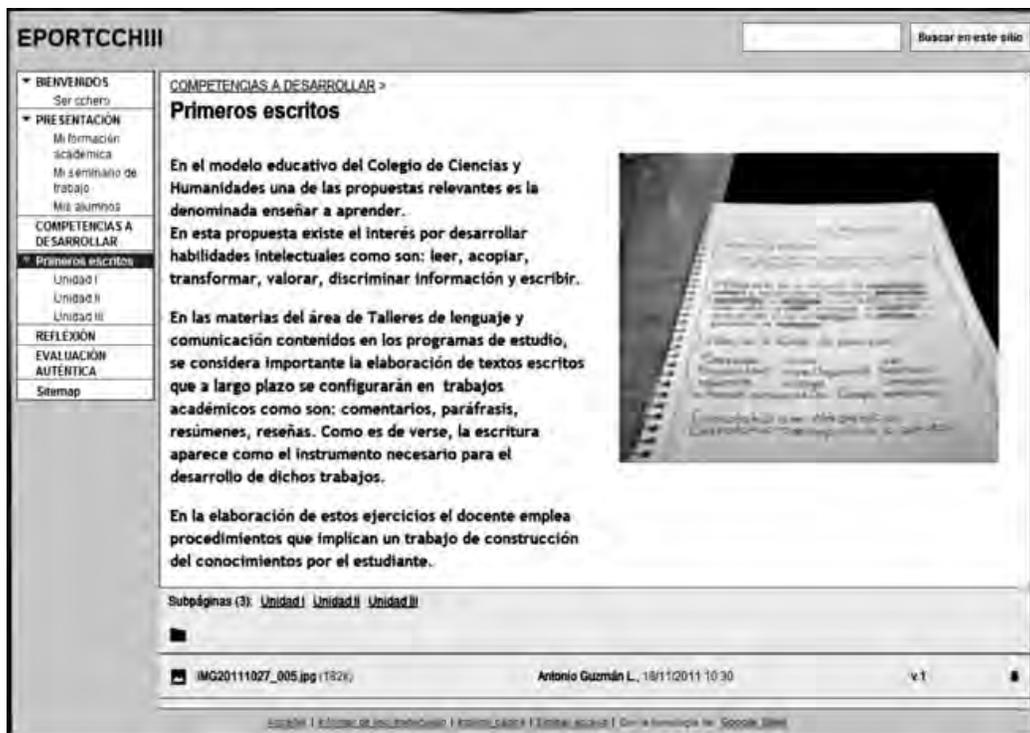


Figura 3. Portafolio que muestra las competencias docentes y evidencias de los alumnos. [<https://sites.google.com/site/eportcchiii/competencias-a-desarrollar-primeros-escritos/primeros-escritos>]

Como competencias a desarrollar en los alumnos de este profesor, se encuentran:

Habilidades intelectuales como son: leer, acopiar, transformar, valorar, discriminar información y escribir (...) se considera importante la elaboración de textos escritos que a largo plazo se

configurarán en trabajos académicos como son: comentarios, paráfrasis, resúmenes, reseñas. Como es de verse, la escritura aparece como el instrumento necesario para el desarrollo de dichos trabajos. En la elaboración de estos ejercicios el docente emplea procedimientos que implican un trabajo de construcción del conocimiento por el estudiante.

En cuanto a las *competencias digitales*, hemos de reconocer que era una de sus debilidades, aunque utilizaban correo electrónico, hacían búsquedas en internet, manejaban el software ofimático (editor de textos, hoja de cálculo, presentaciones electrónicas), no conocían un software para la creación de material o páginas web, tanto para su propio quehacer docente como para una aplicación personal.

Durante este Curso-Taller tuvieron la experiencia del aula virtual y el trabajo que en ella se puede realizar, vieron la potencialidad que tiene como apoyo al trabajo docente en el aula física. Al crear su e-portafolios tuvieron la experiencia de creación de una página web y los elementos necesarios que contienen, no se hicieron expertos, pero ahora pueden desarrollar algún espacio virtual (página web o blog) para sus alumnos o para ellos mismos con intensiones específicas de apoyo a la docencia o profesional.

Para las evidencias lograron transformar trabajos propios y de sus alumnos en archivos digitales que pudieron insertar en sus e-portafolios, para ello manejaron diferentes herramientas, siendo conscientes del enorme potencial para futuros trabajos.

El resultado final los llevó a desarrollar las competencias digitales y complementar algunas habilidades que ya tenían. Es necesario apuntar que hubo varias dificultades con los aspectos técnicos y tecnológicos porque no son nativos digitales y tienen limitada experiencia al respecto, a pesar de ello los resultados han sido bastante buenos y para todos satisfactorios. Un ejemplo de ello es la reflexión de una profesora de francés:

El curso del portafolio electrónico contribuye a mi actualización al brindarme una herramienta para compartir mi expe-

riencia académica con mis compañeros. Abrir vías de comunicación entre pares resulta indispensable para conocer el trabajo que realizamos, ya sea de manera individual o en los seminarios del Colegio. Un nuevo reto será elaborar un portafolio dirigido a los alumnos, con la finalidad de propiciar una mayor interacción entre los estudiantes mismos, y entre ellos y la profesora. El desafío consistirá en fomentar una conciencia reflexiva sobre el uso de las TIC en la clase de lengua extranjera. Mi tarea será ser más creativa y selectiva en las propuestas que suba a la red y evaluar mi trabajo de manera honesta para saber en qué medida contribuyo a mejorar el aprendizaje de los alumnos²⁶.

Por otro lado, la elaboración del portafolio permitió la reflexión de la propia función docente. Así lo aseveró otro profesor:

Considero que es muy importante la utilidad del portafolio docente para analizar el propio desempeño, así como los elementos que favorecen o dificultan la docencia, donde lo más importante es explorar los procesos de cambio que puedan eventualmente conducir a una mejora de las prácticas pedagógicas cotidianas en el aula.

Conclusiones

Consideramos que el portafolio puede ser una herramienta didáctica y metacognitiva que posibilita los procesos de autorreflexión sobre los potenciales y debilidades, aciertos y desaciertos de cada profesor. Por ello, partimos de ciertos criterios o estándares sobre el logro o desarrollo de determinados aprendizajes y competencias docentes que consideramos necesarias para los profesores del Área de Lengua.

En cuanto a las competencias disciplinares, no tuvieron ningún problema pues tienen amplia experiencia y dominio de los contenidos.

²⁶ Ver el portafolios electrónico de la profesora en la entrada de reflexiones:
<https://sites.google.com/site/portafolioverin/evaluacin/mi-blog/reflexiones-generales>

Con relación a las competencias pedagógicas, reflexionaron acerca de los incidentes críticos y contenidos más difíciles a los que se enfrentan con los alumnos, así como la manera de abordarlos adecuadamente para lograr un mejor aprendizaje.

Finalmente, el mayor reto fue lograr las competencias digitales, pues a través del curso pudimos notar que aún existe un temor por parte de los profesores para enfrentarse al uso de las TIC. En particular, lo más laborioso para ellos fue utilizar la herramienta GoogleSites, pues no tenían ninguna experiencia con ésta. Sin embargo, lograron desarrollar la competencia digital requerida con éxito.

Referencias

- Barberà, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: UOC.
- Barberà, E. y de Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Brubacher, J.W., Case, Ch. y Reagan, T.G. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas* (pp. 17-77). Barcelona: Gedisa.
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, F. y Pérez-Rendón, M.M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*, 4, 6-27. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=24>
- Grant, S. (2009). *Electronic portfolios. Personal information, personal development and personal values*. London: Chandos Publishing.
- Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, 37(107), 85-117.
- Klenowski, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

- Lara, T., Zayas, F., Alonso A. N. y Larequi, E. (2009). *La competencia digital en el área de lengua*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (2001). *Cómo hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (vol. I). Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1997). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lyons, N. (2003). *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 165-186.
- Moro, R. P. M. (2003). Didáctica de la lengua: el enfoque comunicativo. *Espacios en Blanco. Serie indagaciones*, 13, 147-161.
- Pérez, R. M. A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós. .
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Quatroche, D. J., Duarte, V., Huffman-Joley, G. y Watkins, S. (2002). Redefining assessment of preservice teachers: Standards-based exit portfolios. *The Teacher Educator*, 37(4), 268-281.
- Sales, G. L. M. (2003, enero-junio). La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo. *Universidades*, 25, 13-32.



La construcción de un portafolio electrónico docente: Estudio de caso en primera persona

Marco Antonio Rigo Lemini²⁷

Introducción

Hablar de portafolios es hoy en día inevitable. Por lo menos dentro de los círculos académicos y del saber pedagógico especializado, donde se valoran estos instrumentos cada vez más pues se aduce que son muy útiles para promover el aprendizaje y mejorar la enseñanza. Que cuando se encuentran asociados a la figura del alumno, posibilitan una toma de conciencia autorreguladora por parte de éste. Que cuando se encuentran asociados a la figura del maestro, sirven para relanzar y resignificar las actividades

²⁷ Doctor en Psicología Educativa (Universidad de Barcelona) y Profesor Titular de la Coordinación de Psicología Educativa, en la Facultad de Psicología de la UNAM, así como catedrático en la Universidad Anáhuac Norte. Correo electrónico: marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

de formación, actualización y evaluación profesoras (Kilbane y Milman, 2003).

Estos últimos –los portafolios docentes– se vienen empleando desde hace varias décadas en otras latitudes, norteamericanas y europeas esencialmente, con una vocación que es todavía certificadora en buena parte de los casos. Empero, rápidamente se abren las puertas a unos usos alternos, más bien orientados hacia la comprensión y la mejora del trabajo educativo. Se piensa que los portafolios docentes pueden contribuir a la facilitación de procesos reflexivos y perfeccionantes aunque no disponemos todavía de evidencias categóricas sobre cómo y en qué medida lo consiguen, especialmente dentro del contexto regional, donde las propuestas y las experiencias son insuficientes en este terreno mientras que las evaluaciones rigurosas y las investigaciones documentadas apenas comienzan a dar señales de vida (ver capítulo primero).

El problema es todavía mayor cuando nos referimos a una modalidad relativamente novedosa: la de los portafolios electrónicos, en que el apoyo de las nuevas tecnologías permite una expansión sustancial de las funcionalidades y los alcances que atribuimos normalmente a estos instrumentos. Creemos que representan una opción prometedora desde el punto de vista tanto técnico como pedagógico, pero sabemos menos sobre ellos y disponemos de pautas endebles para su desarrollo (ver capítulo 5).

En este documento se comparte la experiencia que condujo al autor a la conformación de un portafolio electrónico docente. Se habla del proceso seguido y del producto alcanzado. De los supuestos en que se fundamentó el trabajo realizado, de las vicisitudes enfrentadas y de los resultados conseguidos. Sobre este último particular, se consignan los principales datos obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario en línea a más de 40 personas que visitaron el portafolio durante los meses recientes. Datos que distan de ser contundentes pero que dan lugar a hipótesis muy interesantes y susceptibles de una confrontación posterior. Datos que posibilitan también una evaluación fundamentada, así sea prelimi-

nar, de las realidades y las virtualidades de un material como el que hemos desarrollado.

El trabajo puede considerarse en su conjunto como una propuesta tecnopedagógica que sintoniza con las ideas del profesional reflexivo de Donald Schön (1992) y del portafolio docente crítico y creativo de Barrett (Gibson y Barrett, 2003). Al tiempo, puede ser entendido como una investigación tecnológica (García-Córdoba, 2007), evaluativa (McMillan y Schumacher, 2005) y exploratoria (Kerlinger y Lee, 2001). Al final, quizás la mejor manera de definirlo sea diciendo que se trata del estudio de un caso en primera persona (Stake, 1998).

El texto se encuentra dividido en tres grandes secciones. A lo largo de la primera, la de antecedentes teóricos, se pasa revista a algunos de los conceptos e ideas que consideramos menos prescindibles para el abordaje de la temática, intentando evitar repeticiones injustificadas con respecto a la argumentación que ha sido desarrollada en otros apartados del libro. En la segunda sección se habla con cierto detalle de los fundamentos y de la estrategia que nos llevaron al portafolio electrónico docente, así como de su estructura general y de sus componentes. A través de la tercera sección se exponen los principales resultados que se desprenden de las opiniones recabadas entre los visitantes al portafolio, así como las conclusiones centrales motivadas por el presente trabajo.

El capítulo, en pocas palabras, pretende invitar, compartir, evaluar, difundir y motivar. Invitar al lector para que se acerque a conocer la experiencia vivida por el autor. Compartir con él las reflexiones e inquietudes que surgieron durante la misma, en espera de que le resulten significativas para su proceso formativo. Evaluar los posibles aportes de este tipo de trabajo sobre cada uno de los implicados. Difundir tales aportes y en fin, motivar al lector para que se acerque a otras experiencias como ésta con la finalidad de que eventualmente se anime a hacer su propio portafolio electrónico.

Antecedentes teóricos

Orígenes

Barberà y de Martin (2009) aseguran que el concepto de portafolio proviene de las artes plásticas. En ellas, desde hace mucho tiempo los artistas seleccionan muestras de sus mejores obras y comparten sus logros con los demás. Antes lo hacían a través de bocetos, dibujos, críticas y reconocimientos escritos; ahora agregan fotografías, videos y animaciones, entre otros recursos. Lo importante es que a través de esta práctica exhiben sus habilidades y dan a conocer lo más sobresaliente de su trabajo.

La idea se ha irradiado a otros terrenos disciplinarios y profesionales, alcanzando en algunos de ellos carta de naturalización. Es el caso del mundo educativo donde, parafraseando a Ebbinghaus, podemos afirmar que los portafolios tienen un largo pasado y una corta historia. De una u otra manera, con una u otra fisonomía, se han venido empleando desde antaño en las instituciones escolares. No necesariamente bajo esa denominación ni respondiendo del todo a las concepciones modernas, probablemente de modo intuitivo y sin la compañía de abundantes teorizaciones, pero con sentido práctico y eficiente desde la perspectiva de quienes se hacen cargo de ellos. Como sucede a menudo en la historia de las ideas pedagógicas (Gilbert, 1977), ésta también se ha sometido a sucesivas resignificaciones y en las aplicaciones derivadas de algunos modelos educativos que fueron en su momento progresistas (el de los proyectos de Kilpatrick, por ejemplo) podemos ya identificar algunos rasgos del portafolio como lo concebimos hoy en día. Hasta donde sabemos, en todo caso, fue Shulman (1999) quien a mediados de la década 1980-1990 desarrolló sus connotaciones más reconocibles dentro del ámbito de la formación y la evaluación docentes, teorizándole e intentando una sistematización desde el punto de vista metodológico que ha desembocado en la concepción contemporánea de este importante instrumento.

Idea esencial

Sin excesivo temor a equivocarnos y guardando congruencia con lo antes expuesto podemos decir que la idea esencial, la que constituye el núcleo duro compartido por la mayoría de los usos y de los usuarios, remite a la concepción del portafolio como una compilación de evidencias asociadas al trabajo o el desempeño de una figura laboral, profesional, artística o académica. Compilación que en principio hace el autor para preservar la memoria y recuperar lo memorizado, así como para difundir eventualmente sus producciones. Ni mucho más, ni mucho menos.

Ya luego se adicionan otras ideas y se dice que es también –y sobre todo– compilación para activar una toma de conciencia del autor sobre su propio trabajo, para dar seguimiento crítico a su proceso evolutivo, para ser evaluado o revaluado, para comunicarse con los otros consiguiendo miradas y opiniones que proceden de subjetividades ajenas. Pero creemos que todos estos son valores que con el paso de los años se han ido agregando a la concepción primigenia (Jafari y Kaufman, 2006).

Multiplicidad semántica

Por lo que se ha comentado en el apartado anterior, se entiende que el término "portafolio" evoque hoy en día significaciones diversas, a veces coincidentes, a veces francamente divergentes. De acuerdo al autor, a la intencionalidad o al contexto en que el vocablo es utilizado, su campo semántico se amplía o se reduce y muestra contornos que pueden ser muy variables de un caso a otro. Así, por ejemplo, el portafolio es para algunos simple colección o expediente; para otros, herramienta orientada a la evaluación o la certificación de aprendizajes, rendimientos o productos; y para unos terceros, instrumento que en lo fundamental propicia la aparición y el mantenimiento de actividades autorreflexivas conducentes a la mejora. Asistimos pues a una pluralidad semántica que no debe causarnos extrañeza pero que sí complejifica el discurso y obliga a

procurar la mayor lucidez en el manejo conceptual dentro de esta materia (Arbesú y Argumedo, 2010).

Multiplicidad terminológica

Los rótulos que habitualmente acompañan a la idea del portafolio, son también diversos. Portafolios (en plural), portfolio –una expresión que no niega su origen anglófono y que es poco empleada dentro de nuestro contexto regional–, carpeta o dossier (esta última de uso mucho más frecuente en el territorio español), y hasta cartera o expediente, que son marbetes más cercanos al mundo de la economía, la administración y los negocios (Barberà, 2008). En todo caso, es probable que esta pluralidad de nombres contribuya también a la pluralidad de significados que hemos referido antes, y que la coexistencia de estas dos pluralidades sea en muchas ocasiones motivo de confusión y debate, de radicalizaciones y de desencuentros.

Tipologías

En su versión clásica o tradicional, los portafolios se han conformado de documentos o producciones materiales que se respaldan y se comparten en un soporte físico. Sin embargo, desde hace algunos años se hace cada vez más frecuente una conformación digital, como evidente respuesta a la generalización de las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y la expresión, lo que trae consigo indiscutibles ventajas en términos de economía, ecología, compartición, almacenamiento y recuperación. Desde el punto de vista del soporte en que son realizados, entonces, los portafolios pueden ser analógicos o electrónicos –e-portafolios, como ahora se les llama– (Gallego, Cacheiro, Martín y Ángel, 2009).

Por otro lado, si se atiende al responsable intelectual del portafolio, a la figura principal que es en él reflejada, podemos hablar fundamentalmente de portafolios vitales, profesionales, artísticos y académicos (Heath, 2004). Entre éstos, es dable distinguir dos subtipos básicos: el del alumno y el del docente. Este último, cabe decirlo, apa-

rece de modo patente en fechas recientes (los años ochenta del siglo pasado en los Estados Unidos de Norteamérica) y, aunque su empleo se ha generalizado rápidamente, todavía es relativamente inusual en nuestro contexto latinoamericano. A él dedicaremos las líneas siguientes.

El portafolio docente

A grandes rasgos, se llama así al que hace el profesor por iniciativa propia o respondiendo a un encargo institucional, de manera relativamente autónoma o, por lo común, recibiendo un importante apoyo técnico, operativo o didáctico-pedagógico. Puede aparecer en cualquiera de los niveles y modalidades escolares pero hoy por hoy su uso es más frecuente entre los enseñantes universitarios. En algunas ocasiones se limita a consignar las actividades y producciones que son inherentes a la tarea docente propiamente dicha; en otras, particularmente cuando se sitúa en el contexto de la educación superior, se refiere a la figura del académico en un sentido amplio y refleja de manera tácita o manifiesta todas aquellas tareas y funciones que van más allá de la docente, de su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un marco curricular determinado (Kilbane y Milman, 2003).

Las intencionalidades

El portafolio docente puede obedecer a diversas intencionalidades. Cada una de ellas implica una naturaleza, unos objetivos, funciones, contenidos y destinatarios distintos. A veces, claramente diferenciados y hasta contrastantes. Muchas veces susceptibles también de combinarse, por lo que no es raro encontrar portafolios docentes que responden a varias intencionalidades a la vez y hasta podemos afirmar que esta inclinación hacia la polivalencia es hoy en día dominante. Como quiera, creemos que resulta peligroso hablar del portafolio docente en general, uniformando sus diferentes versiones, como si fuese posible reducir el concepto a una manifes-

tación unitaria nítidamente reconocible. Siguiendo en lo esencial a Baron (2004) y Wray (2008), identificaremos por lo menos tres intencionalidades diferentes: acreditativa, comunicativa y formativa. Obligados a simplificar, diremos que los portafolios docentes con vocación acreditativa responden al cometido fundamental de certificar la productividad y el desempeño de los maestros, preferentemente desde una perspectiva cuantitativa, preocupada ante todo por la rendición de cuentas. Sintonizan abiertamente con la evaluación orientada al control y la administración, al tiempo que suelen obedecer a formatos más bien rígidos y uniformizantes que conceden poca autonomía al docente en lo que respecta a su concepción, diseño y desarrollo. Sobra decir que derivan directamente de iniciativas institucionales u oficiales y que por razón natural se incluyen en ellos abundantes evidencias que dan cuenta del desempeño laboral y muy pocas referidas a los asuntos personales o vivenciales del enseñante. Por su parte, los portafolios docentes con vocación comunicativa se orientan esencialmente a la difusión del trabajo y de los logros del académico. Les mueve el interés de conseguir su proyección social y profesional, la divulgación de sus saberes y competencias e incluso la apertura de posibilidades ocupacionales que deriva del establecimiento de contactos con un público numeroso y preferentemente diversificado. Sus funciones principales son la comunicación, la socialización y la difusión, no la reflexión y el aprendizaje o la evaluación certificadora. Por lo mismo, los componentes que incluyen dependen en buena medida del arbitrio docente y pueden ser realmente muy heterogéneos, de corte personal y/o profesional, vivencial y/o laboral. Para finalizar, los portafolios docentes con orientación formativa se diseñan para que el profesor en ejercicio reflexione críticamente sobre su trabajo, para que tome conciencia de sus logros y de sus intereses, de sus teorías, sus realizaciones y sus expectativas. Han de dinamizar el aprendizaje y el desarrollo de los maestros responsables de su conformación y seguimiento, por lo que frecuentemente se articulan con procesos de formación y actualización docentes así como de evaluación del desempeño profesoral que comparten una ópti-

ca dirigida a la comprensión, la innovación y la mejora (Gibson y Barrett, 2003). Profundizaremos más adelante en esta tercera categoría, ya que el portafolio docente que se presenta in extenso responde fundamentalmente a una intencionalidad de este tipo.

La modalidad electrónica

Son muchos los argumentos susceptibles de esgrimirse hoy en día sobre los usos educativos de los recursos digitales. A favor e incluso en contra. No disponemos de espacio para explayarnos sobre el particular, que se aborda ya con propiedad y amplitud en otros capítulos. Pero estamos obligados a escribir unas cuantas líneas sobre los portafolios de carácter electrónico, al menos en términos de su significación básica y de sus implicaciones más evidentes. Desde luego, contrastan con los de tipo físico o analógico porque el soporte en que se diseñan, se desarrollan y se comparten es de naturaleza informática, sea que se ubiquen en computadoras personales, en dispositivos portátiles, en redes locales e incluso en la gran red. Este contraste ya nos permite adivinar algunas de sus posibles ventajas: disponibilidad casi inmediata y eventualmente universal, funcionalidades de búsqueda sumamente potentes, prescindencia del papel y la tinta, alojamiento de materiales realmente diversos, integración y convergencia de medios y recursos, maximización de las potencialidades comunicativas (sobre todo cuando el público destinatario se ubica en la franja de los llamados "nativos digitales") y almacenamiento de amplio alcance, son algunos de los argumentos que pueden abonarse a favor de ellos. En su contra, no debe olvidarse que plantean desafíos nada despreciables. Entre otros, la necesidad de conservar una lucidez pedagógica sobre lo que se desea conseguir a través suyo, especialmente si se les concibe con una orientación formativa. Requieren además de un trabajo técnico para el que muchas veces el portafolista no dispone de formación o de apoyo especializado permanente. Y en fin, obligan a realizar una traslación de evidencias desde el formato material que también puede resultar muy demandante (Barberà, 2008).

El caso de un portafolio electrónico docente: fundamentos, estrategia y producto

Génesis

La idea de desarrollar un portafolio electrónico surgió de la afortunada convergencia entre mis intereses personales y los intereses de grupos académicos con quienes me siento identificado. Hubo en esta convergencia una dosis de azar y otra dosis de planeación, pero la realidad terminó exigiendo una fuerte carga de entusiasmo y de disposición. Mi interés permanente en los asuntos docentes y la invitación a participar en un curso sobre portafolios electrónicos al que concurrieron buena parte de los coautores de este libro, fueron algunos de los ingredientes sustanciales que me acercaron al proyecto. La amistad que me une con varios de ellos, el trabajo conjunto de tantos años también, los otros ingredientes que me convencieron de realizarlo.

Al principio, debo reconocerlo, fui convencido por mi propia ingenuidad. O por mi desconocimiento de la temática y de la empresa que estaba por llevar a cabo. Pensé que la tarea de conformar un portafolio electrónico docente sería relativamente sencilla y realizable en el corto plazo. Que no requeriría de mayores fundamentos teóricos o de excesiva capacitación técnica. Que sería suficiente con el reducido bagaje de saberes y de experiencias que había acumulado previamente sobre portafolios y sobre el empleo educativo de los recursos digitales. Que bastaría con hacer una compilación de productos representativos de mi vida profesional y académica, de recuerdos significativos dentro de mi vida social y familiar, para luego trasladarlos a una narrativa en formato electrónico.

No fue así. Me vi obligado a leer y a discutir, a solicitar asesoría de los compañeros que tenían ya un largo camino andado, a mirar producciones semejantes, a pedir opiniones y a trabajar durante varios meses en la conformación y el seguimiento de un portafolio electrónico cuya construcción prácticamente nunca se termina. En todo caso, esta breve crónica sobre las condiciones que rodearon su surgimiento per-

mite entender mejor de dónde vienen algunas de sus características, de sus limitaciones y de sus posibles aportes. No debemos olvidar que desde una perspectiva genética, defendida con tanto fervor casi al mismo tiempo por el Freud de los afectos inconscientes y por el Piaget de las estructuras intelectuales, los orígenes explican en buena medida los destinos.

Principios orientadores

Ante todo, conviene recordar el concepto que tenemos de nuestro propio portafolio: le entendemos como esencialmente formativo, lo que equivale a decir orientado a la innovación y la mejora, de carácter gradualista y evolutivo, promotor del aprendizaje y el desarrollo docentes, facilitador de una reflexión crítica e ilustrada sobre nuestro trabajo, detonador por igual de procesos metacognitivos y de toma de conciencia emocional (Heath, 2004). En este orden de ideas, algunas de las pautas psicopedagógicas que hemos intentado le caractericen han sido resumidas por Díaz Barriga y Rendón (2010) quienes afirman que los portafolios docentes han de ser situados, procesuales, identitarios, autocríticos y autoregulatorios. Si se nos permite una rápida paráfrasis, posiblemente riesgosa pero obligada por la brevedad que nos hemos impuesto, portafolios que vinculan manifiestamente al docente –y a sus lectores– con la realidad cotidiana, desafiante y auténtica (Monereo, 2009) en que éste vive, con el concepto y la estima que tiene de sí mismo, con sus fortalezas y debilidades tal y como las percibe, con las oportunidades que se le presentan y con las propuestas que se ha dado para la mejora.

SopORTE informático

Unas cuantas palabras en torno al programa empleado para conformar, compartir y dar sustento al portafolio docente: se trata de WIX, software libre que aparece en el año de 2008 como un editor de sitios Web que pretende ser amigable con sus potenciales usuarios, permitiéndoles el diseño creativo de sus propias páginas electrónicas a tra-

vés de una interfaz sumamente intuitiva que hace innecesaria una larga capacitación o un apoyo técnico con elevados niveles de dependencia. El programa cuenta con su propio tutorial y permite a los usuarios alojar gratuitamente las páginas Web desarrolladas por ellos. La disponibilidad de una amplia gama de plantillas para adoptarse como modelo general o punto de partida para el trabajo creativo, permite encontrar con mayor facilidad soluciones de diseño gráfico que son siempre centrales en este tipo de productos. Aunque el portafolio electrónico que motiva el presente trabajo fue íntegramente desarrollado en modalidad Flash, recientemente Wix abrió también la posibilidad de usar un editor HTML y dispone de una versión comercial que añade funcionalidades y estabilidad a las páginas alojadas dentro de su plataforma (Wix, 2012).

Estructura general

No mucho tiempo después de iniciar el trabajo para la conformación de un portafolio electrónico docente, cobré plena conciencia de los desafíos que implica acometer una tarea de esta índole. Desafíos de naturaleza técnico-operativa, didáctico-pedagógica, gráfico-estética, temático-disciplinaria y lingüístico-comunicativa, que hacen casi obligatorio un abordaje cooperativo e interdisciplinario y prácticamente inviable un abordaje en solitario (Blanch, et al, 2009). Desafíos que se presentan simultáneamente y entretreídos, que nos obligan a hablar de diseño tecnopedagógico o de soluciones gráfico-didácticas, por ejemplo, porque en última instancia la realidad no está organizada en disciplinas. Desafíos a los que me referiré enseguida de manera ciertamente simplificadora, en espera de que esta breve argumentación ayude al lector a entender en qué consisten o cómo fueron afrontados.

Desde una perspectiva gráfica y comunicativa, comenzaremos diciendo que el portafolio se encuentra constituido por seis páginas digitales. Todas ellas presentan algunos elementos comunes: el fondo que simula una hoja blanca de cuaderno a rayas; el panel de navegación que a manera de un índice permite visualizar en todo momento

los contenidos generales del portafolio y trasladarse ágilmente de una página a otra; los encabezados destacados en negrillas y ubicados en la parte superior, que recuerdan enfáticamente al visitante el lugar específico en que se encuentra. Los motivos gráficos centrales en el portafolio aluden a elementos de papelería que son comunes en la vida académica y que fueron escogidos por la frescura y familiaridad que transmiten. La composición se ha preferido más bien minimalista e intuitiva, evitando la sobrecarga de elementos comunicativos, el abigarramiento cromático o la profusión de texto e imágenes. Se ha intentado, en todo caso, conformar un portafolio electrónico amigable y entendible, atractivo y fácil de navegar.

Desde el punto de vista pedagógico, consideramos que los componentes incluidos son todos ellos pertinentes y reveladores. Con algunas variaciones suelen aparecer en portafolios semejantes y dan cuenta del docente en tanto ser humano, ser social, ser profesional, ser institucional y ser enseñante (Cervera, 2006). Se despliegan de manera más bien informal, con algunos atisbos hacia la vida personal del autor, abriendo rendijas que permiten mirar casi furtivamente la vivencialidad que él ha deseado compartir a través de este sitio de encuentro. Pero son claramente dominantes los contenidos de corte académico y no se quiere perder de vista que la intención central de un portafolio como éste es la de propiciar una reflexión permanente en quien lo gesta y lo gestiona. De ser posible, también entre los lectores que lo visitan. De hecho, consideramos la página dedicada expresamente a una actividad reflexiva como protagónica en el conjunto del portafolio, pues posiblemente sea ella la que vertebra y da sentido a la mayoría de los elementos que aparecen a lo largo del mismo.

Atendiendo a una dimensión tecnológica, consignaremos la presencia de recursos digitales variados: un par de videoclips, podcast de audio con música o lectura oral, galería fotográfica, imágenes diversas, textos desplegados, ligas a otros sitios electrónicos y animaciones sencillas para la interacción de los visitantes con algunos de los objetos. Prácticamente todos estos recursos fueron concebidos expresamente para formar parte del portafolio o se recuperaron y adaptaron a fin de darles ra-

zponible cabida en algún lugar del mismo. Nos ha movido siempre la intención de que su presencia o su uso no resulten injustificados y creemos que cada uno de ellos cumple con las funciones que fue llamado a desempeñar, pero esto solo podrá ser juzgado con mayor fundamento visitando físicamente el propio portafolio o, por lo menos, la descripción de sus páginas que se presenta enseguida.

Desarrollo y componentes

Autores como Barberá y de Martín (2009) reconocen la existencia de fases en el diseño y desarrollo de los portafolios. Se dice, por ejemplo, que el itinerario típico se recorre pasando por las etapas de identificación del problema, planificación, implementación, evaluación, reflexión y autoevaluación. O, de acuerdo a Danielson y Abrutyn (2008), por las etapas de recolección, selección, reflexión y proyección. Es posible que hayamos avanzado por algún camino de éstos. Sin embargo, no estoy tan seguro de identificar los mismos momentos, las mismas paradas, el mismo orden en el recorrido. Por ello explicaré la estrategia seguida y el producto obtenido asumiendo una lógica distinta a la que estos modelos sugieren. Presentaré cada una de las páginas que conforman nuestro portafolio docente en su versión actual y me detendré brevemente a explicar lo que en cada una de ellas se incluye así como algunos de los argumentos que explican su inclusión. Seguiré así una secuencia que se corresponde en buena medida con la que fue adoptada durante la constitución del portafolio y que permitirá también visualizar con cierta claridad, desde dentro, su estructura, sus componentes y sus motivos.

a. Primera página: Inicio. Aparecen en ella, amén de los elementos generales que ya hemos descrito antes –como el título y el panel de navegación–, el nombre del autor del portafolio, una somera caracterización del mismo como psicólogo educativo, docente y padre de familia, una fotografía suya así como un video de bienvenida en que se explica brevemente en qué consiste el portafolio y se agradece desde el principio la visita del lector (ver Figura 1).



Figura 1. Primera página: Inicio.

El papel que esta página desempeña nos parece obvio: introducir, familiarizar, ubicar al visitante en un sitio electrónico que tiene un autor y una intencionalidad determinados. Hacerlo además de manera más o menos afable y persuasiva. Es la carta de presentación al sitio y por ello, decisiva.

b. **Segunda página: Galería.** Claramente es ésta una página diferente en comparación con las otras del portafolio: exhibe un carácter netamente vivencialista ya que permite desplegar una amplia galería de fotos relacionadas con la vida familiar, social y académica del autor, al tiempo en que se escucha como fondo un audio con música de sus preferencias (ver Figura 2).

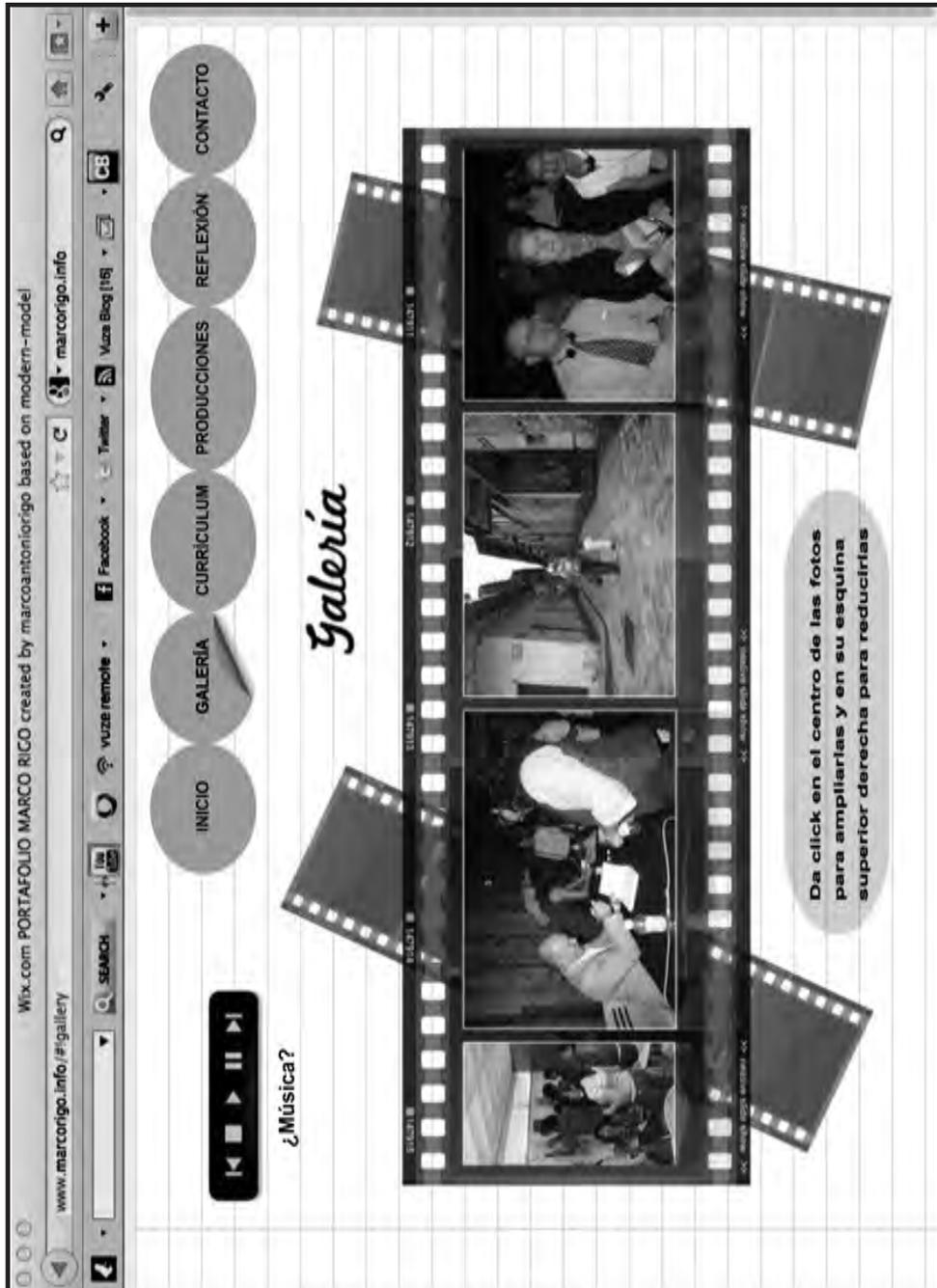


Figura 2. Segunda página: Galería.

Se ha querido evitar con la presente sección la excesiva formalidad que a veces permea instrumentos como éste. Especialmente, evidenciar una obviedad tantas veces soslayada: que el docente es ante todo un ser humano con una vida personal que ayuda en mucho a entender su fisonomía como académico y como profesional.

c. Tercera página: Currículum. En este apartado se presentan tres elementos que, aunque separados, están ligados entre sí: en primer lugar, una fotografía del autor en contexto, dentro del salón de clases y con sus propios alumnos. En segundo lugar una semblanza curricular suya, que aparece a lo largo de un cuadro de texto desplegable a la manera de una libreta de apuntes. En tercer lugar, un podcast de audio en que se responde a la pregunta: ¿Qué es un portafolio electrónico? (ver Figura 3).

La incorporación en esta página de un breve currículum, se justifica recordando que casi todos los portafolios de este tipo –trátese de los docentes o de los profesionales– aluden a las realizaciones del autor e incluyen datos curriculares con mayor o menor pormenorización. La presencia del podcast de audio es menos obvia pero a nuestro parecer también relevante: nos ha permitido disponer de un lugar dentro del portafolio en que se explica oportunamente la naturaleza misma de esta herramienta digital.

d. Cuarta página: Producciones. Guardando continuidad con la anterior, esta página es presentada por su autor a través del siguiente mensaje: "El académico es figura de muchas caras. O se espera que lo sea. Se divide y se multiplica para cumplir con las diversas tareas que se le encomiendan, para encajar en los perfiles varios que se le adjudican. Comparto aquí un breve muestrario de producciones que me representan, que hablan de cómo, en la medida de mis posibilidades, he venido desempeñando mis perfiles y mis tareas" (ver Figura 4).



Figura 3. Tercera página: Currículum.

Como puede fácilmente advertirse, la intención de esta hoja es abrir la posibilidad de conocer al responsable del portafolio electrónico a través de unas cuantas producciones que él juzga representativas de su trabajo y que desea compartir con los visitantes, compartición que muchos de ellos agradecen y que han considerado en nuestro caso por demás reveladora (ver Resultados).

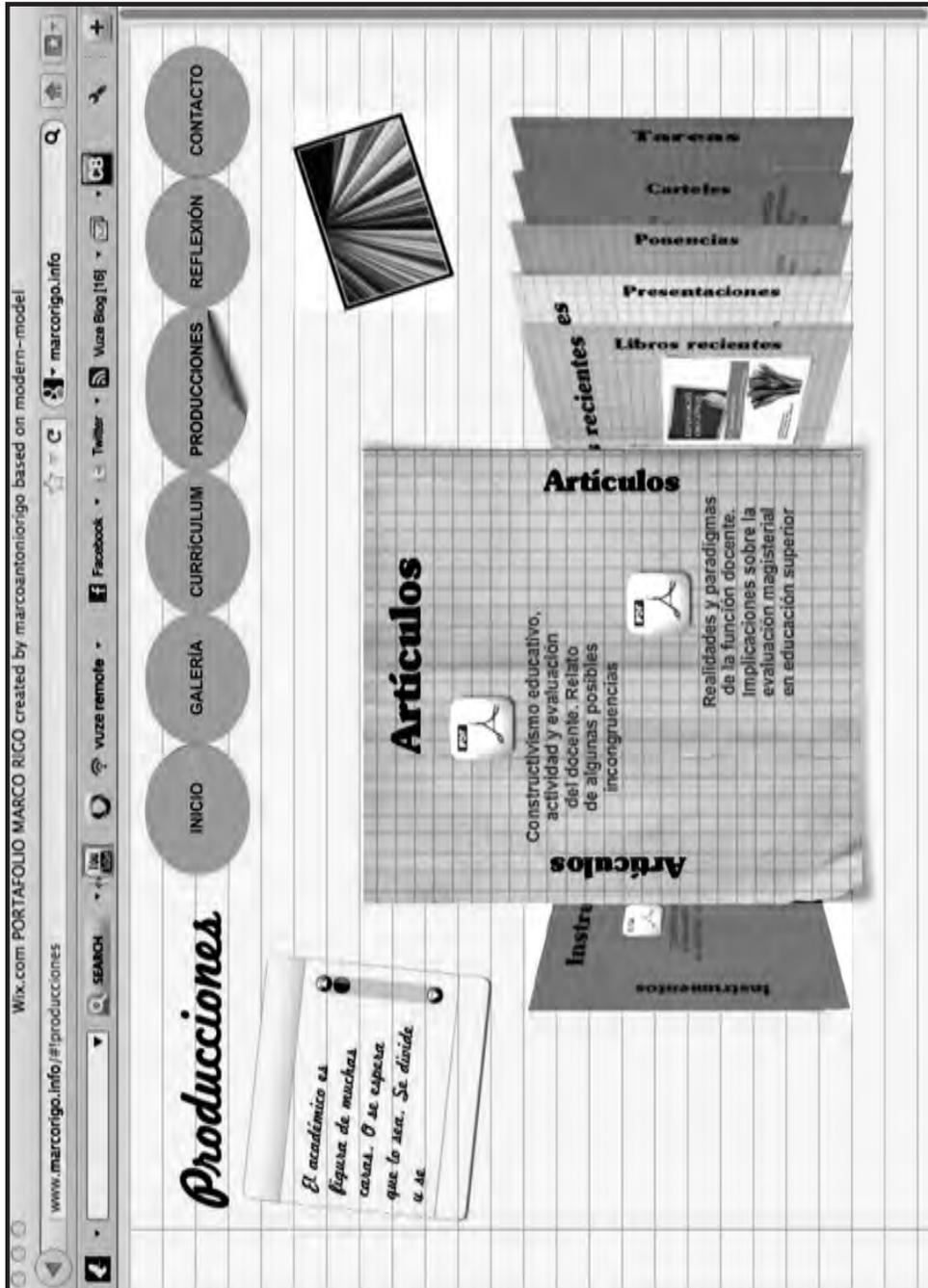


Figura 4. Cuarta página: Producciones.

e. **Quinta página: Reflexión.** ¿Qué he decidido incluir aquí? Primordialmente dos componentes: por una parte, un corto video –sin audio– en que se transmite un mensaje a mi parecer fundamental. El hecho de que hoy en día la profesión docente está sometida a numerosas exigencias desde la sociedad entera, lo que la hace muy compleja y desafiante al tiempo que la enaltece y la

torna aún más relevante. Por otra parte, un escrito relativamente largo en que comparto reflexiones personales a propósito de mi trabajo como enseñante, una suerte de exposición de motivos para mi labor docente (ver Figura 5).



Figura 5. Quinta página: Reflexión.

Si se recuerda que una de las encomiendas capitales de un portafolio docente con orientación formativa es propiciar actividades autorreflexivas, se entenderá más fácilmente la centralidad de esta página dentro del presente instrumento. En lo particular el texto sobre los usos y costumbres, saberes y creencias de un profesor universitario, aparece en nuestras indagaciones como el componente de corte académico que mayor interés ha despertado entre los visitantes al portafolio (ver Resultados).

f. Sexta página: Contacto. Como era de esperarse, la última sección despide a los visitantes, solicita opiniones sobre el portafolio e invita al establecimiento de eventuales intercambios con el autor. Se incluyen en ella un cajón para que el lector deje sus comentarios, un enlace directo al correo electrónico del autor y otro enlace a un cuestionario en línea para la evaluación amplia y formal del portafolio (ver Figura 6).

Consideramos que esta última página ha permitido la obtención de informaciones sumamente enriquecedoras para el trabajo, que posibilitarán la realización de ajustes conducentes a la mejora permanente de nuestro portafolio electrónico.

Evaluación y seguimiento

Se ha destacado desde la introducción la necesidad de llevar a cabo evaluaciones rigurosas y sistemáticas en torno a los portafolios docentes, analógicos o electrónicos, sea con carácter netamente aplicado o, más aún, con alcances investigativos. Y se ha subrayado también la carencia de experiencias o trabajos que se reporten con estas características, particularmente dentro del contexto latinoamericano (ver Arbesú y Argumedo, 2010, como excepción que confirma la regla). En nuestro caso, decidimos incluir varios dispositivos que posibilitan la recogida de opiniones entre los visitantes y que se han consignado en un apartado anterior, al describir la sexta y última página del portafolio. Vale la pena referirnos particularmente al cuestionario que se ha asociado a ella. Está dividido en tres secciones principales: una primera, para la presen-

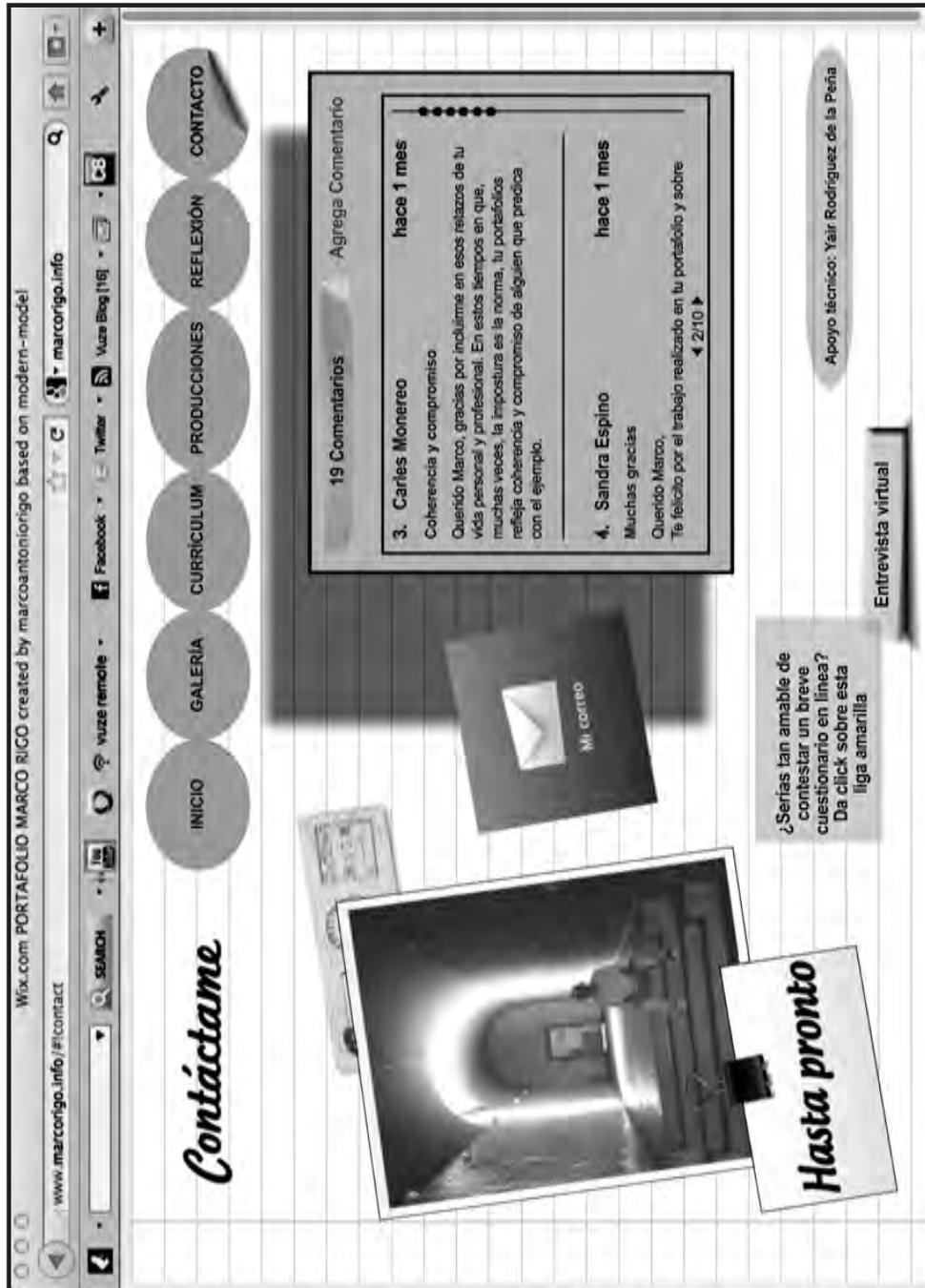


Figura 6. Sexta página: Contacto.

tación del instrumento; una segunda, en que se solicitan datos generales de identificación a través de preguntas mayoritariamente cerradas y una tercera, que explora las opiniones y reacciones derivadas de la visita a través de preguntas fundamentalmente abiertas. Se trata de un cuestionario que puede ser íntegramente contestado en línea y que se administra a través de un software gratuito, con todas las ventajas que

ello supone. Los datos obtenidos han resultado por demás interesantes y constituyen en sí mismos una posible fuente para la reflexión: los presentamos con relativo detalle en la sección siguiente.

El caso de un portafolio electrónico docente: resultados y conclusiones

Resultados principales

Aunque hemos obtenido información sobre la relevancia y la eficiencia de nuestro portafolio a través de varias conductos (cajón de comentarios, correo electrónico, manifestaciones personales y el propio cuestionario en línea), nos concentraremos en el análisis de los datos que este último ha arrojado, pues son a bien seguro los que detentan mayor amplitud, validez y confiabilidad. Limitados en nuestras posibilidades de explayamiento, haremos el análisis de manera relativamente simplificada y más bien descriptiva, presentando los resultados obtenidos reactivo por reactivo, comenzando con la sección de datos de identificación para luego discurrir a la de opiniones y reacciones: en todo caso, destacando aquellas informaciones que juzgamos esenciales para evaluar y dar razonable seguimiento al portafolio.

A. Datos de identificación. Se administraron 43 cuestionarios prácticamente completos. En pocos casos y porque el propio instrumento lo permitía, algunas preguntas no eran contestadas por el respondiente, lo que se verá eventualmente reflejado en el cómputo que corresponde a cada reactivo. A continuación los datos principales asociados a cada pregunta de esta sección:

Tabla 1.

Resultados porcentuales y numéricos para los nueve primeros reactivos del cuestionario en línea.

1. Nombre completo	40 personas se identifican plenamente	3 se mantienen en el anonimato
2. Género	74% mujeres (32 casos)	26% hombres (11 casos)

3. Edad	18-30 años 47% (20 casos)	31-40 años 16% (7)	41-50 años 16% (7)	50 años o más 21% (9)	
4. Formación académica	Licenciatura en proceso o terminada (Psicología y Pedagogía principalmente) 91% (39 casos)	Maestría en proceso o terminada (Pedagogía, Didácticas específicas y Psicología principalmente) 49% (21)		Doctorado en proceso o terminado (Pedagogía, Didácticas específicas y Psicología principalmente) 26% (11)	
5. Ocupación actual	Estudiante 37% (16 casos)	Académico o docente 35% (15)	Cargos administrativos 7% (3)	Cargos técnicos 7% (3)	Profesionista o empleado 14% (6)
6. Antigüedad docente	No tiene 40% (17 casos)	1-5 años 19% (8)	6-10 años 12% (5)	11-20 años 12% (5)	Más de 20 años 19% (8)
7. Tiempo de visita al portafolio	1-5 minutos 2% (1 caso)	6-10 minutos 4% (2)	11-20 minutos 21% (9)	21-30 minutos 35% (15)	Más de media hora 37% (16)
8. Experiencia previa con portafolios profesionales, docentes o de aprendizaje, ya sea físicos o electrónicos	Nula 14% (6 casos)	Limitada 23% (10)	Ocasional 26% (11)	Frecuente 26% (11)	Cotidiana 12% (5)
9. Nivel que el lector considera haber alcanzado en el empleo de recursos digitales	Mínimo 7% (3 casos)	Reducido 9% (4)	Moderado 28% (12)	Competente 53% (23)	Experto 2% (1)

B. Opiniones y reacciones. Dando continuidad a la numeración de reactivos:

10. Desde tu punto de vista: ¿para qué puede servir un portafolio electrónico como el que acabas de visitar? Esta pregunta ha recibido múltiples respuestas a través de los cuestionarios en que fue contestada. Algunas de las más frecuentes atribuyen al portafolio la posibilidad de desempeñar funciones como las de autoevaluación y reflexión, difusión del trabajo académico, recopilación de experiencias con miras a

su preservación, testimonio de vida, construcción de una identidad, disponibilidad de muestras de trabajo con fines profesionales e incluso su posible empleo como herramienta para promover aprendizajes entre los visitantes. A este respecto, puede ser ilustrativa la opinión de una lectora, docente con amplia experiencia previa en portafolios docentes:

Destaco su importante papel en la construcción de la identidad de la persona que lo elabora, en la reflexión sobre su trayecto de vida académica, personal, docente o profesional. Recupero lo que Barrett dice: es un soneto, un mapa, un espejo. Y ante todo, la posibilidad de autorreflexión, establecimiento de metas, proyectos propios y la compartición como producto de la comunicación social con los demás, sobre todo con tus pares, la comunidad a que perteneces o con los que quieren saber de tu campo de conocimiento e intervención.

11. ¿Qué pensamientos, emociones o recuerdos activó en ti la revisión del portafolio? Una buena parte de los lectores declara que su visita activó en ellos recuerdos personales en torno a su vida familiar, social y profesional, a sus inicios y trayectoria como docentes, a vivencias compartidas con el autor. Se insiste en que la lectura ayudó a valorar la importancia de la familia, de los amigos y de los compañeros, a interesarse más por el portafolio, a sentir empatía con quien lo elabora, a agradecerle lo que ha compartido. Se habla también de la activación de sentimientos tales como la amistad y la nostalgia, a la vez que se reivindica la importancia de una actividad reflexiva que se aplique permanentemente sobre nuestro propio trabajo. Un visitante, docente con larga trayectoria, lo expresa de la siguiente manera:

¡Me ha activado múltiples vivencias y pensamientos! En este caso particular, muchas de las emociones, pensamientos y recuerdos que se exponen –dado que conozco a la persona que lo elabora– las he testimoniado directamente y por ello me han resultado más significativas. Pero también me ha movido a reflexionar sobre lo que yo podría haber incluido (hitos, reflexiones, fotos, podcast, etc.) si hubiera sido el diseñador del portafolio.

12. *¿Cuál sección o componente llamó más tu atención y por qué?* Jerarquizando la frecuencia con que fueron escogidos, los elementos que más agradaron o motivaron a los visitantes fueron la página de reflexiones –particularmente el texto desplegable–, la de producciones, la galería fotográfica y, aunque en mucho menor medida, el audio en que se intenta describir lo que es un portafolio electrónico. Damos la voz a una visitante que refleja con su opinión tendencias muy reconocibles: "Las secciones que más me gustaron fueron la galería de fotografías y el apartado de reflexión. En la primera se observa al profesional como ser humano y en las reflexiones se identifica al profesional experto desde sus principios y enfoques teóricos".

13. *¿Qué te hubiera gustado encontrar adicionalmente en el portafolio?* En general, considero que la valoración practicada por los visitantes es bastante positiva. Sin embargo, desde su muy valioso punto de vista hay una miscelánea de oportunidades para la mejora. Sugieren, entre otras cosas, hablar mucho más de los incidentes críticos vividos como docente e investigador y de las vivencias personales que han dejado huella en el autor. Además, incluir ligas a sitios de interés, producciones de los alumnos, reflexiones ligadas a cada página y videos de clases reales. Nos parece especialmente descriptiva la opinión siguiente, proporcionada por un estudiante del Doctorado en Pedagogía: "Como investigador, me hubiera gustado encontrar experiencias, retos y otras vivencias en tu experiencia durante la investigación. Aquello que frecuentemente se queda fuera del reporte pero que a veces ilustra, asombra, motiva y qué sé yo. Pero que seguramente hubiera sido interesante conocer".

14. *Suponiendo que te resultara accesible desde el punto de vista técnico y operativo... ¿Desearías tener tu propio portafolio electrónico?* Un 10% (4 casos) de los visitantes responde que difícilmente, un 7% (3 casos) que posiblemente, un 21% (9 casos) que probablemente y un 62% (26 casos) que sí, convencidamente. Estos resultados pueden explicarse en función de una característica de la muestra fácilmente detectable: el hecho de que en su mayoría, los participantes han tenido una significativa experiencia previa con portafolios de diversa naturaleza (ver resultados para la pregunta 8).

15. *Comentarios y sugerencias.* Más allá de las recomendaciones que fueron formuladas a propósito de la pregunta 13, a grandes rasgos los lectores sugieren compartir más ampliamente este tipo de producciones con el alumnado, mejorar el funcionamiento de los textos desplegables y establecer vinculaciones explícitas entre componentes. Por lo demás, felicitan al autor por el contenido, el diseño y los recursos digitales empleados a lo largo del portafolio. Un visitante lo expresa directamente:

El recorrido por el portafolio resulta inspirador para quienes queremos dedicarnos al campo educativo ya que refleja los resultados de una formación profesional y personal comprometida con la idea transformadora de la educación. Como una sugerencia quiero mencionar que en la sección "Curriculum" y "Producciones" se podría modificar el diseño o el tamaño de las cajas de texto para poder tener una lectura más continua de la información.

Conclusiones

Se nos han quedado todavía muchas ideas en el tintero. Para que se dimensionen realmente las implicaciones que acompañan el trabajo emprendido, hace falta mayor narración y mejores argumentos. Hacer explícito lo implícito, armar una crónica más completa y justificada en torno a la experiencia vivida. Pero lo anterior no resulta sencillo cuando existe la obligación de acotar. De cualquier manera, espero haber dicho bastante.

Sin duda ninguna, conformar un portafolio electrónico docente ha sido una de las experiencias más enriquecedoras y gratificantes para el autor de este capítulo. Recuperar testimonios de mi vida personal, profesional y académica, reflexionar sobre todos ellos con el pretexto de constituirles en evidencia significativa, ha resultado ciertamente formativo y motivante. Recibir la visita de tantos amigos que de buena fe me han transmitido sus opiniones sobre este trabajo, aprender de todo lo que han compartido en torno al mismo, agrega

motivos muy relevantes e inesperados para hacerlo todavía más satisfactorio. Tener además la oportunidad de documentar proceso y producto a través de la escritura de este capítulo, concediéndoles así una oportunidad para que se difundan en mayor medida, no hace sino cerrar el círculo porque nos mueve, en una suerte de espiral ascendente, a reflexionar otra vez obligados por la dimensión intelectual que supone escribir.

Pero lo más importante quizás es que mediante textos como el presente consigamos dar respuesta a necesidades que ya se planteaban desde la introducción: testimoniar el valor de los portafolios académicos como instrumento para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, impulsar su empleo generalizado entre docentes y alumnos, valorar su auténtica efectividad de manera desapasionada y convincente. Sólo así podremos darle verdadero sentido a nuestro propio portafolio, que está lejos de considerarse concluido y que no aspira por ahora ni a la definitividad ni a la jubilación.

Referencias

- Arbesú, M.I. y Argumedo, G. (2010). Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia. *Observar*, 4, 28-44.
Recuperado de <http://www.odas.es/site/magazine.php>
- Barberá, E. (2008). *El estilo de e-portfolio*. Barcelona: Editorial UOC.
- Barberà, E. y de Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- Baron, C. L. (2004). *Crea tu portafolio digital*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Blanch, S., Fuentes, M., Gimeno, X., González, N., Rifà, M. y Santiveri, P. (2009). Relaciones entre aprendizaje, cognición y tecnologías en la construcción del e-portafolio. *Red U-Revista de Docencia Universitaria*, III, 9, 1-15.
Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M8/>

- Cervera, M. I. (2006). *El pensamiento pedagógico y la práctica del docente. Estudio exploratorio en una universidad privada* (Tesis de Maestría en Pedagogía). Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (1999). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, F. y Pérez-Rendón, M.M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*, 4, 6-27.
Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=24>
- Gallego, D., Cacheiro, M. L., Martín, A. y Ángel, W. (Noviembre, 2009). El ePortfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 30, 1-12.
Recuperado de <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec30>
- García-Córdoba, F. (2007). *La investigación tecnológica. Investigar, idear e innovar en ingenierías y ciencias sociales*. México: Limusa.
- Gibson, D. y Barrett, H. (2003). Directions in electronic portfolio development. In *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 559-576.
- Gilbert, R. (1977). *Las ideas actuales en pedagogía*. México: Grijalbo.
- Heath, M. (2004). *Electronic portfolios: a guide to professional development and assesment*. Worthington, EUA: Linworth Publishing.
- Jafari, A. y Kaufman, C. (2006). *E-portfolio handbook*. London: Idea group reference.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Kilbane, R. C. y Milman, N. B. (2003). *The digital teaching portfolio handbook*. Boston: Allyn and Bacon.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.

- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En: M. Castelló (Coord.). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 9-22). Barcelona: Edebé Innova Universitat.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (comp.). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 44-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Wix (2012). *Sitio oficial Wix*. Recuperado de www.Wix.com
- Wray, S. (2008). Swimming upstream: shifting the purpose of an existing teaching portfolio requirement. *The Professional Educator*, 32, (1), 44-59. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ802013.pdf>



TERCERA PARTE

**EXPERIENCIAS CON
E-PORTAFOLIOS DE
APRENDIZAJE EN
CONTEXTOS
UNIVERSITARIOS**

Estructura psicopedagógica de un e-portafolio de reflexión sobre producciones académicas y trayectoria en la licenciatura con estudiantes de Psicología

Frida Díaz Barriga²⁸, Abraham Heredia Sánchez²⁹ y
José Luis Ávila Calderón³⁰

Introducción

En la literatura especializada sobre el tema de los portafolios de aprendizaje desarrollados por los estudiantes, la principal objeción reside en la posibilidad de que el portafolio electrónico se restrinja a una compilación de trabajos generados a lo largo del tiempo, en una suerte de "álbum de recortes digitalizado", carente de un propósito

²⁸ Doctora en Pedagogía, profesora titular de la Facultad de Psicología de la UNAM e integrante del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 3), coordina el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC, GIDDET, fdba@unam.mx, <http://giddet.psicol.unam.mx>

formativo y que impide hacer el aprendizaje concreto y visible (Johnson, Mims-Cox y Doyle-Nichols, 2010). Por el contrario, el potencial de un portafolio de aprendizaje desarrollado por un estudiante debe conducir a éste a dilucidar lo que las evidencias de aprendizaje generadas representan en términos de conocimientos, capacidades, disposiciones y experiencias que ha logrado consolidar. También debe darle la posibilidad de tomar decisiones sobre su formación, establecer planes a futuro, encontrar nuevas formas de aprender. Inclusive, el tema de las disposiciones de los estudiantes acapara la atención, debido a que a través de una serie de artefactos y recursos reflexivos, el estudiante puede plasmar sus actitudes, creencias, filosofía personal, los rasgos más significativos de su identidad, entre otros. Por otro lado, en la investigación conducida con estudiantes de nivel superior, se encuentra que los portafolios pueden fomentar el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional en la medida en que estén sustentados en procesos de aprendizaje complejo, creatividad y colaboración (Wang, 2009).

Por lo antes expuesto, es que la propuesta de un portafolio físico o electrónico en la evaluación de los estudiantes en nivel superior adquiere una finalidad educativa y desarrolla el potencial de esta estrategia evaluativa en la medida en que el diseño, las características de las producciones solicitadas para su construcción y la forma de evaluación correspondan a una serie de principios educativos y tengan un sentido y dirección definidos. Desde la perspectiva asumida en este trabajo, consideramos que los principios del paradigma socioconstructivista y específicamente los enfoques de cognición y enseñanza situada, así como la perspectiva de la evaluación auténtica, permiten potenciar los beneficios de los portafolios antes mencionados y plantean a los estudiantes retos abordables que conducen a su crecimiento personal y profesional (Darling-Hammond, Aness y Falk, 1995; Díaz Barriga, 2006, Monereo, 2009).

²⁹ Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía (FFyL, UNAM) y becario del proyecto PAPIIME PE301211, DGAPA-UNAM, nike_ahs@hotmail.com

³⁰ Profesor Asociado de la Coordinación de Psicología Educativa y del Sistema de Universidad Abierta, Facultad de Psicología, UNAM, sjlac@unam.mx

Asimismo, coincidimos con Coll (2011) en la importancia de integrar tanto los aspectos tecnológicos como los pedagógicos, porque ambos constituyen el referente inmediato para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para este autor, el diseño tecnopedagógico, como referente inmediato que es de la práctica educativa, condiciona y orienta los usos que profesores y alumnos hacen de las herramientas, recursos y aplicaciones TIC que incorpora. Esto nos conduce a establecer una propuesta de diseño tecnopedagógico específica para el caso de los portafolios electrónicos de aprendizaje que se expone en este capítulo.

Nuestro cometido en la experiencia que se reporta en este capítulo, ha sido lograr que mediante la construcción de su portafolio electrónico personal, el estudiante universitario de psicología pueda otorgar mayor sentido y comprender la relevancia social de los contenidos curriculares de la carrera que estudia, en la medida en que logre establecer una mayor vinculación entre los conocimientos que se generen a partir de la teoría y aquellos que se generan en los escenarios reales a los que acude en su formación, mientras integra diversos conocimientos previos en la realización de las actividades académicas que le resultan más significativas. La implementación del modelo de portafolio electrónico que se expone a continuación, intenta promover las estrategias metacognitivas de los estudiantes, en la medida en que permite llevar a cabo un proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje y sobre la identidad.

Desarrollo y estructura de un e-portafolio de aprendizaje

Siguiendo a Goodson (2007), en los dos primeros capítulos de este libro se ha planteado que el portafolio de aprendizaje que construye un estudiante no es únicamente un nuevo instrumento de evaluación del desempeño, también puede considerarse en sí mismo un nuevo género de "texto" académico o un tipo distinto de producción o trabajo escolar que reúne (o debe reunir) los requisitos de un enfoque situado del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación.

De esta manera, la estructura tecnopedagógica de un e-portafolio para ser útil y potenciar los procesos de reflexión y aprendizaje significativo que buscamos, requiere cumplir una serie de requisitos, que se mencionan a continuación (Gibson y Barrett, 2003; Díaz Barriga, 2006):

- Ser parte de la instrucción y consistir en un proceso en marcha, no un evento o instrumento de evaluación aislado.
- Enfocarse en la evaluación de un amplio rango de habilidades de alto nivel o aprendizajes complejos y construcción de conocimiento, reflejar múltiples dimensiones y delimitar niveles progresivos de logro o desempeño.
- Ser apropiado al desarrollo del estudiante y a su contexto cultural.
- Permitir una evaluación constructiva, centrada en lo que el estudiante puede hacer, no en la vertiente negativa de la evaluación, sino en fortalecer una imagen positiva, aunque no sesgada o parcial, del aprendiz y sus logros.
- Debe involucrar al estudiante en su propia evaluación: implica asumir la propia responsabilidad y una visión de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Los artefactos o piezas de evidencia deben dar cuenta de esfuerzo, progreso y nivel de logro o desempeño; requieren cubrir el requisito de autenticidad en el sentido de incluir producciones relevantes, que muestren pensamiento de alto nivel, criticidad, creatividad y procesos de construcción de conocimiento en torno a cuestiones o asuntos de relevancia social, profesional y académica.
- El modelo de portafolio, su estructura y contenido, deben resultar de un acuerdo colaborativo entre profesores y estudiantes pero al mismo tiempo requieren estar alineados al currículo de referencia.

Desde una aproximación socioconstructivista al diseño de los e-portafolios, se considera que éstos representan una serie de ventajas para profesores y estudiantes cuando se emplean con fines de enseñanza-aprendizaje y evaluación, dado que ambas cuestiones son las dos caras de una

misma moneda. En el Cuadro 1 el lector encontrará una síntesis de dichas ventajas, que se tomaron en cuenta para la elaboración del modelo psicopedagógico del portafolio de estudiantes de licenciatura.

Cuadro 1.

Ventajas para el profesor y alumno del uso de un e-portafolio.

Al profesor le permite	Al alumno le permite
La evaluación tanto cualitativa como cuantitativa centrada en el desempeño.	Ser evaluado de forma transparente. Ser evaluado objetivamente, con base en su desempeño.
Confrontar la heteroevaluación con la auto y co-evaluación de los alumnos.	La autoevaluación y la co-evaluación.
Negociar los criterios de evaluación.	Negociar sus propios criterios de evaluación.
Detectar las fortalezas y debilidades respecto de las capacidades y habilidades de los alumnos.	Reflexionar sobre las propias fortalezas y debilidades.
Fortalecer las capacidades consolidadas en los estudiantes y propiciar el desarrollo de las incipientes.	Detectar, desarrollar y fortalecer las propias habilidades.
Fomentar actividades académicas que abarcan áreas cognoscitivas creativas, estéticas, valorales y motivacionales (disposicionales) y de respuesta activa (comportamentales).	Efectuar actividades significativas que toman en cuenta disposiciones, estilos de aprendizaje e inciden en diversas áreas (cognoscitivas, creativas, disposicionales, comportamentales).
Fomentar, de manera holística, el desarrollo de procesos mentales metacognoscitivos, reflexivos, estratégicos, autorregulatorios, de análisis, síntesis y creatividad en los alumnos.	Desarrollar procesos mentales metacognoscitivos, reflexivos, estratégicos, autorregulatorios, de análisis, síntesis y creatividad.

Al profesor le permite	Al alumno le permite
Utilizar estrategias de andamiaje y modelado para hacer al alumno capaz, autosuficiente, autogestivo y autónomo.	Tomar control gradualmente sobre las habilidades necesarias para tomar decisiones y efectuar acciones de su propia profesión, preparándolo para ser autónomo autogestivo y autosuficiente.
Utilizar la zona de desarrollo próximo en el alumno para trabajar áreas que no sería posible desarrollar por sí mismo.	Emplear la ayuda en el nivel de desarrollo potencial o asistido para trabajar áreas que por sí mismo no sería posible.
Fomentar estrategias situadas basadas en problemas, proyectos, casos, prácticas in situ, producciones creativas de los estudiantes.	Participar en experiencias de aprendizaje situado que permiten un acercamiento a la realidad de la profesión y la vinculación teórico-práctica.

Por otro lado, en relación con el uso de las TIC en la educación, se ha generado una brecha no sólo digital o generacional entre los individuos, que aunada a otros factores es causa de desigualdad, ya que se limitan las oportunidades de aprendizaje que se generan en los entornos virtuales y la posibilidad de adquirir y perfeccionar ciertas capacidades, propias de una mente virtual educada. Se podría pensar que las estrategias o habilidades para el uso de las TIC en la educación resultan inherentes al estudiante de las nuevas generaciones, que suele considerarse como "nativo digital". Sin embargo, la literatura especializada en el tema, da cuenta de que no sólo existe una importante brecha de acceso a las TIC en nuestro país y en la región latinoamericana, sino más allá de esto, los usos educativos de las tecnologías, cuando se tiene acceso a las mismas, no están cambiando de fondo el paradigma educativo transmisivo-receptivo. Esta situación se reproduce incluso en el nivel universitario (al respecto, véase la investigación de Moreno, 2009, con estudiantes y profesores de Psicología en la UNAM). Es decir, estamos lejos de haber integrado en las activida-

des académicas y profesionales de los estudiantes universitarios los eventuales beneficios de la era digital, no sólo el acceso a la información, sino el desarrollo de capacidades pensar, interpensar, colaborar y comunicarse con la mediación de las tecnologías.

Como lo menciona Hernández (2009), la sociedad de la información demanda que se modifiquen los esquemas tradicionales en la educación y se propicie el desarrollo de estrategias cognitivas que modifiquen los procesos tradicionales de tratamiento de la información, para que los estudiantes puedan aprovechar y aplicar los recursos que ofrecen las TIC en su formación profesional. Al iniciar el trabajo con propuestas innovadoras con el uso de las TIC es común suponer que los participantes cuentan con las estrategias básicas para el tratamiento de la información y con las habilidades digitales necesarias para la realización de las actividades en entornos virtuales, sin embargo, uno de los principales desafíos para la incorporación de las TIC en la educación es precisamente la capacitación de docentes y estudiantes para el uso de las tecnologías, especialmente en escenarios educativos.

Consideramos que mediante la construcción del e-portafolio los estudiantes pueden desarrollar o perfeccionar determinadas estrategias cognitivas y habilidades digitales. Al respecto, en el Cuadro 2 (adaptado de Hernández, 2009) se hace referencia a diversas estrategias cognitivas que se pueden desarrollar con la integración de las TIC y los componentes psicopedagógicos debidos a través del desarrollo de un portafolio electrónico.

Cuadro 2.

Desarrollo de estrategias cognitivas con el e-portafolio.

Tipos de estrategias	Experiencia en el diseño del e-portafolio
De adquisición	Se realizan búsquedas generales y específicas en internet para seleccionar información de los contenidos y diseño (inclusión de recursos multimedia) del e-portafolio.

Tipos de estrategias	Experiencia en el diseño del e-portafolio
De interpretación	Las actividades y productos deben estar elaborados con originalidad y creatividad haciendo del e-portafolio una herramienta personalizada. Por lo tanto, es necesario que los estudiantes desarrollen habilidades para la comprensión y la interpretación de los contenidos.
De análisis y razonamiento	Para el diseño y resolución de las actividades en cada sección del portafolio se requiere analizar la información para seleccionar los materiales que se integrarán al portafolio, así como una valoración de los avances obtenidos durante la trayectoria profesional y personal de los estudiantes.
De comprensión y organización	La información que conforma el portafolio se organiza de acuerdo a las secciones apoyándose de recursos como organizadores gráficos, esquemas, señalizaciones, entre otros.
De comunicación	La dimensión social del e-portafolio es una de las características fundamentales, permitiendo potenciar la comunicación escrita y visual a través de la publicación del portafolio en internet.

Estructura Psicopedagógica: experiencia de construcción de un e-portafolios de aprendizaje

Características de los participantes

La experiencia se realizó en los semestres 2010-1, 2011-1 y 2012-1 en la asignatura Psicología Pedagógica II de la Licenciatura en Psicología (plan 1971), de la Facultad de Psicología (FP) de la UNAM. Dicha asignatura se impartía en el área de Psicología Educativa en 7º y 9º semestres, pero también la cursaban estudiantes de intercambio que vienen de otras facultades y escuelas de la UNAM, de universidades

estatales o incluso extranjeras y permanecen en una estancia que dura un semestre en la FP-UNAM. El propósito de esta asignatura es examinar desde el enfoque constructivista una diversidad de procesos cognitivos, socio-afectivos e interactivos en términos de su relación e influencia en los contextos instruccionales, analizando al mismo tiempo sus implicaciones y aplicaciones en el campo del diseño de propuestas de intervención educativa. Los alumnos que desarrollaron sus portafolios electrónicos comprenden un total de 33 estudiantes, 31 mujeres y 2 hombres, con un rango de edad entre 20 y 26 años.

Propósitos del portafolio electrónico

El propósito principal de este modelo de e-portafolio, es que los estudiantes reflexionen acerca de su trayecto de formación como estudiantes en la Licenciatura en Psicología de la UNAM, en relación con la consolidación de una serie de conocimientos, disposiciones y habilidades profesionales vinculadas con el campo de la intervención educativa en escenarios reales. Un segundo propósito, reside en el análisis y autoevaluación de sus propias producciones académicas generadas en el curso de Psicología Pedagógica II, en particular de aquellas referidas al análisis e intervención de la realidad educativa desde la visión socioconstructivista que fundamenta dicho curso. Un tercer propósito es precisamente que aprendan a diseñar su propio portafolio de aprendizaje y que adquirieran las habilidades tecnológicas e informáticas básicas para su realización.

La elaboración de un portafolio electrónico permite compartirlo con otras personas en su calidad de producción académica para la comunicación social, con otros estudiantes e inclusive con otras audiencias interesadas. Se consideró pertinente ubicarlo en la categoría de portafolio de los mejores trabajos elegidos por los propios estudiantes, y también se considera un portafolio de terminación o cierre de carrera, dado el momento del ciclo formativo en que se encontraban los alumnos. Podemos decir que el modelo de portafolio propuesto busca por un lado inspirar el aprendizaje y la creatividad del estudiante, apoyarlo en el diseño de dispositivos educativos de aprendizaje y

evaluación centrados en la creatividad y la posibilidad de desvelar la propia identidad. Al mismo tiempo, se pretendía modelar en los estudiantes una diversidad de trabajos académicos propios de la era digital, que constituyen parte de las innovaciones educativas que tendrán que manejar en su vida profesional.

Con base en la literatura especializada en el tema y recuperando los acuerdos tomados con los propios estudiantes, la estructura del portafolio se definió en función de una serie de entradas o secciones clave del mismo, para cada una de las cuales se estipuló el *aprendizaje esperado* (competencia en términos de capacidades del estudiante) que debería demostrar el alumno con base en *evidencias* (que se traducían en los artefactos digitales del portafolio) y un conjunto de preguntas clave que inducían a la reflexión sobre su aprendizaje, logros y limitaciones. Se acordó asimismo el tipo de evidencias y reflexiones personales que eran mínimos indispensables a incluir. En la Figura 1 se plantea la estructura psicopedagógica del e-portafolio y sus principales entradas, que por lo antes expuesto, se sustentan en los principios del constructivismo sociocultural y la enseñanza situada, se orientan al desarrollo de estrategias metacognitivas y cognitivas, a la par que se recupera la filosofía y recursos del enfoque de la evaluación auténtica del aprendizaje. A su vez, en el Cuadro 3 se sintetiza la estructura del e-portafolio, que integra componentes didácticos y tecnológicos.



Figura 1. Entradas y estructura del portafolio electrónico.

Cuadro 3.*Estructura del e-portafolio de aprendizaje.*

Entrada	Aprendizaje esperado	Preguntas clave	Tipo de evidencias y reflexiones a incluir
ACERCA DE MÍ MISMO/A	Desarrollar la capacidad de reflexionar acerca de mi trayecto como estudiante universitario/a y sobre los procesos de construcción de mi identidad como psicólogo/a.	¿En qué ha contribuido a mi formación como psicólogo/a mi paso por la Facultad de Psicología de la UNAM?	<p>Relato libre autobiográfico en el que compartan quiénes son, qué han estudiado, cuáles son sus intereses, personas más significativas. No es una biografía completa.</p> <p>Incluir una reflexión acerca de lo que ha representado la elección de la carrera de Psicología, eventos significativos de su paso por su Facultad, respecto a sus maestros, experiencias importantes o aleccionadoras para su vida, etc.</p> <p>Es muy importante que se refleje la identidad que han construido como psicólogo/as en formación y ahora en la antesala del ejercicio profesional.</p>

Entrada	Aprendizaje esperado	Preguntas clave	Tipo de evidencias y reflexiones a incluir
			<p>Incluir fotografías que consideren pertinentes.</p> <p>De manera opcional, pueden vincular en este espacio la liga a sus hobbies.</p> <p>Evitar proporcionar datos confidenciales (direcciones o teléfonos personales), pero incluir un e-mail para que les puedan mandar correos. Si tienen blog u otro (redes sociales como Facebook, Twitter), queda a su criterio incluirlos o no.</p>
<p>MI CURSO DE PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA II</p>	<p>Representar de forma válida y precisa, mediante algún tipo de organizador gráfico, los conceptos científicos bajo estudio y sus interrelaciones.</p>	<p>¿Por qué aprendo significativamente cuando elaboro un mapa conceptual?</p>	<p>Elegir el mejor mapa conceptual que han diseñado, incluirlo y comentarlo.</p>

Entrada	Aprendizaje esperado	Preguntas clave	Tipo de evidencias y reflexiones a incluir
	<p>Analizar situaciones-problema que se presentan en casos reales o simulados considerando los procesos psicoeducativos implicados, tomando como marco explicativo el enfoque socioconstructivista.</p>	<p>¿El análisis de la situación de la vida real planteada en el video aportó algo a mi conocimiento como psicólogo/a educativa profesional?</p>	<p>Elegir su comentario crítico o análisis de uno de los videos revisado a lo largo del curso, el que haya sido su favorito.</p>
	<p>Desarrollar la capacidad de autoevaluación a través de la identificación de mis logros y áreas de mejora en relación a los aprendizajes realizados en el curso.</p>	<p>¿Por qué pienso que éste es mi mejor trabajo?</p>	<p>Elegir el que a su juicio sea el mejor trabajo que hayan realizado en este curso.</p>
	<p>Realizar búsquedas estratégicas en Internet que me permitan</p>	<p>¿Por qué quiero compartir con ustedes este material digital o sitio web?</p>	<p>Subir la liga/documento de un material digital o sitio web educativo que hayan recuperado de</p>

Entrada	Aprendizaje esperado	Preguntas clave	Tipo de evidencias y reflexiones a incluir
	<p>recuperar ensayos, artículos de investigación o propuestas educativas, cuya calidad, sustento científico y relevancia, contribuyan a la mejora de los procesos educativos en nuestro contexto.</p>		<p>Internet en el curso y comentarlo.</p>
	<p>Diseñar, conducir e interpretar una entrevista con un docente que me permita identificar los factores de primer y segundo orden que se vinculan al fenómeno de malestar docente o desgaste profesional de los enseñantes.</p>	<p>¿Qué me permite concluir la entrevista realizada respecto al fenómeno de malestar docente en el caso de la persona entrevistada?</p>	<p>Subir el archivo con la entrevista realizada con un profesor, ya sea en formato textual, en audio o video, recuperando lo que se le preguntó y lo esencial de sus respuestas; importante: recuperar el discurso o "la voz" del docente y sus propios comentarios.</p>

Entrada	Aprendizaje esperado	Preguntas clave	Tipo de evidencias y reflexiones a incluir
HE CRECIDO COMO PSICÓLOGO /A	Realizar proyectos o producciones académicas centrados en el aprendizaje de habilidades profesionales en contextos aplicados.	¿Qué aprendí de esta experiencia? O bien ¿Qué aportó la realización de este trabajo a mi formación como psicólogo/a?	Elegir un trabajo o proyecto realizado a lo largo de la carrera (en cualquier curso, asignatura, semestre, sea una experiencia práctica, de campo, etc.) que consideren muestra de lo que han logrado aprender o crecer como psicólogo/as, donde sientan que aprendieron mucho o se dieron cuenta de la importancia y alcances del trabajo del psicólogo.
VISIÓN A FUTURO (O MI FUTURO COMO PSICÓLOGO /A)	Prever cursos de acción personal ubicados en un futuro mediano que me permiten reflexionar y tomar decisiones razonadas en relación con mi propio plan de carrera.	¿Cómo me veo a mí mismo/a como psicólogo/a en los próximos cinco años?	Incluir un escrito en formato libre, donde expresen qué planes tienen para su futuro como psicólogo/as, a qué se quieren dedicar, en qué área, cómo se piensan titular, cómo se ven a sí mismo/as en la profesión por los menos en los próximos cinco años, qué les agrada, qué les preocupa,

Entrada	Aprendizaje esperado	Preguntas clave	Tipo de evidencias y reflexiones a incluir
			qué pueden aportar a la sociedad con su trabajo como psicólogo/as.

Adicionalmente, como entradas del portafolio se contemplaron una página de inicio (home) donde el participante indica que se trata de su portafolio personal, da su nombre y el de la institución educativa donde estudia y menciona el propósito del sitio. También se dio la opción de que el estudiante abriera una sección con ligas a sitios de interés en función del contenido y orientación dada a su portafolio, así como una entrada enteramente libre, donde podían incluir información que quisieran compartir. El diseño de los e-portafolios se realizó ya sea en GoogleSites [sites.google.com] o en Wix [es.wix.com]. El lector interesado puede consultar el capítulo 4 de este libro, donde se discuten éstas y otras herramientas tecnológicas para el diseño de portafolios electrónicos.

Una vez concluido el e-portafolio, los estudiantes empleaban una rúbrica (Anexo 1) para autoevaluarse y posteriormente se hacía una valoración cruzada o co-evaluación por pares, que junto con la evaluación de la profesora del grupo, permitía a los autores de los portafolios introducir algunas mejoras a los mismos y obtener la calificación del proyecto. Finalmente, en todos los casos se realizó una sesión plenaria en la que se expusieron y comentaron los e-portafolios con todos los participantes de la experiencia.

Identificación de la Metáforas propuestas por Gibson y Barrett

Al hacer una revisión de los portafolios elaborados por los estudiantes, identificamos las metáforas propuestas por Gibson y Barrett

(2003): espejo, mapa y soneto (véase capítulo 1 de este libro) que ilustran la naturaleza del e-portafolio. En el Cuadro 4, con fines ilustrativos, se han recuperado segmentos discursivos que los estudiantes han integrado en sus portafolios y dan cuenta de dichas metáforas.

Cuadro 4.

Reflexiones de los estudiantes a partir de las metáforas de Gibson y Barrett.

Metáfora	Reflexiones de los participantes
Espejo: el propio crecimiento y aprendizaje	<p>"A través del e-portafolio se pueden socializar los resultados de la formación profesional durante la carrera y compartir la visión como futura psicóloga".</p> <p>"La construcción de portafolios electrónicos permite ser consciente de nuestro proceso de aprendizaje".</p> <p>"Permite reflexionar acerca de las prácticas en escenarios reales e identificar los aprendizajes que se generan en ellas".</p>
Mapa: producciones y artefactos	<p>"Permite sistematizar las producciones académicas que se consideran de calidad".</p> <p>"Permite recuperar las actividades que resultaron más significativas para la formación personal y profesional".</p> <p>"La integración de las TIC en ámbitos educativos es necesaria para la transformación de la educación, sin embargo, la utilización de los recursos digitales requiere de orientación psicopedagógica para lograr aprendizajes significativos".</p> <p>"Permite la vinculación de los conocimientos académicos con las experiencias de la vida cotidiana".</p>

Metáfora	Reflexiones de los participantes
Soneto: expresión creativa e identidades	"La construcción de un e-portafolio desarrolla la creatividad para socializar la información". "A través del e-portafolio se puede reflexionar acerca de la identidad profesional. Se reconoce que el aprendizaje no sólo ocurre dentro del salón de clase sino en los diferentes grupos sociales". "La construcción de un e-portafolio aumenta el sentido de identidad profesional y de pertenencia a una institución educativa".

Galería de e-portafolios

Ante la imposibilidad de dar cuenta de manera detallada de los portafolios electrónicos de cada estudiante, el lector podrá navegar en los mismos a través de las siguientes direcciones electrónicas. Se ejemplifica sólo uno de ellos (ver Figura 2):

- Ana Paola http://www.wix.com/payola_417/payola#!
- Sofía <http://www.wix.com/dsce1989/portafolios-sofia>
- Tania www.wix.com/sonriexsiempre123/taaniaaaaa-portafolio
- Yair <http://www.wix.com/yairrod/e-portfolio>
- Janette www.wix.com/luuna_787/portafolio_janet-nuevo
- Quetzaly <https://sites.google.com/site/portafoliodequetzaly/home>
- Abraham <https://sites.google.com/site/portafoliopsicologiaeducativa/>
- Patricia <http://www.psicol.unam.mx/tecnologias/portafolios/patyha>
- Mónica <http://www.psicol.unam.mx/tecnologias/portafolios/mo-nicatt>

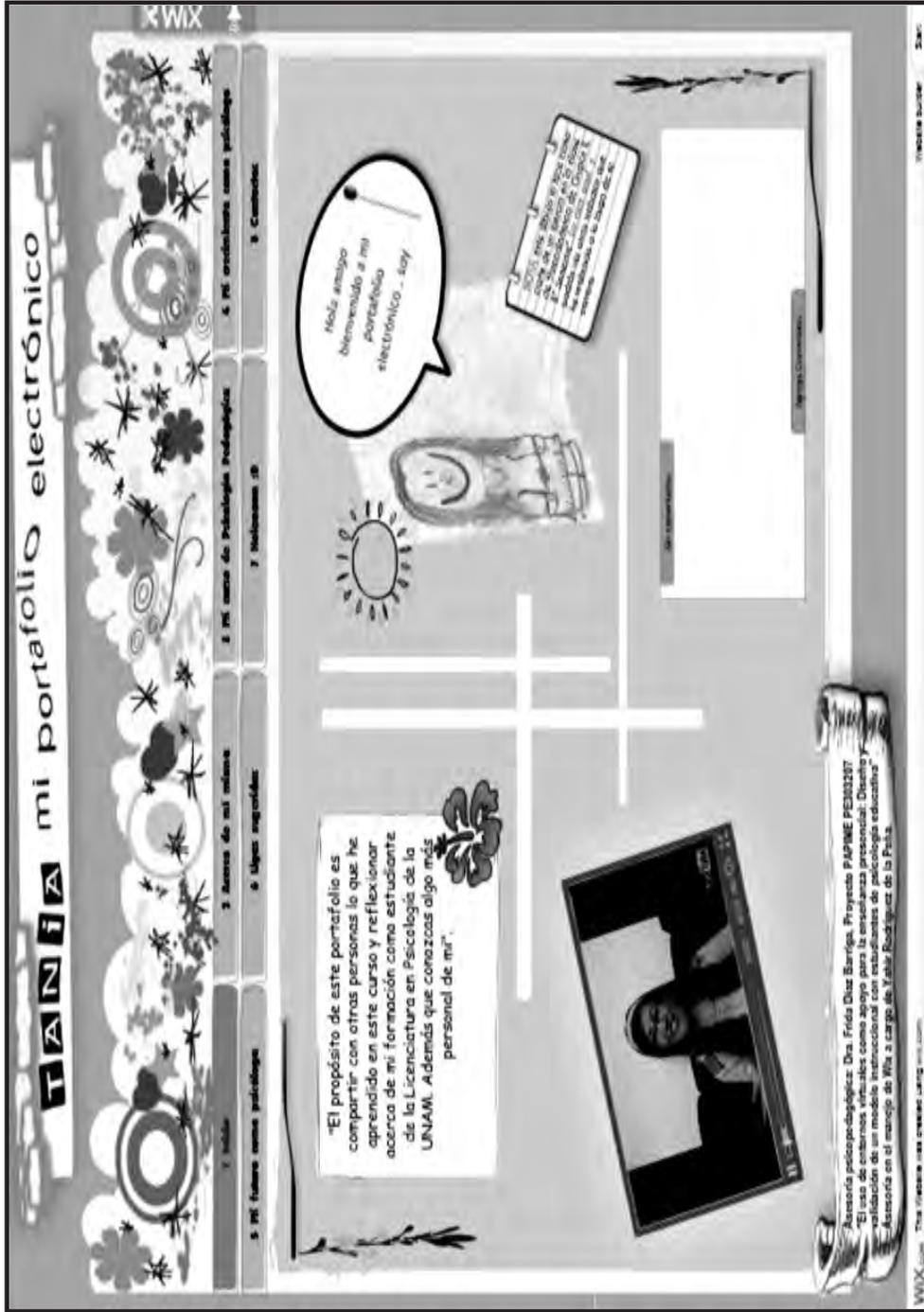


Figura 2. Portafolio electrónico de una estudiante de licenciatura.

Conclusiones

Es importante mencionar que ante el énfasis creciente en el tema del portafolios como recurso de evaluación alternativa y su inclusión en los proyectos de reforma curricular en diversos niveles y modalidades

educativas, se suele caer en denominar bajo la categoría de "portafolio electrónico" a una diversidad de dispositivos, sin tener claro su sentido, alcances y limitaciones, menos aún cómo está constituida su estructura tecnopedagógica.

Consideramos que si el portafolio electrónico es utilizado únicamente para integrar las producciones de los estudiantes de tipo reproductivo-memorístico o que son propias de un trabajo presencial (se fotocopian o escanean e incorporan en el sitio web cuestionarios, escritos poco elaborados, pruebas que exploran identificación de información factual, etc.) y se conforma una colección sin una organización clara, sin espacios de reflexión o comunicación con una audiencia potencial, sin enlaces web, se está desaprovechando este importante recurso educativo. La elaboración del portafolio implica mucho tiempo para el estudiante y la expectativa es que sea resultado de procesos de elaboración de la información, de creatividad y compartición de significados. Por ello habrá que evitar que la propuesta del portafolio electrónico reproduzca el modelo tradicional del proceso educativo de enseñanza-aprendizaje bajo un paradigma en el que el objetivo será exclusivamente para transmitir y reproducir información sobre la cual se elabora y reflexiona muy poco, anulando la potencialidad que nos ofrecen los recursos tecnológicos para trabajar los contenidos de forma reflexiva, colaborativa, significativa e interactiva.

En el caso de los portafolios desarrollados en esta experiencia educativa, el diseño tecnopedagógico previsto permitió a los estudiantes conformar un sitio web personalizado y original, en el que los artefactos incluidos constituyen evidencia de primera mano de las producciones académicas y experiencias formativas más significativas en las que han participado a lo largo de su trayecto en una licenciatura.

En los portafolios se logra plasmar el crecimiento logrado por los estudiantes y sus reflexiones hacen evidente la agencia o papel activo que tienen los estudiantes a lo largo de su formación, así como a su comprensión gradual de los procesos de adquisición del conocimiento

propio de la disciplina psicológica en el campo de la educación. Por otro lado, dado el énfasis puesto en el modelo en los aspectos de la conformación de la identidad profesional y la importancia que reviste el ser estudiante de la UNAM, se arriba al reconocimiento de la influencia determinante de la cultura y del contexto social en el que se participa.

La experiencia de construcción del portafolio electrónico resultó significativa para los estudiantes y les permitió fortalecer o adquirir una serie de habilidades que abarcan aspectos de literacidad académica y digital, fomento de los procesos de reflexión y autoevaluación. También les ofreció la posibilidad de incursionar en el relato narrativo de sus experiencias en la universidad y de recapitular acerca de lo que han logrado construir en el campo de la disciplina y la profesión psicológica. Es de resaltar que las experiencias formativas más significativas narradas por los estudiantes, acompañadas de evidencia de primera mano, se refieren a proyectos que realizaron en escenarios reales, ya sea en sus prácticas o en el servicio social. También eligieron como sus mejores trabajos aquellos que inciden en situaciones de solución de problemas, análisis de casos reales o simulados pero siempre vinculados a temas de la profesión o proyectos donde tenían que elaborar y aplicar el conocimiento en vínculo con situaciones reales propias del ejercicio profesional del psicólogo. Esto refuerza la idea de promover modelos de enseñanza situada que vinculen a los estudiantes con el campo de la profesión que estudian a la par que les ayudan a generar marcos de referencia explicativos de la problemática que enfrentan, sustentados en teorías y métodos potentes.

Quisiéramos cerrar este capítulo con una cita de Jerome Bruner, que incita a una reflexión sobre la importancia de promover en los estudiantes procesos de reflexión sobre su devenir como personas y como profesionales en formación, y al mismo tiempo plantea la relevancia que tiene el trabajo de la narración autobiográfica, que da cuenta de experiencias y significados personales como los que nuestros estudiantes integraron en sus portafolios:

El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino dentro de nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones [...] No sólo de pan vive el hombre; ni sólo de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnologías de la información. La tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones (Bruner, 1997, p. 10).

Finalmente, identificamos una serie de cuestiones que no han sido atendidas en torno al diseño de portafolios que se encuentran en la red y a los que puede tener acceso todo tipo de audiencias, con propósitos distintos. Consideramos que una visión prospectiva sobre el uso del portafolio electrónico de aprendizaje tendría que tomar en cuenta los problemas éticos relacionados con el uso indiscriminado de información y recursos de internet, el acceso a datos personales, la legislación sobre derechos de autor en la red, así como los términos y condiciones en que operan los sitios web libres en creciente expansión.

Referencias

- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Coll, C. (2011). Prólogo. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (Eds.). *Experiencias educativas con recursos digitales: Prácticas de uso y diseño tecnopedagógico* (pp. 9-12). México: UNAM.
- Darling-Hammond, L., Ancess, J. y Falk, B. (1995). *Authentic Assessment in Action. Studies of Schools and Students at Work*. Nueva York: Teachers College Press.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Gibson, D. y Barrett, H. (2003). Directions in electronic portfolio development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 559-576.
- Goodson, F.T. (2007). The electronic portfolio: Shaping an emerging genre. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 432-434.

- Hernández, G. (2009). Las TIC como herramientas para pensar e interpensar: Un análisis conceptual y algunas reflexiones para su empleo. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (Comps.). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo* (pp. 17-62). México: UNAM.
- Johnson, R.S, Mims-Cox, J.S. y Doyle-Nichols, A. (2010). *Developing portfolios in education. A guide to reflection, inquiry and assessment*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord.). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (pp. 9-21). Barcelona: Edebé.
- Moreno, J. (2009). Diagnóstico de los usos e incorporación de las TIC en un escenario universitario. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (Comps.). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo* (pp. 207-240). México: UNAM.
- Wang, X. Ch. (2009). Comprehensive assessment of student collaboration in electronic portfolio construction: An evaluation research. *TechTrends*, 53(1), 58-66.

ANEXO 1

Rúbrica para evaluar un portafolio electrónico

Nombre del evaluador(es): _____ Fecha: _____

Portafolio evaluado: _____

Dirección electrónica: _____

Criterios y niveles de logro	Por debajo del nivel esperado: 5 puntos	Cerca del nivel esperado: 10 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 15 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 17 puntos	Total
Diseño del portafolio	El diseño es inapropiado, no da cuenta del proyecto de trabajo realizado por el alumno.	Aunque es apropiado al proyecto del alumno, el diseño debería ser más cuidadoso y pertinente.	El diseño es apropiado, atractivo y colorido.	El diseño es apropiado, atractivo, colorido y muestra creatividad.	
Manejo de lenguaje	Muchos errores de ortografía, sintaxis o puntuación que resultan distractores.	Son evidentes los errores en ortografía, sintaxis o puntuación.	Los errores de ortografía y puntuación son menores y pocos.	No hay errores de ortografía ni puntuación, excelente manejo del lenguaje.	
Botones (entradas)	La tarjeta que da cuenta del proyecto desarrollado por el estudiante contiene 4 o menos botones de vínculo a sus proyectos o trabajos académicos específicos.	La tarjeta del proyecto realizado por el estudiante contiene 5 o 6 botones que vinculan a sus proyectos o trabajos específicos.	La tarjeta del proyecto del estudiante contiene 7 botones de vínculo a sus proyectos o trabajos específicos.	La tarjeta del proyecto del estudiante contiene 8 botones de vínculo a sus proyectos o trabajos específicos.	

Criterios y niveles de logro	Por debajo del nivel esperado: 5 puntos	Cerca del nivel esperado: 10 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 15 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 17 puntos	Total
Sonido/ imagen y recursos TIC	Muchos sonidos/imágenes y recursos TIC son inapropiados o distractores.	Algunos sonidos/imágenes y recursos TIC resultan distractores o inapropiados.	Los sonidos e imágenes y recursos TIC son de alta calidad y apropiados al proyecto.	Los sonidos e imágenes y recursos TIC aumentan de forma considerable la calidad del trabajo.	
Contenido de los proyectos o trabajos realizados e incluidos en el portafolio	Contenido insuficiente o poco pertinente, desarrollo inadecuado o con errores conceptuales y/o metodológicos. Colección de trabajos que no tiene una lógica de conjunto. Refleja un nivel de aprendizaje esperado más bien bajo o insuficiente.	Algunos contenidos pertinentes y con desarrollo adecuado, pero existen errores conceptuales o metodológicos. No queda clara la lógica de inclusión de los trabajos o no reflejan con suficiencia el aprendizaje esperado.	La mayor parte de los trabajos o proyectos incluidos son pertinentes y su desarrollo es el esperado. Pocos errores conceptuales o metodológicos. Existe una lógica de conjunto, hay congruencia en el portafolio y refleja el nivel de aprendizaje esperado.	Todos los trabajos y proyectos incluidos son pertinentes y están bien desarrollados desde el punto de vista conceptual y metodológico. El portafolio presenta una colección original, ordenada, lógica y coherente de trabajos y manifiesta el nivel de aprendizaje esperado.	
Reflexiones sobre el proyecto o trabajos y sobre el portafolio	Pocas reflexiones acerca del trabajo, del empleo o utilidad del	Algunas reflexiones acerca de su trabajo, del empleo o utilidad	Incluye una variedad de reflexiones pertinentes acerca de su trabajo,	Incluye una variedad de reflexiones pertinentes, detalladas y bien argu-	

Criterios y niveles de logro	Por debajo del nivel esperado: 5 puntos	Cerca del nivel esperado: 10 puntos	Bien ubicado en la finalidad de la tarea: 15 puntos	Excelente trabajo, logra su cometido: 17 puntos	Total
en su conjunto	portafolio y de las principales habilidades aprendidas.	del portafolio y de las principales habilidades aprendidas.	del empleo o utilidad del portafolio y de las principales habilidades aprendidas.	mentadas acerca de su trabajo, del empleo del portafolio, de su utilidad y de las principales habilidades aprendida.	

Fuente: Adaptado de: www.essdack.org, 2003

Puntaje Total:

Sentido y utilidad del e-portafolio:

Sugerencias para su mejora:

Valoración global del e-portafolio:

Excelente () Bueno () Promedio () Deficiente () Pésimo ()



Construcción de mi portafolio electrónico: Una experiencia de formación integral como estudiante de posgrado y profesional de la educación

Yazmín Alejandra Lara Gutiérrez³¹

Introducción

El presente capítulo representa el análisis de las potencialidades de uso del portafolio electrónico inherentes a diversos elementos del proceso educativo (autoevaluación, construcción de la identidad profesional, reflexión del proceso de aprendizaje como estudiante y del ejercicio y práctica profesional), realizado a partir de mi participación como estudiante de posgrado en un seminario³². Dicho seminario te-

³¹ Licenciada en Psicología y estudiante del Doctorado en Psicología UNAM, yazmin-larag@gmail.com

³² El e-portafolio se desarrolló en el Seminario "Portafolios electrónicos de profesores y estudiantes como instrumentos de enseñanza, evaluación e investigación", impartido por la Dra. Frida Díaz-Barriga Arceo en el semestre 2011-1.

nía como propósito analizar el tema de los portafolios desde la perspectiva de evaluación auténtica. Los participantes, todos estudiantes de posgrado, construyeron su propio portafolio electrónico, el cual tuvo como objetivo principal encontrar evidencias e información en torno a la carrera profesional que han desarrollado, a fin de reflexionar sobre su trayecto, así como rescatar aquellas situaciones, hechos y productos que hubieran resultado académica y profesionalmente significativos en el campo educativo. También resultó de suma importancia realizar una reflexión personal alrededor de la formación en el posgrado y las metas previstas a futuro.

Después de la experiencia vivida se puede argumentar que un portafolio personal siempre es un producto inacabado, debido a que la reflexión sobre todos los elementos que éste contiene hace que se produzcan, en quienes lo construyen, cambios importantes y continuos, como estudiantes y como profesionales de la educación. Además permite entender la idea del aprendizaje a lo largo de la vida y el camino recorrido en el proceso de construcción de una identidad propia como profesional de la psicología de la educación. En este capítulo doy cuenta de mi experiencia en la construcción de mi e-portafolio y planteo algunas concepciones acerca de su potencial en el terreno de la evaluación, la autorreflexión y la consolidación de la identidad profesional.

El surgimiento de los portafolios

Diversos autores han tratado de desentrañar el origen de los portafolios en el terreno educativo, ya sea en el caso del portafolio que da cuenta del aprendizaje de un estudiante, del que plasma la mirada didáctica de un docente o de aquel que se centra en las producciones de un profesional o de un creativo. Si analizamos algunas de las influencias que dieron pie al surgimiento del portafolio en la educación, podemos remontarnos hasta Lewin (1946), a quien se le atribuye el término investigación-acción, con el que se refería a la realización de un sistema de investigación que ligara el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondieran a

problemas concretos. Tiempo después Stenhouse (1975) transfirió el concepto al ámbito de la educación proponiendo que el docente puede llevar a cabo una investigación sistemática sobre su propia acción educativa con el objetivo de mejorarla, desde donde el docente se convierte en investigador y observador. Investigador, porque se plantea un problema que va a observar y resolver en su acción pedagógica; observador, porque propone acciones que él mismo observa en su quehacer pedagógico y las analiza con el fin de resolver el problema planteado. Estas fases adquieren forma de espiral, puesto que cada solución aporta nuevos aspectos para reflexionar. En este sentido, el autor entiende el proceso de investigación-acción como longitudinal, ya que, una vez seguido este proceso, se continúa con el replanteamiento del problema, lo que desencadena un nuevo ciclo.

Posteriormente, Schön (1983), en su teoría de la práctica reflexiva, enfatiza el proceso reflexivo del que ya hablaba Stenhouse, y por el que debe pasar el docente dentro de su práctica educativa. Mantiene la figura del docente como alguien que reflexiona de modo permanente sobre su práctica profesional, con el fin de transformarla. Piensa en un docente reflexivo que desde su quehacer educativo indaga las teorías existentes para acercarlas a su problemática, entendiendo que es la docencia la que busca respuestas en la teoría, y que la teoría y práctica se retroalimentan. Esta forma de concebir al docente lo capacita para identificar sus problemas o dificultades profesionales y reflexionar sobre ellos: qué ocurre, por qué, qué importancia tiene, qué consecuencias, cuál es su origen, etc. Es de este modo que el docente, mediante la reflexión sobre la práctica, puede crear y recrear, construir y co-construir el conocimiento pedagógico, en un diálogo con la teoría y al compartir su reflexión con otros colegas o personas. Es aquí donde el portafolio adquiere sentido, pues se convierte en una herramienta que permite al docente reflexionar sobre su práctica.

Aunque ambos autores (Stenhouse y Schön) ponen énfasis en los procesos reflexivos de los docentes, sus ideas y propuestas son igualmente aplicables a los procesos de reflexión que se pueden desarrollar en

los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje en el que se encuentran inmersos y el análisis de su desempeño académico, con el fin de mejorarlo. Y esto es precisamente lo que se busca a través de la elaboración de un portafolio.

De tal suerte que, como menciona Shulman (1998), el portafolio no constituye un fin en sí mismo, debido a que como proceso, exige una reflexión permanente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en que se encuentra inmerso el docente o estudiante. De hecho, hay que trascender este plano para arribar a una reflexión más amplia sobre la educación, su propia formación y desarrollo profesional. Entendiendo que los portafolios son un reflejo especialmente genuino del proceso educativo, que se debe conceptualizar, más que como una nueva forma de evaluar, como un modo de captar la complejidad de dicho proceso, ya sea desde la mirada del docente o del estudiante.

Hacia una conceptualización de los portafolios

Desde esta mirada teórica es que se entiende al portafolio como una metodología que apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje, que involucra algo más que la mera recogida de trabajos, implica una reflexión y una selección de productos y experiencias, que le permiten a la persona que lo realiza (y a la audiencia que lo consulta) analizar, valorar, revisar y evaluar el proceso educativo en el que ha participado. Esto conduce a conocer de forma profunda las habilidades y destrezas específicas que la persona ha desarrollado hasta ese momento, aumentar su capacidad de pensamiento crítico y potencial de aprendizaje (Espinosa y Vera, 2008). En palabras de Shulman:

Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación (en Lyons, 2003: 18).

Existe una serie de características que se deben de tomar en cuenta para entender el portafolio desde esta mirada (García, 2000):

- Es una selección deliberada del estudiante o del docente que persigue objetivos específicos.
- La selección de trabajos se realiza de manera sistemática y constituye una secuencia cronológica.
- Los trabajos van acompañados de una narrativa reflexiva de quien lo elabora, lo que permite una comprensión profunda del proceso de aprendizaje que llevó a cabo. Esto es, exige una reflexión, ya que la persona que lo realiza tiene que pensar y analizar alrededor de su proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo lo ha llevado a cabo.
- Este proceso reflexivo va unido a una autoevaluación, ya que el pensar sobre cómo se ha aprendido implica adentrarse a los aspectos positivos y negativos de ese proceso, por tanto, se produce un autoanálisis.
- Quien elabora un portafolio tiene la posibilidad de mostrar sus problemas y progresos, no se trata sólo de mostrar los logros, sino el proceso a través del cual llegó hasta donde está. Esto supone además, un aprendizaje del aprendizaje al conocer sus logros y dificultades, pues la identificación de éstas le genera el compromiso intrínseco de buscarles solución.

El portafolio electrónico

Hasta ahora se puede observar que el desarrollo y uso del portafolios no es realmente nuevo, lo que sí es reciente es como las TIC se han introducido al campo educativo y provocando cambios importantes que exigen a todos los actores un proceso continuo de renovación metodológica (Espinosa y Vera, 2008).

Sin embargo, Coll (2004-2005) aclara que en realidad, las TIC no suponen una novedad en cuanto al tipo de recursos que ponen al servi-

cio de las personas, la novedad reside en que a partir de la integración de esos recursos (audio, texto, imágenes, videos, números, etc.) se crean condiciones totalmente inéditas para operar con la información, representarla, procesarla, acceder a ella y transmitirla. En este sentido, son justo estas condiciones, atribuibles al entorno que conforman, las que brindan a las TIC potencialidades específicas como mediadores de los procesos mentales implicados en un contexto educativo.

Desde una mirada crítica, Coll también menciona que no todas las posibilidades que permiten las TIC, como la capacidad para transmitir cantidades fuertes de información de forma prácticamente instantánea a cualquier lugar, o la facilidad de acceso a la misma, garantizan la construcción del conocimiento, debido a que, ni información es sinónimo de conocimiento, ni la recepción o el acceso a la información garantiza el aprendizaje. Enfatiza claramente que la información se convierte en conocimiento y el acceso a la información da lugar al aprendizaje sólo cuando se actúa sobre ella, se procesa, se organiza, se apropia, se utiliza y se confronta con otros, en suma cuando la persona es capaz de darle significado y sentido.

Entendiendo así las TIC dentro del ámbito educativo, es que los portafolios electrónicos, o también llamados webfolio, e-portfolio, e-folio, portafolio digital y/o portafolio multimedia (Díaz-Barriga y Pérez, 2010; Espinosa y Vera, 2008) aparecen como una posibilidad muy interesante, debido a que una de sus características principales es que el material se presenta en formato digital, permitiendo la utilización de combinaciones de tecnologías multimedia, con lo cual se pueden incluir grabaciones de audio, imágenes, programas informáticos, bases de datos, vídeos, páginas web, etc., y pueden ser presentados a través de distintos soportes informáticos o de las posibilidades que nos brinda la red.

Otra característica –la principal probablemente– es que el e-portafolio permite la generación del razonamiento reflexivo a partir de los distintos medios que proporcionan las TIC para presentar y analizar la información que puede contener. Además, se puede promover la in-

teractividad, la compartición de sentidos y significados en el entorno virtual creado ex profeso, lo que permite compartir con otros de manera más sencilla las experiencias significativas dentro del proceso de aprendizaje y construir conocimiento conjunto.

De tal suerte, que debe quedar claro que el portafolio electrónico no es una copia del portafolio impreso, debido a que, como menciona Coll (2004-2005), cada tipo de recurso utilizado dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje tiene su propia estructura y reglas internas de composición, de modo que hay que entender que los procesos mentales implicados en el procesamiento y comprensión de la información transmitida, de acuerdo con cada recurso, no son idénticos, es decir, la forma en que se construye el conocimiento con un portafolios en formato impreso y uno electrónico es forzosamente diferente, éste último aprovecha todas las posibilidades que ofrece la red, a través de sus múltiples herramientas para gestionar la información de manera más dinámica.

Siguiendo esta idea, García (2005) comenta que un portafolio electrónico no se debe sólo al cambio de formato de la información, sino a la interactividad que permite, lo que hace que se vuelva una herramienta más amplia, adaptable, flexible y susceptible a los constantes cambios que está sujeto, lo que le permite asumir funciones complejas de gestión del aprendizaje.

Powers, Thomson y Buckner (2000) consideran que los portafolios electrónicos suponen una serie de posibilidades importantes, por ejemplo, que el material puede ser capturado, organizado, guardado y presentado en una diversidad de formatos y que sus elementos pueden ser enlazados a otros y presentar detalles adicionales. Estas posibilidades son las que hacen que el portafolio electrónico adquiera un nuevo sentido, pues su naturaleza gráfica y capacidad para soportar enlaces entre distintas tareas de aprendizaje digitalizadas, cambian los modos de buscar, revisar y analizar la información, mejorando algunos aspectos pedagógicos claves del portafolio (Kimball, 2003).

Se sabe que la creación de un portafolio electrónico busca la libertad y creatividad de quien lo construye, para elegir los artefactos que mejor lo definen como estudiante, profesional, etc., sin embargo debe existir una guía clara sobre los aspectos que se deben abordar en el portafolios de acuerdo al objetivo de éste, lo que permite asegurar que contendrá la información sobre los campos que se quiere conocer, revisar o evaluar de la persona en cuestión. De acuerdo con Díaz Barriga (2004), algunos contenidos que se incluyen de manera más recurrente en los portafolios electrónicos son los siguientes:

- Un relato autobiográfico que indique quién es el autor y que ha hecho en su trayecto educativo, los incidentes críticos que ha vivido y han sido determinantes dentro de dicho trayecto.
- Una descripción del tipo de cursos que ha impartido o tomado, según sea el caso si el autor es estudiante o docente, si se habla de portafolios docente, se integra el estilo de enseñanza, su filosofía educativa, cómo enseña, a quienes y por qué.
- Documentos o artefactos diversos que avalen experiencias clave de índole formativa, de educación continua, perfeccionamiento o creatividad en la docencia o como estudiante.
- En caso de docentes, presentar programas, unidades didácticas o materiales de enseñanza que demuestren su originalidad y calidad de sus aportaciones a la docencia en el ámbito particular en que se desenvuelve. En el caso de los estudiantes sus trabajos, actividades o artefactos que dejen ver la calidad de sus aportaciones a la construcción del conocimiento.
- Trabajos, testimonios y pruebas de sus alumnos o profesores, con comentarios y realimentación de compañeros, profesor, autoridades educativas. Material digital, gráfico y audiovisual que de testimonio de su trabajo - fotografías, videgrabaciones, audiograbaciones, entre otros.
- Observaciones y evaluaciones que han recibido respecto a su trabajo, cartas de recomendación, reconocimientos, premios o

testimonios de otros integrantes de la comunidad educativa donde se desarrollan.

En torno a estos elementos conceptuales es que procedió a la elaboración del propio portafolio, como se explica a continuación.

Proceso de construcción del portafolio electrónico de la autora

El proceso inició con la realización de diversas lecturas que permitieron, como grupo de trabajo en el seminario antes referido, enmarcar y comprender de manera amplia el concepto de portafolios desde una perspectiva socioconstructivista de aprendizaje y de enseñanza situada, vinculada fuertemente con los procesos de reflexión y análisis que potencializa la construcción de un portafolios. Este encuadre teórico y conceptual como apertura al proceso de construcción fue fundamental, debido a que las definiciones y usos que se le dan actualmente al portafolio, dentro y fuera de ámbito educativo, son diversos e incluso pueden llegar a presentar contradicciones y miradas reduccionistas. El análisis y discusión de los textos permitió construir un marco de referencia conjunto para trabajar de común acuerdo bajo una misma perspectiva y conceptualización del portafolio; al comprender esto, se logró entender con mucho más claridad los objetivos que había detrás de su construcción. En particular, resultaron relevantes los trabajos de Lyons (2003), Shulman (2003), Díaz Barriga y Pérez (2010).

Como ya se mencionó, los usos que se le pueden dar, o los objetivos que se buscan cubrir con la construcción de un portafolios pueden ser diversos, aún estando dentro de una misma perspectiva teórica y conceptualización común. De tal suerte que se requirió la realización de varias discusiones grupales para lograr el establecimiento del objetivo principal que guió la construcción del portafolio, el cual quedó de la siguiente forma:

Que el participante diseñe y elabore de manera sistemática un portafolio personal de evidencias en formato electrónico que le permita reflexionar críticamente en torno a aquellas situaciones,

hechos y productos significativos de su vida profesional y académica en el campo de la educación, así como respecto a su trayecto formativo en el posgrado.

Sin embargo, por la naturaleza tan compleja del portafolios, tanto en el diseño como en el desarrollo, y retomando la literatura sobre el tema, se consideró indispensable la creación de estándares, entendidos o vistos como metas u objetivos que permitieron fijar contenidos y criterios de rendimiento (Darling-Hammond, 1997) para poder marcar las líneas y pautas de construcción, así como valorar y analizar el proceso de aprendizaje por el que pasaron quienes lo realizaron, Así fue como, entre todos los participantes del seminario, se fueron definiendo los elementos que iban a guiar el desarrollo del portafolios electrónico, a partir de lo que la literatura menciona como aspectos básicos y la discusión grupal. Por cada entrada o contenido se establecieron los componentes a desarrollar y las competencias involucradas en cada componente, quedando la estructura general del portafolio electrónico como se presenta en el Cuadro 1. Como puede observarse, aunque la construcción de cada portafolio fue personal, resultó muy enriquecedora la discusión con los compañeros del seminario, lo que permitió un balance entre un proyecto grupal y compartido, y la flexibilidad y libertad de cada quien en el desarrollo de su propio portafolio. Así, se acordaron objetivos y entradas comunes, pero no se consideró procedente una estandarización que rigidizara las producciones y miradas personales. En ese sentido se optó por la filosofía que propugna la autora referida, Darling-Hammond de "estándares sin estandarización".

Cuadro 1.

Estructura general del portafolio electrónico.

Entrada/Contenidos	Componentes/Apartados
PRESENTACIÓN	Identidad Profesional. Filosofía educativa. Motivaciones e intereses.

Entrada/Contenidos	Componentes/Apartados
<p>TEMA-EJE CENTRAL: LINEA(S) DE INTERÉS EN EL CAMPO EDUCATIVO (cada autor lo delimita y nombra en consecuencia)</p>	<p>Reflexión sobre la formación de posgrado y la práctica educativa.</p> <p>Seminarios formativos y productos asociados y reflexión acerca de los mismos.</p> <p>Situaciones de aprendizaje (coherentes con la filosofía y los intereses) que se destacan en el proceso formativo.</p> <p>Trabajos colaborativos relevantes en que se ha participado, incorporando producciones o resultados concretos.</p> <p>Links de interés con reflexión sobre los mismos.</p>
<p>VISIÓN PROSPECTIVA- MI FUTURO PROFESIONAL EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN</p>	<p>Metas profesionales a alcanzar y proceso para lograrlas.</p> <p>Hacia dónde va el trabajo que realiza en el campo educativo y qué pretendo lograr.</p>
<p>ENTRADA LIBRE</p>	<p>Contenidos que define el autor/a del e-portafolio.</p>
<p>RETROALIMENTACIÓN</p>	<p>Blog de intercambio y discusión sobre el tema central y aportaciones realizadas en el e-portafolio personal.</p>

Una vez definidas tanto las entradas como los componentes a desarrollar, se pasó a la selección de trabajos, artefactos y evidencias que cada participante consideró pertinente para construir su portafolio, al mismo tiempo que se ofreció un curso para aprender a trabajar con GoogleDocs y Google Sites, que representaban las herramientas prin-

principales a nivel tecnológico para desarrollar el e-portafolio, y a partir de las cuales se explotaron los recursos multimedia y de internet, proporcionándole al portafolio las posibilidades y potencialidades que las TIC ofrecen.

Construcción de conocimientos y consolidación de identidad

En esta parte de proceso de construcción del portafolios es donde se trabaja fuertemente hacia el desarrollo de capacidades superiores complejas, debido a que se ponen en juego diversas competencias y/o habilidades, que tienen que ver por ejemplo, con la capacidad para revisar, seleccionar y resumir en ciertas evidencias toda la trayectoria académica, el ejercicio profesional, la formación en el posgrado. De modo particular, en mi caso resultó fundamental el desarrollo de la capacidad para identificar los incidentes críticos que han marcado camino en el campo educativo, la profesión y las áreas de interés; la capacidad para reflexionar y ser crítica sobre los hechos, acontecimientos y evidencias que se tienen y que hoy definen la vida académica y profesional de una misma.

Aunado a lo anterior, la habilidad para trabajar con las herramientas tecnológicas se ve potenciada y cobra sentido, en la medida en que permite potencializar, dinamizar, flexibilizar y hasta volver atractivo el portafolio ante la mirada de los otros (Figura 1).

La siguiente liga permite acceder al e-portafolio que construí durante el seminario al que se hace referencia en este texto: <https://sites.google.com/site/portafolioelectronicoyazmin/home>

Además de que la construcción de un portafolio electrónico permite el desarrollo de capacidades superiores a nivel cognitivo, también se debe mencionar que resulta una herramienta que posibilita y potencia la consolidación de la identidad personal y profesional de quien lo construye, aspecto muy importante porque condiciona una determinada actitud ante la vida y la profesión. Si una persona construye y/o consolida su identidad mediante sus propias reflexiones, se

espera que incluya y comprenda todos los motivos que orientan sus acciones, y esto le permita una sólida proyección futura, lo cual trae consigo el logro de las metas establecidas para su vida personal y profesional.



Figura 1. El portafolio electrónico de Yazmín.

A continuación, en el Cuadro 2 se presenta un sencillo análisis de cómo varias de las características del portafolio apoyan la construcción y/o consolidación de la identidad a partir de la experiencia personal en este proyecto.

Cuadro 2.
Experiencia de análisis de la identidad como autora de mi e-portafolio.

Características del e-portafolio	Aplicación al proceso de construcción y/o consolidación de la identidad personal
Selección deliberada de trabajos o artefactos	Se cuenta con la libertad de seleccionar la información más valiosa, que representa y tiene mayor significado en la vida de quien construye el portafolios.
La selección estratégica de trabajos y el establecimiento de una mirada prospectiva	Al realizarse de manera sistemática, construyendo una secuencia cronológica, compromete a la persona a estructurar y ordenar diferentes sucesos de su vida personal y profesional, le permite analizar sus retos, avances y objetivos, de tal forma que si existe cierta desubicación temporal, ésta se rompe, y le permite tener una vista de 360° sobre su propia existencia, y aclarar hacia dónde quiere continuar.
Los trabajos acompañados de una narrativa reflexiva	Permite a la persona reflexionar sobre sí mismo, ya sea de forma consciente o inconsciente, al utilizar la narrativa, pues evalúa sus inicios, y el estado actual de las cosas, lo cual la lleva a una autoevaluación con una medida conocida y justa para él: el sí mismo. No hay comparaciones con otros, ya que todos alcanzamos diferentes cosas y pretendemos distintas metas. La persona misma se vuelve la medida de sus aspiraciones.
Mostrar problemas y progresos	Logra que la persona reflexione sobre el proceso a través del cual llegó hasta donde está. Esto supone

Características del e-portafolio	Aplicación al proceso de construcción y/o consolidación de la identidad personal
	además un aprendizaje del aprendizaje, pues la identificación de los problemas o errores, genera el compromiso intrínseco de buscarles solución, lo cual genera una motivación sólida para alcanzar las metas que considere importantes dentro de su vida personal y profesional.

La reflexión y la narrativa dentro del portafolio electrónico

Como se puede suponer, el proceso de construcción y/o consolidación de la identidad y del conocimiento se encuentran estrechamente ligado con los procesos de reflexión que se realicen mientras se elabora el portafolios, que entendidos como procesos de pensamiento, permite conocer aspectos sobre la experiencia, que estarían escondidos si no se examinaran o revisaran. De tal manera que, la reflexión permite obtener conclusiones de las experiencias pasadas y desarrollar nuevas ideas que se puedan aplicar a futuras acciones.

Para Schön (1992) la reflexión se presenta en dos momentos, al realizar las acciones y al explicar cómo y por qué se realizaron esas acciones, y lo define a partir de los conceptos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. El primero, implica retomar el pensamiento sobre la acción realizada con el propósito de descubrir cómo el conocimiento en la acción puede haber generado un resultado inesperado. Este proceso reflexivo está constituido tanto por elementos intuitivos (emocionales, creativos, etc.) como por elementos racionales (selección y análisis de información) que se interrelacionan para modificarse durante la práctica. El segundo, es el conocimiento que está en la acción, pero que la mayoría de las veces no se puede explicar verbalmente, pues sólo se puede hacer referencia a él si se reflexiona sobre las acciones.

Entonces, cuando la reflexión se realiza sobre un hecho ya ocurrido se trata de "reflexión sobre la acción", mientras que si se piensa sobre lo que se está haciendo al realizarlo con el propósito de reorganizar o ajustar, se habla de "reflexión en la acción". El valor principal de este tipo de reflexión es su función crítica que permite comprender las situaciones problemáticas y reestructurar las estrategias de acción, y que conducen a una toma de conciencia explícita de la actuación.

Killion y Todnem (1991: 15) agregan a los dos conceptos creados por Schön un tercero, al cual le llaman reflexión para la acción, explican que éste se presenta mientras se examinan las acciones pasadas y presentes, para generar conocimiento para las acciones futuras. Es la práctica de analizar acciones, decisiones o productos. En sus palabras:

Nosotros emprendemos la reflexión, no tanto para volver a visitar el pasado o para llegar a ser conscientes de los procesos metacognitivos que uno está experimentando, (ambas nobles razones en sí mismas), sino para guiar la acción futura (el propósito más práctico).

Los autores consideran este tipo de reflexión como compendio de los tres espacios temporales –pasado, presente y futuro–, considerados de forma simultánea, porque al indagar las acciones pasadas y presentes, se está generando un conocimiento que orienta las prácticas futuras.

Estos momentos y tipos de reflexión tan importantes se encuentran presentes durante todo el proceso de construcción del portafolios electrónico y quedan evidenciados y pueden verse a través de las narrativas reflexivas que acompañan a cada trabajo o artefacto que se encuentran dentro de éste, se ve a la narrativa como elemento de pensamiento reflexivo, donde la escritura sobre las vivencias objetivas y subjetivas de la persona ayudan a la construcción de dicho pensamiento.

Es así, como las narrativas de quien elabora el portafolio cobran gran importancia dentro del proceso de aprendizaje y construcción tanto de conocimiento, como de identidad que se va generando, pues como menciona Ricoeur (1996), la identidad se cons-

tituye por el sujeto al que el relato asigna una identidad narrativa. Bruner (1990) por su parte, dice que el pensamiento narrativo es el instrumento capaz de captar las vicisitudes de la intencionalidad humana y que se tiene identidad porque se pueden fabricar historias sobre sí mismos, por lo cual pone un énfasis importante dentro de sus investigaciones en la narrativa autobiográfica, entendiéndola como un marco básico para comprender el mundo, la experiencia y, finalmente, comprenderse a sí mismo. Asume que las narraciones autobiográficas pueden proporcionar un principio para comprender el significado de la vida diaria de las personas y para construir lo que se puede llegar a ser.

Brubacher, Case y Reagan (2000) comentan al respecto que, el aspecto fundamental del elemento narrativo dentro del pensamiento reflexivo consiste en que los relatos, cualquiera que sea su forma, permiten contextualizar la experiencia tanto para el que escribe, como para otras personas y, por tanto, brindan una comprensión más rica de lo que ocurre y de la realidad, de la que se hubiera tenido en el caso de faltar ese elemento. No cabe duda que las narrativas proporcionan maneras más eficaces de estimular la práctica reflexiva.

Como es evidente, el proceso de construcción del portafolios representó un trabajo complejo y creativo, donde pudo quedar la huella personal de cada uno de los que construimos nuestro e-portafolio, lo que permitió evidenciar las capacidades, habilidades y conocimientos de cada participante y los procesos de reflexión realizados alrededor de los distintos elementos que se abordaron en el portafolio, evidenciados a partir de cada una de nuestras narrativas.

Evaluación de portafolios electrónicos

La evaluación del portafolio jugó un papel prioritario, aunque quedó claro que durante el proceso reflexivo que acompañó la realización del portafolio electrónico estuvo presente una autoevaluación constante por parte de los que los que construyeron el mismo, se buscó evaluar el proceso de manera sistemática, cualitativa, participativa y

encaminada al mejoramiento, aportando la valoración necesaria y la guía para cumplir el propósito de reestructuración y consolidación de la formación y profesión (Darling-Hammond, 1997). Como es de esperarse, la evaluación del portafolio requiere sistemas más amplios y holísticos que permitan valorar niveles de desempeño (Díaz Barriga y Pérez, 2010), por lo cual el uso de rúbricas resultó una opción viable y congruente con la mirada de evaluación auténtica sobre la que se construyó el portafolios electrónico.

Fue así como a partir de la rúbrica presentada en el Cuadro 3 (adaptada de Britten y Mullen 2003), se realizó una autoevaluación y heteroevaluación, lo que permitió generar elementos para discutir posteriormente dentro de un blog creado para eso. Esta discusión, después de haber vivido la experiencia de la construcción de un e-portafolio, trajo consigo una serie de comentarios, dudas, cuestionamientos, argumentos y contraargumentos de todos los participantes, lo que propició el enriquecimiento de cada uno de los e-portafolios que se realizaron de manera individual. Esto marcó el inicio de un análisis sobre cómo se entiende el portafolio desde las diferentes posturas, sobre las propias ideas de lo que es el portafolio y sobre las concepciones de lo que implican los procesos educativos en cada uno de los que participamos en la experiencia.

Cuadro 3.

Rúbrica utilizada para evaluar los portafolios electrónicos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DISTINGUIDO	AVANZADO	BÁSICO	INSATISFACITORIO
Inclusión de declaraciones reflexivas	El autor escribe en un tono personal que refleja pensamiento original e independiente. Reflexiona sobre sus	El autor escribe en un tono personal que refleja de alguna manera pensamiento original e independiente.	Los escritos del autor carecen de un tono personal y no logran demostrar un pensamiento original e independiente.	El autor del e-portafolio ha incluido información (artefactos, evidencia) de su trayectoria y producciones, pero no

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DISTINGUI-DO	AVANZADO	BÁSICO	INSATISFAC-TORIO
	<p>habilidades, esfuerzo, limitaciones, experiencias y metas como aprendiz o profesor, incluyendo ejemplos concretos.</p> <p>Emplea efectivamente la información para mostrar su conoci- miento, disposición e indicadores de desempe- ño en relación con las competencias profesionales, personales o de investigación que requiere demostrar.</p>	<p>Reflexiona sobre sus habilidades, esfuerzo, limitaciones experiencias y metas como aprendiz o profesor, pero carece de detalles o no proporciona ejemplos concretos.</p> <p>Emplea la información para mostrar su conocimiento, disposición e indicadores de desempeño en relación con las competencias esperadas, pero no logra conectar dicha información con una comprensión profunda y personal.</p>	<p>No logra reflejar ade- cuadamente sus conoci- mientos, habilidades, esfuerzo, limitaciones, metas y experiencias como aprendiz o profesor.</p> <p>No emplea la información o evidencia incluida para mostrar su conocimiento, disposición e indicadores de desempeño en relación con las competencias esperadas.</p>	<p>incluye declaraciones reflexivas acerca de ésta.</p>
Análisis razonado o justificación de los artefactos incluidos	El análisis razonado o justificación de los artefactos incluidos refleja	El análisis razonado o justificación de los artefactos incluidos refleja	Se incluye un análisis razonado de los artefactos incluidos, pero la conexión con	No incluye un análisis razonado de los artefactos que ha incluido, de manera tal

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DISTINGUI- DO	AVANZADO	BÁSICO	INSATISFAC- TORIO
	<p>principios (educativos, éticos, teóricos, etc.) y es convincente para el revisor.</p> <p>Muestra una conexión clara y precisa entre conocimientos, disposiciones e indicadores de desempeño relacionados con las competencias a evaluar.</p> <p>Incluye ampliamente evidencia y referencias aplicables a una diversidad de fuentes relevantes (textos, artículos, videos, lecturas, actividades de clase, materiales educativos, etc.) de desarrollados por el autor que</p>	<p>principios (educativos, éticos, teóricos, etc.) y es convincente de alguna manera para el revisor.</p> <p>Muestra una conexión más bien general entre conocimientos, disposiciones e indicadores de desempeño relacionados con las competencias a evaluar.</p> <p>Incluye evidencia y referencias aplicables a algunas fuentes relevantes y suficientes (textos, artículos, videos, lecturas, actividades de clase, materiales educativos, etc.) desarrollados por el autor que dan</p>	<p>determinados principios (educativos, éticos, teóricos, etc.) es poco clara o no resulta convincente para el revisor.</p> <p>Muestra una mínima conexión entre conocimientos, disposiciones e indicadores de desempeño relacionados con las competencias a evaluar.</p> <p>No incluye suficientes evidencia o referencias para dar soporte a la presentación de su trayectoria y producción.</p>	<p>que no se puede establecer la conexión entre su conocimiento, disposiciones o indicadores de desempeño vinculados con las competencias a evaluar.</p>

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DISTINGUI-DO	AVANZADO	BÁSICO	INSATISFAC-TORIO
	dan soporte al análisis de su trayectoria y producción.	soporte al análisis de su trayectoria y producción.		
Diseño	<p>Atiende apropiadamente a los siguientes componentes de diseño en el ambiente digital:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fuente y fondo - manejo del color - imágenes desplegadas - videos, sonido o multimedia (si procede) - disposición consistente de los elementos incluidos - links funcionales (no hay enlaces rotos) - tipografía fácil de leer - expresa creatividad e individualidad (toque personal) - diseñado para un uso fácil (acceso y navegación adecuados) 	Atiende apropiadamente a algunos pero no a todos los componentes de diseño en el ambiente digital.	Muestra una comprensión mínima de los componentes de diseño en el ambiente digital.	No se atiende de forma adecuada a los componentes de diseño del ambiente digital.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DISTINGUI-DO	AVANZADO	BÁSICO	INSATISFAC-TORIO
Uso del ambiente digital	<p>Emplea hipertextos pertinentes para organizar el contenido del portafolio.</p> <p>El portafolio se encuentra publicado en un espacio o folder digital personal del autor, está ubicado en un servidor seguro, de preferencia vinculado o perteneciente a una institución de nivel universitario o superior.</p>	<p>Emplea hipertextos, pero esto no ayuda demasiado a la organización o presentación del contenido del portafolio.</p> <p>El portafolio se encuentra publicado en un espacio o folder digital personal del autor y está ubicado en un servidor seguro.</p>	<p>Emplea hipertextos, pero no muestra una comprensión clara de las oportunidades que existen para conectar los componentes del portafolio en el ambiente digital.</p> <p>El portafolio se encuentra publicado en un espacio o folder digital personal del autor.</p>	<p>No se utiliza hipertexto para organizar el contenido del portafolio.</p> <p>Existen archivos digitalizados con evidencias de trabajo del autor, pero el portafolio en su conjunto no se ha publicado en un espacio o folder digital personal.</p>
Mecánica	<p>La ortografía, gramática, estructura de las oraciones, puntuación y empleo de mayúsculas se manejan con corrección.</p>	<p>La ortografía, gramática, estructura de las oraciones, puntuación y empleo de mayúsculas se presentan con errores que afectan de alguna manera la presentación de conjunto del portafolio.</p>	<p>La ortografía, gramática, estructura de las oraciones, puntuación y empleo de mayúsculas se presentan con errores que afectan la presentación y metas del portafolio.</p>	<p>Uso inaceptable de ortografía, gramática, estructura de las oraciones, puntuación y empleo de mayúsculas debido a la profusión de errores.</p>
Profionalismo	<p>Atiende a la audiencia.</p>	<p>De alguna manera</p>		

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DISTINGUI-DO	AVANZADO	BÁSICO	INSATISFAC-TORIO
	<p>Exhibe madurez y profesionalismo.</p> <p>Logra "confeccionar a la medida" producciones pertinentes a un ambiente académico.</p>	<p>atiende a la audiencia.</p> <p>Muestra un cierto compromiso profesional, pero podría beneficiarse de una presentación alternativa.</p> <p>El formato del portafolio como producto necesita mejorarse para ser aceptable en un ambiente académico.</p>	<p>El portafolio no está presentado como una página web personal.</p> <p>Necesita mejorar para poder ser considerado como un producto profesional.</p>	<p>Aunque el portafolio tiene la forma de una página web personal no ejemplifica o hace evidentes los propósitos profesionales.</p>

Conclusiones y comentarios finales

Como se pudo observar a lo largo del capítulo, la realización de un portafolio electrónico representa un proceso de aprendizaje integral y complejo, que involucra el desarrollo de aspectos cognitivos, pero también emocionales y motivacionales, pues entran en juego la construcción de diferentes tipos de conocimiento y el desarrollo de diversas habilidades y competencias, que a su vez, generan emociones en el autor y lo confrontan con sus logros y limitaciones, con lo que es, con lo que quiere ser y con lo que necesita para lograrlo, lo que permite potencializar el desarrollo sistémico de la persona que lo realiza.

Sin embargo, debe quedar claro que la construcción de un portafolio electrónico es únicamente el inicio del proceso formativo y reflexivo que posibilita cambios y mejoras en la persona que lo realiza, debido

a que siempre resultará un producto inacabado, se puede ir y venir de él cuantas veces se quiera, debe ir reflejando todos los cambios y desarrollo que como personas vamos teniendo, y a su vez, ir impulsando nuevas visiones y miradas, producto de la reflexión individual y conjunta que se va realizando, resultando un proceso en espiral que nos permite siempre construir nuevos conocimientos y mantenernos en desarrollo. Aunque también es cierto que para fines institucionales y académicos, es necesario definir temporalmente el portafolio electrónico, de acuerdo con los objetivos que se pretendan cubrir, y para que no resulte una herramienta poco útil y sin fin, es decisión y responsabilidad del propio autor continuar con el proceso hasta donde lo requiera o determine.

Por lo anterior, se considera que el portafolio electrónico representa una herramienta educativa potente y atractiva, congruente con los objetivos académicos establecidos para los diferentes niveles escolares y el desarrollo de competencias, alineado a los principios de evaluación auténtica y enseñanza situada, siempre y cuando se considere desde la perspectiva que este texto lo aborda.

Referencias

- Britten, J. y Mullen, L. (2003). Interdisciplinary digital portfolio assessment: Creating tools for teacher education. *Journal of Information Technology Education*, 2, 41-47. Recuperado de <http://informing-science.org/jite/documents/Vol2/v2p041-050-82.pdf>
- Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (Agosto 2004-Enero 2005). Psicología de la Educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 1-24.

- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Díaz Barriga, F. (2004). El portafolio docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores. En Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (Coords.). *Evaluación de la docencia en la Universidad. Una perspectiva desde la investigación* (pp. 154-173). México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, F. y Pérez, M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*, 4, 6-27. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=24>
- Espinosa, P. y Vera, M. (2008). Portafolios electrónico: posibilidades para los docentes. *Revista de Medios y Educación*, 32, 21- 34.
- García, E. (2000). *Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo*. México: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua.
- García, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza aprendizaje de las lenguas. *Glosas didácticas: Revista Electrónica Internacional de Didáctica de la Lengua*, 14, 112-119. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/completo.pdf>
- Killion, J. P. y Todnem, G. R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48 (6), 14-16.
- Kimball, M. (2003). *The web portfolio guide: Creating electronic portfolios for the web*. New York: Longman Publishers.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lyons, N. (2003). El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires: Amorrortu.
- Powers, D., Thomson, S., y Buckner, K. (2000). Electronic portfolios. En A. Bullock y P. Hawk. *Developing a teaching portfolio. A guide*

for preservice and practicing teacher (pp. 123-134). Columbus, Ohio: Merrill-Prentice-Hall.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. (2003). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (Comp.). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (pp. 44-62). Buenos Aires: Amorrortu.

Stenhouse, L. (1975). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.



De los cimientos a la obra maestra.

Arquitectos del conocimiento: Experiencias e-portafolio

Edmundo Antonio López Banda³³ y Yair Rodríguez de la Peña³⁴

Aprender sin reflexionar es malgastar la energía. - Confucio

Introducción

A lo largo de este trabajo pretendemos brindar una breve reseña de las experiencias más significativas en la construcción de nuestros portafolios electrónicos, donde nosotros, estudiantes de la Licenciatura en Psicología, narramos "fase por fase" el proceso de construcción de portafolios en el contexto de un taller ofrecido dentro de la Facultad de Psicología de la UNAM. También abordaremos diferentes temáticas relacionadas con los mismos, como son las fases

³³ Estudiante de la Licenciatura en Psicología y becario del proyecto PAPIME PE301211, DGAPA-UNAM, eeaallbb@hotmail.com

³⁴ Estudiante de la Licenciatura en Psicología y becario del proyecto PAPIME PE301211, DGAPA-UNAM, uukahau@gmail.com

propuestas por algunos autores reconocidos en el tema (Barrett, 2000; Barberà, 2009; Danielson y Abrutyn, 1997), la importancia de los recursos tecnológicos aplicados en la construcción de los portafolios electrónicos y, finalmente, los cambios, mutaciones y mejoras que consideramos inherentes a toda construcción de un e-portafolio.

La analogía del arquitecto y del constructor con la que titulamos este capítulo se fundamenta en el constructivismo, en donde Hernández (2008) menciona que durante el proceso de adquisición del conocimiento se considera a los aprendices como constructores, re-constructores o co-constructores de una serie de representaciones o interpretaciones sobre la realidad, dichas representaciones facilitan la comprensión de ésta, además de ayudarnos a construirnos a nosotros mismos.

Portafolio tradicional

De acuerdo con Danielson y Abrutyn (1997, p. 4) diversos educadores han tratado de definir el concepto de portafolio, sin embargo, establecen que es difícil obtener un concepto generalizado, ya que la definición del portafolio siempre estará ligada con el tipo de objetivos, propósitos y fines de éste. Sin embargo, también nos plantean que existen algunas similitudes entre las diferentes definiciones dadas por diversos autores, como son:

- La colección de algunas tareas seleccionadas por el constructor, éstas son lo que actualmente llamaríamos "evidencias de aprendizaje".
- Dichas evidencias son deliberadas y no azarosas, es decir, la selección se lleva a cabo con un propósito bien definido.
- Finalmente un portafolio brinda la oportunidad de reflexionar o comentar sobre el trabajo realizado, en otras palabras, nos permite enfocarnos al proceso de aprendizaje.

Portafolio electrónico

Es importante considerar que el portafolio tradicional evolucionó con el tiempo, adaptándose a las nuevas tecnologías y recursos digitales que nos ofrece la web 2.0. De esta manera la siguiente definición de Barberà (2009, p.12) brinda una clara idea de los aspectos más relevantes contenidos en un portafolio electrónico:

Sin querer ser prescriptivos, en términos generales un e-portafolio es un sistema digital que permite a los usuarios documentar competencias, eventos, planes o productos que son relevantes para ellos, así como también dejar de manifiesto su evolución a lo largo del tiempo elegido. Esta demostración seleccionada se evidencia mediante muestras documentales (cartas, artículos, fotos, trabajos personales, monografías, valoraciones externas, etc.) y registros de distinto tipo y soporte (textual, audio, video, etc.) que se presentan de manera organizada y reflexiva a una audiencia determinada (en relación a lo que le ha llevado a elegir las muestras entre otras muchas y lo que le ha aportado finalmente al usuario). Este sistema está controlado por el usuario y permanece abierto a lo largo del tiempo por lo que permite revisiones y actualizaciones continuas y se puede enriquecer con retroalimentaciones de otros usuarios con los que se comparte.

Siguiendo la misma línea, hay que considerar que el portafolio electrónico no debe quedar reducido a una copia del portafolio tradicional, ya que las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías (TIC) han de ser aprovechadas. Actualmente existe una gran variedad de elementos y herramientas que nos ofrecen una alternativa más dinámica para gestionar la información, siguiendo las ideas de García (2005) un portafolio electrónico no se debe sólo al formato de intercambio de información (pdf, doc, media, etc.) sino al uso interactivo que permite. No supone una copia digital de un portafolio escrito a lápiz y papel, debido a que ofrece una serie de posibilidades que lo hacen un instrumento más amplio y adaptable, asumiendo funciones más dinámicas en la gestión del aprendizaje.

Para nosotros, un portafolio electrónico es un espacio digital que se transforma y tiende a mejorar con el paso del tiempo. Además dicho espacio nos permite mostrar a otros y más importante aún, a nosotros mismos, lo que somos, lo que fuimos y lo que deseamos ser, brindándonos para este fin una visión más amplia, que nos permite constatar algunos de los procesos por los cuales obtuvimos el desarrollo de competencias, habilidades y aprendizajes que de otra manera no habríamos concientizado. También el uso del portafolio electrónico nos ha permitido mostrar nuestra identidad, avances, progresos, desafíos y deficiencias que han surgido a lo largo del tiempo durante nuestra formación académica y profesional (en la figura 1, un organizador gráfico conocido como "la gran pregunta"³⁵ elaborado por los autores del capítulo, se observa una síntesis de la explicación correspondiente a las ideas antes mencionadas).

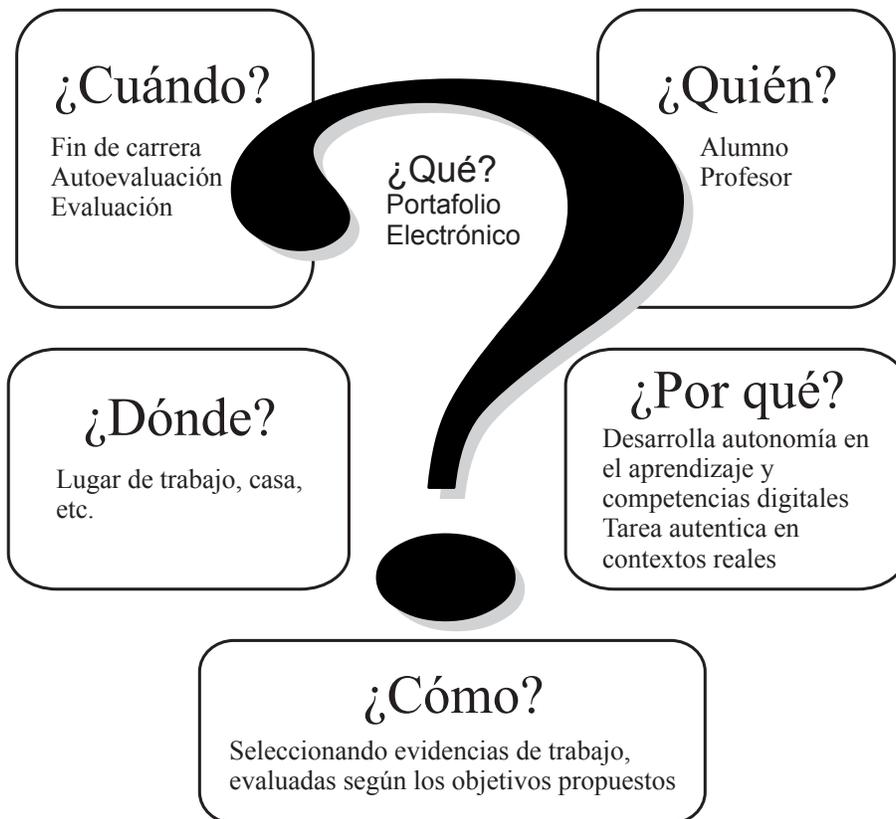


Figura 1. Organizador gráfico que resume las características de un e-portafolio.

³⁵ Este Organizador Gráfico es retomado de Irwin-Devitis, Bromley y Modlo (1999).

Tipos de e-portafolio

Existen diversas categorías para la elaboración de portafolios electrónicos que se fundamentan en los distintos objetivos posibles, los cuales pueden ser: autoevaluar, documentar el aprendizaje a lo largo del tiempo, documentar el desarrollo profesional, mostrar el curriculum, evaluación, acreditación para promoción, presentación de logros, reflexión, etc. (Gallego, Martín y Ángel, 2009).

La Figura 2 intenta sintetizar algunas de las diferentes categorías que puede adoptar un portafolio electrónico:

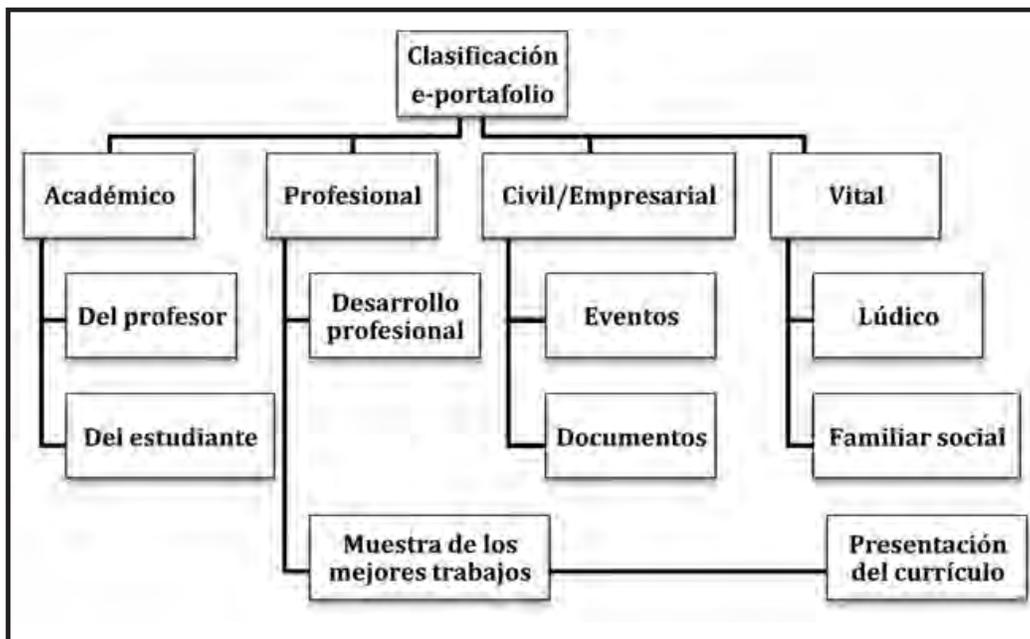


Figura 2. Clasificación de los e-portafolios (a partir de Barberà, 2009).

Los castillos de la obra

Con base en nuestra experiencia consideramos que existen tres ejes fundamentales en la construcción de los portafolios electrónicos educativos, estos son: los recursos físico-tecnológicos (equipos, conexión a internet, aulas, etc.), las competencias relacionadas con el uso de las TIC y la posibilidad de contar con la guía pedagógica de un docente, facilitador o experto en el tema. Los aspectos mencionados anterior-

mente son piezas claves que se deberán ensamblar eficazmente para obtener una construcción de calidad en la elaboración de productos digitales-educativos.

Ilustrando un ejemplo de lo anterior, deseamos compartir una grata experiencia que surgió durante nuestra construcción de e-portafolios y es que durante las diversas sesiones logramos establecer un intercambio de aprendizajes, conocimientos y habilidades entre docentes y alumnos, a pesar de la heterogeneidad del grupo en los aspectos relacionados con los diferentes niveles alcanzados en determinadas habilidades y competencias (tecnológicas, pedagógicas, etc.). Nuestras diferencias se convirtieron en un aliado del aprendizaje, ya que propiciaron un enriquecimiento en los andamiajes e intercambios socio-culturales, además de brindarnos la oportunidad de establecer una buena cohesión grupal, en donde al final se obtuvo una retroalimentación multidireccional que benefició a todos los participantes (docentes y alumnos).

Dado lo anterior cabe destacar las palabras mencionadas por Díaz Barriga y Morán (2011 p. 52), los cuales postulan que la incorporación de las TIC en la educación implica la transformación de concepciones y prácticas en una comunidad educativa, es decir, no sólo el dominio de los aspectos técnico-instrumentales es lo más importante, sino también es fundamental promover todo tipo de intercambios cognitivos, sociales y educativos entre los participantes, dichos intercambios conducen a la construcción conjunta del conocimiento, en nuestro caso, estos acontecimientos nos permitieron realizar una mejor construcción, reflexión y evaluación de aprendizajes obtenidos al momento de elaborar el portafolio electrónico.

También consideramos que un paso importante en la construcción de un e-portafolio es la elección del software y las herramientas de trabajo que usaremos para su elaboración, ya que de acuerdo con las experiencias reportadas por Fraga y Gewerc (2009, p. 3):

La búsqueda del software adecuado a la perspectiva y al enfoque teórico de e- portafolio que se sustenta en la propuesta de

enseñanza es sustancial para dotar de coherencia a la propuesta y también para facilitar y no entorpecer el trabajo tanto de profesores como de alumnos. En la experiencia con la enseñanza que desarrollamos, los objetivos de aprendizaje se transforman en el punto de partida y en el referente básico para seleccionar un software específico que nos ayude a llevar adelante la propuesta.³⁶

En nuestro caso particular, observamos que el desarrollo de competencias relacionadas con el conocimiento, la creación, uso y manejo de materiales multimedia es fundamental para brindar un entorno más enriquecido a la audiencia, además de facilitarnos la transmisión de nuestras experiencias, reflexiones y evidencias de aprendizaje, como son: audios, videos, galerías, presentaciones digitales, etc.

Elección del software

El software que utilizamos es un editor web llamado Wix, el cual está programado para facilitar sustancialmente el diseño digital a todo usuario. Lo anterior es gracias a su código básico de programación en flash y flex, que son lenguajes que permiten diseñar una interfaz intuitiva, lógica y amigable con los usuarios.

Gracias a su estructura, Wix permite usar el sistema de arrastrar y soltar (drag and drop en inglés), el cual brinda mayor facilidad en el diseño, además de permitir ahorrarnos mucho tiempo, ya que no es necesario utilizar lenguajes de diseño web como el HTML o el PHP para insertar elementos (audio, videos, textos, documentos, etc.), sin embargo, es importante señalar que el constructor del e-portafolio deberá desarrollar competencias básicas en el manejo de recursos multimedia y además pensar en un diseño simple y legible, ya que esto permite distribuir adecuadamente los contenidos del e-portafolio y permitir un ambiente más amigable con la audiencia.

³⁶ Deseamos agradecer al grupo GIDDET, y en especial a la Dra. Díaz Barriga y al Dr. Rigo, por brindarnos la oportunidad de colaborar con ellos y por permitirnos observar la aplicación directa de los conocimientos en situaciones naturales.

Wix permite a los usuarios alojar gratuitamente la página en sus servidores usando un espacio de hasta 250MB, que es casi el doble de espacio que ofrecen otros servicios gratuitos como Google Sites. No obstante, también existen algunos inconvenientes, incluyendo el principal riesgo al que estamos expuestos todos los usuarios que alojamos información en línea, es decir, enfrentarnos a una pérdida dramática de la información almacenada ya que existe la posibilidad de quiebra en las compañías que sustentan los servicios que utilizamos. Para solucionar el problema, en nuestra experiencia nos atrevemos a sugerir al usuario el hacer siempre un respaldo físico (USB, CD, disco duro externo) para evitar dichos inconvenientes.

Fases e-portafolio

Las 7 fases aquí propuestas para el desarrollo del portafolio se retoman de Barberà (2009) en el siguiente cuadro:

Cuadro 1.
Fases del e-portafolio.

Fase	Descripción
1. <i>Proyección.</i>	Se establecen los objetivos, el rol del usuario, los destinatarios y el contexto en que se desarrollará el portafolio.
2. <i>Recopilación de materiales.</i>	Fase en la cual se escogen las muestras de trabajo obtenidas a lo largo del tiempo y que reflejan el crecimiento profesional.
3. <i>Selección de materiales.</i>	Evaluar el material en función de los objetivos propuestos.
4. <i>Reflexión.</i>	Valorar de manera argumentativa las muestras de trabajo (examinar el porqué).

5. <i>Interconexión.</i>	Establecer la conexión interna entre las secciones del e-portafolio.
6. <i>Dirección.</i>	Planear nuevos retos o metas de trabajo, trazar nuevos objetivos profesionales.
7. <i>Publicación.</i>	Fase final, en la que se muestra a la audiencia el portafolio terminado.

E-portafolio del egresado³⁷

El e-portafolio se realizó como parte de nuestro ingreso al Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET), en un curso donde participamos alumnos y profesores en la creación de esta herramienta, curso que fue impartido por uno de los autores del presente capítulo.

Se realizó un esqueleto con el contenido a desarrollar:

1. Inicio
2. Sobre mí
3. Formadores
4. Experiencias profesionales
5. Visión
6. Ligas de interés
7. Despedida
8. Contacto y comentarios

Este contenido se fue desarrollando y complementando al seguir las siguientes fases para realizar el portafolio:

Fase 1. En la proyección se establece el propósito, el rol del autor y la audiencia a la que va dirigido el portafolio electrónico. El obje-

³⁷ A lo largo de esta sección toma la voz uno de los autores del capítulo, Edmundo Antonio López Banda, quien narra su experiencia personal en la conformación de un portafolio electrónico de aprendizaje.

tivo del portafolio se centró en reflexionar sobre el trabajo realizado a lo largo de la carrera de Psicología, presentar evidencias de las experiencias profesionales para desarrollar una especie de currículum de trabajo, así como una visión de lo que haré a futuro, lo que se traduce en el recorrido de algunas experiencias de vida que me llevaron a tomar la decisión de estudiar esta carrera, incluidas en la sección "Sobre mí". El rol se centró en compartir reflexiones de trabajo a personas interesadas en la carrera de psicología y carreras afines a la educación. En la figura 3 podrá advertirse un video de bienvenida, una introducción al portafolio y una serie de fotos relacionadas con mi trabajo y mis preferencias personales

Fase 2. Compilación de muestras de trabajo relevantes que representan éxitos o evaluaciones positivas. Como alumno de la carrera de Psicología fui juntando una serie de evidencias a lo largo de mi formación, sin embargo, se tomaron las más significativas en función de los contenidos que como egresado deseé compartir. Las experiencias en los programas que fui entrenado, los grados escolares a los que atendí y atiendo, las actividades realizadas en el Centro Comunitario y otras participaciones en congresos y talleres. De estas experiencias se tomaron las que más me impactaron y dejaron huella.

Fase 3. Evaluación del material en función de los objetivos. De todas las muestras de trabajo, se tomaron las que generaron aprendizajes significativos y que de cierta forma marcaron mi recorrido profesional, las evidencias seleccionadas son trabajos realizados por los niños atendidos y documentos que se elaboraron en las distintas actividades profesionales realizadas.

Fase 4. Reflexión. La valoración de las muestras de trabajo fue una tarea ardua dada la gran cantidad de trabajos elaborados por los alumnos a mi cargo, estos trabajos son de distintos grados escolares (1°, 4°, 5° y 6°). También se encuentran los trabajos elaborados por el autor del portafolio, tales como presentaciones, ponencias y talleres realizados. Para esto se comparten cartas descriptivas y trabajos que el lector puede obtener consultando



Figura 3. Inicio del e-portafolio de Edmundo Antonio López Banda.

directamente el portafolio (en la figura 4 se observan algunas de las reflexiones correspondientes a los aprendizajes y trabajos realizados en primaria).

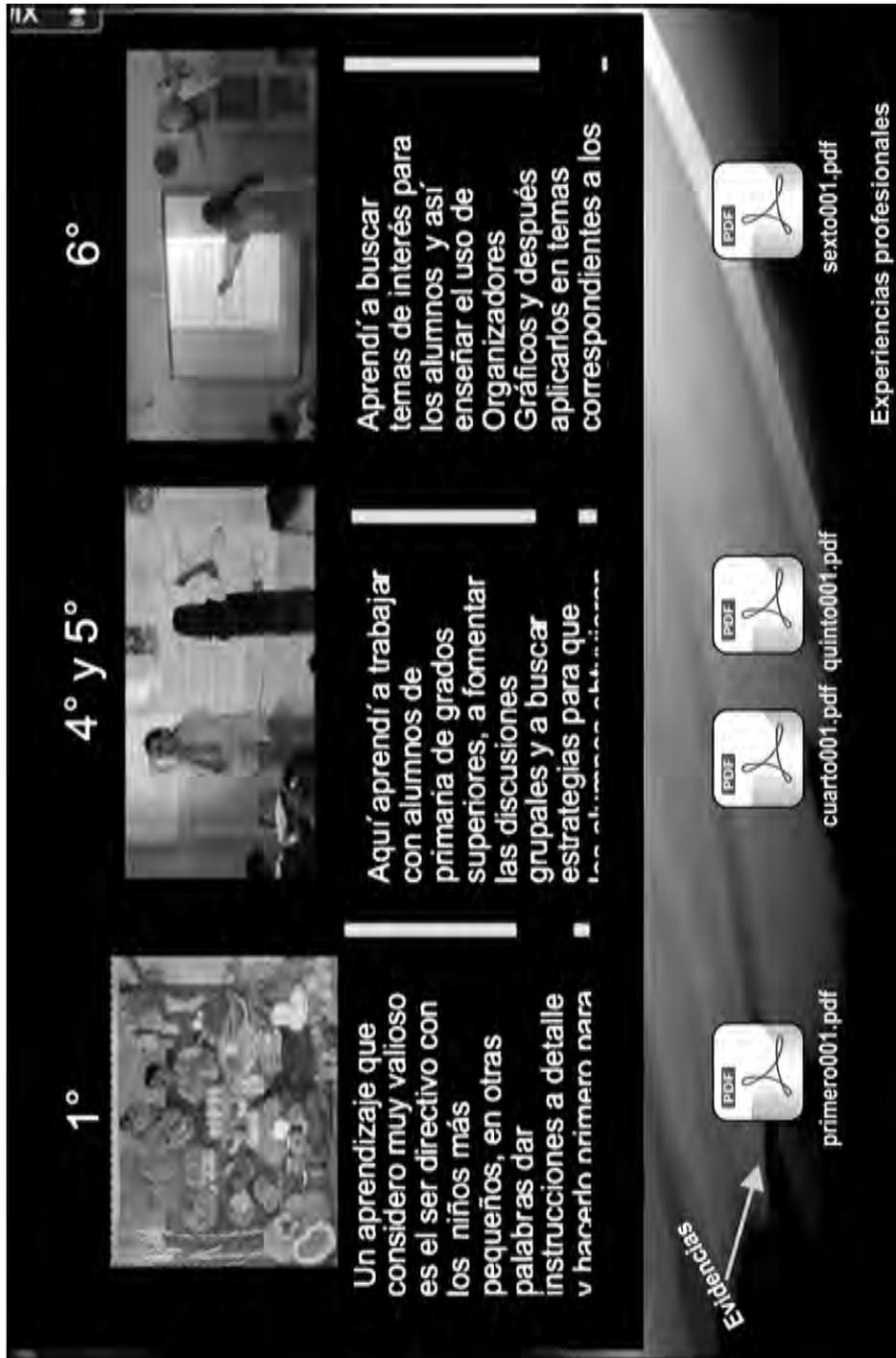


Figura 4. Sección Experiencias profesionales y Grados escolares, e-portafolio Edmundo Antonio López Banda.

Fase 5. Relacionar internamente las partes del portafolio. Las 8 secciones de mi portafolio se asemejan a un diagrama de flujo debido a que cada una tiene antecedentes de la sección anterior:

1. *Inicio*. Ofrece una bienvenida al lector, los elementos del portafolio y el objetivo que éste persigue.
2. *Sobre mí*. Un recorrido sobre las experiencias importantes de mi vida que me llevaron a tomar la decisión de estudiar Psicología y características de mi personalidad que me siguen llevando a perseguir distintas metas, que van de la mano con la selección de profesores que me formaron e influyeron.
3. *Formadores*. Personas de importancia en mi formación académica que me han brindado herramientas y experiencias ricas de aprendizaje y que de alguna forma me han ayudado a trazar el camino, primero mis metas a corto plazo como la selección del tema de Tesis y a largo plazo como el trabajo con las TIC en los ámbitos educativos.
4. *Experiencias profesionales*. Esta sección se conecta con la anterior ya que los formadores han presentado las oportunidades de trabajo con las poblaciones o ideas para trabajar con éstas. También se incluyen programas en los que fui entrenado, grados escolares con los que trabajé y otras actividades importantes en mi formación.
5. *Visión*. Esta sección establece lo que soy y lo que quiero llegar a ser, ofreciendo videos que explican lo que me gusta hacer y lo que realizaré a futuro.
6. *Ligas de interés*. En esta sección se agregan ligas en las que se tenga un interés en particular, que se relacionen con lo que se ha escrito a lo largo de las secciones del portafolio y que llevan al lector a comprender algunos elementos que me han formado.
7. *Despedida*. En la despedida se presenta la última reflexión de los trabajos realizados en formato de video y de texto.
8. *Contacto y comentarios*. Una sección que finaliza el portafolio, donde las personas a las que va dirigido el portafolio pueden realizar comentarios, preguntas y retroalimentar el trabajo realizado.

Fase 6. Dirección. Comparar los trabajos con estándares propuestos para generar nuevas metas es una tarea difícil, pero realizada a partir de este labor, ya que la reflexión efectuada a lo largo del e-portafolio me da una nueva meta a corto plazo, la redacción y elaboración de mi trabajo de tesis, el cual se ve influenciado por las personas que aparecen en la sección de formadores, cada una de las cuales me aportó una herramienta diferente para la selección de mi tema. Mi visión a futuro se encuentra en seguir trabajando, formándome como profesional en temáticas sobre la educación y tecnologías para poder generar proyectos que beneficien a los alumnos a todos los niveles educativos. Esta proyección va ligada a mi sección de visión. A continuación se presenta un fragmento donde se hace referencia a mi formación y al camino que seguiré como Psicólogo Educativo:

Soy un psicólogo educativo formado bajo el paradigma constructivista y busco la mejora de la educación ocupando las TIC. Me encuentro interesado en el fomento de la lectura, la construcción del conocimiento a partir de aprendizajes significativos, el uso de Organizadores Gráficos como estrategia de comprensión lectora y la formación de estudiantes críticos de la información en el mundo del ciberespacio. Mi futuro próximo es la elaboración de mi tesis y titulación. Me gustaría ser un apoyo al docente a cualquier nivel para que mejore su forma de enseñar (fragmento tomado de la sección Visión, e-portafolio de Edmundo Antonio López Banda).

Fase 7. Compartir el trabajo. Este trabajo se compartió con los miembros del grupo GIDDET, alumnos de psicología educativa y miembros de la coordinación de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNAM. También ha servido para presentar mi currículum de vida en diferentes ocasiones. Para una mejor visión te invitamos a visitar este portafolio en: <http://www.wix.com/albedmundo/portafolio#!>

E-portafolio de fin de carrera³⁸

He de comenzar diciendo que muchas veces escuché hablar del constructivismo y sus aplicaciones a la educación, pero fue realmente durante las experiencias vividas a lo largo de mi formación profesional donde vi las bondades que surgen al hacer uso de dichas técnicas.

Preparando el contexto

Esta fase de proyección la visualizo como una construcción de los planos maestros de ese espacio virtual llamado e-portafolio. Al considerar el diseño, nos enfrentamos al desafío de saber qué necesidades tenemos como usuarios y además, qué productos y servicios ofreceremos a nuestra audiencia. En mi caso particular, el portafolio electrónico inicialmente fue del tipo profesional (cierre de carrera), es decir, como usuario yo tenía que establecer los contextos necesarios para demostrar lo más relevante en mi formación y desarrollo como psicólogo educativo. Para dicho fin, se establecieron áreas generales para la construcción del portafolio que se muestran en el cuadro 2.

Cuadro 2.

Áreas generales para la construcción de un e-portafolio.

Área	Contenido
Bienvenida/Inicio (ver figura 5)	Página de entrada al portafolio con datos generales de identificación: <ul style="list-style-type: none">* Nombre y apellidos* Foto* Escuela* Mensaje de bienvenida que describa brevemente el propósito del portafolio

³⁸ En esta sección toma la voz el segundo autor del capítulo, el estudiante Yair Rodríguez De La Peña, quien narra su experiencia con el e-portafolio.

	<p>* Créditos de los asesores</p> <p>** Opcional: Incluir un video o audio de bienvenida.</p>
<p>Acerca de mí mismo(a) (ver figura 6)</p>	<p>Área de relato libre para compartir lo que el estudiante (constructor) desea decir acerca de quién es, qué ha estudiado, cuáles son sus intereses, personas significativas, etc.</p> <p>No es una biografía completa, pues sólo se comparten aquellas cosas que tienen sentido para el portafolio electrónico de cierre de carrera. Es importante recordar el excluir cualquier dato confidencial en este apartado, salvo un correo electrónico que permita el contacto con el estudiante.</p> <p>Lo más importante es que incluya una reflexión acerca de lo que ha representado para el estudiante la elección de su carrera, además de las experiencias significativas durante su estancia en la misma.</p> <p>Uno de los aspectos más importantes es reflejar la identidad que se ha construido como profesional durante la formación académica y el paso por la escuela.</p>
<p>Mis cursos (ver figura 7)</p>	<p>Espacio destinado para subir y comentar algunos de los productos y evidencias de aprendizaje previamente seleccionados por los constructores del e-portafolio.</p> <p>Lo más importante son las reflexiones en torno a los productos obtenidos, es decir, mostrar la evidencia de aprendizaje acompañada con una breve descripción que responda a la interrogante: ¿cómo fue su obtención?, además de incluir las experiencias más significativas durante la elaboración de éstos.</p>
<p>Crecimiento profesional y reflexiones (ver figura 8)</p>	<p>Se elegirá un trabajo o proyecto realizado a lo largo de la carrera (en cualquier curso, asignatura, semestre, sea una experiencia práctica, de campo, etc.) en donde se considere que se muestran los</p>

	<p>logros y crecimientos profesionales.</p> <p>Reflexionar sobre la forma en que se obtuvo dicha evidencia y redactar la experiencia vivida durante su elaboración, además de concientizarse sobre los alcances de la profesión ejercida.</p>
<p>Visión a futuro (ver figura 9)</p>	<p>Incluir un escrito en formato libre, donde se expresen los planes que se tienen a futuro como profesionistas.</p> <p>Incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Área de preferencia * Visión laboral a futuro * Forma de titularse * Visión de cómo se ven a sí mismo/as en la profesión por los menos en los próximos cinco años * Qué pueden aportar a la sociedad con su trabajo como profesionistas
<p>Ligas de interés (ver figura 10)</p>	<p>Elegir vínculos y ligas de interés relacionadas con el objetivo del e-portafolio, es decir, si se trabaja en el área educativa se pueden incluir ligas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Centros documentales digitales * Instituciones educativas * Grupos de investigación * Recursos que brinden información del área de interés * Videos relacionados con las temáticas abordadas * Ligas que reflejen la identidad del propietario del e-portafolio
<p>Entrada Libre (ver figura 11)</p>	<p>Es una sección opcional y libre, en donde se pueden incluir actividades extracurriculares o algún otro elemento que se desee compartir con la audiencia como son: audios, imágenes, videos, intereses, etc.</p>

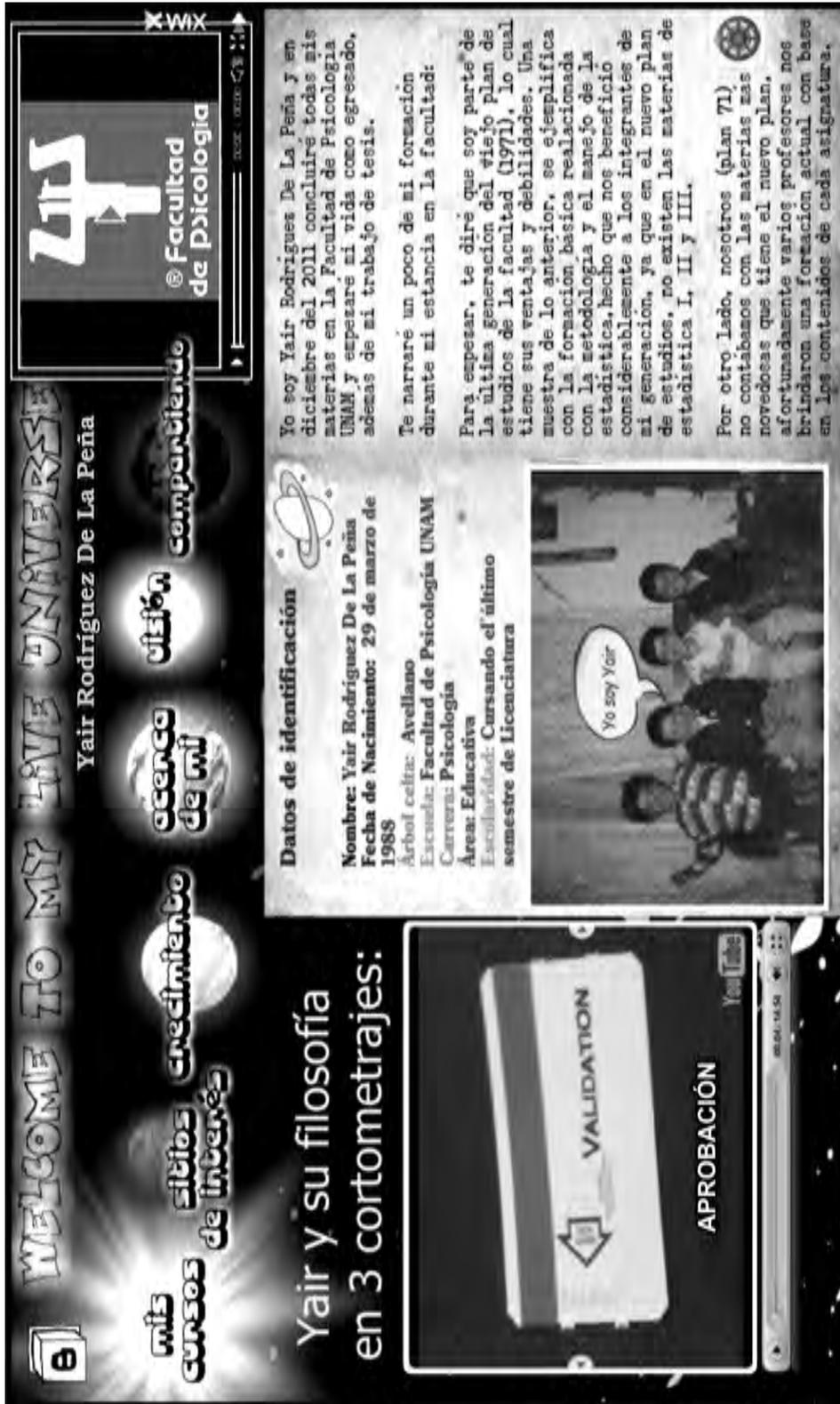


Figura 5. Sección "Acerca de mi", correspondiente al e-portafolio del alumno Yair Rodríguez De la Peña.

Recopilación de materiales

Sin duda alguna esta fue una de mis fases favoritas debido a que empiezas a reconocerte a través de tus productos y evidencias de aprendizaje. Es una oportunidad que te permite ver claramente los avances

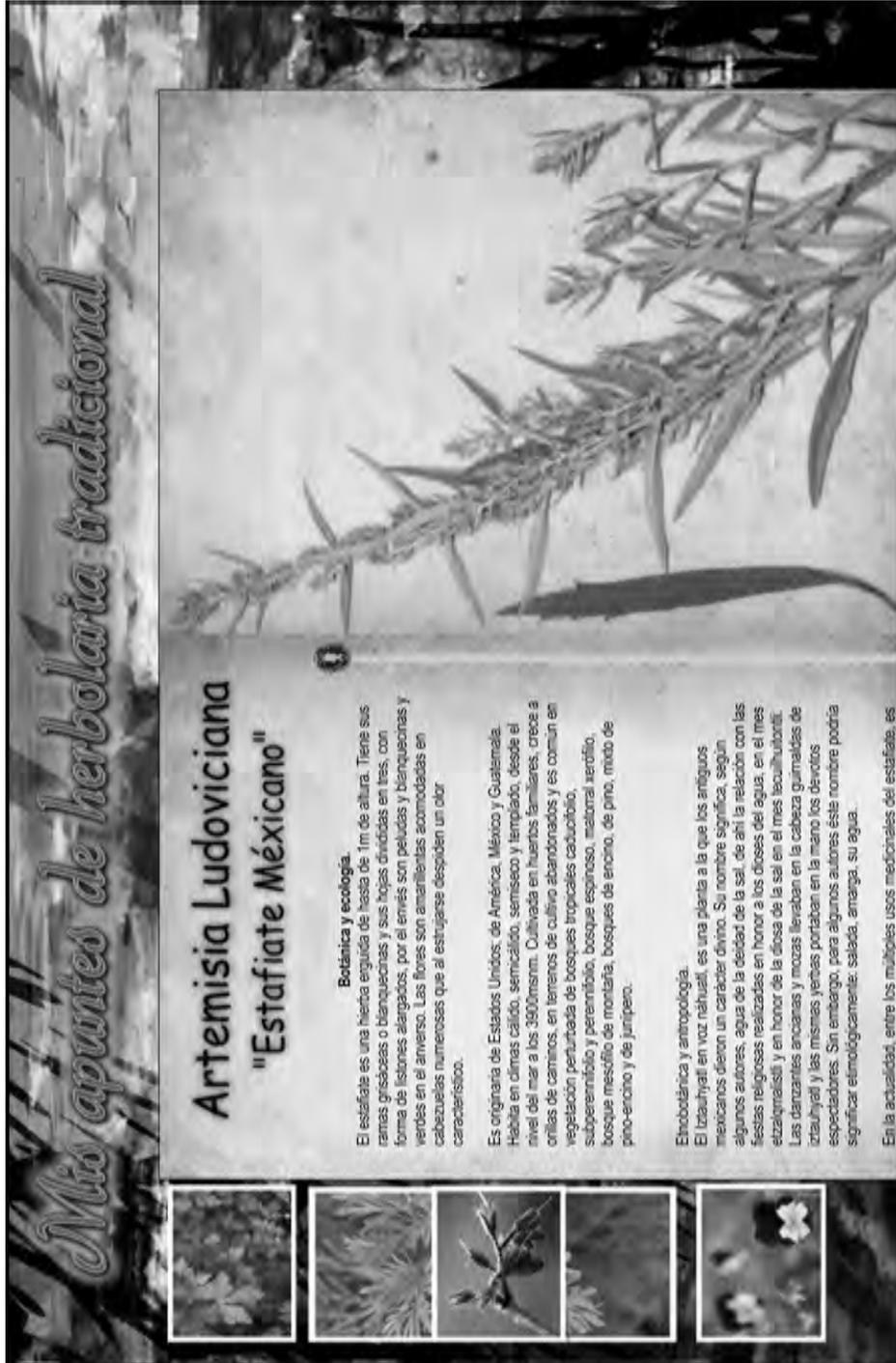


Figura 6. Pantalla Compartiendo, correspondiente al área "entrada libre" del e-portafolio de Yair Rodríguez De la Peña.

obtenidos, las fortalezas alcanzadas, los desafíos a vencer y finalmente aparece ante ti esa "carretera invisible" que te ha llevado al lugar en donde estás parado en el presente.



Figura 7. Pantalla "Mi mejor trabajo", correspondiente al área "mis cursos", portafolio electrónico de Yair Rodríguez De la Peña.

Selección de materiales

La selección de nuestros materiales va de la mano con la fase anterior, en mi experiencia personal considero que ambas fases son de las materias primas más importantes en la construcción del e-portafolio, debido a que promueven la reflexión y el análisis en los constructores, esto permite observar el desarrollo del usuario en muchas direcciones, ya sea de naturaleza profesional, cultural o humana.

Reflexión

Consideramos que el ejercicio de la reflexión es (o debería ser) el propósito fundamental a lo largo de la construcción de un e-portafolio, ya que mediante el ejercicio de las capacidades cognitivas superiores logramos el nacimiento de la metacognición en los constructores. Una de las bondades principales de los portafolios electrónicos es que ayudan a desarrollar habilidades metacognitivas facilitando en los estudiantes la gestión de su aprendizaje, además de permitirles explicar sus productos y también ayudarles a reconocer los procesos de construcción de éstos, donde el puente para lograrlo es precisamente el uso de la reflexión. Con base en la construcción de mi e-portafolio, considero que estos procesos están presentes en todo momento, es decir, desde la primera fase (decisiones básicas) hasta la última (cuando todo está listo para su publicación). Es gracias a este proceso reflexivo que podemos argumentar nuestra toma de decisiones y darnos cuenta de lo más significativo e importante que ocurrió durante nuestra formación y desarrollo profesional, por lo que podemos trazar un nuevo camino de desarrollo en ambas vertientes, que se conecta directamente con las fases siguientes.

Interconexión

Son esas redes internas y externas que están presentes a lo largo de todo el e-portafolio. En el caso particular, estas interconexiones se ven reflejadas en la sección de "ligas de interés" (interconexión con medios externos) y en las secciones: "acerca de mí", "crecimiento" y "mis cursos" (interconexión interna). Lo anterior de acuerdo con Barberà (2009) permite

una visión integrada del e-portafolio, la cual ofrece a la audiencia y al constructor una percepción madurada de los aprendizajes, experiencias y conocimientos gestionados a lo largo del tiempo.

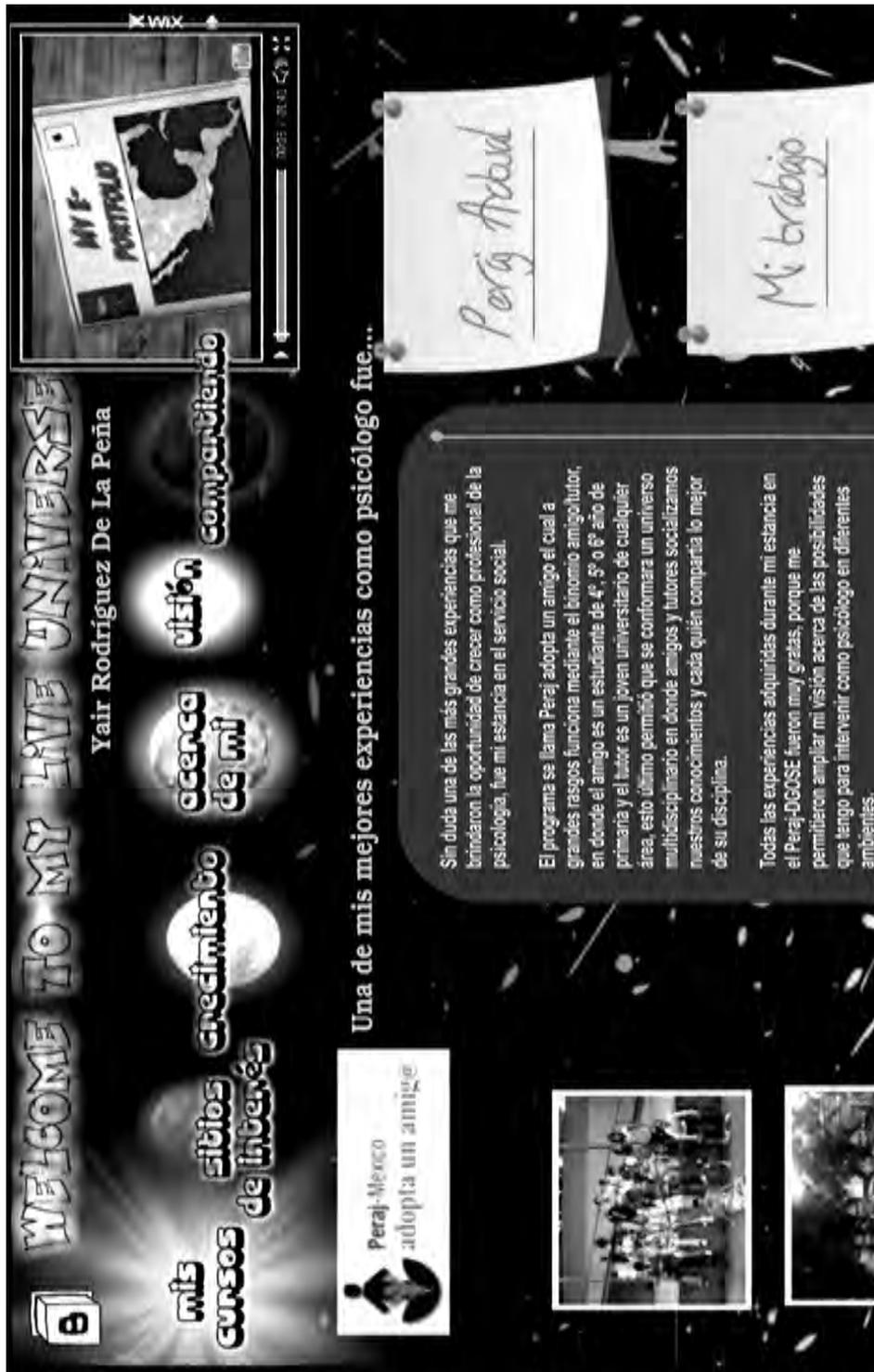


Figura 8. Pantalla de la sección crecimiento, correspondiente al área "Reflexiones".



Figura 9. Pantalla sitios de interés, correspondiente al área "Ligas de interés".

Dirección

Es un aspecto muy relevante al momento de construir un e-portafolio, debido a que promueve una comparación del "antes" y "después" de

nuestro desempeño en las diferentes áreas abordadas. Además, nos permite establecer nuevas metas y objetivos a lograr en el futuro, lo cual enriquece la retroalimentación y hace que tome sentido el uso de los procesos reflexivos. En mi portafolio electrónico incluyo esta fa-



Figura 10. Pantalla visión, correspondiente al área "visión a futuro".

se en la sección "Visión", en donde cada vez que visito dicha área, veo ese recordatorio constante que me motiva para alcanzar las metas y objetivos que deseo lograr, donde he de confesar que me visualizo "tachando los pendientes" de esa lista para colocar otros nuevos, y así lograr un mejor desempeño en todos los ámbitos posibles.

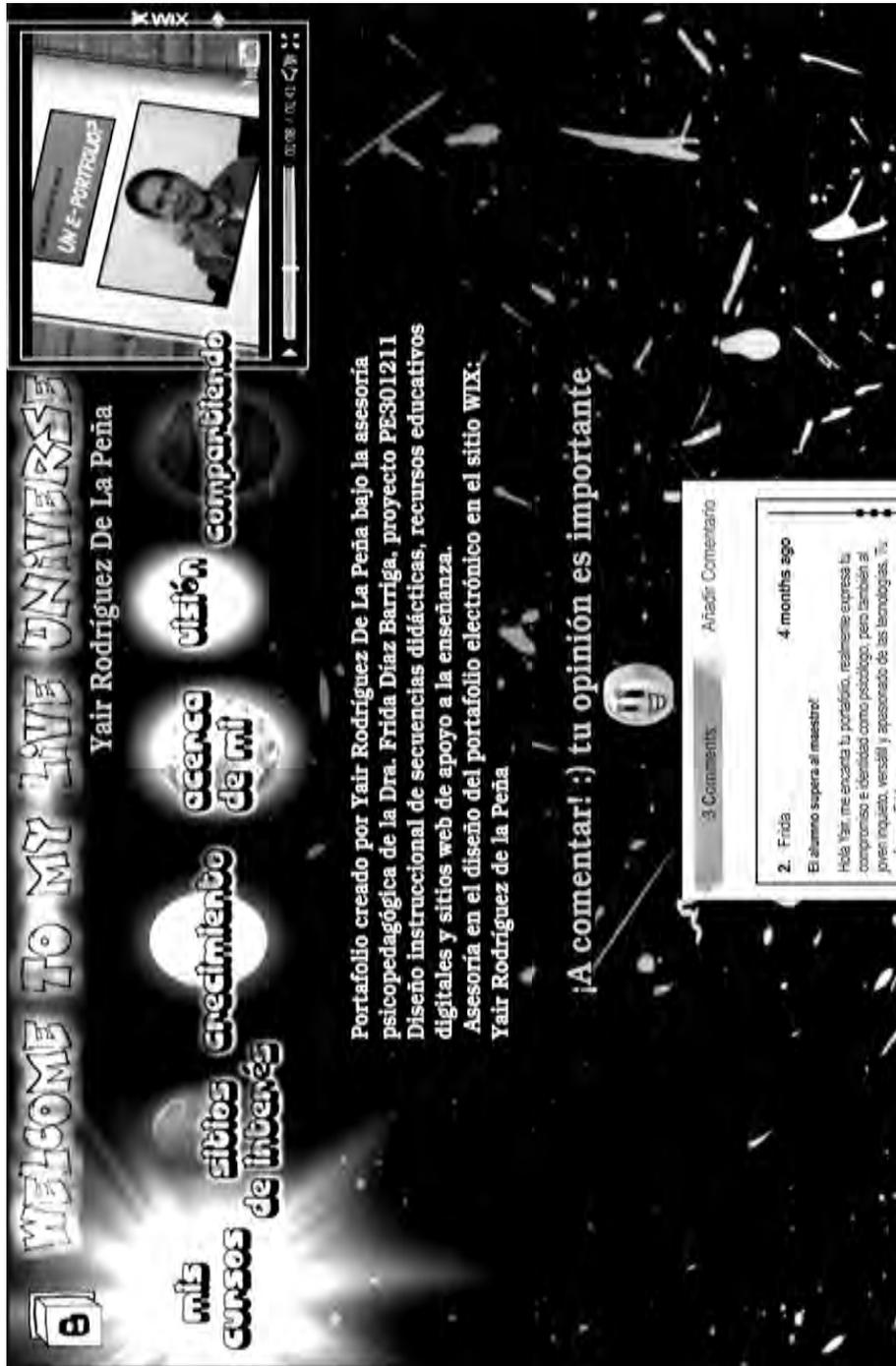


Figura 11. Pantalla de bienvenida, correspondiente a la sección "inicio".

Publicación

Es la decisión de compartir el portafolio electrónico con la audiencia seleccionada, curiosamente la primera sección (Inicio/Home) es la que se encuentra más cercana con esta "fase final", debido a que la bienvenida es nuestra "carta de presentación" que nos permitirá tener el primer contacto con nuestra audiencia, es decir, es aquella primera impresión que despertará el interés de las personas que visiten nuestro e-portafolio. Por otro lado, considero que la publicación no la deberíamos conceptualizar como "el último paso", ya que el e-portafolio se retroalimenta de forma constante y por lo tanto, también se vuelve a publicar constantemente. Durante la construcción de mi portafolio me di cuenta que hay elementos que se concientizan únicamente después de la "publicación final", en donde hasta entonces "te das cuenta" de que realmente siempre hay algo más que incluir en tus evidencias, reflexiones o diseño, claro, siempre y cuando tengan un sentido coherente con los objetivos del e-portafolio.

Te invitamos a visitar el portafolio electrónico en la siguiente dirección: <http://www.wix.com/yairrod/e-portfolio#!>

Reflexión final

Para concluir es relevante enfatizar que tenemos la certeza de que el e-portafolio no es una simple colección "vistosa" de carpetas o trabajos digitalizados, al contrario, es un espacio virtual que permite la construcción, combinación y modificación de significados, en donde cada elemento que lo constituye (aprendiz, docentes, objetivos, metas, diseño, software, etc.) tiene un rol fundamental y específico, los cuales debidamente armonizados permiten la eclosión de una estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que es eficaz, eficiente y dinámica, y que además se adapta a las necesidades educativas de nuestra época. Por último consideramos que un e-portafolio es una excelente oportunidad para realizar un trabajo reflexivo, el cual te llevará a realizar mejores producciones que te ayudarán a plantearte nuevas metas a cumplir mediante la gestión de un aprendizaje más integral, es por eso que

te invitamos a construir tu portafolio electrónico para autoevaluarte e imponerte nuevas retos para tu crecimiento profesional y personal.

Hoy el trabajo mañana los frutos. - J. Bosco

Referencias

- Barberà, E. (2009). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: UOC.
- Barberà, E, Gewerc, A. y Rodríguez, J.L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico 8, 4-11. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M8>
- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portfollio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. En A. Badía (Coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 3 (2). Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf
- Barrett, H. (2000). Create your Own Electronic Portfolio: Using 2off-the-shelf software to showcase your own or student work. *Learning and Leading with Technology*, 27 (7), 14-21. Recuperado de <http://electronicportfolios.org/portfolios/iste2k.html>
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (1997). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, F. Hernández, G. Rigo, M.A. (Eds). (2011). *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*. México: UNAM.
- Fraga, F. y Gewerc, A. (2009). La búsqueda de un software coherente con la propuesta de enseñanza. *Red U-Revista de Docencia Universitaria. Portafolios electrónicos y educación superior en España*, Número monográfico III, 2-10. Recuperado de http://www.um.es/ead/Red_U/m3/

- Gallego, D., Cacheiro, M. L., Martín, A. y Ángel, W. (2009). El ePortfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Número monográfico 30. Recuperado de <http://edutech.rediris.es/revelec2/revelec30>
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30, 38-77.
- Irwin-Devitis, L., Bromley, K. y Modlo, M. (1999). *50 Graphic Organizers for Reading, Writing and More*. New York: Scholastic.

El libro ***Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*** fue editado por la Facultad de Psicología de la UNAM y se terminó de imprimir el 13 de diciembre de 2012 en la Editorial Buena Onda S. A. de C. V., Suiza No. 14, Col. Portales Oriente México, 03570, D.F. Delegación Benito Juárez.

Su composición se hizo en tipos Swis721 Hv BT de 36 pts.; 26 pts.; 18 pts.; 13 pts. y 12,5 pts.; Swis721 BT de 12,5 pts.; Swis721 Win95BT de 11 pts. N, I, B; CommercialScript BT de 110 pts. B; ZapfHumnst BT de 50 pts. B; 22 pts. B; 18 pts. B; 16 pts. B; 13 pts. B; 12 pts. N; 11 pts. N, I, B, BI; 10 pts. N, B, I; 9 pts. N, I y 8 pts. N.

La edición consta de 500 ejemplares, se hizo en papel bond de 90 gramos, en impresión offset y encuadernación rústica y se terminó de diseñar el 26 de noviembre de 2012.

Dice un proverbio africano, *si quieres ir rápido camina solo, pero si quieres llegar lejos anda acompañado*.

Este es un libro coral, de voces armonizadas y concordantes que se acompañan porque, precisamente, su meta es llegar lejos. Llegar, nada menos que a las aulas, presenciales y virtuales, a los alumnos, a los docentes, a los formadores de formadores, para optimizar sus aprendizajes, sus prácticas educativas y su desarrollo personal y profesional.

Para hacer posible ese traspaso, los autores se han pertrechado de teorías, instrumentos, experiencias, pero sobre todo de una partitura común, los **portafolios digitales**.

Sin embargo, el concepto, la estructura y las derivaciones del tipo de portafolio que aquí se nos propone, poco tiene que ver con las clásicas colecciones de muestras superpuestas de un proyecto, o con alguna producción de WEB 2.0, en forma de *Wiki*, *Blog* o *Facebook*, en el que se recopilan materiales hipermedia alrededor de unos tópicos; ni siquiera se asimila únicamente a una selección de evidencias a través de las cuales se evalúe y acredite un recorrido académico.

La idea de portafolio que aquí se maneja forma parte de la vida de una persona, representa un retazo de esa vida; tanto de la que vive de forma corpórea y tangible, como de la que transcurre virtualmente en la red digital, en esa *e-life* que paulatinamente va ocupando más tiempo y espacio en nuestro quehacer cotidiano. Los autores expresan muy claramente esta concepción cuando hacen suya la afortunada metáfora de Gibson y Barret, quienes atribuyen al portafolio las cualidades de **espejo** en el que se refleja nuestra identidad, de **mapa** que nos guía en nuestros trayectos y de **soneto** en el que esparcir nuestras emociones y sentimientos.

Carles Monereo Font

978-607-02-3923-6



9786070239236